

Διαχείριση του σώματος και συγκρότηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο

Κούρτι, Ε. (2002)
 Η έρευνα των Προσέχικων Εθνοαιδέων
 Τόμος 2. Αθήνα: Τσιτωθιζω.

ΤΟ ΣΩΜΑ συνιστά βασικό κατηγορήμα ορισμού της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας. Στην ανάλυση που προτείνουμε θα κινηθούμε στο χώρο του *κοινωνικού κονστρουκτιβισμού*, συνδυάζοντας την κατανόηση της αντιπροσωπικής πλευράς του σώματος με την υλοκειμενική του βιωσιμότητα: θα αναλύσουμε το σώμα ως *αποτελεσμα λόγων* (discourses) και ως *αποτελεσμα δράσης*. Συμφωνά με τον Foucault, το σώμα είναι το ιστορικό αποτέλεσμα των σχηματισμών γνώσης και εξουσίας, δεν υπάρχει παρά στο πλαίσιο συγκεκριμένων πρακτικών που το παράγουν στο χρόνο και στο χώρο (Foucault, 1989· Turner, 1992· Shilling, 1993). Η μακρο-προσέγγιση του Foucault συμπληρώνεται από τη μικρο-προσέγγιση του Goffman: στο έργο του, το σώμα προσεγγίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης δράσης. Το σώμα καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να μεσολαβούν και να διαφοροποιούν την καθημερινή τους ζωή. Ο Goffman υποστηρίζει ότι ο τρόπος διαχείρισης των σωμάτων από τα υποκείμενα και οι τρόποι (κοινωνικής) κατηγοριοποίησης των σωμάτων στην οπτική των σωμάτων των άλλων υποκειμένων συνιστούν τη βάση πάνω στην οποία τα άτομα συγκροτούν την ταυτότητά τους και συγκροτούνται ως κοινωνικά υποκείμενα (Goffman, 1959, 1963· Shilling, 1993). Τα υποκείμενα βιώνουν το σώμα τους με δύο διαφορετικούς τρόπους: ως *περιωρισμό*, ως *εξωτερικό περιβάλλον που δεν μπορούν να ελέγξουν και ως ικανότητα να δράσουν και να επικοινωνήσουν*.

Στο άρθρο αυτό θα αναζητήσουμε, πρώτον, τη γνώση για το παιδικό σώμα που διατυπώνεται ρητά ή άρητα στις θεωρίες αγωγής και στις θεοσημα-

του παιδιού και αποτελούν τη βασική φιλοσοφία του σημερινού Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου. Με κριτήριο την ανάπτυξη του παιδιού, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου θέτει στόχους και προτείνει γνωστικά αντικείμενα και μορφές δραστηριοτήτων. Η δράση καταλαμβάνει την πρώτη θέση στη θεωρία μάθησης και συγκεκριμένα οι αισθησιο-κινητικές δραστηριότητες – δηλαδή το ίδιο το σώμα του παιδιού – διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη. Και ενώ αναδεικνύονται και ενισχύονται οι βιωματικές δραστηριότητες και η αυτενέργεια του νηπίου στη διαδικασία της μάθησης, κατά τρόπο ειρωνικό, οι ψυχολογικές παιδαγωγικές σημειώνουν συνεχή προγραμματισμό και επίβλεψη αυτού που θεωρείται και υποδεικνύεται ως *σωστή ανάπτυξη του νηπίου*. Το σώμα του παιδιού και η νόηση του (αποτελεσμα σωματικής δράσης) βρίσκονται σε συνεχή επιτήρηση, καθώς, κάθε φορά ελέγχεται η ίδια του η ανάπτυξη με βάση τους νόμους των σταδίων (Piaget). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι το *ανάφορο, εργαζόμενο και αναθρολογικό* παιδί του προ-συλλογιστικού σταδίου της θεωρίας ανάπτυξης. Η κατηγορία του ενήλικα συνιστά το στόχο της ανάπτυξης του παιδιού, και συνεπώς το Άλλο στο σχηματισμό της παιδικής ταυτότητας και της παιδικής ηλικίας.

