

Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: Η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας

Μαρία Μπιρμπίλη

ΑΠΘ

Περίληψη

Στην προσπάθειά τους να εντάξουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια ιδιαίτερη περίπτωση παιχνιδιών, τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας. Η σχέση των συγκεκριμένων παιχνιδιών με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης και τη μαζική κουλτούρα προβληματίζει και ανησυχεί τους εκπαιδευτικούς σε σημείο που απαγορεύουν την είσοδό τους στην τάξη, παρά τον έκδηλο ενθουσιασμό των παιδιών. Προσεγγίζοντας την περίπτωση των αγαπημένων παιχνιδιών των παιδιών από την οπτική της κοινωνιο-πολιτισμικής θεωρίας, η παρούσα εργασία εξετάζει τα βασικά χαρακτηριστικά τους και παρουσιάζει επιχειρήματα υπέρ της ένταξής τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Επισημαίνονται ιδιαίτερα οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται για την ανάπτυξη κριτικού βλέμματος απέναντι στα ΜΜΕ και τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας, η θετική επίδρασή τους στην ανάπτυξη του γραμματισμού, η σημασία και ο ρόλος τους για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και η συναισθηματική αξία τους για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Η εργασία τονίζει επίσης ότι, ως αντικείμενα που αντανακλούν τις τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας προσφέρονται για να εξετάσουμε τις αντιλήψεις μας για το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι και την παιδική ηλικία.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, μαζική κουλτούρα, προσχολική εκπαίδευση, μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης

Abstract

The importance of utilizing children's interests and daily experiences in teaching is well established: students are motivated and learn more quickly and more deeply when what they are taught in school is connected with what they find interesting and relevant.

A challenge for educators, when they try to include children's interests in the curriculum is to select the 'right' interests. Often, children's real interests seem irrelevant or adverse to the goals of the official curriculum. One such case is popular culture toys, children's favorite toys.

Popular culture toys constitute a special case of toys: while children love them, most adults find them unsuitable for children. Their relationship with the media

Υπεύθυνη επικοινωνίας: [Μαρία Μπιρμπίλη](mailto:Maria.Mpirmpili@nured.auth.gr), Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, e-mail: mmpirmpi@nured.auth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

and popular culture makes educators worry about popular toys' influence not only on play but childhood as well. In addition, as they find it difficult to understand children's enthusiasm with the specific toys, they choose to ban them from the classroom.

As technological, social and cultural changes will continue to influence children's experiences and toys, the challenge for educators is to create learning environments that allow students to bring their interests and their culture in the classroom while at the same time encourage them to approach the messages they receive with a critical eye.

The arguments in favor of integrating popular culture toys in the preschool curriculum do not underestimate educators' worries or anxieties. It has been proven that these toys attract children for the same reasons they make adults worry while the toys industry knows how to keep children's fascination with them alive. However, as several studies show, if children's favorite toys are allowed to come to school, there are benefits for both the curriculum and the students themselves. This is a position that is supported by socio-cultural theory which emphasizes the role children's everyday experiences and funds of knowledge play in learning. Socio cultural theory also draws our attention to the interdependence of social and individual processes. The choice of socio-cultural theory is not random: in the context of young children's play, the changing social and technological situation suggests that we need to turn to theories that allow us to understand better how the context shapes children's interactions and preferences.

However, to deal with changes in play we need first of all, to seek children's own definitions and perspectives of play. This knowledge will help us support play in ways that respond to their needs and interests but most of all, respect their choices.

Keywords: toys, play, popular culture, early childhood education, media

«Στέφανε, γιε μου, θα σου χαρίσω τουφέκια. Διότι το τουφέκι δεν είναι παιχνίδι, είναι κίνητρο για παιχνίδι. Από εκεί και πέρα θα χρειαστεί να επινοήσεις μια θέση, ένα σύνολο σχέσεων, μια διαλεκτική γεγονότων. Θα χρειαστεί να κάνεις μπαμ με το στόμα και θα ανακαλύψεις ότι το παιχνίδι αξίζει γι' αυτό που εσύ του βάζεις μέσα και όχι για κείνο που υπάρχει σε αυτό εκ κατασκευής»¹.

Umberto Eco, *Γράμμα στο γιο μου*

Εισαγωγή

Η ανάγκη σύνδεσης της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών θεωρείται πια δεδομένη: οι μαθητές κινητοποιούνται συναισθηματικά και μαθαίνουν πιο γρήγορα, όταν αυτά που διδάσκονται στο σχολείο συνδέονται με αυτά που οι ίδιοι γνωρίζουν και τους ενδιαφέρουν.

Μια από τις προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, όταν καλούνται να ενσωματώσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι η επιλογή των 'κατάλληλων' ενδιαφερόντων. Συχνά τα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών μοιάζουν είτε ξένα είτε αντίθετα προς τους στόχους του

¹ Eco, U. (1996). Γράμμα στο γιο μου (από το Diario Minimo, 1992). Στο *Κούκλες και Παιχνίδια. Δοκίμια* (σσ. 105-121). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

επίσημου προγράμματος σπουδών. Μια τέτοια περίπτωση είναι τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας. Η Barbie, τα Pokemon, οι Transformers, τα Gormiti, η Lalaloopsy, τα Rabbids και άλλα παρόμοια 'αντικείμενα' αποτελούν αγαπημένα παιχνίδια των μικρών παιδιών, μέρος της καθημερινής ζωής και των δραστηριοτήτων με τους συνομηλίκους. Ο ενθουσιασμός τους γι' αυτά, σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκτούν από την ενασχόληση μαζί τους, εντάσσουν τα συγκεκριμένα παιχνίδια στα ενδιαφέροντα των παιδιών που έρχονται αυθόρμητα στην τάξη.

Τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση παιχνιδιού. Πρόκειται για παιχνίδια που, ενώ από τη σκοπιά των παιδιών φαίνεται να πληρούν την προϋπόθεση της ευχαρίστησης και της διασκέδασης, από την οπτική των ενηλίκων έρχονται σε αντίθεση με τα κριτήρια που ορίζει η βιβλιογραφία για τα παιχνίδια-αντικείμενα που θεωρούνται κατάλληλα να ενταχθούν στην παιδαγωγική πράξη (Μπότσογλου, χ.η.). Έτσι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται, για παράδειγμα, να εντοπίσουν τη θέση των άσχημων Gormiti στο «ελκυστικό» περιβάλλον που πρέπει να δημιουργήσουν ή της τυποποιημένης Barbie στα παιχνίδια φαντασίας που καλούνται να ενθαρρύνουν για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των μικρών παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2002, σ. 591).

Όποια κι αν είναι τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων παιχνιδιών, είναι γεγονός ότι αποτελούν μέρος της ζωής των παιδιών και κάτι σημαίνουν γι' αυτά. Κάθε παιχνίδι -εμπορικό, άσχημο, εκπαιδευτικό, πλαστικό κ.λπ.- σημαίνει κάτι για τα παιδιά, όπως λέει και ο Barthes (1972). Τα αγαπημένα τους παιχνίδια μάς υπενθυμίζουν ότι ο κόσμος των παιδιών αποτελείται όχι μόνο από λόγια και αφηγήσεις, αλλά και υλικά-αντικείμενα με τα οποία 'δένονται', ταυτίζονται και χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τις εμπειρίες τους και να φτιάξουν ιστορίες.

Γενικότερα, τα παιχνίδια-αντικείμενα, αποτελούν ένα μέσο που μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε ευρύτερους κοινωνικούς προβληματισμούς και ανησυχίες: έχουν βρεθεί στο επίκεντρο αντιπαραθέσεων για θέματα όπως η ανατροφή και η εκπαίδευση των μικρών παιδιών, η έκρηξη των προϊόντων μαζικής κατανάλωσης, η τηλεοπτική διαφήμιση, οι αξίες της καταναλωτικής κοινωνίας, η επίδειξη πλούτου, ο ρόλος της βίας στη ψυχαγωγία και στο παιχνίδι (Jackson, 2005, σ. 97). Τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας, ειδικότερα, ως αντικείμενα που αντανakλούν τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και προτεραιότητες προσφέρονται, επιπλέον, για να εξετάσουμε τις αντιλήψεις μας για το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι και την παιδική ηλικία. Αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που για να γίνει κατανοητό χρειάζεται να μελετηθεί από πολλαπλές οπτικές γωνίες και επιστημονικά πεδία, στην παρούσα εργασία περιοριζόμαστε στην παιδαγωγική του διάσταση.

