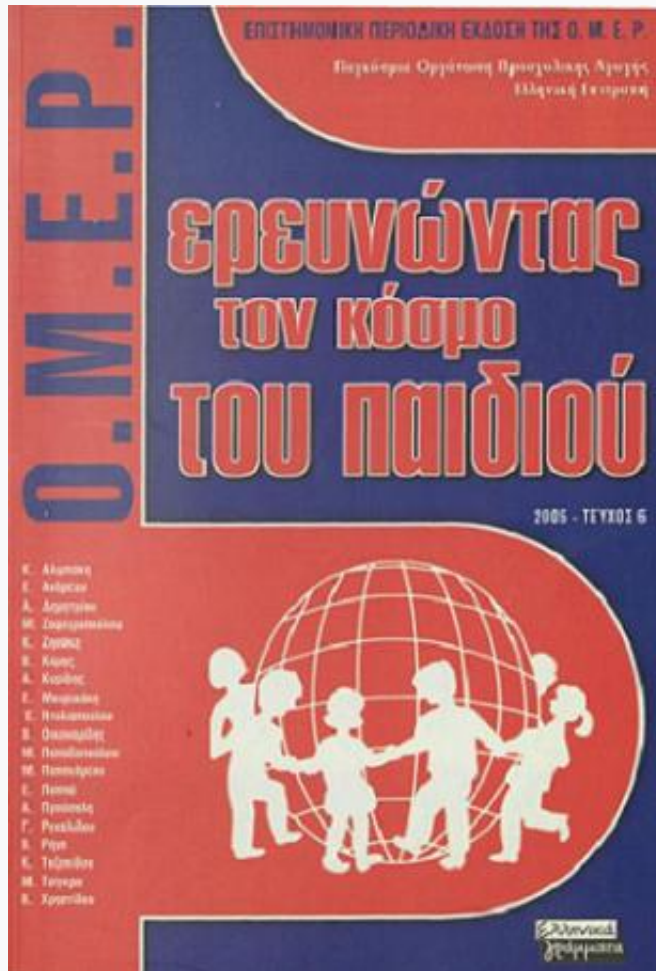


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 6 (2005)



Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα —

Μένη Τσίγκρα (Meni Tsigkra)

doi: [10.12681/icw.18417](https://doi.org/10.12681/icw.18417)

Copyright © 2018, Μένη Τσίγκρα (Meni Tsigkra)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσίγκρα (Meni Tsigkra) Μ. (2005). Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα —. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 157-171. <https://doi.org/10.12681/icw.18417>

Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα —

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αφορά την διερεύνηση των διαδικασιών συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο. Είναι μια *μελέτη περίπτωσης* (case study)¹ και έχει ως στόχο να καταγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις πρακτικές και τις στρατηγικές δράσης των παιδιών και των νηπιαγωγών στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεών τους στον δομημένο χώρο του νηπιαγωγείου. Επικεντρώνεται στις κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις των παιδιών και ιδιαίτερα στις πρακτικές μέσω των οποίων τα παιδιά κάνουν φίλους και γίνονται μαθητές στο νηπιαγωγείο.²

2. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η μελέτη αυτή, θεωρητικά και μεθοδολογικά, εντάσσεται στα γνωστικά πεδία της *Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας* και της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αφ' ενός επικεντρώνεται και αναλύει τις πρακτικές των παιδιών προσεγγίζοντας τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα και αφ' ετέρου αποτελεί μια *εθνογραφία του νηπιαγωγείου* που στόχο έχει ν' αναδείξει τις διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας στο νηπιαγωγείο.

Το *νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας*, στο οποίο εντάσσεται η παρούσα μελέτη, αναπτύσσεται τα τελευταία είκοσι χρόνια, και οι βασικές θεωρητικές

1. Πρόκειται για την διερεύνηση, ανάλυση και ερμηνεία της καθημερινής πραγματικότητας σ' ένα διθέσιο νηπιαγωγείο μιας επαρχιακής πόλης. Η *μελέτη περίπτωσης* χαρακτηρίζεται από την «πυκνή περιγραφή» (*thick description*) — την βαθειά και σε πολλά επίπεδα καταγραφή και ερμηνεία — της κοινωνικής πραγματικότητας. (Geertz, 1973:3-30)

2. Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί μια σύντομη παρουσίαση των κυριότερων συμπερασμάτων της διαδακτορικής διατριβής της συγγραφέως με τίτλο *Φίλοι και Μαθητές στο νηπιαγωγείο — Πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης. Μια εθνογραφική έρευνα* (2003), που εκπονήθηκε στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

του θέσεις εστιάζονται στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής και δομικής κατηγορίας και των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα, στο πλαίσιο του νέου παραδείγματος, μετατοπίζονται στην διερεύνηση των καθημερινών σχέσεων των παιδιών και της κουλτούρας τους σε συνάρτηση με άλλες κοινωνικές και ηλικιακές κατηγορίες καθώς και με κοινωνικούς και δομικούς παράγοντες. (James & Prout, 1990, Jenks, James & Prout, 1998)

Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης αποτελεί ένα εγχείρημα διασύνδεσης θεωριών της μικρο-κοινωνιολογίας που επικεντρώνονται στην ανάλυση και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων δρώντων υποκειμένων και των ερμηνειών τους με θεωρίες που υποστηρίζουν τον δομικό και κοινωνικό προσδιορισμό της δράσης και των πρακτικών των υποκειμένων. Ο συνδυασμός αυτός επιτεύχθηκε με τη βοήθεια βασικών εννοιολογικών εργαλείων που προέρχονται από την περιοχή της *συμβολικής*

αλληλεπίδρασης με έννοιολογικά εργαλεία που προέρχονται από τη *θεωρία δομοποίησης*.³ Στο συνδυασμένο αυτό πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της θεωρίας δομοποίησης, πεδίο μελέτης και μονάδες ανάλυσης αποτελούν η καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου και οι κοινωνικές πρακτικές που διατάσσονται στο *χώρο* και στο *χρόνο*, και αναλύονται τόσο από τη σκοπιά των φορέων δράσης (*ως στρατηγικές δράσης*) όσο και από τη σκοπιά του θεσμού (*θεσμική ανάλυση*). Πιο συγκεκριμένα, το *δρών υποκείμενο* και ο *ορισμός της περίπτωσης* (συμβολική αλληλεπίδραση) αποτέλεσαν βασικά εργαλεία στην ανάλυση των περιστατικών αλληλεπίδρασης των μετεχόντων. Επίσης, η *πρακτική* και η *έλλογη συνείδηση*⁴ του φορέα δράσης, οι *ρουτίνες*, οι *πρακτικές* και οι *στρατηγικές δράσης*, ο *χώρος* και ο *χρόνος* αποτέλεσαν τα πλέον βασικά εννοιολογικά εργαλεία που αντλήσαμε από τη θεωρία δομοποίησης.

