

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

Κινησθητική Ενσυναίσθηση:
Κατανόηση του άλλου μέσω της βιωματικής εμπειρίας του χορού

Διπλωματική Εργασία
Κωνσταντίνα Ζυγούρη

1^η Επιβλέπουσα: Μαρία Τσουβαλά, Επίκουρος καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Μάγος, Επίκουρος καθηγητής

Αξιολογήτρια: Άννα Χρονάκη, Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως:	

Βόλος, Φεβρουάριος 2015

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην κ. Μαρία Τσουβαλά και τον κ. Κώστα Μάγο για την αμέριστη και ουσιαστική τους καθοδήγηση στην εκπόνηση και συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την πολύτιμη συνεργασία τους στα μαθήματα της δημιουργικής κίνησης και του χορού, καθώς και στη φάση της συνέντευξης.

Τέλος, αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία στην κόρη μου Πετρίνα και τον γιό μου Γιάννη, που ήταν η κινητήρια δύναμή μου σε όλη την πορεία των μεταπτυχιακών σπουδών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	9
Κεφάλαιο 1ο : Θεωρητική προσέγγιση της ενσυναίσθησης.....	9
1.1. Εννοιολογικοί ορισμοί της ενσυναίσθησης.....	9
1.2. Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη.....	14
1.3. Ενσυναίσθηση και παιδική ηλικία.....	17
1.4. Ενσυναίσθητική επικοινωνία στην εκπαίδευση.....	19
1.5. Η κατανόηση του άλλου στο σχολείο.....	21
Κεφάλαιο 2ο : Κινησθητική ενσυναίσθηση και χορός.....	26
2.1. Κινησθησία και αντιληπτικό σύστημα.....	26
2.2. Φαινομενολογία και χορός.....	27
2.3. Κινησθητική ενσυναίσθηση.....	29
2.4. Χορογραφία, κινησθησία, ενσυναίσθηση.....	32
2.5. Ιστορική απαρχή της ενσυναίσθησης.....	36
2.6. Προγενέστερες έρευνες.....	39
Κεφάλαιο 3ο: Η τέχνη του χορού στην εκπαίδευση.....	42
3.1. Το εννοιολογικό μοντέλο του Rudolf Von Laban.....	42
3.2. Βασικές αρχές της κίνησης.....	43
3.3. Δημιουργικός χορός και αναπτυξιακή διαδικασία.....	47
3.4. Δημιουργικός χορός και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	50
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ.....	53
Κεφάλαιο 4ο: Η Έρευνα.....	53
4.1. Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα.....	53
4.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	53
4.3. Χρονική διάρκεια.....	55
4.4. Συμμετέχοντες.....	55
4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	56
4.6. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	57
4.7. Ζητήματα δεοντολογίας και περιορισμοί.....	58

Κεφάλαιο 5ο: Συνοπτική παρουσίαση των μαθημάτων.....	60
5.1. Εισαγωγικά.....	60
5.2. Περιγραφή των κινητικών δράσεων.....	61
Κεφάλαιο 6ο: Αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας.....	77
6.1. Κινητικές και ενσυναισθητικές εμπειρίες.....	77
6.2. Συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.....	84
Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	106
7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	106
7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	110
7.3. Αντί επιλόγου.....	111
Βιβλιογραφία.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	118
Συνέντευξη σε ομάδα εστίασης: 15/01/2014.....	118
Ερωτηματολόγια και απαντήσεις.....	147

Στο οπισθόφυλλο DVD με οπτικοακουστικό υλικό

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στη θεωρητική και βιωματική διερεύνηση της ανάπτυξης της κιναισθητικής ενσυναίσθησης φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο των μαθημάτων της δημιουργικής κίνησης και του σύγχρονου χορού. Η έρευνα έχει στόχο να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με το πώς συνδέεται ο χορός με την κιναισθητική ενσυναίσθηση, μια διαδικασία που επιτρέπει σε ένα άτομο να κατανοήσει τις προθέσεις και τα συναισθήματα του άλλου χωρίς λεκτική επικοινωνία. Η συλλογή των δεδομένων, με βάση τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας, περιλαμβάνει την συμμετοχική παρατήρηση, τη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης, καθώς και ερωτηματολόγια. Η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι φοιτήτριες, που συμμετείχαν στην έρευνα, κατανόησαν τις προθέσεις και τα συναισθήματα του άλλου μέσω της κιναισθητικής ενσυναίσθησης.

Abstract

This research study aims to examine theoretically and experientially the development of kinesthetic empathy of students in the Department of Preschool Education, University of Thessaly, in the context of the contemporary dance courses. The research process may answer questions relative to in what way dance is associated with kinesthetic empathy, a means that allows a person to recognize or perceive the intentions and feelings of the others without verbal communication. The collection of data, according to principles of the qualitative methodology, includes participatory observation, video recording, focus group interviews, and questionnaires. The hermeneutic analysis of the data indicates that the students, who participated in the research, have perceived each other's intentions and feelings through their kinesthetic empathy.

Εισαγωγή

Το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας έχει σχέση με τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά μου ενδιαφέροντα, ως καθηγήτρια φυσικής αγωγής. Ουσιαστικά, αποτελεί διεύρυνση της διπλωματικής εργασίας, την οποία είχα αναλάβει το 2012, μία έρευνα για τη διδασκαλία του δημιουργικού χορού στην τάξη παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σε αυτό το πλαίσιο, είχα μελετήσει βιβλιογραφικές πηγές, είχα αποφασίσει για τις μεταβλητές που θα εξετάζα και είχα πάρει συνεντεύξεις από φοιτήτριες. Ωστόσο, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, ήθελα να ξεκινήσω από την αρχή, να ερευνήσω κάτι άλλο. Σκεπτόμουν ότι το θέμα πρέπει να σχετίζεται με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα, αν και έχω διαβάσει ότι μπορεί να μην γνωρίζεις εξ' αρχής τι μελετάς και να το ανακαλύψεις στην πορεία. Βέβαια, αργότερα, στο ίδιο βιβλίο, διάβασα ότι ο ερευνητής πρέπει να ξέρει τι ερευνά, αλλιώς χάνεται στο έλεος των αναζητήσεών του.

Την ίδια περίοδο, τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα είχαν σχέση με την ευαισθητοποίηση απέναντι στους άλλους, ή αλλιώς την ενσυναίσθηση. Είχα ακούσει την λέξη *ενσυναίσθηση* και στα μαθήματα χορού που παρακολουθούσα στο Τμήμα. Αναζητώντας βιβλιογραφικές πηγές, μελέτησα ορισμένες έρευνες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Κατέληξα ότι όλα αυτά είναι γνωστά. Για αυτό τον λόγο, υπάρχουν παιχνίδια, που παίζουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο, με στόχο την ενσυναίσθηση και την ομαλή τους κοινωνικοποίηση. Παρόλα αυτά, η λέξη *ενσυναίσθηση* ξαναγυρνούσε στο μυαλό μου. Αν, μέσω των παιχνιδιών, τα παιδιά βιώνουν ρόλους και οδηγούνται στην ενσυναίσθηση, τότε γιατί υπάρχει έξαρση του φαινομένου της αποξένωσης, της βίας ή και της αδιαφορίας για τον άλλον, στον παιδικό πληθυσμό; Τα περιστατικά βίας στα σχολικά πλαίσια, ο ρατσισμός, ο άκρατος ανταγωνισμός είναι πλέον καθημερινότητα. Έχουν αλλάξει οι εποχές; Μήπως τα παιδιά βιώνουν έναν νέο, ανταγωνιστικό και αποξενωμένο από συναισθήματα κόσμο, ο οποίος, όμως, μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή επιτυχία;

Σε Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης βρίσκομαι, σκέφτηκα. Μήπως η νηπιαγωγός χρειάζεται να αναπτύξει την ενσυναίσθηση στην προσχολική ηλικία, η οποία είναι καθοριστική για τη δόμηση της γνωστικής, μεταγνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού; Η βιωματική, συναισθηματική και γνωστική διάσταση του χορού μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του εαυτού και την κατανόηση της

εμπειρίας του άλλου; Μπορεί ο χορός να ανοίξει τους ορίζοντες του συναισθήματος των παιδιών και της ενσυναίσθητης κατανόησης του άλλου; Διάβασα ότι με την παρατήρηση μπορεί κανείς να ερευνήσει συμπεριφορές και όχι συναισθήματα. Και αναρωτιέμαι: η συμπεριφορά δεν ενέχει το συναίσθημα; Οι φοιτήτριες του Τμήματος μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθητη κατανόηση του άλλου μέσω του χορού, αν καταλαβαίνουν τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, και με ποιο τρόπο μπορεί ο χορός να συμβάλει σε αυτό;

Με αφετηρία αυτήν την προβληματική, ο σκοπός της έρευνας προσδιορίστηκε ως η θεωρητική και βιωματική μελέτη της ανάπτυξης της κιναισθητικής ενσυναίσθησης των φοιτητριών, στο πλαίσιο των μαθημάτων της δημιουργικής κίνησης και του χορού.