Στο άρθρο αυτό θα εξετάσουμε τη θέση των παιχνιδιών μαζικής κουλτούρας στη ζωή των παιδιών και θα παρουσιάσουμε επιχειρήματα υπέρ της ένταξής τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Προσεγγίζοντάς τα από τη σκοπιά της κοινωνιο-πολιτισμικής θεωρίας, στόχος μας είναι να επισημάνουμε τη σημασία των συγκεκριμένων παιχνιδιών για τα παιδιά και να αναδείξουμε τις μαθησιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται αν τους επιτρέψουμε να τα φέρουν στην τάξη.

Το παιχνίδι σήμερα: Η επιρροή των μέσων μαζικής επικοινωνίας και της ψηφιακής τεχνολογίας

Ακόμα και μια σύντομη συζήτηση για το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι θα εντόπιζε δυο σημαντικές αλλαγές: το μεγάλο αριθμό παιχνιδιών-αντικειμένων που έχουν στη διάθεσή τους τα σημερινά παιδιά και την επιρροή των τεχνολογιών και των μέσων μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης (Chudacoff, 2008· Roopnarine, 2011· Sandberg & Vuorinen, 2010).

Αν και η οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας επηρεάζει τις αγορές που κάνει, η ποσότητα των παιχνιδιών-αντικειμένων που έχουν στη διάθεσή τους τα σημερινά παιδιά μοιάζει αδιανόητη σε άτομα που έχουν ζήσει σε εποχές όπου η απόκτηση ενός νέου παιχνιδιού γινόταν σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές ή περιστάσεις (Chudacoff, 2008). Με τη βιομηχανία παιχνιδιών να πλημμυρίζει κάθε χρόνο την αγορά με εκατοντάδες νέα παιχνίδια, σήμερα όλες οι οικογένειες μπορούν να βρουν κάποιο που να ταιριάζει στην οικονομική τους κατάσταση (Chudacoff, 2008). Μάλιστα, η μαζική παραγωγή και τα φτηνά υλικά πολλών σύγχρονων παιχνιδιών δίνουν την ευκαιρία σε οικογένειες και παιδιά να αγοράσουν πολλά, 'μικρά' παιχνίδια, εξυπηρετώντας έτσι μια βιομηχανία η οποία, πολύ νωρίς, συνειδητοποίησε ότι τα παιχνίδια αποτελούν την πρώτη επαφή των παιδιών με τον καταναλωτισμό.

Η σημαντικότερη αλλαγή όμως, στα σύγχρονα παιχνίδια-αντικείμενα, φαίνεται να είναι η επιρροή τους από την τηλεόραση και τον κινηματογράφο: το μεγαλύτερο ποσοστό –σχεδόν τα ¾- των παιχνιδιών με τα οποία παίζουν τα σημερινά παιδιά απεικονίζουν ηρώιδες και ήρωες από δημοφιλείς τηλεοπτικές σειρές και ταινίες πολλών εκατομμυρίων (Chudacoff, 2008). Η επιρροή είναι τόσο μεγάλη που η Varney (1999) χαρακτηρίζει τη βιομηχανία παιχνιδιών επέκταση της βιομηχανίας ψυχαγωγίας και θεάματος. Τα παιχνίδια αυτά ενθαρρύνουν τα παιδιά να μπουν σε συγκεκριμένους ρόλους και να ακολουθήσουν «έτοιμα» σενάρια που έχουν απομνημονεύσει.

Η σχέση του παιχνιδιού-αντικειμένου και των MME φαίνεται να ξεκινά με την εμφάνιση της παιδικής τηλεόρασης στην Αμερική το 1955 και την εκπομπή *Mickey Mouse Club* (Chudacoff, 2008). Ο δεύτερος μεγάλος σταθμός στη σχέση παιχνιδιών και MME είναι η εισπρακτική επιτυχία της ταινίας ο *Πόλεμος των Άστρων*, το 1977. Η συγκεκριμένη ταινία θεωρείται ορόσημο στην ανάπτυξη του μάρκετινγκ των παιχνιδιών, καθώς επιτάχυνε δραματικά τη δημιουργία και την προώθηση του παιχνιδιού-χαρακτήρα και συνοδευτικών αντικειμένων. Όπως εξηγούν οι Kline, Dyer-Witheford, και de Peuter (2003), τα παιχνίδια και τα συναφή προϊόντα που προωθήθηκαν με αφορμή τον *Πόλεμο των Άστρων* έδωσαν ένα πολύ σαφές μήνυμα στη βιομηχανία των παιχνιδιών: μεγάλα κέρδη περιμένουν όσους κατασκευαστές καταφέρουν να συνδέσουν τα MME με το παιχνίδι και τη μαζική κουλτούρα. Ίσως ένα από τα καλύτερα παραδείγματα αξιοποίησης της ιδέας αυτής είναι η προώθηση παιχνιδιών και συναφών προϊόντων σε 'σειρές', δημιουργώντας έτσι μια νοοτροπία συλλογής που συνεχίζεται μέχρι σήμερα με αμείωτο ενδιαφέρον (Jackson, 2005, σ. 92). Αρκεί να θυμηθεί κάποιος τη διαφημιστική εκστρατεία *Gotta Catch 'Em All* (*Πρέπει να τα πιάσεις όλα*) της εταιρείας που δημιούργησε τα Πόκεμον, με στόχο να 'ωθήσει' τα παιδιά να 'πιάσουν' -είτε ηλεκτρονικά είτε σε κάρτες- και τους 721 χαρακτήρες των μικρών 'τεράτων' (Kline, Dyer-Witheford, & de Peuter, 2003).

Με την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας τα πράγματα έγιναν πιο εύκολα για τους κατασκευαστές και το μάρκετινγκ των παιχνιδιών: τα πολυμεσικά συστήματα τους έδωσαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τα παιδιά με ενδιαφέροντες και εντυπωσιακούς τρόπους (Edwards, 2013). Η Edwards (2013, σ. 206) δίνει το παράδειγμα της Peppa Pig (Πέππα το Γουρουνάκι), ενός χαρακτήρα πολύ δημοφιλούς στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η οποία 'ζει' τις περιπέτειές της στην τηλεόραση, σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, στη δική της ιστοσελίδα, στο YouTube, σε DVD και σε εφαρμογή που μπορεί να μεταφορτώσει κάποιος στο τηλέφωνο. Τα Angry Birds αποτελούν ένα άλλο καλό παράδειγμα της έκθεσης των σημερινών παιδιών σε επικοινωνιακά εργαλεία και καταστάσεις οι οποίες είναι πολυτροπικές. Για τους ενήλικες, που παραμένουν καχύποπτοι και επικριτικοί απέναντι στα ΜΜΕ και τις ψηφιακές τεχνολογίες, η βιομηχανία παιχνιδιών μοιάζει να έχει βρει έναν έξυπνο τρόπο να κάμψει τις αντιστάσεις τους: Εκμεταλλευόμενη την αντίληψη ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών και τη μάθηση, μετατρέπει τον τηλεοπτικό ή ψηφιακό ήρωα σε παιχνίδι-αντικείμενο. Έτσι ο Mickey Mouse, ο Μπομπ ο Σφουγγαράκης ή η Πέππα το γουρουνάκι, ως 'κούκλες' αποκτούν 'εκπαιδευτικό' χαρακτήρα και προτιμούνται, αφού απομακρύνουν το παιδί από την τηλεόραση (Fishwick, 1992).