Τελευταία και στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι νόμοι των σταδίων αντικαθίστανται από τους *νόμους του προσωπικού ρυθμού*. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό τον οποίο πρέπει να ανακαλύψει και να εκφράσει. Στο πλαίσιο βιωματικών-επικοινωνιακών παιδαγωγικών το σώμα αναδεικνύεται ως ο σπουδαιότερος παράγοντας μάθησης, έκφρασης και δημιουργίας. Το θέατρο, η δραματοποίηση, ο χορός, η μουσική, οι ομαδικές δραστηριότητες συνεργειώνουν το μεγαλύτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Το ζητούμενο είναι να διαμορφωθούν *πρόσωπα* (όχι άτομα όπως απαιτούν οι προηγούμενες παιδαγωγικές δημιουργικά και εφραστικά και συγχρόνως κοινωνικά που να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αρμονικά στο πλαίσιο της ομάδας. Στις παιδαγωγικές αυτές, αν και η παιδική ηλικία αναβαθμίζεται, τα παιδιά, ως παιδαγωγικά υποκείμενα, παραπαίουν ανάμεσα σε μια *προσωπική ναρκισσιστική παράσταση* (performance) και σε μια «οφειλόμενη» κοινωνικότητα.

Οι στόχοι του νηπιαγωγείου αποβλέπουν στην κανονική ανάπτυξη των σωμάτων των παιδιών μέσω του ελέγχου τους και της ενίσχυσης του αυτοελέγχου. Αλλά η *κανονική ανάπτυξη* των σωμάτων συνιστά καθυπόταξη του σώματος, η οποία κάθε φορά αιτιολογείται και νομιμοποιείται βάσει διαφορετικών κριτηρίων που ανάγονται στη φυσιολογία του σώματος (Walkerdine, 1984). Φυσικοί νόμοι, νόμοι της ανάπτυξης, προσωπικοί ρυθμοί αποτελούν *νομιμοποιητικά κριτήρια* για τον έλεγχο της κανονικής ανάπτυξης των παιδιών και για την κατασκευή παιδαγωγικών υποκειμένων. Το νηπιαγωγείο

νες πρακτικές μέσα από τις οποίες ρυθμίζονται και ελέγχονται τα παιδικά σώματα στο νηπιαγωγείο και δεύτερον, θα αναλύσουμε τις υποκειμενικές ερμηνείες και τις στρατηγικές διαχείρισης του σώματος από τη σκοπιά των παιδιών στην καθημερινή σχολική πρακτική.

1. Το σώμα ως αποτέλεσμα λόγων

ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ελληνικό νηπιαγωγείο, στο οποίο εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας, συνυπάρχουν παιδαγωγικές του Νέου Σχολείου (Montessori, Decroly) που αναπτύχθηκαν στις αρχές περίπου του αιώνα, παιδαγωγικές που έχουν ως υπόβαθρο την ψυχολογική θεωρία ανάπτυξης (Piaget) καθώς και βιωματικές-επικοινωνιακές παιδαγωγικές που επικεντρώνονται στον προσωπικό ρυθμό των μαθητών. Στο πλαίσιο των παιδαγωγικών αυτών διατυπώνονται *λόγοι* για το παιδικό σώμα και την παιδική ηλικία και σχηματίζονται *πρότυπα* παιδαγωγικών υποκειμένων.

Οι Νέοι Παιδαγωγοί τοποθετούν το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής δράσης και διαμορφώνουν ένα σχολικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στα *ενδιαφέροντα* και στις *φυσικές τάσεις* του παιδιού. Η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου νοείται ως προέκταση του παιδικού σώματος: διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στα παιδικά σώματα (μικρά έπιπλα, μικροί νιπτήρες και τουαλέτες) και να προσομοιάζεται στα «μέτρα» των παιδικών αναγκών. Η μεθοδολογία και το υλικό της Montessori αποσκοπούν στην αυστηρή συγκέντρωση και αυτοπειθαρχία του παιδιού. Ο επιδιωκόμενος στόχος δεν είναι μια εξωτερική πειθαρχία, αλλά μια εσωτερική πειθαρχία, η οποία κάνει τον έλεγχο του παιδικού σώματος και του παιδιού λιγότερο ορατό, αλλά περισσότερο αποτελεσματικό. Τα παιδαγωγικά παιχνίδια (παζλ, τουβλάκια), η ανάπτυξη των δεξιοτήτων (λεπτή κινητικότητα, κουμπώματα, κόψιμο με το ψαλίδι), οι ψυχοκινητικές ασκήσεις, η ρυθμική, το τραγούδι, η καθημερινή προσεχγή έχουν ως σκοπό το συντονισμό των μερών του σώματος και την ανάπτυξη του αυτο-ελέγχου και της αυτο-πειθαρχίας (Μοντεσσόρι, 1986· Κουτσουβάνου, 1993· Vagela, 1994).