Η διερεύνηση και η ανάλυση των πρακτικών και των στρατηγικών

3. Η θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* (*symbolic interactionism*) επικεντρώνεται στην ανάλυση και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων *δρώντων υποκειμένων* και των ερμηνειών τους. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας, η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη, είναι το αποτέλεσμα των ερμηνειών των *περιστάσεων* από τη σκοπιά των υποκειμένων και ως εκ τούτου συγκροτείται και ανασυγκροτείται συνεχώς στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων. Κύριος εκφραστής της προσέγγισης αυτής θεωρείται ο Blumer (1969). Η *θεωρία δομοποίησης* (*structuration theory*) του Giddens επιχειρεί να διασυνδέσει τη δράση των υποκειμένων με τις δομές. Κεντρική θέση της θεωρίας είναι ο διττός χαρακτήρα της δομής στην αλληλεπίδραση: *η δομή περιορίζει και συγχρόνως καθιστά δυνατό το κοινωνικό πράττειν/τη δράση*. (Giddens, 1982)

4. Ο όρος *πρακτική συνείδηση* ανήκει στον Giddens (1982:9) και χαρακτηρίζει την ικανότητα του φορέα δράσης, να γνωρίζει πώς να κάνει κάτι. Ο όρος *έλλογη συνείδηση* ανήκει επίσης στον Giddens και χαρακτηρίζει την ικανότητα του φορέα δράσης να στοχάζεται πάνω στις πράξεις του, να τις περιγράφει, να τις ελέγχει και να τις ερμηνεύει λογικά. (Giddens, 1982, Craib, 1998:231)

δράσης των παιδιών και των νηπιαγωγών πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των *ποιοτικών μεθόδων έρευνας* και πιο συγκεκριμένα της *εθνογραφικής προσέγγισης*.⁵ Στο πλαίσιο των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, η επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων και πρακτικών δεν είναι αποτέλεσμα ενός (εκ των προτέρων) συγκεκριμένου σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός έρευνας αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που αναπτύσσεται στο πεδίο έρευνας: τα ερευνητικά εργαλεία, τα ερωτήματα και οι υποθέσεις εργασίας, οι αναλυτικές κατηγορίες και το θεωρητικό πλαίσιο οργάνωσης και ερμηνείας του εμπειρικού υλικού είναι αποτέλεσμα ενός διαρκούς αναστοχασμού πάνω στη θεωρία, στη μέθοδο και στο πεδίο και μιας συνεχούς κίνησης, τροφοδότησης και ανατροφοδότησης ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και στο πεδίο έρευνας.

3. Υποθέσεις εργασίας

Οι πρώτες υποθέσεις εργασίας άρχισαν να διαμορφώνονται μετά από ένα μήνα παραμονής στο πεδίο.⁶ Οι πρώτες αυτές υποθέσεις και οι αναλυτικές κατηγορίες που προέκυψαν εμπλουτίστηκαν, κατά την διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, με νέες υποθέσεις και καινούργιες αναλυτι-

κές κατηγορίες, οι οποίες ήταν το αποτέλεσμα ενός γόνιμου συνδυασμού ανάμεσα στα θεωρητικά εργαλεία και στο πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις εργασίας με τις οποίες συνδέονται και τα ακόλουθα ερωτήματα προς διερεύνηση:

Οι πρακτικές των μετεχόντων (νηπίων και νηπιαγωγών) στην καθημερινή σχολική πρακτική (νηπίων και νηπιαγωγών) διαμορφώνονται στο *χώρο και στο χρόνο*, στο πλαίσιο *ρουτινών* οι οποίες διέπονται από κανόνες που ρυθμίζουν τη δράση. Το ερώτημα είναι:

Πώς τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου (οι λόγοι/θεωρητικές παραδοχές που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα και η χωρο-χρονική οργάνωση) εντοπίζονται στη δράση και στις πρακτικές των μετεχόντων και πώς τις επηρεάζουν;

Αν και οι πρακτικές των μετεχόντων επηρεάζονται από τα δομικά χαρακτηριστικά, νήπια και νηπιαγωγοί «τοποθετούνται» ενεργά σ' αυτά, τα διαχειρίζονται και τα ανασυγκροτούν παράγοντας δικές τους ερμηνείες για τη σχολική ζωή, τις σχέσεις μεταξύ τους και τη δράση τους. Παράγουν δηλ. κουλτούρες οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις πρακτικές τους. Στην καθημερινή σχολική πρακτική, νήπια και νηπιαγωγοί συγκροτούν μια

5. Για την εθνογραφική προσέγγιση βλ. ενδεικτικά Denzin & Lincoln, 1994, Hammersley & Atkinson, 1995, Πηγιάκη, 1988, Αυγητίδου, 2003.

6. Παρέμεινα στο πεδίο για ένα ολόκληρο σχολικό έτος, από τις 20 Σεπτεμβρίου έως τις 15 Ιουνίου, καθημερινά. Το εμπειρικό υλικό της έρευνας προέρχεται, κυρίως, από την *άμεση παρατήρηση* και τις *σημειώσεις πεδίου (field notes)*, την βιντεοσκόπηση και από τις ανοιχτές συζητήσεις με τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς.