Όπως αναφέρεται παραπάνω, οι ταινίες και οι τηλεοπτικές σειρές επηρεάζουν το παιχνίδι-αντικείμενο και ταυτόχρονα παρεμβαίνουν στην καθημερινότητα των παιδιών μέσα από την προώθηση προϊόντων που σχετίζονται με αγαπημένους ήρωες και ηρωίδες. Η τυπική πορεία ενός εμπορικά επιτυχημένου παιχνιδιού περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, μικρές φιγούρες-δωράκια σε αλυσίδες εστιατορίων fast food, τη σύνδεσή του με κάποια μάρκα δημητριακών και μια πληθώρα αντικειμένων με την εικόνα του παιχνιδιού (Varney, 1999). Κατά τη διαδικασία αυτή, που η Spigel (1992) αναφέρει ως «διακειμενικότητα», οι χαρακτήρες και οι ιστορίες-αφηγήσεις που τους συνοδεύουν 'ξεφεύγουν' από το αρχικό τους πλαίσιο-κείμενο (π.χ. την ταινία) και μπαίνουν, με διάφορα μέσα ή είδη λόγου (genre) στη ζωή των παιδιών.

Η συγκεκριμένη στρατηγική μάρκετινγκ, της οποίας στόχος είναι η αύξηση της κατανάλωσης, έχει δυο σημαντικές επιπτώσεις. Από την πλευρά των παιδιών, η ευρεία διαθεσιμότητα των προϊόντων αυτών 'θολώνει', στα μάτια τους, τη διάκριση μεταξύ παιχνιδιού και πραγματικότητας και τους επιτρέπει να ζουν όπως οι αγαπημένοι τους χαρακτήρες (Wohlwend, 2009). Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί «να είναι η Σταχτοπούτα όλη μέρα, να κοιμάται σε ροζ 'πριγκιπικά' σεντόνια, να τρώει στο σχολείο από το διακοσμημένο με τη Σταχτοπούτα τάπερ και να φοράει, από το κεφάλι μέχρι τα πόδια, ρούχα και αντικείμενα που φοράει μια πριγκίπισσα» (Wohlwend, 2009, σ. 58). Από την πλευρά των μελετητών του παιδικού παιχνιδιού, η συνεργασία μεταξύ σχεδιαστών παιχνιδιών και μάρκετινγκ έχει δημιουργήσει μια πολυ-επίπεδη επικοινωνιακή δράση η οποία δεν μας επιτρέπει να προσεγγίζουμε τα παιχνίδια των παιδιών «με απλοϊκό τρόπο, ως μεμονωμένα σύμβολα που έχουν μια σαφή ανάγνωση» (Kline 1999). Όπως μας υπενθυμίζει ο Kline (1999), ακόμα και 'κλασσικά', 'ποιοτικά' παιχνίδια, όπως τα Lego έχουν υποκύψει στις σύγχρονες τάσεις: σπάνια πια σχεδιάζονται ως αυτόνομα 'μοντέλα' του 'πραγματικού' κόσμου (π.χ. μια φιγούρα, ένα αυτοκίνητο). Συνήθως προωθούνται ως μέρος ενός φανταστικού κόσμου, διαμεσολαβημένου από διάφορα μέσα (βλ. Star Wars Lego ή Lego Death Star Final Duel).

Όταν τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας έρχονται στην τάξη

Αναπόφευκτα ο ενθουσιασμός των παιδιών με τους χαρακτήρες των ΜΜΕ 'ταξιδεύει' στο σχολείο με διάφορους τρόπους: στο σχέδιο της τσάντας τους, στο τάπερ για το μεσημεριανό, στα ρούχα τους, σε μικρές πλαστικές φιγούρες μέσα στις τσέπες τους, στο σχέδιο που κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους, στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους (Jackson, 2005· Wohlwend, 2009). Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με αντικείμενα και αφηγήσεις που τους είναι άγνωστα ή/και δυσνόητα. Η αναπόφευκτη σύγκριση με τα λεγόμενα 'εκπαιδευτικά παιχνίδια' φέρνει τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών σε μειονεκτική θέση και συνήθως οδηγεί στον αποκλεισμό τους από την τάξη (Holland, 2003).

Όταν τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας επιτρέπονται στην τάξη, αυτό γίνεται από προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού και με ελεγχόμενο τρόπο, σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες. Ακόμα και όταν αναγνωρίζουν το πάθος των παιδιών γι' αυτά και παραδέχονται το ρόλο που μπορεί να παίξουν στην διαχείριση των συναισθημάτων τους (βλ. π.χ. πολεμικό παιχνίδι), οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εντάξουν τα συγκεκριμένα παιχνίδια στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκτός των στενών ορίων μιας σύντομης παρουσίασης τους, σε οργανωμένη, για το σκοπό αυτό, δραστηριότητα (Holland, 2003).

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών προς τα παιχνίδια 'της μόδας' φαίνεται δικαιολογημένη μέσα στο πλαίσιο των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών όπου το παιχνίδι ορίζεται ως ο «πυρήνας του προγράμματος» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 587) και αναδεικνύεται «ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο» (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006, σ. 26). Για παράδειγμα, οι ανησυχίες τους για το ρόλο των ΜΜΕ στις συνήθειες των μικρών παιδιών δεν είναι αβάσιμες. Η εμπορευματοποίηση του παιδικού παιχνιδιού οδηγεί αναπόφευκτα οποιαδήποτε συζήτηση πάνω στο θέμα αυτό στις πολύπλοκες, συντεχνιακές δομές που παράγουν και διαφημίζουν τα 'μοντέρνα' παιχνίδια και στην προσκόλληση των παιδιών στα προϊόντα που προωθούν τα μίντια και η κυρίαρχη κουλτούρα (Jackson, 2005). Η αλήθεια είναι, όπως λέει και ο Marshall (2003), ότι οι καταναλωτικές πρακτικές των σημερινών παιδιών και ο υλισμός της εποχής «σοκάρουν», ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας ότι η κουλτούρα του καταναλωτισμού ξεκινά από την ηλικία των 2 ετών.

Στις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία των παιχνιδιών αυτών στην τάξη οι Marsh et al. (2005) προσθέτουν τη σύγχυση, την παραπληροφόρηση, τη νευρικότητα και τον αρνητισμό που αισθάνονται σχετικά με τη μαζική κουλτούρα των παιδιών, την εμπορευματοποίηση του σχολικού προγράμματος και τον τρόπο με τον οποίο η καταναλωτική κουλτούρα επηρεάζει τα ενδιαφέροντα και την αισθητική των παιδιών. Εξίσου ανησυχητική, ιδιαίτερα για όσους εμπλέκονται στην προσχολική εκπαίδευση, φαίνεται η προσκόλληση των μικρών παιδιών σε παιχνίδια αμφίβολης ηθικής, παιχνίδια που συχνά δίνουν λάθος μηνύματα για σημαντικά ζητήματα όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα (Arthur, 2001).

Στην τάξη, εκπαιδευτικοί και ερευνητές του παιδικού παιχνιδιού καταγράφουν την αρνητική επίδραση των έτοιμων σεναρίων και ρόλων που συνοδεύουν τα παιχνίδια των ΜΜΕ στη δημιουργικότητα των παιδιών (η αβοήθητη πριγκίπισσα, ο βίαιος σούπερ ήρωας...), τη χαμηλής ποιότητας προφορική γλώσσα/λεξιλόγιο που προωθούν και την κουλτούρα βίας που φαίνεται να εντυπωσιάζει τα μικρά παιδιά (Arthur, 2001· Kline, 1999). Από όλα τα παιχνίδια που σχετίζονται με την τηλεόραση και τη μαζική κουλτούρα,

τα όπλα, οι στρατιώτες και οι σούπερ-ήρωες φαίνεται να είναι αυτά που συγκεντρώνουν την πιο έντονη κριτική ως αντικείμενα που ενθαρρύνουν την επιθετικότητα και 'νομιμοποιούν' μια κουλτούρα βίας.