Επίσης, το ενδιαφέρον των Νέων Παιδαγωγών για την προληπτική, θεραπευτική ιατρική και την παιδαγωγική αγωγή είχε ως αποτέλεσμα την οικοδόμηση ενός λόγου για το φυσιολογικό και μη φυσιολογικό παιδί, για το υγιές και το άρρωστο σώμα. Ιατρική πρόληψη σημαίνει συνεχής έλεγχος του σώματος. Σήμερα, η εγγραφή στο νηπιαγωγείο απαιτεί το ιατρικό δελτίο παρακολούθησης της υγείας του παιδιού – το *νηπιαγωγείο προϋποθέτει το υγιές σώμα του παιδιού*.

Οι ψυχολογικές παιδαγωγικές επικεντρώνονται στην κανονική ανάπτυξη

αποτελεί μηχανισμό συγκρότησης και αναπαράγωγής ενός λόγου για το παιδικό σώμα και την παιδική ηλικία. Από την εμφάνιση του Νέου Σχολείου έως και σήμερα, στο νηπιαγωγείο, κατασκευάζεται και αναπαράγεται η κατηγορία της *παιδικότητας/παιδικής ηλικίας (childhood)*, ή καλύτερα οι διαφοροποιημένες παιδικές ηλικίες.

Στο θεσμιζόμενο παιδαγωγικό λόγο για το σώμα και την παιδική ταυτότητα τα υποκειμένα δεν υπό-κεινται παθητικά, αντίθετα, τοποθετούνται ενεργά. Η σχολική πρακτική είναι μια πραγματικότητα υπό συνεχή διαπραγμάτευση, καθώς τα υποκειμένα συγκροτούν και ανασυγκροτούν τα νοήματα που τις προσδίδουν. Το παιδικό σώμα δεν συνιστά κατηγορήματα της παιδικής ηλικίας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά αποτελεί μια *διαπραγματευόμενη κατηγορία* στο πλαίσιο της δράσης.

2. Το σώμα ως αποτέλεσμα δράσης

ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ που η δράση των ανθρώπων είναι η δράση των σωμάτων τους, η ανάλυση της δράσης των παιδιών ταυτίζεται με την ανάλυση της δράσης των σωμάτων τους. Μία μέρα στο νηπιαγωγείο είναι ίσως αρχική για να πεισθούμε ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους χώρους δράσης σωμάτων. Παιδικά σώματα τρέχουν γύρω σου, μεταμορφώνονται σε άλλα σώματα, παλεύουν, αγκαλιάζονται, πέφτουν πάνω σου... Θα είμαστε αν νομίζω αφελείς, εάν πιστεύαμε ότι μπορούμε να καθυποτάξουμε τη δράση των παιδιών σε σημειώσεις πεδίου, να μετασχηματίσουμε τις σημειώσεις δράσεις σε αφηγήσεις και κείμενο. Έχοντας υπόψη τους περιορισμούς αυτούς θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις «εμφανίσεις» των παιδιών, αναλύοντας τη δράση τους στις προγραμματισμένες δραστηριότητες από τη νηπιαγωγό και στις καθημερινές σχέσεις μεταξύ τους και στα παιχνίδια τους.