σχολική κουλτούρα η οποία είναι αποτέλεσμα των πρακτικών, των ερμηνειών τους και των θέσεων που αυτά καταλαμβάνουν. Τα παιδιά συγκροτούν επίσης μια δική τους κουλτούρα (*κουλτούρα των ομηλίκων*⁷) ως αποτέλεσμα της κοινής τους δράσης, των αξιών, των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων τους. Ένα από τα βασικότερα ενδιαφέροντα των παιδιών και της κουλτούρας που συγκροτούν είναι «*ν' ανήκουν*» στην ομάδα των ομηλίκων, και στο πλαίσιο αυτό κύριο μέλημά τους είναι να έχουν φίλους και να είναι φίλοι.⁸ Ενώ, συστατικά στοιχεία της σχολικής κουλτούρας είναι οι διαδικασίες συγκρότησης «*μαθητών*». Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

Μέσω ποιων πρακτικών και στρατηγικών δράσεων συγκροτούν τα παιδιά σχέσεις μεταξύ τους και κάνουν φίλους; Πώς τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου επηρεάζουν τις σχέσεις τους;

Μέσω ποιων πρακτικών συγκροτούνται οι μαθητές στο νηπιαγωγείο; Πώς ορίζονται και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του «*μαθητή*» στο νηπιαγωγείο; Οι συγκε-

κριμένοι ορισμοί συνδέονται με τις θεωρητικές παραδοχές της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου και των αναλυτικών προγραμμάτων;

Στο βαθμό που το να-έχεις-φίλους και να-είσαι-μαθητής αποτελούν δύο δυνατές θέσεις στο νηπιαγωγείο, πώς αυτές διαπλέκονται μεταξύ τους; Πώς εν τέλει διαπλέκονται η σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των ομηλίκων στην καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου;

4. Χώρος και χρόνος στο νηπιαγωγείο

Ο θεσμοθετημένος χώρος και χρόνος του νηπιαγωγείου, όπως εκφράζεται κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί το αντικειμενικό πλαίσιο όπου τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαμορφώσουν την καθημερινή τους δράση και τις πρακτικές. Πράγματι, τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου –η οργάνωση του χώρου και του χρόνου και οι θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για το χώρο και το χρόνο

7. Με τον όρο *κουλτούρα των ομηλίκων* (*peer culture*) ο Corsaro (1985: 208) αναφέρεται στις κοινές αξίες και στα ενδιαφέροντα που συγκροτούν τα παιδιά σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

8. Στην έρευνα των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, ο όρος *φιλία* χρησιμοποιείται από τους ερευνητές, κατά κανόνα, για να προσδιοριστούν οι σχέσεις που συγκροτούν τα παιδιά, ανεξάρτητα από τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας που αυτοί επιλέγουν. (Corsaro, 1985, Davies, 1982) Όπως όμως προέκυψε από την παρούσα έρευνα πεδίου, ο όρος *φιλία* δεν εμφανίζεται στο πεδίο. Ο όρος *φιλία* αποτελεί μια εννοιολογική κατηγορία του ερευνητή και ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη, αναφερόμαστε στις σχέσεις που συγκροτούν τα παιδιά με τους όρους *έχω-φίλους* και *είσαι-φίλος*. [(βλ. επίσης James (1993)] Η επιλογή αυτή έχει ερμηνευτικό ενδιαφέρον: ο όρος *φιλία* προσδιορίζεται από ποιοτικά και αντικειμενικά χαρακτηριστικά σε αντιδιαστολή με τους όρους *έχω-φίλους* ή *είμαι-φίλος* οι οποίοι σημαίνουν *τοποθετώ* τον εαυτό μου και *τοποθετούμαι ως φίλος* στην ομάδα των φίλων στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων.

– θέτουν κανόνες και περιορισμούς στη δράση των μετεχόντων (παιδιών και νηπιαγωγών) στην καθημερινή σχολική πρακτική, επηρεάζουν τις πρακτικές τους και δημιουργούν στο νηπιαγωγείο *ρουτίνες και αντικειμενικές καταστάσεις*. Στο πλαίσιο αυτό, οι μετέχοντες στην καθημερινή σχολική πρακτική δημιουργούν μια *πρακτική συνείδηση*, μια επίγνωση του *πότε, πού, πώς και γιατί* κάνουν κάτι.

Συγχρόνως όμως, τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί, αν και υπόκεινται στα δομικά / αντικειμενικά χαρακτηριστικά οργάνωσης του χώρου και του χρόνου και των παραδοχών του αν. πρ., στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους *τα διαπραγματεύονται*. Παιδιά και νηπιαγωγοί δημιουργούν μια *έλλογη συνείδηση* η οποία τους επιτρέπει να στοχάζονται πάνω στις πράξεις τους και να τις ερμηνεύουν, να αμφισβητούν και να ανασυγκροτούν την καθημερινή πραγματικότητα δίνοντας έμφαση στα δικά τους ενδιαφέροντα. Στο πλαίσιο αυτό, οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος και οργανώνουν τον χώρο και τον χρόνο του νηπιαγωγείου (ημερήσιος προγραμματισμός) σύμφωνα με τις προσωπικές αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους αποτελούν κρίσιμο και καθοριστικό παράγοντα αυτής της διαπραγματεύσεως. Πράγματι, τα παιδιά, στο

πλαίσιο καθημερινών ρουτινών και αντικειμενικών καταστάσεων, υπόκεινται στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου, μέσω κανόνων και ρητών εντολών (από τη νηπιαγωγό) και αποδέχονται το καθεστώς της συγκεκριμένης οργάνωσης. Συγχρόνως όμως, τα παιδιά στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους, διαπραγματεύονται την (δομική/αντικειμενική) οργάνωση του χώρου και του χρόνου, συγκροτώντας δικούς τους *υποκειμενικούς τόπους και χρόνους* οι οποίοι, αν και συνδέονται με τον θεσμοθετημένο χώρο και χρόνο του νηπιαγωγείου, αποβλέπουν συγχρόνως στην διαχείριση των ενδιαφερόντων και των σχέσεων μεταξύ τους για δικό τους όφελος. (Γερμανός, 1993, Τσίγκρα, 2000) Οι υποκειμενικοί τόποι και χρόνοι των νηπιαγωγών και των παιδιών αποκτούν δομικό χαρακτήρα στο βαθμό που ανασυγκροτούν την καθημερινή πραγματικότητα, τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου και διαμορφώνουν τις μελλοντικές πρακτικές τους.

Η δομική και αντικειμενική οργάνωση του νηπιαγωγείου και συγχρόνως η διαχείριση και η διαπραγματεύσή της από τη σκοπιά των νηπιαγωγών και των παιδιών δημιουργούν μια *ρευσιτή και ευμετάβλητη πραγματικότητα* στο πλαίσιο της οποίας οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά συγκροτούν *τη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα των ομηλίκων*.⁹

9. Για τις διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής βλ. επίσης Μακρυνιώτη, (1994) και (1997).

5. Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο

Διερευνήσαμε τις πρακτικές και τις στρατηγικές δράσης των παιδιών και των νηπιαγωγών στο πλαίσιο τριών σημαντικών *παιδαγωγικών πρακτικών*: στις *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων*, στην *ώρα του κύκλου* και στα *τραπεζάκια δραστηριοτήτων*. Οι παιδαγωγικές αυτές πρακτικές οργανώνουν τον χώρο και τον χρόνο του νηπιαγωγείου, συγκροτούν την καθημερινή δράση των παιδιών και των νηπιαγωγών και διαμορφώνουν τις πρακτικές ελέγχου και τις στρατηγικές συγκρότησης της γνώσης. Οι τρεις αυτές πρακτικές, άλλοτε διακριτές μεταξύ τους και άλλοτε σε αλληλεξάρτηση διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πρακτική και αποτελούν το πλαίσιο όπου η σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των ομηλικών συγκροτούνται.

Οι *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων* αποτελούν τον *τόπο* των παιδιών μια σημαντική περιοχή παιχνιδιού, συγκρότησης των σχέσεων, των ενδιαφερόντων τους και της κουλτούρας των ομηλικών.¹⁰ Το κεντρικό ενδιαφέρον που τα παιδιά εκδηλώνουν στο πλαίσιο της κουλτούρας των ομηλικών είναι ν' «ανήκουν» στην ομάδα των ομηλικών και στο κοινό παιχνίδι, να έχουν φίλους και να είναι φίλοι. (James, 1993, Αυ-

γητίδου, 1997) Το αίτημα «ν' ανήκεις» αποτελεί ισχυρό πολιτισμικό και κοινωνικό αίτημα, το οποίο τα παιδιά ενσωματώνουν πολύ πριν έρθουν στο νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο των θεωρητικών αρχών του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής κουλτούρας, τα παιδιά οφείλουν «ν' ανήκουν» σε ομάδες, ανεξάρτητα από τις προσωπικές επιλογές και τα ενδιαφέροντά τους. Οι σχέσεις μεταξύ τους χαρακτηρίζονται από αντικειμενικά και σταθερά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αποδοχή, η συνεργασία και η αλληλεγγύη.

Τα παιδιά με την πρωινή προσέλευση στο νηπιαγωγείο ενδιαφέρονται να ενταχθούν στο κοινό παιχνίδι με τους φίλους στις *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων*. Ενδιαφέρονται, κατ' αρχάς, να *τοποθετηθούν* ως φίλοι στην ομάδα των φίλων έτσι ώστε να μετέχουν στις κοινές δράσεις και στο κοινό παιχνίδι της ομάδας των ομηλικών. Οι στρατηγικές μέσα από τις οποίες το επιχειρούν αυτό είναι:

- Θέτοντας άμεσα το ερώτημα «μ' έχεις φίλο;» και
- Συμμετέχοντας στο *κοινό παιχνίδι*.

Τα παιδιά καθώς αλληλεπιδρούν διαπιστώνουν έμπρακτα πως το να είναι-φίλοι και να-έχουν-φίλους δεν αποτελεί μια *σταθερή κατάσταση*. Οι σχέσεις μεταξύ τους ελέγχονται καθημερινά στο πλαίσιο των θεσμικών προδιαγραφών, των δομικών και

10. Στον ημερήσιο προγραμματισμό του νηπιαγωγείου η ενασχόληση των παιδιών στις *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων* πραγματοποιείται από την προσέλευση των παιδιών (στις 8:15 περίπου) έως τις 9:30, ώρα κατά την οποία ξεκινούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες από την νηπιαγωγό και οι οποίες συνήθως πραγματοποιούνται στην *ώρα του κύκλου* ή στη *γωνιά συζήτησης*.

αντικειμενικών χαρακτηριστικών του νηπιαγωγείου – της οργάνωσης του χώρου και του χρόνου, των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης του νηπιαγωγείου σε δύο τάξεις¹¹ – και συνδέονται με τις μεταβλητές του φύλου και του σώματος¹² όσο και με τις υποκειμενικές ερμηνείες των μετεχόντων στην καθημερινή σχολική πρακτική που προσδιορίζονται κατά περίπτωση. Μαθαίνουν ότι το να-είναι-φίλοι μπορούν να το διαπραγματευτούν και αναπτύσσουν καθώς αλληλεπιδρούν τις κατάλληλες εκείνες κοινωνικές ικανότητες και την έλλογη συνείδηση για να το κάνουν. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά, στο βαθμό που αναγνωρίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου και τη σχολική κουλτούρα – να είναι όλα τα παιδιά φίλοι μεταξύ τους – αλλά και υπό το φως των δικών τους (περιστασιακών) ενδιαφερόντων, ορίζουν άλλα παιδιά και αποδέχονται να ορισθούν ως φίλοι υπό όρους («μόνο για το διάλειμμα» ή «μόνο στο παιχνίδι»). Η

υποχρεωτική αποδοχή του άλλου σημαίνει ενσωμάτωση των θεσμικών προδιαγραφών και των δομικών παραγόντων στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους. Συγχρόνως, ο ορισμός του άλλου ως φίλου κατά περίπτωση και η περιστασιακή αποδοχή ή αποκλεισμός του αναδεικνύουν την ικανότητα των υποκειμένων να ορίζουν τις περιστάσεις ως δρώντα υποκείμενα. Στο θεωρητικό/ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο, ο ορισμός ενός παιδιού ως φίλου κατά περίπτωση σημαίνει, συγχρόνως, τοποθέτηση του συγκεκριμένου παιδιού στην ομάδα των φίλων. Τα παιδιά, στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους, τοποθετούνται σε θέσεις και από τις συγκεκριμένες αυτές θέσεις που καταλαμβάνουν, ως δρώντα υποκείμενα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές δράσης.¹³ Ο φίλος, συνεπώς, βιώνεται από τα παιδιά ως μια κατηγορία που τα τοποθετεί στην ομάδα των φίλων στο πλαίσιο συγκεκριμένων καταστάσεων συνεύρεσης, όπως, λ.χ., στο κοινό παιχνίδι ή στο διάλειμμα.

11. Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, ο διαχωρισμός των παιδιών σε δύο τάξεις (τμήματα) επηρέαζε σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ τους. Λ.χ. η συμμαχία των παιδιών της μιας τάξης σήμαινε ταυτόχρονα αντιπαλότητα και διαμάχη με τα παιδιά της άλλης τάξης.