Το άγχος των εκπαιδευτικών –και των ενηλίκων γενικότερα- για την επίδραση των ΜΜΕ στις προτιμήσεις, στα ενδιαφέροντα και στις συνήθειες των παιδιών συχνά αγγίζει τα όρια του «ηθικού πανικού» (moral panic). Καθώς αισθάνονται ότι τα δικά τους «πολιτισμικά, γλωσσικά και αισθητικά» μηνύματα χάνουν τη δύναμη τους (The New London Group, 2002, σ. 70), εκπαιδευτικοί και γονείς αντιμετωπίζουν τα ΜΜΕ και τη μαζική κουλτούρα ως στοιχεία που 'μολύνουν', όχι μόνο το παιχνίδι, αλλά και την παιδικότητα (Marshall & Sensoy, 2011). Όπως εξηγεί η Tsaliki (2015), ο ηθικός πανικός των ενηλίκων για τη χαμένη παιδικότητα και τα παιδιά 'θύματα' δεν είναι καινούργιο φαινόμενο και αποτελεί σύμπτωμα του άγχους που προκαλεί ο γρήγορος ρυθμός των κοινωνικών αλλαγών που ακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Στην αξιολόγηση των αγαπημένων εμπορικών παιχνιδιών των παιδιών ως 'ακατάλληλα' συμβάλει και η ρομαντική ματιά πολλών ενηλίκων για το παιδικό παιχνίδι. Επηρεασμένοι από τις εμπειρίες τους, περιγράφουν τα 'παλιά' παιχνίδια ως 'ιδανικά' ενώ τα παιχνίδια των ΜΜΕ και της μαζικής κουλτούρας ως επικίνδυνα, χαμηλής ποιότητας, αντι-παιδαγωγικά, παιχνίδια που αποθαρρύνουν τη συνεργασία και περιορίζουν τη φαντασία (Roopnarine, 2011· Sandberg & Pramling Samuelsson, 2003). Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η τάση αυτή αντανακλά επίσης μια συγκεκριμένη εκδοχή της παιδικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται η μεσαία τάξη (Marsh, 2014· Wohlwend, 2013). Η Wohlwend (2013, σ. 2) που ασπάζεται τη θέση αυτή, υποστηρίζει ότι ο καλοπροαίρετος στόχος να προστατέψουμε τα παιδιά από ακατάλληλα υλικά είναι ριζωμένος στα πιστεύω της μεσαίας τάξης για το 'καλό' γούστο και στην 'εικόνα' που έχει για την παιδικότητα και το ρόλο της ανατροφής. Η στάση αυτή όμως καταλήγει να αποκλείει τις εμπειρίες και τις επιλογές ενός μεγάλου αριθμού παιδιών, ίσως της πλειονότητας, που αγαπούν τα παιχνίδια αυτά.

Έχουν θέση τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου;

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των μελετητών και των ερευνητών που παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας και να επιτρέψουν την ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα. Πρόκειται για μια θέση η οποία αντλεί τα επιχειρήματά της από την κοινωνιο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, την πολιτισμική-ιστορική θεωρία που προτείνουν νεότεροι ερευνητές και τις σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μικρών παιδιών. Παράλληλα, τεκμηριώνεται από τα ευρήματα ερευνών που μελετούν το παιχνίδι από την οπτική των ίδιων των παιδιών (Hewes, 2010).

Η οπτική της κοινωνιο-πολιτισμικής θεωρίας

Η κοινωνιο-πολιτισμική θεωρία στρέφει την προσοχή όσων ενδιαφέρονται για το παιδικό παιχνίδι στο ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο παίζουν τα παιδιά και αναδεικνύει το ρόλο του παιχνιδιού-αντικειμένου ως πολιτισμικού εργαλείου που βοηθά στην κατασκευή νοημάτων και στη μάθηση. Η πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση υποστηρίζει ότι για να κατανοήσουμε καλύτερα τις ανθρώπινες δραστηριότητες χρειάζεται να μελετήσουμε την ιστορική εξέλιξή τους και συμπληρώνει

ότι οι αντιδράσεις κάθε γενιάς σε ένα κοινωνικό φαινόμενο πρέπει να αναλύονται λαμβάνοντας υπόψη το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής της (Elkonin, 2005). Και οι δυο θεωρητικές προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία του να αναγνωρίζουμε και να 'χτίζουμε' το μαθησιακό πρόγραμμα πάνω στις κοινωνικές εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών (Hedges, 2011).

Καθώς το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο του παιχνιδιού αλλάζει, αλλάζουν όπως είναι λογικό και οι προτιμήσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των σημερινών παιδιών σε αυτό που η Edwards (2014, σ. 224) ονομάζει «ψηφιακό-καταναλωτικό πλαίσιο» τα οδηγεί αναπόφευκτα σε επιλογές που προωθούνται από το συγκεκριμένο περιβάλλον και που είναι διαφορετικές από αυτές που είχαν στη διάθεσή τους παλαιότερες γενιές. Όπως εξηγεί η ίδια ερευνήτρια, καθώς τα παιδιά κινούνται με μεγάλη ευκολία «μέσα και έξω» από τα ψηφιακά περιβάλλοντα αρχίζουν να εμπλέκονται σε ένα είδος παιχνιδιού το οποίο χαρακτηρίζεται από τις δυνατότητες που προσφέρει ο συνδυασμός αντικειμένων, ψηφιακών ΜΜΕ και ψηφιακής τεχνολογίας (σ. 224). Η πρόσβασή τους στο νέο αυτό είδος παιχνιδιού είναι πιο εύκολη καθώς τα σημερινά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ξοδεύουν χρήματα τα ίδια.

Το παιχνίδι λοιπόν, είναι μια έννοια η οποία, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Foucault, 'συνεχώς ξαναγράφεται', ως αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ ατόμου, κοινωνίας και πολιτισμού. Αν απορρίπτουμε τα σύγχρονα παιχνίδια λόγω της σχέσης τους με τα ΜΜΕ και τη μαζική κουλτούρα, τότε μοιάζει να δυσκολευόμαστε ή να αρνούμαστε να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά, σε όλες τις εποχές, αλληλεπιδρούν με την πραγματικότητα της εποχής τους (Edwards, 2014). Όπως το παιδικό σχέδιο έτσι και τα εμπορικά παιχνίδια, ως πολιτισμικά αντικείμενα, φέρουν τα ίχνη των κοινωνικών πρακτικών που τα παράγουν (Brougere, 2006 οπ. αναφ. στο Wohlwend, 2011). Για τα παιχνίδια οι πρακτικές αυτές συμπεριλαμβάνουν την προώθησή τους με διάφορα μέσα και τρόπους, όσο κι αν η σκέψη αυτή ενοχλεί (Hirsch, 1972).

Ως πολιτισμικό αντικείμενο, ένα παιχνίδι μπορεί να συνοδεύεται από τα νοήματα που του δίνουν οι δημιουργοί-κατασκευαστές του αλλά δεν περιορίζει ούτε καθορίζει τις πράξεις των ατόμων που το χρησιμοποιούν. Καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον ανακαλύπτουν νέες χρήσεις και δίνουν νέα νοήματα σε πράξεις και αντικείμενα. Όπως εξηγεί πολύ παραστατικά ο Kline (1999), ένα παιδί, για να παίξει με άλλα παιδιά, πρέπει να γνωρίζει 'τι μπορεί να κάνει ένα παιχνίδι' και να είναι ικανό να διαπραγματευτεί τη γνώση αυτή με τους συνομηλίκους του. Όμως μια πολύπλοκη διαδικασία νοηματοδότησης βρίσκεται πίσω από την πιο απλή δραστηριότητα παιχνιδιού: κάθε παίκτης φέρνει τους δικούς του κανόνες, ρόλους, αφηγήσεις και έννοιες στην προσπάθειά του να κρατήσει το παιχνίδι 'ζωντανό' κι έτσι αυτό αλλάζει. Η οπτική αυτή μας υπενθυμίζει ότι τα παιχνίδια μπορεί να έχουν -και έχουν- διπλή χρήση-λειτουργία: μια στο μυαλό των ενηλίκων και άλλη στην κουλτούρα των παιδιών (Chudacoff, 2008).