α) *Κατηγοριοποιήσεις των σωμάτων, στρατηγικές πειθαργίας και δράση των παιδιών*: Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο, όπως ήδη αναφέραμε, θέτει ως βασικό άξονα λειτουργίας του νηπιαγωγείου την κανονική ψυχοκινητική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Οι νηπιαγωγοί που καλούνται να εκπληρώσουν το αίτημα αυτό είναι οι κύριοι φορείς του επίσημου λόγου και μεσολαβητές της (αντι)-παράθεσης ανάμεσα στο θεσμιζόμενο λόγο και στη δράση των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί σχηματίζουν δικές τους ερμηνείες, αποτέλεσμα των θεωριών αγωγής (με τις οποίες εκπαιδεύθηκαν) και των εμπειριών τους στο πλαίσιο της τάξης. Διαμορφώνουν δικές τους αντιλήψεις για τα παιδικά σώματα και την παιδική ηλικία, τις οποίες νοηματοδοτούν, ανακατασκευάζουν και επανεμφανίζουν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης.

Τα παιδιά, με κριτήριο τα σώματά τους, κατηγοριοποιούνται από τις νηπιαγωγούς ως πειθαρχημένα ή φρόνιμα, ώριμα, ελεγχόμενα, ήσυχα, ισορροπημένα, υπερχυνητικά, ζωνερά, κ.λπ. Ορισμένες από τις κατηγοριοποιήσεις μάλιστα χρησιμοποιούνται από τις νηπιαγωγούς ως στρατηγικές πειθαργίας. (Νηπ.: *Το πιο φρόνιμο παιδί θα έρθει να μας δείξει ή το πιο ήσυχο θα μας πει ... ή Για να δω καλά παιδάκια καθισμένα στα παγκάκια με δεμένα τα χεράκια*). Τα παιδιά γνωρίζουν τις σημασίες των κατηγοριοποιήσεων αυτών. Γνωρίζουν τι σημαίνει *κάθονται ήσυχα* και το πλαίσιο στο οποίο οφείλουν να καθίσουν ήσυχα (π.χ. στον κύκλο ή στη γωνιά συζήτησης), αλλά διαπραγματεύονται τις θέσεις/στάσεις των σωμάτων τους. Στις στρατηγικές της νηπιαγωγού να επιβάλει συγκεκριμένες στάσεις στα παιδικά σώματα, τα παιδιά παραθέτουν τις δικές τους *εν-στάσεις* (π.χ. πέφτουν κάτω, κάνουν τούμπες, πειράζει το ένα το άλλο, ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ τους) ή και όμοιες με τις προτεινόμενες από τη νηπιαγωγό. Στο βαθμό που η νηπιαγωγός συνιστά μια ετερότητα/το Άλλο, το κάθε παιδί σχηματίζει μια έννοια περί Εαυτού η οποία ανταποκρίνεται ή και όχι στις κατηγοριοποιήσεις και στις προσδοκίες που τίθενται από τη νηπιαγωγό. Τα παιδιά *εν-σωμα-τώνουν* τη γνώση αυτή και την ανα-παράγουν ή την αμφισβητούν, δηλαδή την διαπραγματεύονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους στο πλαίσιο της δράσης.

β) *Αλληλεπιδράσεις των παιδιών*: Στην επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήσαμε, τα βασικότερα αναλυτικά εργαλεία που προέκυψαν για την κατανόηση της σημασίας του σώματος στη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας ήταν το *φύλο, η εμφάνιση* (μέγεθος, βάρος) και οι *παραστάσεις των σωμάτων ή μεταμορφώσεις* (James, 1993).

► *Το έμφυλο σώμα*: Στη βάση της κοινωνικής κατηγοριοποίησης του κοριτσιού/γυναικείου και του αγορίστικου/αντρικού σώματος παράγεται μια γνώση, η οποία ταυτίζει το κορίτσι με το αδύναμο, ήσυχο, ελεγχόμενο σώμα και το αγόρι με το υπερχυνητικό, δυνατό σώμα. Στο νηπιαγωγείο, αν και τα παιδιά είναι γνώστες των αναπαραστάσεων αυτών, και συχνά τις εκφράζουν στα παιχνίδια τους ή τις ονομάζουν ρητά, όταν πρόκειται να ρυθμίσουν σχέσεις μεταξύ τους (αγόρια και κορίτσια) δεν καταφεύγουν με την ευκολία που θα νόμιζε κανείς στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των φύλων, αλλά διαχειρίζονται τα σώματά τους χωρίς ουσιαστικές διαφορές. Αν και η κατηγορία του φύλου τις περισσότερες φορές (όχι όμως πάντα) είναι μια αδιαπραγμάτευτη κατηγορία (ιδιαίτερα στους οικογενειακούς ρόλους που αναλαμβάνουν να παίξουν κορίτσια και αγόρια στα παιχνίδια τους), οι κοριτσιότητες και αγορίστικες δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου δεν συνιστούν αυστηρό καθεστώς. Τα παιδιά μάλιστα επικρίνουν τις αγόριες κοριτσιότητες ή αγορί-