Στόχος της έρευνας είναι να μελετηθεί η ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης των φοιτητριών σε συσχετισμό με την ενσυναίσθηση, με βάση την υπόθεση ότι η πρώτη αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης της δεύτερης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής: (1) Ποιος είναι ο ρόλος της κιναισθητικής ενσυναίσθησης στη διαδικασία της δημιουργίας, παρουσίασης και αποτίμησης του χορού; (2) Η κιναισθητική ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλει στην πρόσληψη των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων του άλλου; και (3) Η ενσυναίσθητη κατανόηση του άλλου μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση του εαυτού;

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται βασικοί εννοιολογικοί ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια *ενσυναίσθηση*, κατά καιρούς, με αναφορές ερευνητών, όπως οι Volkelt, Lipps, Titchener, Strayer. Στη συνέχεια, αναλύεται η θεωρία του Goleman (1995/1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι κεντρικός άξονας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, εξετάζεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία και ο ρόλος της στην κοινωνική επικοινωνία των παιδιών στο σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η κιναισθητική ενσυναίσθηση βάσει των απόψεων ερευνητών του χορού, όπως οι Sklar (1991) και Foster (2011). Αρχικά, αναλύεται η έννοια *κιναισθησία* ή *ιδιοδεκτικότητα* και στη συνέχεια η κιναισθητική ενσυναίσθηση ως μέσον δημιουργίας, πρόσληψης και κατανόησης των νοημάτων του χορού, αλλά και ικανότητα πρόσληψης

των συναισθημάτων του άλλου μέσω της παρατήρησης της κίνησης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με συνοπτική παράθεση πρόσφατων ερευνών, όπως των Mockli (2008), Goodgame (2007), Kaufmann (2007), Lietz et al. (2011), σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να συμβάλει ο χορός στην ανάπτυξη της κιναισθησίας και της ενσυναίσθησης του παιδιού και του ατόμου. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται το εννοιολογικό μοντέλο του δημιουργικού χορού και οι βασικές αρχές της κίνησης σύμφωνα με τον Laban (1948) και την Preston–Dunlop (1980). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση σύγχρονων πρακτικών κατά την εφαρμογή του δημιουργικού χορού στην προσχολική εκπαίδευση από συνεχιστές του έργου του Laban, όπως η Russell (1992), ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση τις απόψεις του Horper (2010).

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, και συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο, καταγράφονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, η διάρκεια, οι συμμετέχοντες, τα μέσα συλλογής δεδομένων, η στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων, τα δεοντολογικά ζητήματα, και οι περιορισμοί της έρευνας (Robson, 2010· Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική περιγραφή των κινητικών δράσεων σε κάθε μάθημα ξεχωριστά. Στο έκτο κεφάλαιο αξιολογούνται τα δεδομένα της έρευνας, με βάση τις παρατηρήσεις από τα μαθήματα, τις απόψεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες στη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης και τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτηματολόγια. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση του Παραρτήματος, που περιλαμβάνει την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης σε ομάδα εστίασης, τα δύο ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στις φοιτήτριες στην αρχή και το τέλος του εξαμήνου, αυτούσιες τις απαντήσεις των φοιτητριών, καθώς και DVD με ενδεικτικό οπτικοακουστικό υλικό από τα μαθήματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1ο : Θεωρητική προσέγγιση της ενσυναίσθησης

1.1. Εννοιολογικοί ορισμοί της ενσυναίσθησης

Ενσυναίσθηση και τέχνες

Από την εμφάνισή της μέχρι την επιστημονική της θεμελίωση, η έννοια *ενσυναίσθηση* έχει υποστεί τροποποιήσεις και έχει μελετηθεί πολυπρισματικά. Αρκετοί θεωρητικοί κλάδοι έχουν εντάξει την ενσυναίσθηση στο επιστημονικό τους ρεπερτόριο, έχουν διατυπώσει ποικίλους ορισμούς και την έχουν διαχωρίσει σε κατηγορίες. Η έννοια *ενσυναίσθηση* εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα, για να προσδώσει μία ψυχολογική θεώρηση στα φαινόμενα της αισθητικής ζωής, την οποία απέδωσαν οι Γερμανοί φιλόσοφοι με τον όρο *Einfühlung*.¹ Ανάμεσα σε πολλούς μελετητές, όπως οι Friedrich Theodor Vischer, Robert Vischer, Hermann Lotze, Carl Groos, ξεχωρίζουν ο Theodor Lipps και ο Johannes Volkelt, που πρώτοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον όρο *Einfühlung* (Παπανούτσος, 1976:206).

Ο ιστορικός της τέχνης Wilhelm Worringer συνέλαβε και ανέλυσε την έννοια *ενσυναίσθηση* στο βιβλίο του *Abstraction and Empathy: A Contribution to the Psychology of Style* (1908), με βάση τις απόψεις του Lipps και φιλοσόφων που ασχολήθηκαν με την αισθητική ανάλυση του ρεύματος του Μοντερνισμού. Συγκεκριμένα, ο Worringer, χρησιμοποίησε την λέξη *κίνηση* ή *κιναισθησία*, για να υποστηρίξει ότι οι φόρμες, τα υλικά και τα θέματα της τέχνης εκφράζουν τα συναισθήματα του εκάστοτε δημιουργού, τα οποία επανα-προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν υποκειμενικά οι θεατές. Παρενθετικά, δεκαετίες μετά, θεωρητικοί του χορού σύνδεσαν την έννοια *ενσυναίσθηση* με τον επιθετικό προσδιορισμό *κιναισθητική*, για να υποστηρίξουν ότι η εμπειρία του ανθρώπου από τις τέχνες απορρέει από την ενσώματη νοητική του ικανότητα (*embodied mind's capacity*), ως

¹Ο Edward Titchener, ψυχολόγος και γνώστης της ελληνικής και λατινικής γλώσσας, μετέφρασε τον όρο *Einfühlung* ως *empathy*, από την ελληνική λέξη *εμπάθεια* (εν + πάθος), υποστηρίζοντας ότι ο όρος δημιουργήθηκε κατ' αναλογία με τον όρο *συμπάθεια* (συν + πάθος). Στην Ελληνική γλώσσα ο όρος *empathy* αναφέρεται ως ενσυναίσθηση, γιατί η εμπάθεια στη νέα ελληνική γλώσσα αντιπροσωπεύει το αίσθημα του μίσους (Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997:259).

μέσον για να νοηματοδοτεί άμεσα την εμπειρία του, χρησιμοποιώντας προηγούμενες ενσώματες μνήμες (*past embodied memories*).

Πιο αναλυτικά, για τους οπαδούς της ενσυναισθητικής θεωρίας, η ενσυναίσθηση αποτελεί την εμπίωση των ψυχικών ενεργειών και καταστάσεων (διαθέσεων, συναισθημάτων, τάσεων) μέσα από την εντύπωση που προξενεί ένα φυσικό ή καλλιτεχνικό αντικείμενο και εξηγεί την συγκίνηση που μας προσφέρουν τα πράγματα και τα γεγονότα ως αντικείμενα αισθητικής εμπειρίας. Το ρήμα *ενσυναισθάνομαι*, για τους θεωρητικούς αυτής της γενιάς, σημαίνει «βυθίζομαι μέσα στα εξωτερικά αντικείμενα, προβάλλομαι, διαχέομαι μέσα σε αυτά. Ερμηνεύω τα εγώ των άλλων κατά το δικό μου εγώ, ζω τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους [...] δανείζω τον εαυτό μου σε ό,τι δεν είμαι εγώ, τον δίνω σε κάτι που δεν είμαι εγώ» (Παπανούτσος, 1976: 206).

Το πόρισμα των ερευνών Volkelt (1905, στο Παπανούτσος, 1976:210-211) είναι ότι η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από μια ιδιότυπη μορφή *εποπτείας* (*Anschauen*) και *συναισθήματος* (*Fühlen*). Στην ενσυναίσθηση, εποπτεία και συναίσθημα αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα, ώσπου η εποπτεία να πάρει το χρώμα του συναισθήματος και το συναίσθημα να ενσαρκωθεί στην εποπτεία, τόσο που δεν υπάρχει παρά ως έκφραση του αντικειμένου της. Το κράμα αυτό δεν συνδέεται απλά με τον μηχανισμό του συνειρμού, αλλά συμμετέχουν κινητικά, οργανικά και άλλα αισθήματα. Για τον Volkelt, στην ψυχική ζωή του ανθρώπου παρουσιάζονται πολλές διαφορετικές δυνατότητες για να επιτύχει αυτή τη σύντηξη, όπως η ενσυναίσθηση που συντελείται με την μεσολάβηση του σώματος, δηλαδή η *κινητική*, η *συνειρμική* και η *άμεση*. Την πρώτη θέση κατέχει η κινητική ενσυναίσθηση, καθώς με αυτή αισθανόμαστε τη διαφορά των ρυθμών και του ύψους των ήχων. Ασθενέστερου βαθμού είναι η συνειρμική, με την οποία εμβιούμε σε διάφορα αισθητικά αντικείμενα, και η άμεση, την οποία συναντάμε στην ποίηση και τη μουσική.