12. Οι δομικοί παράγοντες του φύλου και του (διαφορετικού) σώματος επηρέαζαν επίσης τις σχέσεις των παιδιών αλλά όχι με σταθερούς τρόπους. Στην έρευνα αυτή διαπιστώσαμε ότι τόσο το φύλο όσο και το σώμα των παιδιών, αν και επηρέαζαν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, σε αρκετές περιπτώσεις, ήταν κατηγορίες υπό διαπραγμάτευση. Το αίτημα των παιδιών «ν' ανήκουν» στην ομάδα των ομηλικών, συχνά, ήταν πιο ισχυρό σε σχέση με τις προδιαγραφές του φύλου και του σώματος. Για τη διαχείριση του σώματος από τα παιδιά βλ. Τσίγκρα, 2002α.

13. Ο Giddens αντί της συμβατικής έννοιας του ρόλου χρησιμοποιεί τον όρο *θέση* διότι, ενώ ο ρόλος δίδεται στον φορέα δράσης, στη θεωρία δομοποίησης τίποτα δεν είναι δεδομένο αλλά διαρκώς παράγεται και αναπαράγεται στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών. Οι φορείς δράσης *τοποθετούνται* στο χώρο και στον χρόνο και σε σχέση με άλλους φορείς δράσης και από τις θέσεις που καταλαμβάνουν πράττουν μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών.

Η διαπραγματεύση του να-έχεις-φίλους αποτελεί μια μορφή ρύθμισης και διαχείρισης των σχέσεων από τα ίδια τα παιδιά, η οποία συχνά καταλήγει είτε σε διαφωνίες και διαμάχες μεταξύ τους είτε στη *διακωμώδηση* των σχέσεων μέσα από γλωσσικά αστεία/κωμικά παιχνίδια.¹⁴ Οι στρατηγικές δράσης των παιδιών να διαπραγματευτούν τις σχέσεις μεταξύ τους, με τους δικούς τους όρους, αποτελούν μια απάντηση στη σχολική κουλτούρα του νηπιαγωγείου και ερμηνεύονται στο πλαίσιο του ενδιαφέροντός τους να ελέγξουν τις σχέσεις τους και να αυτονομηθούν από την εξουσία των ενηλίκων νηπιαγωγών.¹⁵ Τα παιδιά επιδιώκουν να γίνουν φίλοι για «ν' ανήκουν» και να μην «είναι μόνα», για να συμμετέχουν στην ομάδα των ομηλίκων και να μοιράζονται με τ' άλλα παιδιά κοινές εμπειρίες και μια κοινή κουλτούρα, η οποία αν και συχνά αντιτίθεται στις αξίες και στα ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευτικών και στις παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος, δεν τα ακυρώνει. Η κουλτούρα των ομηλίκων και τα ενδιαφέροντα των παιδιών διαμορφώνονται στο πλαίσιο των δομικών, οργανωτικών χαρακτηριστικών του νηπιαγω-

γείου και των απαιτήσεων της *σχολικής κουλτούρας* που συγκροτείται καθημερινά στο νηπιαγωγείο. Έτσι, τα παιδιά κάνουν φίλους και γίνονται φίλοι καθώς μετέχουν συγχρόνως στη συγκρότηση της σχολικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας η οποία υπαγορεύει διαφορετικές πρακτικές και ενδιαφέροντα στους μετέχοντες στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Συστατικό στοιχείο της *σχολικής κουλτούρας* είναι η συγκρότηση *μαθητών*. Από την ανάλυση των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος προέκυψε ότι το παιδαγωγικό υποκείμενο στο νηπιαγωγείο συγκροτείται στο πλαίσιο μιας άδρατης παιδαγωγικής, όπου η έμφαση δίδεται στην ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης, στην έκφραση και στα ενδιαφέροντα του νηπίου, στην ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας όπου οι μέθοδοι ελέγχου και πειθάρχησης των παιδιών είναι άρρητες και επικοινωνιακές.¹⁶ Στις γνωινές αυθορμήτων δραστηριοτήτων οικοδομείται ο αυτοέλεγχος και η αυτοπειθαρχία του νηπίου ως αποτέλεσμα της ίδιας της γεωμετρίας του χώρου (περιορισμένη έκταση) και της χρήσης του χώρου (κριτήριο χω-

14. Στο νηπιαγωγείο, παρατηρήσαμε διάφορα λογοπαίγνια που χρησιμοποιούν τα παιδιά όπως, «μ' έχεις φίλο;» -«σ' έχω σκύλο!» ή «μ' έχεις φίλο;» -«σ' έχω παραφίλο!». Τα γλωσσικά παιχνίδια που κατασκευάζουν τα παιδιά συνδέονται με την κουλτούρα των ομηλίκων και δρουν κατευναστικά στο πρόβλημα των σχέσεών τους: τα παιδιά «παίζουν» με τον πόνο τους και διακωμωδούν το πρόβλημά τους καθώς προσπαθούν να τα καταφέρουν στον καθημερινό αγώνα αποδοχής από την ομάδα των φίλων και να προστατέψουν τους εαυτούς τους από την «κατάρα» να μείνουν μόνα, να μην έχουν φίλους.

15. Παρόμοιες πρακτικές των παιδιών παρατήρησε στην έρευνά του και ο Corsaro (1985).

16. Για μια εμπεριστατωμένη και ενδιαφέρουσα ανάλυση των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος και της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής βλ Μακρυνιώτη (2000).

ρητικότητας) και των υλικών. Η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσω της ενασχόλησης των παιδιών στις αυθόρμητες δραστηριότητες που οργανώνονται στις γωνιές.

Οι γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων, αν και στο αναλυτικό πρόγραμμα αναβαθμίζονται ως τα κατ' εξοχήν πεδία οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, αγωγής και κοινωνικοποίησης του παιδιού και συγκρότησης της γνώσης, στην καθημερινή σχολική πρακτική αποτελούν πεδία καθημερινών διαπραγματεύσεων. Οι νηπιαγωγοί διαπραγματεύονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για την οργάνωση των γωνιών ως πεδίων συγκρότησης της γνώσης.¹⁷ Τα παιδιά εκλαμβάνουν τις γωνιές ως τόπους παιχνιδιού και ως πεδία διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ τους. Ωστόσο, οι γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων, αν και τόποι των παιδιών, δεν προσδιορίζονται μόνον από τα δικά τους ενδιαφέροντα. Οι γωνιές οργανώνονται από τη νηπιαγωγό και η συμμετοχή των παιδιών στις γωνιές δραστηριοτήτων προϋποθέτει την αποδοχή ορισμένων κανόνων χρήσης του χώρου και των υλικών. Το παιχνίδι στις γωνιές αποτελεί, συγχρόνως, εκδοχή της σχολικής εργα-

σίας στο νηπιαγωγείο: προϋποθέτει την αποδοχή σχολικών κανόνων και απαιτήσεων, τη «σοβαρότητα» και τη «καλή συμπεριφορά» των παιδιών, στοιχεία τα οποία συμπυκνώνονται στη φράση της νηπιαγωγού «παίξτε όμορφα στις γωνιές». Η συγκεκριμένη έκφραση υπαινίσσεται τη *διασύνδεση του παιχνιδιού με τη σχολική εργασία*.