στικές συμπεριφορές (*Όλο κοριτσιάτικα πράγματα λέει η Κατερίνα, ή όλο για τακούνια μιλάει η Κατερίνα*). Τα παιδιά συγκροτούν αρκετά νωρίς (πριν καν έρθουν στο σχολείο) μια έμφυλη ταυτότητα, αλλά στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του φύλου και οι έμφυλες δραστηριότητες είναι υπό διαπραγμάτευση. Τα παιδιά συχνά βιώνουν το σώμα τους όχι ως αποτέλεσμα του διαφορετικού φύλου, αλλά ως αποτέλεσμα του μεγέθους, του βάρους και της εμφάνισης.

► *Κατηγοριοποιήσεις των σωμάτων (εμφάνιση, μέγεθος, βάρος): Στην κοινότητα των συνομηλίκων (peer culture) η εμφάνιση, το μέγεθος και το βάρος αποτελούν σημαντικά κριτήρια κατηγοριοποίησης των σωμάτων. Τα χοντρά παιδιά συχνά αποτελούν αντικείμενο κοροϊδίας. Επισής, καθώς δεν μπορούν να τρέξουν πολύ, δεν επιλέγονται από τα άλλα παιδιά για να παίξουν μαζί τους. Ωστόσο όμως, τα χοντρά παιδιά επιλέγονται συχνά για να ρυθμίσουν σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Με την έννοια αυτή ένα χοντρό παιδί μπορεί να βιώσει μια υποβαθμισμένη ταυτότητα (Κώστας: *Μένη, κοίτα πώς κάνω την κοιλιά μου! Ο μπαμπάς μου μου είπε να την ρουφάω για να μη φαίνεται!*), αλλά μια διαπραγματευμένη κοινωνική ταυτότητα, καθώς συχνά αναβαθμίζεται, από τα άλλα παιδιά, στο ρόλο του ρυθμιστή σχέσεων.*

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου καθώς ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να ανήκουν και όχι να διαφοροποιούνται (ενδιαφέρονται να δηλώσουν το ίδιο και όχι το διαφορετικό) δημιουργούν ομαδοποιήσεις με κριτήριο τις ομοιότητες μεταξύ τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν τα σώματα που είναι διαφορετικά από το δικό τους και σχηματίζουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τα «κανονικά» (ανεπτυγμένα) σώματα. Τα παιδιά κατανοούν το *στηματισμένο σώμα* ως διαφορετικό και για το λόγο αυτό μεταβάλλουν τους τρόπους δράσης τους. Στην περίπτωση της Κλαίρης, που βιώνει ένα στηματισμένο σώμα, η ένταξή της στο κοινό σχολείο αποτελεί μια καθημερινή υπενθύμιση του σωματικού της προβλήματος. Μέσα από συνεχείς συζητήσεις του τι μπορεί να κάνει το δικό της σώμα σε σχέση με τα σώματα των άλλων παιδιών, η Κλαίρη αποκτά εμπειρία των ικανοτήτων της και της διαφοράς της μέσα από επώδυνες συχνά καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η Κλαίρη διαπραγματεύεται και επαναδιαπραγματεύεται, ρισκάροντας συχνά, την ταυτότητά της. Στο βαθμό που αποδέχεται το στήμα, ελέγχει τις κινήσεις του σώματός της καθώς και την ένταση που δημιουργείται, εξαιτίας του διαφορετικού σώματος, στις σχέσεις της με τους άλλους. Στο βαθμό που δεν αποδέχεται το στήμα υποβάλλει το σώμα της σε φανταστικές και πραγματικές μεταμορφώσεις (διαχειρίζεται το σώμα της διαφορετικά απ' ό,τι αυτό της επιτρέπει) διακινδυνεύοντας μια στηματισμένη κοινωνική ταυτότητα (Κλαίρη: *Μας κυνηγάνε! Μας κυνηγάνε! Τρέξτε!*) (Goffman, 1963). Αν και αποτελεί κανόνα της τάξης να μην την κυνηγάνε, η Κλαίρη συχνά υποβάλλει το σώμα της σε τέτοιου είδους μετα-