Ο Lipps, ένας από τους κορυφαίους θεωρητικούς της Σχολής των Γερμανών Αισθητικών, (1923, στο Παπανούτσος, 1976:212) είχε χαρακτηρίσει την ενσυναίσθηση ως «ένα *άμεσο δεδομένο*, φαινόμενο πρωταρχικό της ψυχικής ζωής». Θεωρεί, επίσης, ότι εκείνο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση είναι ότι, χάρη σε αυτήν, η εξωτερική κινητική εκδήλωση των συναισθημάτων ενός ανθρώπου, βοηθά να ορίσουμε την συναισθηματική του κατάσταση. Εποπτεία και συναίσθημα αποτελούν στην σφαίρα της αντίληψης ένα

ενιαίο ψυχικό γεγονός, υπάρχει συναίσθημα στην κίνηση που βλέπουμε, το συναίσθημα εκφράζεται με αυτήν την κίνηση, και η κίνηση είναι γέννημα ενός συναισθήματος.

Ανάμεσα στις έννοιες *ενσυναίσθηση* και *συμπάθεια* υπάρχει διαφορά. Η συμπάθεια στις διάφορες μορφές της (*ανακλαστική*, δηλαδή, η συγκινησιακή άποψη της μίμησης, *αλτρουιστική*, δηλαδή, το σύνολο των αλτρουιστικών τάσεων και συγκινήσεων και *δαισθητική*, που ορίζεται ως η απορρόφηση του εγώ σε μια ξένη οντότητα) είναι φαινόμενο ψυχολογικό, αλλά ενυπάρχει η ουσιαστική διάκριση μεταξύ του *εγώ* και *μη-εγώ* (Παπανούτσος, 1976:217). Η συμπάθεια είχε θεωρηθεί ως η συμπονετική στάση που μπορεί να έχει κάποιος απέναντι σε κάποιον άλλο, κυρίως σε αυτούς που υποφέρουν και τους λιγότερο τυχερούς.

Στην καθημερινή ζωή, σύμφωνα με τον Lipps (1923, στο Παπανούτσος, 1976:223-224), η ενσυναίσθηση είναι πάντα ατελής συμπάθεια, γιατί την περιορίζουν διαφορετικοί εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες. Αντίθετα, η αισθητική συμπάθεια είναι τέλεια και πλήρης. Η Τέχνη μεταθέτει τα αντικείμενα σε άλλο επίπεδο, τους προσδίδει μια άλλη αισθητική πραγματικότητα, διεγείρει όχι το κοινό *εγώ*, αλλά την ιδανική προσωπικότητα του *εγώ*. Μέσα από τις εμπιώσεις που προκαλεί η Τέχνη, η προσωπική ζωή εξιδανικεύεται, και το ιδανικό *εγώ*, μέσα από την καλλιτεχνική ενσυναίσθηση, αφήνεται ελεύθερο να αναγνωρίσει και να επιβάλει τον εαυτό του. Στην αισθητική συμπάθεια αισθανόμαστε άνθρωποι, με την πλήρη σημασία του όρου. Η καλλιτεχνική δημιουργία πηγάζει από την διαχρονική προσπάθεια του ανθρώπου να απαντήσει τα αιώνια ερωτήματα της ζωής: το θάνατο, τον έρωτα, το θείο.

Ο Freud μελέτησε τις βαθιές ομοιότητες που παρουσιάζει η Τέχνη με το όνειρο, προσέγγιση που συνέχισαν οπαδοί της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Το όνειρο προέρχεται από το ασυνείδητο και αποκαλύπτει με τον παράξενο συμβολισμό του τις ψυχικές ζυμώσεις της προσωπικότητας. «Ήταν, λοιπόν, εύλογο να παραλληλιστεί το έργο της Τέχνης με το όνειρο, να ερευνηθούν οι ουσιαστικές ομοιότητές τους και να εξεταστούν με την προοπτική της νέας θεωρίας, που έρχονταν να δια φωτίσουν 'εκ των κάτω' τη σύνθεση της συνειδησιακής ζωής, οι επιδιώξεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας» (Παπανούτσος, 1976: 234). Όπως ο καλλιτέχνης προβάλλει και ζει τα συμπλέγματά του στο έργο του, έτσι και ο θεατής του έργου, προβάλλει και ζει μέσα σε αυτό τα συμπλέγματα που είναι αποθημένα

στο ασυνείδητό του. Με αυτόν τον τρόπο, η Τέχνη χαρίζει τη λύτρωση όχι μόνο στους καλλιτέχνες, αλλά και στο κοινό που μελετά και χαίρεται τα καλλιτεχνικά έργα.

Η ενσυναίσθηση στην ψυχολογία

Ο Carl Rogers (1957, στο Μαλικιώση- Λοίζου, 2011:110) εισάγει την ενσυναίσθηση στην επιστήμη της ψυχοθεραπείας και την ορίζει ως τη δυνατότητα να «αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και τα νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο ‘σαν’». Η σύγχρονη τάση στη μελέτη της ενσυναίσθησης αρχίζει να καλύπτεται από την άποψη της αμερικανίδας ψυχολόγου Janet Strayer (1989, στο Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997:262), ότι η ενσυναίσθηση είναι μια διαπροσωπική δράση, καθώς αποτελεί το γεφύρωμα της εμπειρίας του ατόμου και του άλλου, και συνδέει, μεταξύ του εαυτού και των άλλων, το συναίσθημα με τη γνώση και τα συναισθήματα. Η Strayer υποστηρίζει, επίσης, ότι αυτό που τα παιδιά αισθάνονται και γνωρίζουν για τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων σχετίζεται ως λειτουργία, με τη γνωστική και την κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη, και ότι μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Για τους ψυχολόγους, αλλά και τους κοινωνικούς επιστήμονες, η ενσυναίσθηση είναι «μια άλλη συναισθηματική αντίδραση συγκλίνουσα με την πρόσληψη της κατάστασης κάποιου άλλου [...] αν το άλλο άτομο είναι καταπιεσμένο ή βρίσκεται σε ανάγκη, αναδύονται αισθήματα όπως η συμπάθεια, η συμπόνια και η τρυφερότητα» (Batson et al., 1997, στο Brederson, 2009:51). Σε γενικές γραμμές, κάποιοι ερευνητές αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως γνωστική διαδικασία, άλλοι ως συναισθηματική και άλλοι ως μια διαδικασία που βοηθά κατά τη διάρκεια της θεραπείας.

Η γνωστική ενσυναίσθηση (*cognitive empathy*), σύμφωνα με τον Gladstein (1983, στο Meneses, 2011:18) είναι: «η διανοητική ανάληψη του ρόλου ή της οπτικής ενός άλλου ατόμου». Εξηγείται από τον Batson (2009, στο Meneses, 2011:18) ως αιτιολογία ανώτερης τάξης σχετικά με τις διαθέσιμες πληροφορίες ή ενδείξεις, που σχετίζονται με την εμπειρία ή την κατάσταση του άλλου, «τι λέει και κάνει, και τις γνώσεις για τον χαρακτήρα του, τις αξίες και τις επιθυμίες του». Η συναισθηματική ενσυναίσθηση (*emotional empathy*) αναφέρεται σε συναισθηματικές αποκρίσεις απέναντι σε ένα άλλο άτομο, οι οποίες μπορεί

να είναι παρόμοιες με αυτές που βιώνει το άλλο άτομο (*parallel empathy*), ή να είναι μια αντίδραση στο συναισθηματικό βίωμα του άλλου (*reactive empathy*) (Stephan&Finlay, 1999, στο Brederson, 2009:51).

Οι έρευνες των ψυχολόγων κατέληξαν σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο της ενσυναίσθησης, το οποίο περιλαμβάνει γνωστικά και θυμικά στοιχεία. Το μοντέλο λειτούργησε ως θεωρητικό υπόβαθρο για την δημιουργία μιας κλίμακας μέτρησης για την ενσυναίσθηση από τον Davis (1994, στο Μαλικιώση-Λοίζου, 2003:297), η οποία περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: (α) το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση, (β) την ανάληψη της προοπτικής του άλλου ή γνωστική ενσυναίσθηση, (γ) την φαντασιακή ενσυναίσθηση, που δηλώνει τάση για συναισθηματική συμμετοχή και ταύτιση με φανταστικούς χαρακτήρες, και (δ) την ενσυναίσθητη ανησυχία ή ασύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση ή προσωπική ενόχληση. Ένας ακόμα παράγοντας είναι το ταίριασμα της συναισθηματικής αντίδρασης του θεραπευτή στο συναίσθημα του θεραπευόμενου.