Η μετακίνηση από τις γωνιές στον κύκλο αποτελεί μια καθημερινή ρουτίνα στο νηπιαγωγείο και σηματοδοτεί την μετάβαση των παιδιών από την «αταξία» ή την «τάξη» των παιδιών στην «τάξη» του σχολείου, από τον *τόπο* των παιδιών στην *ώρα* και στον *τόπο* της νηπιαγωγού.

Η *ώρα του κύκλου*, στην καθημερινή σχολική πρακτική, αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική πρακτική με κύριο χαρακτηριστικό την εγκαθίδρυση της *τάξης*: στις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές εμπειρίες των παιδιών, στην ιεραρχία, στο σώμα των παιδιών, στις σιωπές και στις ομιλίες τους. Προϋποθέσεις και όροι συμμετοχής αποτελούν η ενότητα της τάξης (όλα τα παιδιά της τάξης), η αποδοχή του άλλου και η πειθαρχία (ο έλεγχος του σώματος). (Τσίγκρα, 2000) Η έμφαση στην *τάξη* αποτελεί το υπόστρω-

17. Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές του αν. πρ., βασική προϋπόθεση της οργάνωσης του χώρου και του χρόνου στο νηπιαγωγείο (*Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, 1990: 307) και της οικοδόμησης της γνώσης αποτελεί η *κατάσταση ετοιμότητας του νηπίου*, δηλαδή το επίπεδο ανάπτυξης του νηπίου. Για την «ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης» στο νηπιαγωγείο βλ. *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, σελ. 12-15, 312, 317, κ.α..

Αναφορικά με την διαχείριση των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος για τις γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων, στην καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου, από τις νηπιαγωγούς βλ. Τσίγκρα (2002β).

μα πάνω στο οποίο διαμορφώνεται η ιδεολογία του *καλού και φρόνιμου* παιδιού, μια ιδεολογία που προσδιορίζει, κατ' επέκταση, τον «καλό μαθητή» στο νηπιαγωγείο. Στην ώρα του κύκλου τίθενται τα κριτήρια του «καλού μαθητή», τα οποία συμπυκνώνονται στην αποδοχή τριών δράσεων: *Σιωπώ και Παρατηρώ, Ακούω προσεκτικά, Συμμετέχω και Μιλώ.*

Οι νηπιαγωγοί, που ενδιαφέρονται να διατηρήσουν την ευταξία στο νηπιαγωγείο και να καταστήσουν αποδεκτά τα κριτήρια του «καλού μαθητή», καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας του κύκλου, επινοούν *τόσο ρητές όσο και άρρητες πρακτικές ελέγχου* της δράσης των παιδιών και στο πλαίσιο αυτό διαχειρίζονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος περί αυτοελέγχου και ελέγχου του νηπίου. Κατ' ανάλογο τρόπο, οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης. Στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συγκρότηση της γνώσης στοχεύουν τόσο στην παραγωγή γνώσης από την πλευρά των παιδιών, στην επινόηση και στην «πρωτότυπη απάντηση» όσο και στην αναπαραγωγή της γνώσης και στην μοναδική «σωστή απάντηση».¹⁸

Τα παιδιά από τη σκοπιά τους, στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων, μαθαίνουν να αυτοπειθαρχούν και να πειθαρχούν μέσα από ρητές και άρρητες μεθόδους ελέγχου της δράσης τους. Εντάσσονται στις σχολικές απαιτήσεις του θεσμού, καθώς συμμετέχουν σε καθημερινές ρουτίνες που συνδέονται με το σχολικό πρόγραμμα, στον οργανωμένο χώρο και χρόνο του νηπιαγωγείου, και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους κανόνες και τις συγκεκριμένες πρακτικές ως μέρος της σχολικής κουλτούρας. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά ενσωματώνουν τις θεσμικές προδιαγραφές, αναγνωρίζουν, λόγου χάρη, τη σχολική από τη μη σχολική γνώση, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα σημεία οργάνωσης του «μαθήματος» και να δίδουν τις «σωστές» απαντήσεις σύμφωνα με το πλαίσιο της σχολικής γνώσης.

Συγχρόνως όμως, τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, μαθαίνουν (και) να διαπραγματεύονται τους κανόνες και τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην ώρα του κύκλου προς όφελος των δικών τους ενδιαφερόντων. Στις πρακτικές των νηπιαγωγών, τα παιδιά αντιπαραθέτουν τις δικές τους πρακτικές: είτε αποδέχονται τις προϋποθέσεις/τους όρους συμμετοχής τους στον κύκλο, τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης και τα κριτήρια του «καλού μαθητή» είτε δια-

18. Οι πρακτικές/στρατηγικές των νηπιαγωγών είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών στόχων και επιδιώξεων που τίθενται στο πλαίσιο των διαφορετικών τομέων ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Δ.χ. στην περίπτωση του νοητικού τομέα και στην ανάπτυξη των λογικο-μαθηματικών δεξιοτήτων οι νηπιαγωγοί στοχεύουν στην παραγωγή της γνώσης και στη «σωστή» απάντηση ενώ στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες αποβλέπουν στην δημιουργικότητα του παιδιού και στην «πρωτότυπη» απάντηση.

πραγματεύονται τις διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης, εντάσσοντας στη σχολική κουλτούρα τα ενδιαφέροντα της κουλτούρας των ομηλικών. (Τσίγκρα 2003) Μέσω των διαπραγματεύσεων αυτών, η καθημερινότητα του νηπιαγωγείου αποκτά έναν ρευστό και ευμετάβλητο χαρακτήρα ο οποίος «αναγκάζει» τους μετέχοντες να επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις πρακτικές τους και τις στρατηγικές δράσης.