μορφώσεις. Τις περισσότερες φορές όμως αποτυγχάνει και πέφτει. Τα άλλα παιδιά (κατόπιν υποδείξεων και συζητήσεων από τη νηπιαγό) αντιλαμβάνονται την Κλαίρη ως αδύναμη και γι' αυτό την προσέχουν, την προστατεύουν και την αγαπούν. *Η σχέση τους με την Κλαίρη επισφραγίζει τη δική τους κανονικότητα και αναδεικνύει τη δική τους ταυτότητα.*

Στηματισμένο θεωρείται και το σώμα που δεν ελέγχει τις εκκρίσεις του. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, καθώς πασχίζουν να διαφοροποιηθούν από το *στίγμα του μωρού* (το να πεις μωρό ένα παιδί αποτελεί από τις μεγαλύτερες βρισιές), διακινδυνεύουν να αποκτήσουν μια στηματισμένη ταυτότητα, εάν γριψιάζουν, έχουν μύξες, σάλια ή κατοουριούνται. [Μανόλης: *Ο Γιάννης όλο κλάει, είναι μωρό, δεν θα τον έχουμε φίλο*. Γιάννης: *Δεν είμαι μωρό!* (κλαίνοντας)].

► *Μεταμορφώσεις των σωμάτων*: Για τα ίδια τα παιδιά δεν έχει σημασία πώς είναι ένα σώμα, αλλά κυρίως τι κάνει (James, 1993). Ομολογημένως, υπάρχει βαθιά σχέση ανάμεσα στο πώς είναι ένα σώμα και τι μπορεί να κάνει, π.χ., ένα χοντρό σώμα δεν μπορεί να τρέξει. Η σημασία όμως που αποδίδουν τα παιδιά στο τι κάνει ένα σώμα αναδεικνύεται μέσω των μεταμορφώσεων των σωμάτων τους. Οι μεταμορφώσεις των σωμάτων αποτελούν βασικό κριτήριο μιας καλής φήμης, μιας «καθώς πρέπει» *κοινωνικής ταυτότητας*. Τα παιδιά για να αποκτήσουν μια αποδεκτή κοινωνική ταυτότητα βάζουν τα σώματά τους σε δοκιμασίες (σκαφαλώνουν στα κάγκελα και περπατούν δίχως χέρια, πηδούν από μεγάλο ύψος, καταβαίνουν την τουλίθρα με τον πιο ευφάνταστο τρόπο) ρισκάροντας μια πετυχημένη ή αποτυχημένη ταυτότητα, ανάλογη με την επιτυχία ή αποτυχία της μεταμόρφωσης. Οι δοκιμασίες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά απαιτούν από τη μεριά τους δύναμη και αυτο-έλεγχο σε μεγάλο βαθμό.

Τα παιδιά, τα οποία αναγνωρίζονται από τα άλλα παιδιά ότι έχουν σημαντικές σωματικές ικανότητες, που είναι ικανά να ρυθμίζουν τα σώματά τους και να εκτελούν τις καλύτερες μεταμορφώσεις, αποτελούν τους βασικούς ρυθμιστές των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά (περισσότερο και από τις ίδιες νηπιαγωγούς) και διαχειριστές των σωμάτων των άλλων παιδιών και, ως εκ τούτου, απολαμβάνουν μια σημαντική κοινωνική ταυτότητα στο νηπιαγωγείο (Νηπ.: *Βάνα, γιατί έσπρωξες τη Σοφία;*, Βάνα: *Η Σοφία στο διάλειμμα μας ενοχλεί και μας βρίζει και θα πω στον Νίκο να τη δείρει*).