Ιστορική ενσυναίσθηση

Ο όρος *ιστορική ενσυναίσθηση* χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, κυρίως σε σπουδές με διαπολιτισμικό και αντιρατσιστικό περιεχόμενο, όπου «η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζει την ιστορική σκέψη, η οποία αναδύεται εμπλουτισμένη από την κατανόηση εντός του πλαισίου» (Brederson, 2009:51). Σύμφωνα με την Riley (1998, στο Brederson, 2009:53) η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια εκπαιδεύσιμη ικανότητα, που μπορεί να οδηγήσει στην ανασυγκρότηση των πεποιθήσεων, των αξιών και των σκοπών που χαρακτηρίζουν ένα τμήμα των μαθητών με επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους.

Για τους Gordon & Schonert-Reichl (2005, στο Little, 2008:13), η ενσυναίσθηση βασίζεται στην ικανότητα προσδιορισμού του συναισθήματος των άλλων, την ικανότητα κατανόησης/εξήγησης του συναισθήματος των άλλων και την ικανότητα συναισθηματικής ανταπόκρισης στους άλλους. Η εμπειρία κατά την οποία ένα άτομο αποκωδικοποιεί και βιώνει νοητικά και σωματικά τη συμπεριφορά ή την κατάσταση ενός άλλου ατόμου καλείται επαγωγή στο αισθανόμενο-συναίσθημα (*inference from felt-feeling*). Η εμπειρία του ενός συνάγεται από την εμπειρία ενός άλλου. Αρχικά, παρατηρεί κανείς τη συμπεριφορά του άλλου. Δεύτερον, ενεργοποιούνται παρόμοιες παραστάσεις. Τρίτον,

αποκωδικοποιεί αυτά τα νοητικά προσωπικά ενεργά νευρωνικά δίκτυα σε μια εμπειρία. Τέλος, η εμπειρία αυτή ερμηνεύεται και αποδίδεται στον παρατηρούμενο στόχο. Ένα απλό παράδειγμα αυτής της εμπειρίας θα μπορούσε να είναι κάποιος, που αισθάνεται ευτυχής, και καταλήγει να συνειδητοποιήσει ότι η ευτυχία ήταν του άλλου, και όχι δική του (Meneses, 2011: 22-23). Όμως, σύμφωνα με τον Tudor (στο Mockli, 2008:27) η ενσυναίσθηση καθορίζεται από την συνειδητοποίηση της διαφοράς ανάμεσα στον εαυτό και τον άλλο, η οποία είναι αναγκαία προκειμένου να δράσει προς την κατεύθυνση αυτού που υποφέρει. Ο Bakhtin (στο Mockli, 2008:27) γράφει σχετικά: «[...] όταν ενεργώ προβάλλοντας τον εαυτό μου στη θέση κάποιου που υποφέρει, βιώνω τον πόνο του ακριβώς όπως τον βιώνει, και η αντίδρασή μου σε αυτό δεν είναι μια κραυγή πόνου, αλλά μια λέξη παρηγορίας ή μια πράξη βοήθειας».

1.2. Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Ο Daniel Goleman στο βιβλίο του *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (1995) υποστηρίζει ότι κεντρικός της άξονας είναι η ενσυναίσθηση. Δομεί την θεωρία του πάνω σε τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα και επιχειρήματα, που αφορούν τη λειτουργία του εγκεφάλου, όταν σκεφτόμαστε ή βιώνουμε ένα συναίσθημα, αναλύει τις ικανότητες που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις διαδικασίες συναισθηματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να την επηρεάσουμε και να την αναπτύξουμε, αλλά και το πώς μπορεί να ασκηθεί πρόληψη στα σχολεία, σε σχέση με την ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων.

Ο Goleman, υιοθετεί την θεωρία του Howard Gardner, για την πολλαπλή νοημοσύνη, που αναπτύσσει στο βιβλίο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1985).²

²Ο Gardner (1983) κατηγοριοποιεί τις μορφές νοημοσύνης ως εξής: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωρική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί, διακρίνει, ονομάζει και ελέγχει τα συναισθήματά του, αλλά και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις νοητικές του λειτουργίες. Είναι μέσον αντίληψης των συναισθημάτων, των προθέσεων, των διαθέσεων και των επιθυμιών τρίτων, και κατανόησης της θεώρησης των πραγμάτων που υποστηρίζει το άλλο άτομο, επικοινωνίας και συνεργασίας μαζί του. Η ικανότητα ενσυναίσθησης διακρίνει το άτομο με διαπροσωπική νοημοσύνη, το οποίο είναι πιο ευαίσθητο να προσλαμβάνει τα ασαφή μηνύματα που αποκαλύπτουν έμμεσα τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων. Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική ενσυναίσθηση συνδέονται άμεσα, καθώς, γνωρίζοντας τον εαυτό και τα συναισθήματά μας μπορούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει (Goleman, 1998: 73-74).

Όμως, αναγνωρίζει ορισμένες αδυναμίες στη θεωρία του Gardner, που καθοδηγείται από ένα γνωσιακό πρότυπο και οι απόψεις του δίνουν έμφαση, κυρίως, στο γνωστικό τομέα: την κατανόηση του εαυτού και των άλλων ως προς τα κίνητρα, τις εργασιακές συνήθειες και τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί αυτή η γνώση στην καθημερινότητα. Ο Goleman (1998: 74) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα εκτείνονται πέρα από γλωσσικά και γνωσιακά όρια, ότι υπάρχει νοημοσύνη στα συναισθήματα, και η νοημοσύνη μπορεί να ενταχθεί στα συναισθήματα.

Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το οικογενειακό περιβάλλον, το φύλο και η εκπαίδευση. Τα παιδιά αντιδρούν συναισθηματικά όταν παρατηρούν ένα άτομο, ενώ αντιδρούν γνωστικά μετά την ηλικία των επτά ετών. Το οικογενειακό περιβάλλον και οι σχέσεις με τους γονείς καθορίζουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης. Ως προς το φύλο, έρευνες υποστηρίζουν ότι, επειδή τα κορίτσια αναπτύσσουν τη λεκτική ικανότητα πιο νωρίς από τα αγόρια, αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία στην περιγραφή των συναισθημάτων τους. Στο μεταξύ, αγόρια και κορίτσια διδάσκονται διαφορετικά μαθήματα για τους τρόπους χειρισμού των συναισθημάτων τους από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον (Goleman, 1998: 191-192). Τέλος, έχει παρατηρηθεί σημαντική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και σχολικής επίδοσης, καθώς και ενσυναίσθησης και ομαλής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003:299).

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί στην πορεία της ζωής, σε αντίθεση με την ανάπτυξη του δείκτη νοημοσύνης. Όλες οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν με τη σωστή εκπαίδευση και την εξάσκηση, αλλά και να επιτευχθεί η επαναμάθηση, σε περιπτώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει επηρεάσει τις επιστήμες της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, καθώς επισημαίνει την ανάγκη να εκπαιδεύονται συναισθηματικά τα παιδιά από μικρή ηλικία. Τα συναισθήματα παρεμποδίζουν ή και βελτιώνουν την ικανότητα να σκεφτόμαστε και να πράττουμε, να χρησιμοποιούμε τις έμφυτες νοητικές μας ικανότητες και να παρακινούμαστε από αισθήματα ενθουσιασμού, χαράς, θυμού και λύπης. Η συναισθηματική νοημοσύνη στηρίζεται στον έλεγχο των παρορμήσεων, που οδηγούν στην παρόρμηση για δράση. Σύμφωνα με τον Goleman (1998:129), «η αντίσταση στην

παρόρμηση βρίσκεται στη ρίζα κάθε συγκινησιακού αυτοελέγχου, από τη στιγμή που όλες οι συγκινήσεις οδηγούν στην παρόρμηση αυτή. Εξάλλου, το νόημα στη ρίζα της λέξης *συγκίνηση* είναι η *κίνηση*».

Ο William James, στο εγχειρίδιό του *Οι Αρχές της Ψυχολογίας* (1890, στο Oatley & Jenkins, 2004: 67), υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο οι συγκινήσεις μας παρα-κινούν σωματικά. Η ουσία της θεωρίας του συνοψίζεται στα εξής: «Αν νιώσουμε μια έντονη συγκίνηση και έπειτα προσπαθήσουμε να αφαιρέσουμε από τη συνείδησή μας όλα τα σωματικά συμπτώματα που τη συνόδευαν, τότε θα διαπιστώσουμε ότι δεν μας έχει απομείνει τίποτα». Ο James υποστήριξε την ενσάρκωση των συγκινήσεων και θεωρούσε ότι τα σωματικά συμπτώματα μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιληπτή έντασή τους. Τα σωματικά συναισθήματα είναι η σειρά των αλλαγών που πραγματοποιούνται από το αυτόνομο νευρικό σύστημα που αφορά τα εσωτερικά όργανα, τα οποία περιλαμβάνουν την καρδιά, τα αιμοφόρα αγγεία, το στομάχι, τους ιδρωτοποιούς αδένες.