Η κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση μας βοηθάει επίσης να κατανοήσουμε τη μαζική κουλτούρα ως μέρος της ζωής των παιδιών και των γνώσεων που φέρνουν στο σχολείο (Hedges, 2011). Είτε αισθανόμαστε άνετα με την ιδέα είτε όχι, όπως έδειξε η κλασική πια έρευνα της Dyson (1997), τα παιδιά 'παίρνουν' τις φωνές τους από παντού. Η μαζική κουλτούρα είναι μέρος των καθημερινών εμπειριών τους, ενσωματωμένη στις ταινίες, τα κινούμενα σχέδια, τα τηλεοπτικά προγράμματα, τα κόμικς, τα περιοδικά, τη

μουσική, τη διαφήμιση. Η επίδρασή της είναι εμφανής στις συζητήσεις τους, στο παιχνίδι, στο σχέδιο, στις ιστορίες τους, ενώ τη συναντά κανείς ακόμα και σε μαχαιροπήρουνα και άλλα καθημερινά αντικείμενα (Dickie & Shuker, 2014). Ως μέρος της καθημερινής ζωής συνδέει την ταυτότητα, τις σχέσεις των παιδιών και τις αναπαραστάσεις του εαυτού με την ευρύτερη κοινότητα (Dyson, 1997). Τη μεγαλύτερη επιρροή όμως της μαζικής κουλτούρας τη συναντάμε στο γραμματισμό των παιδιών καθώς αλληλεπιδρούν με μέσα και κείμενα που διαφέρουν από τις πρακτικές που προτιμά η επίσημη εκπαίδευση.

Η οπτική των παιδιών

Εκτός από την ανησυχία για τις καταναλωτικές συνήθειες των παιδιών και την κυριαρχία των ΜΜΕ στο παιδικό παιχνίδι, ο αποκλεισμός των αγαπημένων παιχνιδιών τους από την τάξη αντανακλά επιπλέον τις αντιλήψεις μας για την ικανότητα των παιδιών να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται αυτά που συμβαίνουν γύρω τους.

Για πολλά χρόνια η εικόνα που είχαμε για το παιδικό παιχνίδι προερχόταν από τις παρατηρήσεις ενηλίκων. Αν και οφείλουμε πολλά στις μελέτες αυτές, σήμερα αναγνωρίζουμε ότι χωρίς την οπτική των ίδιων των παιδιών μας λείπει «η εσωτερική, συναισθηματική πλευρά» του παιχνιδιού, τα δικά τους νοήματα και ερμηνείες (McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013). Την πλευρά αυτή, όπως λέει ο Kline (1999), γνωρίζουν πολύ καλά οι εταιρείες παιχνιδιών και αξιοποιούν για τους δικούς τους σκοπούς: Αναζητούν τα συμβολικά νοήματα και την αξία που προσδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν νέα παιχνίδια και υλικά που θα τραβήξουν την προσοχή των μικρών καταναλωτών.

Οι έρευνες για το παιχνίδι από τη σκοπιά των παιδιών μάς οδήγησαν σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τους τρόπους που οι «παίκτες» αποκωδικοποιούν το νόημα ενός παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Kline (1999), για τα παιδιά, τα παιχνίδια αποτελούν «δυνατότητες - μισοτελειωμένες προτάσεις που χρειάζονται ολοκλήρωση». Ακόμα κι όταν έχουν στα χέρια τους αντικείμενα που συνοδεύονται από συγκεκριμένα σενάρια, αφηγήσεις και ρόλους, όπως είναι τα παιχνίδια που προέρχονται από τις παιδικές ταινίες ή τις τηλεοπτικές σειρές, τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες και τα προσαρμόζουν στο δικό τους φανταστικό κόσμο (Wohlwend & Hubbard, 2011). Έτσι, ένα παιδί μπορεί να ξεκινήσει υιοθετώντας την ταυτότητα ενός τηλεοπτικού χαρακτήρα, στη διάρκεια του παιχνιδιού όμως ο ήρωας «μιλάει» με τα λόγια του παιδιού και εμπλέκεται σε ιστορίες που πηγάζουν από τις εμπειρίες του. Πολύ σύντομα, ο ήρωας έχει μια διαφορετική ταυτότητα και λόγο και συμμετέχει σε νέες δράσεις και ιστορίες (Kline, 1999). Η διαπίστωση ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα από τη μια «προσκαλούν» συγκεκριμένες αφηγήσεις και από την άλλη επιτρέπουν στα παιδιά να αλλάξουν ή να προσαρμόσουν τις ιστορίες που τα συνοδεύουν, κάνει κάποιους ερευνητές να επιχειρηματολογούν υπέρ της εννοιολόγησης του παιχνιδιού ως «εγγραμματισμό» και την αντιμετώπιση των παιχνιδιών-αντικειμένων ως «κείμενα»: κείμενα που διαβάζονται, αναπαριστώνται και καταναλώνονται, με μηνύματα που προτείνονται από τα ίδια τα υλικά και τις ιστορίες που τα συνοδεύουν και κείμενα που μπορούν να γραφτούν εκ νέου ή να αναπροσαρμοστούν καθώς τα παιδιά κατασκευάζουν νέα νοήματα μέσω του παιχνιδιού (Wohlwend, 2011).

Με άλλα λόγια, οι κατασκευαστές και οι διαφημιστές των παιχνιδιών μπορεί να σχεδιάζουν και να προωθούν παιχνίδια με συγκεκριμένα μηνύματα και νοήματα αλλά τα

παιδιά, πολύ συχνά, δίνουν σε αυτά τα νοήματα που εξυπηρετούν τη φαντασία τους και τους συμπαίχτες. Ακόμα κι όταν παίζουν με παιχνίδια που εγκρίνουν οι ενήλικες, τα παιδιά αποφασίζουν «τι πάει πού και τι συμβαίνει τότε» - η ευχαρίστηση από τη δραστηριότητα του παιχνιδιού προέρχεται από τη δημιουργία ενός κόσμου που είναι αποκλειστικά δικός τους και κυρίως υπό τον έλεγχό τους (Jackson, 2005, σ. 99). Τα παραδείγματα που δίνει ο Chudacoff (2008) είναι οικεία:

Χρησιμοποιούν τα χρήματα από τη Monopoly για να παίξουν στο 'μαγαζί', αντικαθιστούν ένα αυτοκινητάκι με ένα καράβι ή ένα αεροπλάνο και αγνοούν τους κανόνες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού για να φτιάξουν το δικό τους παιχνίδι με τα πιόνια του (σ. 195).

Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη ότι «αρκεί κάποιος να κοιτάξει ένα παιχνίδι-χαρακτήρα για να προβλέψει πως θα το χρησιμοποιήσουν τα παιδιά και τις επιπτώσεις που θα έχει πάνω στην ανθρώπινη δημιουργικότητα» (Sutton-Smith, 1986 οπ. αναφ. στο Chudacoff, 2008). Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν το αντίθετο: ότι τα παιχνίδια που βασίζονται σε 'χαρακτήρες' (βλ. π.χ. κόμικς) ενθαρρύνουν τα παιδιά να φτιάξουν ιστορίες και να παίξουν συνεργατικά περισσότερο από τα πιο 'αφηρημένα' παιχνίδια. Αντί να περιορίσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, νέα μηνύματα αναδύονται, ρόλοι τίθενται σε επανδιαπραγμάτευση και σενάρια ξανα-γράφονται. Τα παιδιά αποδομούν και 'ξανα-χτίζουν' τους χαρακτήρες όπως αυτά θέλουν (Edwards, 2014· Marshall, 2003· Seiter, 1993). Η Seiter (1993) τεκμηριώνει το επιχείρημα αυτό λέγοντας ότι αν τα συγκεκριμένα παιχνίδια δεν επέτρεπαν στα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και ρόλους τότε δεν θα ήταν τόσο δημοφιλή. Τελικά, αποδεικνύεται, όπως υποστηρίζει ο Sutton-Smith (1981), ότι τα παιδιά είναι σε θέση να δρουν αυτόνομα και να ελέγχουν το παιχνίδι τους.

Τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην ερμηνεία των ερεθισμάτων που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους επιβεβαιώνουν ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχει μελετήσει τη σχέση των παιδιών με τα ΜΜΕ (Βρύζας, 2012· Buckingham, 2008· Κούρτη, 2003· Ντάβου, 2005). Συγκεκριμένα, έρευνες που διερεύνησαν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά ενστερνίζονται τα μηνύματα που εμπεριέχονται σε δημοφιλείς εικόνες, κείμενα και αντικείμενα έδειξαν ότι, ενώ καταγράφουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, στη συνέχεια 'φιλτράρουν' τα μηνύματα που τους δίνονται μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες αλλά και τη δυναμική που αναπτύσσεται καθώς παίζουν με τους συνομηλίκους (Hadley & Nenga, 2004). Τα συμπεράσματα αυτά, όπως λέει η Dyson (2003), «επιστρέφουν» στα παιδιά την παιδική τους ηλικία: «τα παιδιά είναι άτομα με ταυτότητες, τη δική τους ατζέντα και πρακτικές που επηρεάζονται και διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, και τους ευρύτερους θεσμούς και κοινότητες» (σ. 179).