Στο πλαίσιο λοιπόν της *αλληλεπίδρασης*, τα παιδιά *σχηματίζουν δικές τους ερμηνείες για τη ρύθμιση των σωμάτων και τον αυτο-έλεγχο, οι οποίες αποδεικνύονται αποτελεσματικές στη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ τους και σημαντικές στη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας. Οι ερμηνείες αυτές όμως δεν παγιώνονται, ώστε να σχηματισθούν λόγοι από τη μεριά των υποκειμένων. Η πολυπλοκότητα και το απρόβλεπτο της δράσης έχει ως αποτέλεσμα να υποκείμενα να ορίζουν τα σώματά τους και τα σώματα των άλλων και να ορίζονται από αυτά υπό το φως των περιστάσεων.*

Η παιδική ταυτότητα ως αποτέλεσμα των διαφορετικών τρόπων διαχείρισης των σωματίων συνιστά μια αναλυτική κατηγορία υπό διαπραγμάτευση. Η διαπραγματευσιμότητα της ταυτότητας καθίσταται ακόμη σπουδαιότερη στο βαθμό που τα παιδιά προσλαμβάνουν το σώμα τους ως *σχέδιο δράσης (project)*. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου αντιμέτωπα με το (φυσικό και κοινωνικό) «αίτημα να μεγαλώσουν» βιώνουν το άλλο τους σώμα, το μελλοντικό τους σώμα ως επιθυμία (*Εγώ όταν μεγαλώσω θα παντρευτώ! Εγώ όταν μεγαλώσω θα κάνω μωρό! Εγώ θα παίξω μπάσκετ! Εγώ θέλω να μεγαλώσω για να φτάνω ψηλά!*) και σχηματίζουν *επιθυμητούς Εαυτούς*. Η μετάθεση των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών τους στο μέλλον αναδεικνύει τον ενδιάμεσο και μη μόνιμο χαρακτήρα του βιωμένου σώματος. Στα καθημερινά παιχνίδια ωστόσο τα παιδιά *αναστέλλουν* τις επιθυμίες τους *παίζοντας το άλλο σώμα τους*, καθώς αναλαμβάνουν τους ρόλους άλλων. Τα παιδιά με τον τρόπο αυτό σχηματίζουν ταυτότητες και ετερότητες, Εαυτούς και Αλλήλους, καθώς μετασχηματίζονται φανταστικά σε σώματα άλλων.

* Τα εμπειρικά δεδομένα της μελέτης προέκυψαν από επίτοπα έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε νηπιαγωγείο του Ρεθύμνου στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα *Διαδικασίες συγχρόστης της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- VARELA, J. (1994). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό. Στο Ι. ΣΟΛΟΜΩΝ & Γ. ΚΟΥΖΕΛΗΣ (Επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση*, Αθήνα, εκδ. Νήσος.
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε. (1993). *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ, Μ. (1986). *Το Παιδαγωγικό Μανιφέστο*, Αθήνα, εκδ. Γλάρος.
- JAMES, A. (1993β). «Ας παίξουμε όλοι μαζί όμορφα». Η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμορφωσης στο παιχνίδι των παιδιών. *Εθνογραφικά*, 9.
- FOUCAULT, M. (1978). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας 1: Η δόξα της γνώσης*, Αθήνα, εκδ. Ράππα.
- FOUCAULT, M. (1989/1975). *Επιτήρηση και Τιμωρία - Η Γέννηση της Φυλακής*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος.
- FOUCAULT, M. (1993). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας 3: Η μέριμνα για τον εαυτό μας*. Αθήνα, εκδ. Ράππα.

Ξενόγλωσση

- GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, London: Penguin Books.
- GOFFMAN, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, London: Penguin Books.
- JAMES, A. (1993a). *Childhood Identities*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- JAMES, A. & PROUT, A. (Ed.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: The Falmer Press.
- SHILLING, C. (1993). *The Body and Social Theory*, London: Sage.
- TURNER, B. (1992). *Regulating Bodies*, London: Routledge.
- TURNER, B. (1996/1984). *The Body and Society*, London: Sage.
- WALKERDINE, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. Στο J. HENRIQUES, W. HOLLWAY, C. URWIN & V. WALKERDINE (Eds). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, London: Methuen.