Οι σκέψεις είναι ιδιωτικές, το ίδιο και η ετοιμότητα για δράση και τα σχέδια που προγραμματίζονται. Πώς αναγνωρίζουμε, λοιπόν τη συγκίνηση στους άλλους; Όπως αναφέρει ο Nico Frijda, ψυχολόγος και καθηγητής με ειδίκευση στην εκφραστικότητα του προσώπου, αναγνωρίζουμε τη συγκίνηση στους άλλους όταν η συμπεριφορά τους φαίνεται να σταματά, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον διακόπτεται και αντικαθίσταται από μια κρίση κλάματος, γέλιου, θυμού ή φόβου. Από την εποχή του Δαρβίνου, ο οποίος μελέτησε τις συγκινησιακές εκφράσεις (1872, στο Oatley & Jenkins, 2004:204-205), η έρευνα εστιάστηκε στο πρόσωπο ως βασικό τοπίο έκφρασης, όπου μπορούν να γίνουν αντικειμενικές μετρήσεις. Οι εκφράσεις συγκίνησης μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια παγκόσμια ταξινόμηση, έπειτα από μελέτες αρκετών επιστημών.

Οι σωματικές μεταβολές βρέθηκαν στο επίκεντρο των ερευνητών, καθώς οι υποθέσεις τους μπορούν να ερευνηθούν, και εδραιώνουν τις συγκινήσεις στον τομέα της φυσιολογίας. Οι επιστήμονες μελέτησαν τη αλληλεπιδραστική σχέση της μείωσης των εντάσεων των συγκινήσεων και της μείωσης των αισθήσεων στο εσωτερικό του σώματος, έπειτα από τραυματισμό της σπονδυλικής στήλης. Από την άλλη, αν σωματικές μεταβολές γίνουν εκούσια μπορεί να προκαλέσουν συγκινήσεις, κάνοντας συγκεκριμένες σωματικές κινήσεις; Οι Zajonc, Murphy και Inglehart (1989, στο Oatley & Jenkins, 2004:213-214),

υποστηρίζουν ότι ορισμένες εκφράσεις του προσώπου, όπως το χαμόγελο, επηρεάζουν τη ροή του αίματος σε τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία, στη συνέχεια, παράγουν θερμοκρασιακές αλλαγές, που προσλαμβάνονται ως θετικές στην προκειμένη περίπτωση.

1.3. Ενσυναίσθηση και παιδική ηλικία

Ανάμεσα στις ανθρώπινες εκφράσεις είναι χαρακτηριστικό το χαμόγελο, το οποίο εμφανίζεται στο πρόσωπο του βρέφους ως αντανακλαστική αντίδραση και συμβαίνει κυρίως στον ύπνο. Το κοινωνικό χαμόγελο εμφανίζεται στον τρίτο μήνα, ενώ το γέλιο, το ενδιαφέρον, η θλίψη, η έκπληξη και ο θυμός εμφανίζονται τον τέταρτο μήνα. Τον έκτο μήνα τα βρέφη διαθέτουν σχεδόν όλες τις εκφράσεις, ενώ αργότερα μαθαίνουν να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις και να προσαρμόζονται στους κοινωνικούς κανόνες ελέγχου, ακόμα και να αποκρύπτουν τα συναισθήματά τους. Τα παιχνίδια μίμησης βοηθούν στην εκμάθηση των λεπτών κινήσεων του προσώπου, που απαιτούνται για την έκφραση των συναισθημάτων. Όταν τα βρέφη δεν είναι σίγουρα για το πώς πρέπει να αντιδράσουν σε ένα άγνωστο ερέθισμα παρατηρούν τις εκφράσεις των ενηλίκων και δρουν ανάλογα (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 1995: 66-69). Τα βρέφη συντονίζονται κινητικά με τη μητέρα τους στη διάρκεια του θηλασμού. Οι συγχρονισμένες και αρμονικές κινήσεις των σωμάτων βοηθούν να αναπτυχθούν θετικά συναισθήματα μεταξύ μητέρας και βρέφους. Ο συντονισμός των κινήσεων αποτελεί ενδιαφέρον φαινόμενο στην μετέπειτα ζωή. Οι κινήσεις των σωμάτων στη διάρκεια μιας καλής σχέσης είναι αυτές του «ειδώλου του καθρέπτη». Όταν τα άτομα απολαμβάνουν τη σχέση τους, ή απλά συμφωνούν μεταξύ τους, τα σώματά τους συντονίζονται σε στάσεις ανάλογες, σαν των ειδώλων στον καθρέπτη. «Το φαινόμενο καλείται *κινητική ηχώ*, και παρατηρείται σε δυαδικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με περισσότερα των δύο ατόμων» (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 1995: 97).

Εξελικτικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι τα νήπια συμπονούν τη δυστυχία πριν ακόμα συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη και τη διαφορετικότητά τους. Αν ένα μωρό χτυπήσει τα δάκτυλά του, ένα άλλο, μπορεί να βάλει τα δάκτυλα στο στόμα, για να διαπιστώσει αν πονά. Βλέποντας τη μητέρα του να κλαίει, ένα μικρό παιδί σκούπισε τα μάτια του, παρόλο που δεν είχαν δάκρυα. Αυτή η *κινητική μίμηση* αποτελεί την πρωταρχική τεχνική έννοια της ενσυναίσθησης, όπως χρησιμοποιήθηκε από τον Titchener, τη δεκαετία του 1920. Για

τον ίδιο «η ενσυναίσθηση προερχόταν από ένα είδος φυσικής μίμησης της δυστυχίας του άλλου, η οποία στη συνέχεια προκαλεί τα ίδια συναισθήματα στον άνθρωπο» (Goleman, 1998: 151).

Η κινητική μίμηση υποχωρεί γύρω στα δύομισή χρόνια. Τα νήπια αρχίζουν να διαφέρουν ως προς την ευαισθησία τους απέναντι στη συγκινησιακή ταραχή άλλων ανθρώπων, αντιδρώντας με ενδιαφέρον και συμμετοχή ή απομόνωση. Μια σειρά μελετών αποκάλυψε ότι τα παιδιά ήταν πιο ενσυναίσθητικά όταν η διαπαιδαγώγησή τους εφιστούσε την προσοχή στη συμπεριφορά του παιδιού που προκαλούσε δυστυχία στους άλλους με τη φράση «κοίταξε πόσο τη στεναχώρησες», παρά με τη φράση «αυτό που έκανες ήταν κακό» (Goleman, 1998: 152). Ανακάλυψαν, επίσης, ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών αναπτύσσεται όταν βλέπουν πώς αντιδρούν οι άλλοι στη στεναχώρια τρίτων. Τα παιδιά, μέσω της μίμησης, αναπτύσσουν μια ποικιλία ενσυναίσθητικής ανταπόκρισης, ιδιαίτερα στο να βοηθούν αυτούς που βρίσκονται σε άσχημη κατάσταση (Goleman, 1998: 152).

Ένα παιδί μπορεί να λειτουργεί ενσυναίσθητικά για κάποιο πρόσωπο σε οποιαδήποτε ηλικία. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επέρχεται με τον όλο και μεγαλύτερο έλεγχο του παιδιού πάνω στη γλώσσα και άλλα σύμβολα. Η γλώσσα του επιτρέπει να νιώθει ενσυναίσθηση για ανθρώπους που εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο διακριτικά, ακόμα και για ανθρώπους που είναι απόντες. Τα παιδιά, μέσω των ιστοριών, των φωτογραφιών, της τηλεόρασης, δέχονται πληροφορίες, που επιτρέπουν να νιώθουν ενσυναίσθηση για ανθρώπους που δεν έχουν συναντήσει ποτέ. Προς το τέλος της παιδικής ηλικίας εμφανίζονται τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να κατανοήσουν τη δυστυχία, να νιώσουν αλληλέγγυα προς μια ομάδα, όπως οι φτωχοί ή οι καταπιεσμένοι, και να στηρίζουν ηθικές πεποιθήσεις επικεντρωμένες στην επιθυμία τους να απαλύνουν τη δυστυχία και να καταπολεμήσουν την αδικία (Cole & Cole, 2001:244-245).