Οι Transformers στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου...

Αν αποδεχτούμε ότι τα ΜΜΕ και η μαζική κουλτούρα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ζωής των σημερινών παιδιών και κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα ερεθίσματα που λαμβάνουν, τότε γίνεται πιο εύκολο να βρούμε τρόπους με τους οποίους μπορούμε να συνδέσουμε τη σχολική γνώση με τις πρακτικές των μαθητών έξω από την τάξη. Όπως υποστηρίζει η Shrimpton (2013) αναφερόμενη στο παιχνίδι με τους σούπερ-ήρωες:

Ένας εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης δεν χρειάζεται να συμφωνεί με το παιχνίδι των σούπερ-ηρώων ή τα θέματα που σχετίζονται με αυτό. Χρειάζεται όμως να συνειδητοποιήσει ότι το παιχνίδι αυτό θα είναι μέρος της ζωής των παιδιών από οποιοδήποτε πλαίσιο προέρχονται. Αν οι εκπαιδευτικοί ανοίξουν τα μάτια τους στον κόσμο του παιχνιδιού με τους σούπερ-ήρωες θα ξαφνιαστούν από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα πλούσια μαθησιακά οφέλη που μπορεί να δώσει στα παιδιά (σ. 78).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, αν επιτρέψουμε στα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών να έρθουν στην τάξη μπορούμε να εξυπηρετήσουμε έναν σημαντικό, για τη σύγχρονη εποχή, μαθησιακό στόχο: την ανάπτυξη κριτικού βλέμματος απέναντι στα ΜΜΕ και τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας (Buckingham, 2008· Στάμου, 2012). Αντί να τα προστατεύουμε από τη μαζική κουλτούρα, τα παιδιά χρειάζονται εκπαιδευτικούς που μπορούν να τους δείξουν πώς να εξετάζουν κριτικά την 'εμπορική φύση' των ΜΜΕ και να αμφισβητούν θεωρήσεις που προβάλλονται ως δεδομένες γύρω από ζητήματα όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, η εξουσία κ.ά. Για τον ίδιο στόχο, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να δουν τη σχέση των παιδιών με την αγορά και τον καταναλωτισμό μέσα από τα παιδικά μάτια. Χωρίς να παραγνωρίζεται η ανάγκη προστασίας των παιδιών από τους κινδύνους της 'αγοράς', είναι σημαντικό να μην τους συμπεριφερόμαστε ως παθητικούς αποδέκτες ή αδύναμα άτομα. Όπως λέει ο Marshall (2003), μια τέτοια συμπεριφορά είναι προσβλητική προς τα παιδιά. Ο Cook (2008) συμφωνεί και μας υπενθυμίζει ότι η προσέγγιση που κινείται από το άκρο της 'εκμετάλλευσης' στο άκρο της 'ενδυνάμωσης' των ατόμων -για να αντισταθούν στον 'κακό' καταναλωτισμό- βασίζεται στην εικόνα ενός παιδιού που λειτουργεί μόνο του και παρασύρεται, είτε από τους ενήλικες που το αγαπούν και θέλουν να το προστατέψουν είτε από τα ΜΜΕ και τις εταιρείες. Γι' αυτό και ο Cross (1997) προτείνει ότι στόχος μας πρέπει να είναι να μεγαλώσουμε ανεξάρτητα παιδιά «μέσα, αντί εναντίον» μιας κουλτούρας καταναλωτισμού (σ. 237). Αντιθέτως, αν επιλέξουμε το δρόμο του αποκλεισμού της μαζικής κουλτούρας των παιδιών από τη ζωή στο νηπιαγωγείο παραχωρούμε, όπως λέει η Wohlwend (2011), τη δυνατότητα που έχουμε να επηρεάσουμε τα παιδιά στις πολυεθνικές των παιχνιδιών και χάνουμε πολύτιμες ευκαιρίες να τα βοηθήσουμε να αναπτύξουν την κριτική ματιά που αναφέρεται παραπάνω.

Από τη βιβλιογραφία, έχουμε επίσης αποδείξεις και σαφείς προτάσεις για το ρόλο που μπορεί να παίξει η ένταξη της μαζικής κουλτούρας στο μαθησιακό πρόγραμμα, και ιδιαίτερα τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά, παιδιά και νέοι, στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Από το 1997 που η Dyson παρουσίασε τα αποτελέσματα της προσπάθειας της να εντάξει τη μαζική κουλτούρα παιδιών δημοτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, έρευνες σε διάφορες βαθμίδες επιβεβαιώνουν ότι όταν φέρνουμε στην τάξη οικεία και αγαπημένα κείμενα των μαθητών τους βοηθάμε να βιώσουν το γραμματισμό ως μια σημαντική κοινωνική πρακτική. Ερευνητές που έφεραν στην προσχολική τάξη αγαπημένους χαρακτήρες και παιχνίδια των παιδιών όπως τα Teletubbies (Marsh, 2000), τα Χελωνονιντζάκια και τα Angry Birds (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη γραφή και την ανάγνωση, μοιράζονται πιο εύκολα τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους με άλλα παιδιά και ενήλικες και εξοικειώνονται με δεξιότητες πολυγραμματισμού.

Μια άλλη σημαντική πλευρά των παιχνιδιών μαζικής κουλτούρας είναι ότι λειτουργούν ως μέσο επικοινωνίας και δημιουργίας σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Το γεγονός ότι η κουλτούρα των παιδιών είναι συνδεδεμένη με τα μίντια και τα προϊόντα που αυτά προωθούν σημαίνει ότι και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους επηρεάζονται από τα αντικείμενα που διαθέτουν και τις γνώσεις που έχουν γι' αυτά. Ιδιαίτερα οι γνώσεις τους για τους χαρακτήρες και τις ιστορίες που τους συνοδεύουν βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν πρόσβαση σε ομάδες συνομηλίκων και ομαδικές δραστηριότητες παιχνιδιού. Μάλιστα, όπως εξηγούν οι Wohlwend και Hubbard (2011), δεν είναι απαραίτητο για ένα παιδί να έχει στην κατοχή του ή να κρατάει κάποιο δημοφιλές παιχνίδι αντικείμενο – οι γνώσεις του γι' αυτό αρκούν για να του επιτραπεί η είσοδος στο παιχνίδι της ομάδας. Τα κοινά ενδιαφέροντα μπορεί να οδηγήσουν σε φιλίες, διαπραγματεύσεις, ανταλλαγές ή κοινές συμφωνίες. Καθώς τα παιδιά ταυτίζονται με χαρακτήρες και σενάρια και αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους, δημιουργείται μια αίσθηση κοινότητας και κοινής κατανόησης (Arthur, 2001). Όταν οι αφηγήσεις, οι εμπειρίες και οι γνώσεις των παιδιών συνδυάζονται, η δραστηριότητα του παιχνιδιού εμπλουτίζεται και η ευχαρίστηση τους ενισχύεται.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της μαζικής κουλτούρας προσφέρεται επίσης για να επεξεργαστούμε με τα παιδιά έννοιες όπως οι ήρωες, η δικαιοσύνη, η δύναμη, η ισότητα, η ταυτότητα, η αλλαγή κ.ά. Στο πλαίσιο της εννοιοκεντρικής προσέγγισης που προωθούν τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις προσωπικές θεωρίες και τις εμπειρίες που προβάλλουν τα παιδιά παίζοντας με τους σούπερ-ήρωες ή τους Transformers για να συζητήσουμε μαζί τους διαφορετικές οπτικές, να τα βοηθήσουμε να διακρίνουν το πραγματικό από το φανταστικό και να τα ενθαρρύνουμε να μεταφέρουν τη γνώση τους από ένα πλαίσιο σε άλλα.