Στα *τραπεζάκια δραστηριοτήτων*, τέλος, υλοποιείται η «σχολική εργασία» στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά οφείλουν ν' αποδείξουν τις γνώσεις τους και την ανάπτυξή τους τόσο στη νηπιαγωγό και στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας όσο και στους φίλους τους και στο πλαίσιο της κουλτούρας των ομηλικών. Τα παιδιά θέτοντας το αίτημα για *επιβράβευση/επιβεβαίωση* των ικανοτήτων τους θέτουν συγχρόνως το «αίτημα για αξιολόγηση». Στην ερώτηση των παιδιών «κυρία ωραίο;» οι νηπιαγωγοί απαντούν με την *εξισωτική/ισοπεδωτική απάντηση* «πολύ ωραίο». Μέσω της πρακτικής της «εξίσωσης», τα παιδιά εντάσσονται στην ίδια ομάδα, ως προς τον βαθμό ανάπτυξης και τις ικανότητές τους, και συγκροτείται σταδιακά η ιδεολογία του *μέσου μαθητή*. Με ανάλογο τρόπο, μέσω της παραγωγής του *όμοιου αποτελέσματος* στις εργασίες των παιδιών (κατασκευές), υποβαθμίζεται η πρωτοτυπία στις εργασίες και η δημιουργικότητα των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, ακυρώνεται η πρακτική της αξιολόγησης. Στο βαθμό που όλα είναι *ωραία, ίδια και*

όμοια, δεν αξιολογούνται οι εργασίες των παιδιών και, κατ' επέκταση, η ανάπτυξή τους.

Στο νηπιαγωγείο, συνεπώς, οι ορισμοί για τον μαθητή μεταβάλλονται (α) στο χώρο και στο χρόνο οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος και (β) κατά περίπτωση, στον ίδιο χώρο και χρόνο: (α) Το παιδί-νήπιο ορίζεται ως (καλός) μαθητής στο βαθμό που παίζει «όμορφα» στις γωνιές, στο βαθμό που μαθαίνει στην ώρα του κύκλου και στο βαθμό που «αποδεικνύει» την ανάπτυξή τους στα τραπεζάκια δραστηριοτήτων. (β) Επίσης, ο ορισμός του μαθητή στο νηπιαγωγείο προσδιορίζεται κατά περίπτωση. Στον ίδιο χώρο, άλλοτε προσδιορίζεται με ηθικούς όρους, ως «καλό και φρόνιμο παιδί», άλλοτε με τα κριτήρια μιας άορατης παιδαγωγικής όπου η έμφαση δίδεται στην έκφραση, στην πρωτοτυπία και στη δημιουργικότητα του παιδιού, και άλλοτε ακυρώνεται η δημιουργικότητά του, μέσω της παραγωγής του *όμοιου* ή του *ίδιου* αποτελέσματος στις εργασίες των παιδιών.

Ο χωρο-χρονικός και συγχρόνως περιστασιακός ορισμός του μαθητή στο νηπιαγωγείο αναδεικνύει για ακόμη μία φορά τον δομικό προσδιορισμό των πρακτικών των μετεχόντων και την ρευστή και ευμετάβλητη πραγματικότητα του νηπιαγωγείου. Επίσης, αναδεικνύει την ποικιλότητα και την μεταβλητότητα του ορισμού του μαθητή στην καθημερινή σχολική πρακτική, διαπίστωση η οποία αντιτίθεται σε *ουσιακρατικές* αντιλήψεις προσδιορισμού του μαθητή. Η ποικιλότητα των *ορι-*

σμών του μαθητή και η διασύνδεσή τους με συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως υποστηρίξαμε και στην περίπτωση του φίλου, συνάδει με θεωρητικές παραδοχές της θεωρίας δομοποίησης: τα παιδιά τοποθετούνται ως μαθητές και ορίζονται κατά περίσταση· από τις συγκεκριμένες θέσεις που καταλαμβάνουν, τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κατάλληλες πρακτικές θέσεις, είτε για να αποδεχτούν είτε για να διαπραγματευτούν τη θέση τους ως μαθητές.

Συνεπώς, στη καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου τα παιδιά δεν τοποθετούνται μόνον ως φίλοι ή μόνον ως μαθητές. Τα παιδιά είναι φίλοι και μαθητές συγχρόνως, και τότε υπερισχύει η μία θέση και τότε η άλλη και στο πλαίσιο αυτό η σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των ομηλικών διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν φίλους και είναι φίλοι υπό το πρίσμα των δομικών χαρακτηριστικών του νηπιαγωγείου και της σχολικής κουλτούρας, και γίνονται μαθητές υπό το πρίσμα των ενδιαφερόντων τους να έχουν φίλους και να είναι φίλοι και του αιτήματος ν' ανήκουν στην ομάδα των ομηλικών.

Η αντιπαράθεση ανάμεσα στις αξίες της σχολικής κουλτούρας και της κουλτούρας των ομηλικών δημιουργεί αναπόφευκτα περιστασιακές συμφωνίες, διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών καθώς και μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα των στόχων του θεσμού του νηπιαγωγείου αλλά και των ενδιαφερόντων των

νηπιαγωγών και των παιδιών: ενώ τα παιδιά ενδιαφέρονται, πρωτεύοντως, να-είναι-φίλοι και να-έχουν-φίλους, ο θεσμός του νηπιαγωγείου, με μεσολαβητές τις νηπιαγωγούς, στοχεύει στη συγκρότηση μαθητών και στην «παιδαγωγικοποίηση» των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών.

Συμπερασματικά στη μελέτη αυτή υποστηρίξαμε, ότι η καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου δεν είναι σταθερή και δεδομένη. Οι πρακτικές των παιδιών και των νηπιαγωγών προσδιορίζονται από τις θεωρητικές παραδοχές των αναλυτικών προγραμμάτων και από τα δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου. Συγχρόνως όμως, παιδιά και νηπιαγωγοί, ως δρώντα υποκειμένα, διαπραγματεύονται τους σχετικούς λόγους και τα δομικά χαρακτηριστικά και τα ανασυγκροτούν παράγοντας δικές τους ερμηνείες για τη σχολική ζωή της σχέσης μεταξύ τους και τη δράση τους. Η προσέγγιση της καθημερινής σχολικής πρακτικής ως μιας ρευστής και ευμετάβλητης πραγματικότητας που συγκροτείται και ανασυγκροτείται συνεχώς, και των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων, ως ενεργά μετεχόντων στη συγκρότηση της καθημερινής αυτής σχολικής πραγματικότητας, θέτει νέα ερωτήματα και προβληματισμούς στη κοινωνιολογία της (προσχολικής) εκπαίδευσης.