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον εντοπισμό παιδιών που δείχνουν σημάδια κοινωνικής ανεπάρκειας, που απορρίπτονται ή αγνοούνται οι φίλοι λόγω της αδυναμίας τους να παίξουν με χάρη και φυσικότητα ένα παιχνίδι, που αγγίζουν τα άλλα παιδιά με τρόπο που δημιουργεί δυσφορία, παιδιά που αποτυγχάνουν να κυριαρχήσουν στη σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων και άθελά τους στέλνουν μηνύματα που προκαλούν αμηχανία. Καθώς

η τάξη αποτελεί μια κοινωνική δομή, το κοινωνικά αδέξιο παιδί μπορεί να παρερμηνεύσει και, επομένως, να αντιδράσει με λάθος τρόπο προς το δάσκαλο και τα άλλα παιδιά. Το άγχος και η ταραχή επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού για αποτελεσματική μάθηση, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει στο σχολείο, ανεξάρτητα από το ακαδημαϊκό του δυναμικό, όπως απεικονίζεται στα τεστ νοημοσύνης (Goleman, 1998: 181-182).

1.4. Ενσυναισθητική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Αν αναρωτηθούμε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ικανού, επιτυχημένου μαθητή, μια άποψη, που κερδίζει έδαφος στην εκπαιδευτική κοινότητα, είναι ότι ο μαθητής πρέπει να έχει γνώσεις, να είναι αυτεξούσιος, να έχει στρατηγική και ενσυναίσθηση. Με άλλα λόγια, ο μαθητής χρειάζεται να κατέχει γνώσεις, που περιλαμβάνουν την κριτική και δημιουργική ικανότητα, να διαθέτει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους άλλους, να χρησιμοποιεί ως εργαλείο την αξιολόγηση και την εφαρμογή της γνώσης, να διαθέτει διορατικότητα ως προς τα κίνητρα, τα αισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων, και να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί αυτήν την κατανόηση με τους άλλους. Να ξεχωρίζει, δηλαδή, από την ενσυναίσθηση (Cotton, 1992: 1).

Η ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο εξαρτάται από την πιο ουσιώδη γνώση, δηλαδή πώς μαθαίνει. Τα συστατικά αυτής της ικανότητας άπτονται όλα στη συναισθηματική νοημοσύνη. Και είναι: α) *εμπιστοσύνη*, στον εαυτό του και τους άλλους β) *περιέργεια*, που το ωθεί στην ανακάλυψη και την εξερεύνηση γ) *πρόθεση*, να επηρεάζει και να δρα προς μια σταθερή κατεύθυνση, δ) *αυτοέλεγχος*, να ελέγχει τους τρόπους και τις κινήσεις του ανάλογα με την ηλικία του, ε) *αρμονικότητα*, να σχετίζεται με τους άλλους στη βάση της αλληλοκατανόησης και της συνεννόησης, στ) *ικανότητα επικοινωνίας*, να ανταλλάσει ιδέες και συναισθήματα και να αντλεί ικανοποίηση από τη συναναστροφή του με τους άλλους, και ζ) *συνεργασιμότητα*, με την οποία ισορροπεί τις ανάγκες του με τις ανάγκες των άλλων σε μια ομαδική δραστηριότητα (Goleman, 1998: 273-274).

Για τον Goleman (1998:83), «η ρήση του Σωκράτη *γνώθι σαυτόν* εκφράζει το θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης: να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματά σου μόλις γεννηθούν μέσα σου». Αναφέρεται σε αυτήν την κατάσταση με τον όρο *αυτοεπίγνωση*, κατά την οποία ο νους παρατηρεί και διερευνά την εμπειρία, η οποία συμπεριλαμβάνει το

συναίσθημα. Η έκταση στην οποία οι συναισθηματικές διαταραχές επηρεάζουν την πνευματική ζωή είναι γνωστή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Προφανώς, οι αγχώδεις, θυμωμένοι ή καταθλιπτικοί μαθητές αδυνατούν να προσλάβουν και επεξεργαστούν νέες πληροφορίες (Goleman, 1998:84).

Η ενσυναίσθηση δομείται στην αυτοεπίγνωση. Αν είμαστε ανοικτοί στις δικές μας συγκινήσεις, θα είμαστε περισσότερο ικανοί να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των άλλων, τα οποία σπάνια περιγράφονται, αλλά εκδηλώνονται μέσα από σημάδια (*signs*), όπως ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος. Η ενσυναισθητική ικανότητα δημιουργεί προϋποθέσεις για καλύτερες επιδόσεις στην τάξη. Σε μια έρευνα που συμμετείχαν περίπου χίλια παιδιά, αυτά που έδειχναν ικανότητα να αντιλαμβάνονται μη λεκτικά συναισθήματα ήταν από τα πιο δημοφιλή και σταθερά από συναισθηματική άποψη, ενώ είχαν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, παρόλο που ο δείκτης νοημοσύνης τους δεν ήταν υψηλότερος των παιδιών με λιγότερη επιδεξιότητα στο να διαβάζουν μη λεκτικά μηνύματα (Goleman, 1998: 149-151).

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει την πορεία του παιδιού στο σχολείο. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές, οι στάσεις και οι προσδοκίες του δασκάλου και τα συναισθήματα των μαθητών για τους δασκάλους τους καθορίζουν την προσαρμογή του παιδιού στη σχολική ζωή. Η αυτοαντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού και όχι ως απλού πληροφοριοδότη, καθορίζει την επικοινωνία με τους μαθητές (Μπίκος, 2004: 63). Ο βαθμός της συναισθηματικής σχέσης σε μια ανθρώπινη επαφή αντανακλάται στο πόσο επιδέξια είναι ενορχηστρωμένες οι κινήσεις του σώματος τους όταν μιλούν. Ο συγχρονισμός μεταξύ δασκάλων και μαθητών δείχνει πόσο αρμονικά νιώθουν μεταξύ τους. Μελέτες σε αίθουσες διδασκαλίας δείχνουν ότι όσο πιο σαφής είναι η εναρμόνιση, τα παιδιά νιώθουν πιο φιλικά, πιο χαρούμενα, με περισσότερο ενδιαφέρον και άνεση καθώς αλληλεπιδρούν (Goleman, 1998: 174).

Οι μαθητές θα δεχτούν την υποστήριξη του δασκάλου, αν, αυτός ενταχθεί στην ομάδα της τάξης του, και αν είναι πρόθυμος και ανοιχτός σε επικοινωνία. Αν δείχνει εχεμύθεια όταν του εμπιστεύονται προσωπικά προβλήματα, αν τηρεί τις υποσχέσεις του και τους κανόνες της τάξης, αν δείχνει αλληλεγγύη και ταύτιση προς τα συμφέροντα της τάξης του. Οι

καθηγητές και οι μαθητές, όμως, δρουν και αντιδρούν σε ένα περιβάλλον που σκοπός είναι η αφομοίωση της γνώσης. Η ολοκλήρωση της ύλης δεν αφήνει περιθώρια να αναπτύξουν οι καθηγητές ένα πιο μαθητοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας.

Τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την ποιότητα της σχέσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι, μάλλον, απογοητευτικά. Οι μαθητές αναφέρουν ότι σημαντικό ποσοστό καθηγητών φαίνεται αποστασιοποιημένο ή και εχθρικό απέναντί τους. Μάθηση, όμως, χωρίς προσωπική συμμετοχή του υποκειμένου δεν μπορεί να υπάρξει. Αν οι καθηγητές δεν ανταποκριθούν στην ανάγκη του μαθητή για προσωπική ανάπτυξη και αναγνώριση, τότε ο μαθητής, ειδικά σε μεγάλα σχολεία, που κυριαρχεί η ανωνυμία και οι μαζικές σχέσεις, θα νιώσει απειλούμενος ως προσωπικότητα (Μπίκος, 2004: 83, 90).

1.5. Η κατανόηση του άλλου στο σχολείο

Δεν είναι λίγες οι φορές που έχουμε παρακολουθήσει ακραία φαινόμενα βίας στη σχολική κοινότητα, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως έλλειψη ενσυναίσθησης, έντονης συναισθηματικής απάθειας ή αδυναμίας συναισθηματικής επαφής ή ανεξέλεγκτης έκρηξης αρνητικών συναισθημάτων. Ο Goleman (1998:19) ξεκινά το βιβλίο του με τα λόγια του Αριστοτέλη, ο οποίος στα *Ηθικά Νικομάχεια* αναφέρει: «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο- αυτό δεν είναι εύκολο». Τα συναισθήματα είναι ουσιαστικά, προτροπές για δράση. Η ρίζα της αγγλικής λέξης *emotion* προέρχεται από το λατινικό *motere* που σημαίνει κινώ. «Αν και στο παρελθόν, ο θυμός που προκαλούσε μια έντονη αντίδραση άφηνε και ευκαιρίες ή περιθώρια επιβίωσης, σήμερα ο θυμός με ένα αυτόματο όπλο στα χέρια ενός δεκατριάχρονου, φέρνει πολύ συχνά την καταστροφή» (Goleman, 1998: 35).