Τέλος, τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας αποτελούν σημαντική πηγή συναισθηματικής χαλάρωσης και ευχαρίστησης. Πρόκειται για στόχους που συχνά ξεχνάμε ή αντιλαμβανόμαστε ως αντίθετους αυτών που προτάσσει η εκπαίδευση. Η αντίληψη ότι το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο οφείλει να είναι 'εκπαιδευτικό', δημιουργικό, συνεργατικό (με λίγα λόγια... ιδανικό) μας κάνει να ξεχνάμε την ανάγκη των μικρών παιδιών για 'χαζομάρες', θόρυβο, άσκοπες ή έντονες κινήσεις, θεατρινισμούς, επίδειξη δύναμης. Οι δυναμικοί, εντυπωσιακοί χαρακτήρες των αγαπημένων τους παιχνιδιών προσφέρονται για 'δραματικές' μάχες μεταξύ ηρώων και κακών, τη χρήση 'δραματικής' γλώσσας και έντονου ύφους που δίνει 'ζωή' στους χαρακτήρες και το συνδυασμό προφορικής επικοινωνίας και κίνησης. Η ευχαρίστηση που προκαλούν τα παιχνίδια αυτά στα παιδιά κάνουν την Pompe (1996) να υποστηρίζει ότι αν η αντίδρασή μας σε αυτό που αγαπούμε είναι η απαγόρευση ή η απόρριψη, τότε αφήνουμε τις πολυεθνικές «να κλέβουν την καρδιά τους και να μονοπωλούν την ευχαρίστηση». Κι όπως μας υπενθυμίζει, η βιομηχανία ψυχαγωγίας έχει τόσο τα μέσα όσο και τα χρήματα για να βρίσκει εύκολα και γρήγορα «τι μας αγγίζει» και να δημιουργεί προϊόντα που πραγματοποιούν τις επιθυμίες και τις φαντασιώσεις μας (σ. 98). Οι πιο σημαντικές λέξεις σε αυτό που λέει η Pompe είναι «τι μας αγγίζει». Αν η προσχολική τάξη εκπαιδεύει χωρίς να 'αγγίζει' το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τη ζωή τους έξω από το σχολείο, τότε οι πιθανότητες να μπορέσουμε να τα επηρεάσουμε θετικά σε σημαντικά ζητήματα όπως αυτά της μαζικής κουλτούρας και των ΜΜΕ μειώνονται.

Για να πετύχουμε τα παραπάνω χρειάζεται, όπως υποστηρίζει η Holland (2003), να είμαστε προετοιμασμένοι να εξετάσουμε τις δικές μας «ιστορίες» και να

αμφισβητήσουμε τις πεποιθήσεις μας για το τι είναι ηθικό, ποιοτικό, ασφαλές, εκπαιδευτικό... «καθώς μπορεί να μας κάνουν κουφούς στις ανάγκες και τα νοήματα των παιδιών» (σ. 10). Για παράδειγμα, μπορεί να αισθανόμαστε άβολα με παιχνίδια-χαρακτήρες που επιλέγουν τα παιδιά γιατί δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την 'τάση' τους να υιοθετούν ρόλους που 'προωθούν' την ανδρική κυριαρχία, τη γυναικεία σεξουαλικότητα ή τις έντονες διαφορές μεταξύ των δυο φύλων. Μπορεί να δυσκολευόμαστε να καταλάβουμε την 'τρέλα' των παιδιών με ήρωες των κόμικς γιατί δεν είδαμε ή δεν διαβάσαμε ποτέ παρόμοια κείμενα. Μπορεί επίσης, να ξεχνάμε ότι κι εμείς οι ίδιοι, κάποτε, συμμετείχαμε σε παρόμοιες 'τρέλες' ή ακολουθούσαμε πιστά τη 'μόδα' γιατί το ίδιο έκαναν οι συμμαθητές μας (Marsh, 2014). Την ανάγκη να κρατάμε ελεγχόμενη απόσταση από τις προσωπικές, ηθικές αξίες μας, ενώ βρισκόμαστε στην τάξη και αποφασίζουμε για τα παιδιά, υποστηρίζει και ο Convery (1999) λέγοντας ότι

οι ατομικές ανάγκες των μαθητών μπορεί να παραμεριστούν κατά τη σταυροφορία των εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν τα προσωπικά τους οράματα... Ως εκπαιδευτικοί, μπορεί να θεωρούμε ότι επειδή καθοδηγούμε από υψηλές ηθικές αξίες, πρέπει να κάνουμε ό,τι καλύτερο για τους μαθητές μας. [...] έτσι η διδασκαλία και η ηθική μας ταυτότητα παγιώνονται και οι μαθητές πρέπει να προσαρμοστούν σε εμάς (σ. 140).

Καθώς σκεφτόμαστε αυτά που μας ενοχλούν, είναι σημαντικό να προβληματιστούμε και για πιθανές διακρίσεις που κάνουμε μεταξύ των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. Για παράδειγμα η Ντόρα η Εξερευνήτρια, αν και δημιούργημα της τηλεόρασης και χαρακτηριστικό παράδειγμα παιχνιδιού-χαρακτήρα που συνοδεύεται από έναν μεγάλο αριθμό προϊόντων που απευθύνονται στο παιδί-καταναλωτή, φαίνεται να έχει την έγκριση των εκπαιδευτικών και να επιτρέπεται στην τάξη ως 'αθώο' παιχνίδι. Τέτοιου είδους διακρίσεις αξίζει να συζητηθούν περαιτέρω με στόχο να εξετάσουμε τις αξίες που 'φέρνουμε' στο παιχνίδι των παιδιών στην τάξη (Fleer, 2013): Τι κάνει κάποια παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας 'πιο κατάλληλα' από τα υπόλοιπα; Ποια είδη παιχνιδιού ενθαρρύνουμε, ανεχόμαστε, απαγορεύουμε; Ποια παιδιά ευνοούμε με το παιχνίδι που επιτρέπουμε; Μήπως κάποιες οικογένειες και παιδιά περιθωριοποιούνται; Επιτρέπουμε στα παιδιά να φέρουν στην τάξη τα αποθέματα γνώσης και τις εμπειρίες τους; Μήπως οι αντιδράσεις μας προς τα παιχνίδια που προτιμούν δίνουν στα παιδιά το μήνυμα ότι το 'κρυφό' είναι καλύτερο; Υπάρχουν όρια στο παιχνίδι των παιδιών στην τάξη;

Για να μπορούμε να πάρουμε θέση σε ζητήματα που αφορούν το σύγχρονο παιχνίδι είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τις θεωρίες και τις πρακτικές του παιδικού παιχνιδιού, όπως έχουν εξελιχθεί μέχρι σήμερα (Fleer, 2013). Στην εκπαίδευση ο αναστοχασμός δεν είναι αποτελεσματικός χωρίς σαφείς ορισμούς και θεωρίες που καθοδηγούν τη φιλοσοφία μας για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Συμπεράσματα

Τα παιχνίδια της μαζικής κουλτούρας αποτελούν ένα αμφιλεγόμενο είδος παιχνιδιού. Η σχέση τους με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης και τις ψηφιακές τεχνολογίες κάνει πολλούς εκπαιδευτικούς να ανησυχούν για την επιρροή τους τόσο στο παιχνίδι όσο και στην παιδική ηλικία. Καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έλξη

που ασκούν τα παιχνίδια αυτά στα μικρά παιδιά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαγορεύουν την είσοδο τους στην τάξη.

Καθώς οι τεχνολογικές και κοινωνιο-οικονομικές εξελίξεις θα συνεχίσουν να επηρεάζουν τις εμπειρίες και τα παιχνίδια των παιδιών η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να φέρουν στην τάξη τα ενδιαφέροντα και την κουλτούρα τους και παράλληλα τους ενθαρρύνουν να προσεγγίζουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν με κριτικό βλέμμα.