Επίσης, η έμφαση που δώσαμε στην κουλτούρα των ομηλικών και στις σχέσεις των παιδιών αναδεικνύει τον κεντρικό και καθοριστικό ρόλο των ενδιαφερόντων των παιδιών

και των σχέσεών τους στη συγκρότηση της καθημερινής σχολικής πρακτικής του νηπιαγωγείου. Όπως προέκυψε στην έρευνα αυτή, τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους διαμορφώνουν και συχνά μετασχηματίζουν τις πρακτικές των νηπιαγωγών και, κατ' επέκταση, μεταβάλλουν τις θεσμοθετημένες προδιαγραφές της οργάνωσης και της λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείξαμε ότι η κουλτούρα των ομηλίκων αποτελεί μια σημαντική προοπτική ανάλυσης και ερμηνείας της σχολικής πρακτικής στην εθνογραφία του νηπιαγωγείου.

Επίσης, η ανάλυση που επιχειρήσαμε συνδέεται με κεντρικά ζητήματα της κοινωνικής θεωρίας, όπως είναι η σχέση δομής και δράσης. Οι εμπειρίες των παιδιών και η παιδική ηλικία, ως κοινωνική και αναλυτική κατηγορία, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στη διερεύνηση και στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας και το παιδικό ζήτημα («*child question*») συνιστά κεντρικό ζήτημα της κοινωνικής θεωρίας.¹⁹

Βιβλιογραφία

- Alanen, L., (1992). *Modern Childhood – Exploring the “child question” in Sociology*, Institute Educational Research, University of Juvaskula.
- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*, Αδελφοί Κυριακίδη, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ., (2001). (επιμ.), *Το παιχνίδι - Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ. (2002), *Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας, Βήμα των Κοινωνικών επιστημών*, 34:59-82.
- Bernstein, B. (1977). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, στο Karabel, J. & Halsey A.H. (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση Ι, Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Blumer, H., (1969). *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method*, Englewood Cliffs, N.J..
- Γερμανός, Δ., (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής- Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα.
- Corsaro, W., (1985). *Friendship and peer culture in early years*, Norwood, NJ: Ablex.
- Craib, I., (1998). Η θεωρία δομοποίησης, στο Πετμεζίδου (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία.*, τ. II, σελ. 225-267, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Davies, B., (1982). *Life in the Classroom and Playground*, Routledge and Kegan Paul.

19. Μια κεντρική θέση του νέου παραδείγματος της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας είναι η ένταξη της παιδικής ηλικίας, ως αναλυτικής κατηγορίας και των εμπειριών των παιδιών στα κεντρικά γνωστικά ενδιαφέροντα της κοινωνικής θεωρίας. (Alanen, 1992).

- Denzin, N, Lincoln, Y., (1994). (επιμ.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.
- Fernie, D., Davies, B., Kantor, R., McMurray, P., (1993). Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings, στο *Qualitative Studies in Education*, Vol. 6, No. 2: 95-110.
- Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures*, Fontana Press, London.
- Giddens, A., (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*, Macmillan Press LTD, London.
- Giddens, A., (1984). *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge.
- Hammersley, M., Atkinson, P., (1995). *Ethnography, principles in practice*, Tavistock Publ., London.
- James, A., (1993). *Childhood Identities*, Edinbourg University Press.
- James, A., Jenks, C., Prout, A., (1998). *Theorizing Childhood*, Polity Press, UK.
- Μακρυνιώτη, Δ., (1994). Η υπό διαπραγμάτευση σχολική τάξη, στο Σολομών, Ι. και Κουζέλης, Γ., (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, σελ. 145-168, Νήσος, Αθήνα.
- Μακρυνιώτη, Δ., (1997). Η Μελέτη της Καθημερινότητας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, στο *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, σελ. 201-216, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα.
- Μακρυνιώτη, Δ., (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου, στο Γκουγκουλή Κ. και Κούρια Α. (επιμ.), *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική Κοινωνία*, σελ. 85-172, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Πηγιάκη, Δ. (1988), *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στη κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης.
- Τσίγκρα, Μ., (2000). «Γωνιές» και «κύκλος» στη σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 53:30-34.
- Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο παιχνίδι στις γωνιές του νηπιαγωγείου: Διαπραγμάτευση και κατασκευή, στο Αυγητίδου Σ., (επιμ.), *Το παιχνίδι - Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα, σελ. 175-199.
- Τσίγκρα, Μ., (2002α). Διαχείριση του σώματος και συγκρότηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο, στο Κούρτη Ε. (επιμ.), *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Τόμος Β, σελ. 389-397, Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα.
- Τσίγκρα, Μ., (2002β). Η παιδαγωγική του νηπιαγωγείου στο αναλυτικό πρόγραμμα και η διαχείρισή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, στο *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Τόμος Α, σελ. 458-465, εκδ. Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Τσίγκρα, Μ., (2003). Κατασκευή και διαπραγμάτευση του ορισμού του νηπίου - Μια έρευνα πεδίου, στο Παπάς Αθ., Τσιπιλητάρης Αθ., κ.αλ. (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Τόμος Β, σελ. 848-863, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000), Ατραπός.

ΥΕΠΘ, ΠΙ, (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Abstract

The present study focuses on the investigation and the interpretation of the practices and strategic actions undertaken by children in order to make friends and become pupils in the institutional spatio-temporal framework of a greek kindergarten. This is a case study along the new paradigm of the Sociology of Childhood. Methodologically, it is an ethnographic approach. Peer culture and the strategic actions undertaken by children to have friends, school culture and the processes through which children become pupils are a

major concern of the present study. Among its main conclusions are the following: Peer culture and school culture are intricately connected, children become friends under the structural features of the institution of kindergarten and the school culture, and they become pupils under the influence of the interests of the peer culture. Besides, to have friends and to become pupil are negotiable processes. Children are positioned as friends or / and as pupils in the spatio-temporal organization of the kindergarten and according to the situation, and from the various positions taken by them they develop the appropriate strategic actions to deal with and to negotiate everyday school reality.

Λέξεις-κλειδιά: Νηπιαγωγείο, εθνογραφία, φίλοι, μαθητές, κουλτούρα των ομηλικών, σχολική κουλτούρα, διαπραγμάτευση.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μένη Τσίγκρα

Παγκαλοχώρι, 74100 Ρέθυμνο

Τηλ. 28310-71884

E mail: mtsigra@sch.gr