Η σημασία των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του είναι σημαντική για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, και τη μελλοντική του ένταξη στην κοινωνική ζωή. Τα παιδιά και οι έφηβοι στρέφονται στους άλλους για να εξηγήσουν ποιοι πραγματικά είναι ή για να επιβληθούν. Οι συνομήλικοι απαιτούν ένταξη σε μια τυπική ή άτυπη ομάδα, η οποία προϋποθέτει την αποδοχή των κανόνων συμπεριφοράς και

την καθολική συμμόρφωση στους στόχους της. Η έλλειψη προσαρμογής κάποιων παιδιών τα οδηγεί στη σύγκρουση ή την αποξένωσή τους από αυτή (Μπίκος, 2004: 76-78).

Τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, που εμφανίζονται συχνά στη σημερινή πραγματικότητα, δεν αφήνουν περιθώρια θεωρητικοποίησης του ζητήματος. Η έξαρση της βίας στα σχολεία εμφανίζεται μέσα από τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, οι οποίες ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, και εντείνονται αντί να καταστέλλονται στη βάση ενός σύγχρονου διαπολιτισμικού συστήματος εκπαίδευσης. Διαχωριστικές γραμμές στο χρώμα, την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ανατομία οδηγούν σε στερεότυπα, την ταξινόμηση του άλλου σε κάποια κατηγορία. Τα στερεότυπα εμφανίζονται νωρίς στη συνείδηση του ατόμου, στη διάρκεια της νηπιακής και παιδικής ηλικίας. Η προκατάληψη περιγράφει τη στάση ενός ατόμου απέναντι στον ατομικό ή συλλογικό άλλο, κάτι που το προδιαθέτει ευνοϊκά ή δυσμενώς απέναντι του, με βάση την κοινωνική του ταυτότητα. Η διαφορά ανάμεσα στο στερεότυπο και την προκατάληψη είναι ότι με την προκατάληψη έχουμε ένα είδος συναισθηματικής εμπλοκής του ατόμου, ενώ το στερεότυπο έχει το χαρακτήρα της απεικόνισης του άλλου από τη σκοπιά του ατόμου που είναι θετικά ή αρνητικά προκατειλημμένο (Γκότοβος, 1998: 20-28).

Ο όρος *διάκριση* παραπέμπει στην άδικη μεταχείριση ενός ατόμου, επειδή ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, για την οποία υπάρχει αρνητικό ή θετικό στερεότυπο και αρνητική ή θετική προκατάληψη. Η σχέση ανάμεσα στην προκατάληψη και τη διάκριση είναι σχέση θεωρίας - πράξης, καθώς η προκατάληψη αφορά ετοιμότητα για δράση (στάση), ενώ η διάκριση είναι συμπεριφορά, είναι δράση. Η κοινωνική διάκριση (ρατσισμός) είναι η ακύρωση της προσδοκίας του άλλου για ίση μεταχείριση με βάση ένα ενιαίο κριτήριο, είτε είναι θεσμοθετημένο, είτε λογίζεται ως ηθικό από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γκότοβος, 1998: 29-33).

Η συνεχής αύξηση των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μια τάξη μπορεί να επιτείνει τις δυσκολίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείρισή της. Είναι γεγονός ότι όταν το πολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και εκπαιδευτικού είναι διαφορετικό τότε το «χάσμα» που υπάρχει μεταξύ τους, συχνά, είναι έντονο. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μια σωστή συμπεριφορά από τους μαθητές επηρεάζονται από το πολιτισμικό υπόβαθρο και όταν αυτό διαφέρει, δημιουργούνται εντάσεις. Επιπλέον, ακόμα και η βιβλιογραφία

που υπάρχει για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει θέματα διαχείρισης της τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο στόχος της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι ακαδημαϊκός και εστιάζει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Όμως, η διαχείριση της τάξης είναι σημαντικότερη επιρροή για την επιτυχία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να γνωρίσουν τους μαθητές τους. Πολλοί φοβούνται να κάνουν ερωτήσεις, οι οποίες, ίσως, κάνουν ακόμα πιο αισθητή την διαφορά μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Οι διαφορές στη φυλή, τη γλώσσα, την κοινωνία, την τάξη και το φύλο συνδέονται με τη δύναμη. Αν η διαχείριση της τάξης ενδυναμώνει τέτοιες διακρίσεις, τότε πρέπει να επανεξετασθεί (Weinstein, Tomlinson-Clarke, Curran, 2004: 26-28).

Αν και η ακαδημαϊκή νοημοσύνη δεν προετοιμάζει, στην πραγματικότητα, για τις αντιδράσεις στις μεταστροφές της ζωής, τα σχολεία και η παιδεία συνεχίζουν να εστιάζουν την προσοχή στις μετρήσιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες, αγνοώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν το φάσμα των ικανοτήτων τους, από το σχολείο, το οποίο πρέπει να αποτελεί τον χώρο εκπαίδευσης στις δεξιότητες της ζωής (Goleman, 1998: 69). Οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τις φυσικές τους ικανότητες, στην ενασχόληση με τις τέχνες και τον αθλητισμό, ώστε να παρακινηθούν από συναισθήματα ενθουσιασμού και χαράς, που θα βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά μπαίνουν σε *ροή*, την κατάσταση όπου οι άνθρωποι ξεπερνούν τον εαυτό τους σε μια αγαπημένη τους δραστηριότητα. Η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει σε ροή είναι η καλύτερη στιγμή της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς χαλιναγωγεί τα συναισθήματα και τα υποτάσσει στην υπηρεσία της επίδοσης και της μάθησης. «Στη ροή τα συναισθήματα δεν περιέχονται, ούτε και διοχετεύονται. Είναι θετικά, ενεργοποιημένα και ευθυγραμμισμένα με το συγκεκριμένο καθήκον. Όταν εγκλωβίζεται κανείς στην ανία της κατάθλιψης ή την αναστάτωση του άγχους, η ροή αυτή εμποδίζεται» (Goleman, 1998:141).

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, με τη συνεισφορά όλων των μελών της σχολικής τάξης, ενισχύουν τη ροή των αλληλεπιδραστικών ενεργειών. Τα χαρακτηριστικά των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, η συναισθηματική κατανόηση (ενσυναίσθηση), η έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη, η αποδοχή των μειονεκτημάτων και των δυσκολιών, η

συνεργασία και η ισότιμη συμμετοχή στη διευθέτηση των αντιπαραθέσεων, η ανταλλαγή ιδεών και η αμοιβαία έκφραση των συναισθημάτων (Αναγνωστοπούλου, 2005: 19).

Υπάρχουν άμεσοι τρόποι, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα, ώστε να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση σε όλες τις ηλικίες, όπως: (α) *εκπαίδευση στη διαπροσωπική αντίληψη και στην ενσυναίσθητη ανταπόκριση*, μια γνωστική προσέγγιση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν τι είναι ενσυναίσθηση, πώς αναπτύσσεται, πώς να αναγνωρίζουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις στον εαυτό τους και τους άλλους, πώς να αντιδρούν διακείμενοι θετικά και να ενισχύουν τις ενσυναισθητικές τους αντιλήψεις και τις δεξιότητες, (β) *πρωταρχική εστίαση στα προσωπικά συναισθήματα*, καθώς για να αναπτύξει το παιδί ή ο ενήλικας τη διαπροσωπική νοημοσύνη, πρέπει αρχικά να καλλιεργήσει την ενδοπροσωπική, και, (γ) *εστίαση στις ομοιότητες μεταξύ του εαυτού και των άλλων*, καθώς έτσι αναπτύσσεται και η γνωστική και η συναισθηματική νοημοσύνη (Cotton, 1992: 4).

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης επιτυγχάνεται με: (α) τεχνικές συνεργατικής μάθησης, (β) το παιχνίδι ρόλων, (γ) την εστίαση στη μάθηση μέσα από τη δράση και την επικοινωνία, (δ) ομαδικές δραστηριότητες, (ε) την υιοθέτηση και σωστή λειτουργία ενός δημοκρατικού συστήματος στο σχολείο, που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως υπεύθυνο άτομο, αναπτύσσει τις ιδιαίτερες τάσεις και τα ενδιαφέροντά του, σέβεται τις διαφορές και τις ιδιαιτερότητες του, ατομικές και πολιτιστικές, και (στ) την παρουσίαση πολλών διαφορετικών πολιτισμών, ιδεών, αντιλήψεων, θέσεων, κανόνων, ηθών και κοινωνικών συστημάτων, χωρίς να υπερεκτιμάται ή να προβάλλεται η προοπτική του «εμείς» και της προοπτικής των «άλλων» (Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997: 267-270).

Με βάση τις παραπάνω απόψεις, είναι δυνατή η επαναμάθηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί ένα άτομο να αντιμετωπίσει φορτισμένες αντιδράσεις, οργή, θυμό, τραυματικές εμπειρίες, ή και να αλλάξει στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ακόμα και αν δεν μπορεί κάποιος να γνωρίζει πότε θα έχει ένα συναισθηματικό ξέσπασμα, μπορεί, όμως, να έχει έλεγχο στη διάρκεια του. Καθώς οι προκαταλήψεις είναι μια μορφή συναισθηματικής μάθησης, είναι δυνατή η επαναμάθηση. Χρειάζεται χρόνος, στήριξη της συντροφικότητας και των καθημερινών προσπαθειών ανθρώπων από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Goleman, 1998: 298-299).