Τα επιχειρήματα υπέρ της ένταξης των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας στην προσχολική τάξη δεν υποτιμούν τον προβληματισμό και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιχνίδια αυτά γοητεύουν τα παιδιά για τους ίδιους ακριβώς λόγους που ανησυχούν τους ενήλικους, ενώ οι βιομηχανίες παιχνιδιών ξέρουν να κρατούν τη 'γοητεία' αυτή ζωντανή με πολλούς τρόπους και μέσα. Παρ' όλα αυτά, έρευνες στο πεδίο δείχνουν ότι τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών μπορούν να αξιοποιηθούν στο επίσημο πλαίσιο της εκπαίδευσης προς όφελος του προγράμματος και των ίδιων των μαθητών. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από την κοινωνιο-πολιτισμική θεωρία η οποία τονίζει το ρόλο που παίζουν οι καθημερινές εμπειρίες των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων και στη μάθηση. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεωρίας δεν είναι τυχαία: όπως λέει ο Kress (2003), όταν οι αλλαγές μας δυσκολεύουν ίσως το πρόβλημα να μην είναι η αλλαγή καθαυτή αλλά το γεγονός ότι προσπαθούμε να κατανοήσουμε αυτά που συμβαίνουν γύρω μας με θεωρίες που αναπτύχθηκαν για να εξηγήσουν έναν κόσμο 'σταθερό'.

Για να διαχειριστούμε τις αλλαγές στο παιδικό παιχνίδι χρειάζεται όμως, πρώτα απ' όλα, να αναζητήσουμε την οπτική των ίδιων των παιδιών. Έτσι θα κατανοήσουμε καλύτερα ότι για τα μικρά παιδιά το παιχνίδι σημαίνει κυρίως επικοινωνία με τους άλλους, δημιουργία σχέσεων και επεξεργασία πολλαπλών ταυτοτήτων μέσα από διαφορετικούς ρόλους. Η γνώση αυτή θα μας βοηθήσει να υποστηρίξουμε το παιδικό παιχνίδι με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά κυρίως σέβονται τις επιλογές τους.

Βιβλιογραφία

- Arthur, L. (2001). Popular culture and early literacy learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 295-308. doi:10.2304/ciec.2001.2.3.3
- Βρύζας, Κ. (2012). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill & Wang.
- Buckingham D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα* (Ι. Σκαρβέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chudacoff, H. P. (2008). *Children at play. An American history*. New York: NYU Press.
- Convery, A. (1999). Listening to teacher's stories. Are we sitting too comfortably? *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 131-146. doi:10.1080/095183999236213
- Cook, D. T. (2008). The missing child in consumption theory. *Journal of Consumer Culture*, 8(2), 219-243. doi:10.1177/1469540508090087
- Cross, G. (1997). *Kids' stuff*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ΟΕΔΒ).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dickie, J., & Shuker, M. J. (2014). Ben 10, superheroes and princesses: Primary teachers' views of popular culture and school literacy. *Literacy*, 48(1), 32–38. doi:10.1111/lit.12023
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2003). "Welcome to the Jam": Popular culture, school literacy, and the making of childhoods. *Harvard Educational Review*, 73(3), 328-361.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199-212. doi:10.1080/1350293X.2013.789190
- Edwards, S. (2014). Towards contemporary play: Sociocultural theory and the digital-consumerist context. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 219-233. doi:10.1177/1476718X14538596
- Elkonin, D. B. (2005). On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49-89.
- Fleer, M. (2013). *Play in the early years*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Fishwick, M. (1992). Mickey, a mouse of influence around the world. In G. Apgar (Ed.), *A Mickey Mouse Reader* (pp. 242-244). University Press of Mississippi.
- Hadley, K. G., & Nenga, S. K. (2004). From Snow White to Digimon: Using popular media to confront Confucian values in Taiwanese peer cultures. *Childhood*, 11(4), 515-536. doi:10.1177/0907568204047109
- Hedges, H. (2011). Rethinking Sponge Bob and Ninja Turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 25-29.
- Hewes, J. (2010). Learning through play: A view from the field. In *Voices from the field, Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/docs/perspectives/hewesangps.pdf>
- Hirsch, P. M. (1972). Processing fads and fashions: An organization-set analysis of cultural industry systems. *American Journal of Sociology*, 77(4), 639-659.
- Holland, P. (2003). *We don't play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Jackson, K. M. (2005). From control to adaptation: America's toy story. In R. Broadus Browne (Ed.), *Profiles of popular culture: A reader* (pp. 90–101). Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Kline, S. (1999). *Toys as media: The role of toy design, promotional TV and mother's reinforcement in the young males (3-6) acquisition of pro-social play scripts for rescue hero action toys*. ITRA Conference. Halmstadt, Sweden. June 18. Retrieved from <http://www.sfu.ca/media-lab/research/toys/toymedia.pdf>
- Kline, S., Dyer-Witthford, N., & de Peuter, G. (2003). *Digital play: The interaction of technology, culture, and marketing*. Montréal: McGill-Queen's University Press.

- Κούρτη, Ε. (2003). Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ στο νηπιαγωγείο. Στο *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). Ενθαρρύνοντας το γραμματισμό με τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών: «Βάζεις το σημαδάκι με το ποντίκι στο Angry Birds και με το ποντίκι το πας πίσω και μετά το εκτοξεύεις». Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίμης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 588-609). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπότσογλου, Κ. (χ.η.). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενότητα 1. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού* (Power Point παρουσίαση). Ανακτήθηκε από <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/units/index.php?course=SEAC192&id=1292>
- Marsh, J. (2000). Teletubby Tales: popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1, 119-133. doi:10.2304/ciec.2000.1.2.2
- Marsh, J. (2014). From the wild frontier of Davy Crockett to the wintery fiords of Frozen: Changes in media consumption, play and literacy from the 1950s to the 2010s. *International Journal of Play*, 3(3), 267-279. doi:10.1080/21594937.2014.975975
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield. Retrieved from <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf>
- Marshall, D. (2003). "All changed, changed utterly?" B kids as consumers and the case of character toys. *European Advances in Consumer Research*, 6, 137-141. Retrieved from <https://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=11733>
- Marshall, E., & Sensoy, Ö. (2011). *Rethinking popular culture and media*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282. doi:10.1080/1350293X.2013.789194
- Ντάβου, Μ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Pompe, C. (1996). 'But they're pink!' 'Who cares!': Popular culture in the primary years. In M. Hilton (Ed.), *Potent fictions: Children's literacy and the challenge of popular culture* (pp. 92-125). London: Routledge.
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development. In P. Nathan & A. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 19-27). New York, NY: Oxford University Press.
- Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 20, 19-38. Ανακτήθηκε από <http://glossologia.phil.uoa.gr>
- Sandberg, A., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html>

- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2010). Reflecting the child: Play memories and images of the child. In E. Brookers & S. Edwards (Eds.), *Engaging play* (pp. 54-66). Berkshire: Open University Press.
- Seiter, E. (1993). *Sold separately: Parents and children in consumer culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Shrimpton, N. (2013). Capes of power. *Te Iti Kahurangi. School of Education e-Journal*, 1, 78-86. Retrieved from http://www.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0009/119943/09-Shrimpton-student-final.pdf
- Spigel, L. (1992). *Make room for TV. Television and the family ideal in postwar America*. Chicago: The University of Chicago Press.
- The New London Group. (2002). A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. In B. Cope, M. Kalantzis, & New London Group (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). London: Routledge.
- Tsaliki, L. (2015). Popular culture and moral panics about children at risk: revisiting the sexualisation-of-young-girls debate. *Sex Education*, 15(5), 500-514. doi:10.1080/14681811.2015.1022893
- Varney, W. (1999). Toys, play and participation. In B. Martin (Ed.), *Technology and public participation* (pp. 15-36). Wollongong, Australia: Science and Technology Studies, University of Wollongong.
- Wohlwend, K. E. (2009). Damsels in discourse: Girls consuming and producing identity texts through Disney princess play. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 57-83. doi:10.1598/RRQ.44.1.3
- Wohlwend, K. E. (2011). *Playing their way into literacies: Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Wohlwend, K. E. (2013). *Literacy playshop: New literacies, popular media, and play in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Wohlwend, K. E., & Hubbard, P. (2011). Reclaiming play. Reading toys as popular media. In R. J. Meyer & K. F. Whitmore (Eds.), *Reclaiming reading: Teachers, students, and researchers regaining spaces for thinking and action* (pp. 241-255). London: Routledge.