Οι αναμνήσεις των παιδιών από μια βίαιη εμπειρία αποτελούν έντονες αντιληπτικές εμπειρίες, που καταγράφονται συγκινησιακά. Γίνονται λεπτοί νοητικοί αισθητήρες που σημαίνουν συναγερμό στην παραμικρή υπόνοια επανάληψης του γεγονότος. Ένας τρόπος θεραπείας επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, όπου τα παιδιά ζουν την τραυματική εμπειρία χωρίς κίνδυνο, σαν σε θεατρική παράσταση. Η τέχνη, ως ένας διάμεσος του ασυνείδητου, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μιλήσουν για μια στιγμή φρίκης, για την οποία διαφορετικά δεν θα τολμούσαν να πουν τίποτα (Goleman, 1998: 290-294). Τέλος, σε πειραματικά σχολεία της Αμερικής εφαρμόζονται προγράμματα για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998: 412-419).

Κεφάλαιο 2ο : Κιναισθητική ενσυναίσθηση και χορός

2.1. Κιναισθησία και αντιληπτικό σύστημα

Στο αντιληπτικό σύστημα του ανθρώπου, εκτός από τις πέντε αισθήσεις, είναι σημαντική η κιναισθησία ή αίσθηση της κίνησης.³ Σύμφωνα με την Maxine Sheets-Johnstone, αν και η κιναισθησία αποτελεί θεμελιώδες μέσον αντίληψης του εαυτού και του κόσμου, ωστόσο, δεν περιλαμβάνεται στην κλασική κατηγοριοποίηση των αισθήσεων, ενώ, σε πολλές επιστημονικές μελέτες δεν αποδίδεται σημασία στον ρόλο που έχει στην ανάπτυξη της αντίληψης (1999:141-145).

Η λειτουργία της κιναισθησίας καθίσταται δυνατή από τις πληροφορίες που παρέχονται από τους ιδιοδεκτικούς υποδοχείς, που βρίσκονται στους σκελετικούς γραμμωτούς μυς και τις αρθρώσεις. Στους αισθητικούς υποδοχείς περιλαμβάνονται: (1) οι ιδιοδεκτικοί υποδοχείς, οι οποίοι είναι ευαίσθητοι στη θέση και την κίνηση ενός μέρους του σώματος, π.χ. ενός μυός, (2) η μυϊκή άτρακτος, ένας υποδοχέας διάταξης παράλληλος στο μυ, που όταν εκτείνεται το αισθητικό του νεύρο στέλνει μηνύματα στο νωτιαίο μυελό, που με τη σειρά του στέλνει μηνύματα στους μύες, και (3) το τενόντιο όργανο του Golgi, που αντιδρά στην αύξηση της μυϊκής τάσης. Ιδιοδεκτικοί υποδοχείς βρίσκονται, επίσης, στο δέρμα, τις αρθρώσεις, τον αρθρικό θύλακα και τον εσωτερικό μηχανισμό της ακοής. Μία ακόμα κατηγορία αισθητικών υποδοχέων βρίσκονται στην επιφάνεια της παλάμης και του πέλματος και καταγράφουν ερεθίσματα, όπως η πίεση, η αλλαγή στην θερμοκρασία, ο πόνος, που μπορεί να έχουν μικρό ή μεγάλο πεδίο δεκτικότητας, να προσαρμόζονται αργά ή γρήγορα στα εξωτερικά ερεθίσματα, κ.ά. (Kalat, 1995/2001: 276-277).

Ο όρος *κιναισθησία* αντικαταστάθηκε από την *ιδιοδεκτικότητα*, που χρησιμοποίησε ο Charles Sherrington, το 1906, για να κατηγοριοποιήσει τις αισθήσεις σε ιδιοδεκτικές, δερματικές και σπλαχνικές, ορίζοντας την ιδιοδεκτικότητα ως την έκτη μας αίσθηση. Η μελέτη της ιδιοδεκτικότητας, σε μια ευρύτερη επιστημονική έρευνα, για τη λειτουργία των

³Το νευρικό σύστημα βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις λειτουργίες: την πρόσληψη πληροφοριών, την κεντρική ολοκλήρωση των πληροφοριών και την αποστολή κινητικών εντολών προς την περιφέρεια. Μέσα από (κεντρομόλες) αισθητικές ίνες, αισθητικοί υποδοχείς διαφόρων τύπων αποστέλλουν αδιάκοπα πληροφορίες προς τον εγκέφαλο, που αφορούν μεταβολές στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα αντιδρά στις εισερχόμενες πληροφορίες με μια πολύπλοκη διαδικασία διαλογής, ταξινόμησης και επεξεργασίας. Η αντίληψη των πληροφοριών, μέσω της όρασης, ακοής, αφής, γεύσης και όσφρησης αποτελεί προϋπόθεση για όλες τις άλλες διεργασίες του γνωστικού μας συστήματος.

αισθήσεων και τη σύνδεσή τους με τις εσωτερικές διεργασίες του σώματος, εμπλούτισε τις πληροφορίες για τις πέντε αισθήσεις.⁴ Από τις αρχές του 19ου αιώνα, η εξέλιξη των γνώσεων στη φυσική, την ανατομία, τη φυσιολογία, επέτρεψε στους ερευνητές να κατηγοριοποιήσουν τις αισθήσεις ως προς την ποιότητα της εμπειρίας, τη φύση του ερεθίσματος, τη λειτουργία των υποδοχέων και τη σχέση τους με τον εγκεφαλικό φλοιό. Η βιωματική εμπειρία στήριζε την άποψη ότι το άγγιγμα, βάσει της δερματικής ευαισθησίας, ήταν μέρος του αντιληπτικού συστήματος (Sherrington, 1947/1961:132-133).

2.2. Φαινομενολογία και χορός

Η κιναισθησία απασχόλησε τον φιλόσοφο Edmund Husserl, ο οποίος την σύνδεσε στις μελέτες του με την αντιληπτική διαδικασία και τη συνειδητότητα. Στην πραγματεία του *Ideas II* (1913) γράφει ότι η κιναισθησία σε σύγκριση με την αφή έχει μια, μάλλον, αόριστη θέση εντοπισμού στο σώμα. Ο εντοπισμός της κιναισθησίας, αν και αόριστος, «αποκαθιστά την ενότητα ανάμεσα στο Σώμα και την ικανότητα του να κινείται ελεύθερα, δηλαδή, το μυστηριώδες πλέγμα που αποτελεί το σημείο καμπής από το αιτιατό υλικό σώμα στο ζωντανό σώμα» (Husserl, στο Sheets-Johnstone, 1999: 139). Είναι εξ ίσου σημαντικό, ότι ο Husserl, μέσα από τις μελέτες του, εισήγαγε στην φιλοσοφία την έννοια *ενσωμάτωση* (embodiment), η οποία αποτέλεσε μέσον αποδόμησης του καρτεσιανού δυισμού και της κατάλυσης της διάκρισης μεταξύ υποκειμένου-αντικειμένου. Η έννοια *ενσωμάτωση* έχει κεντρική σημασία σε πολλούς και διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Από τη δεκαετία του 1960, η φαινομενολογική σκέψη είναι καθοριστική στο διάλογο για τις τέχνες, με παράδειγμα, την αισθητική του Louis Arnaud Reid (1969).

Η Susan Leigh Foster στο βιβλίο της *Reading Dancing* (1986) και στο *Corporealities: Dancing Knowledge, Culture and Power* (1995), με βάση τη θεωρία της σημειωτικής, υποστηρίζει ότι η δυνατότητα «ανάγνωσης» κάποιου χορού συνδέεται με την κατανόηση της έννοιας *ενσωμάτωση*. Η *ενσωμάτωση* που αποδόμησε το καρτεσιανό θεώρημα του διαχωρισμού σώματος-νου, απασχόλησε και μελετητές του χορού, όπως η Maxine Sheets-

⁴ Η ιδιοδεκτικότητα διακρίνεται στην *εξωδεκτικότητα*, με την οποία αντιλαμβανόμαστε πληροφορίες από τον έξω κόσμο, καθώς και την *εσωδεκτικότητα*, με την οποία αντιλαμβανόμαστε εσωτερικές λειτουργίες του σώματος, τον πόνο, την επιθυμία για τροφή, την κίνηση των εσωτερικών οργάνων (Hamilton, 2005·Storks, 2009).

Johnstone (1966) και η Sondra Horton-Fraleigh (1987), οι οποίες διαμόρφωσαν τον κλάδο της φαινομενολογίας του χορού, με βάση τις ιδέες της υπαρξιακής φαινομενολογίας. Τις επόμενες δεκαετίες ακολούθησαν το φαινομενολογικό παράδειγμα πολλοί μεταγενέστεροι ερευνητές του χορού με πηγή έμπνευσης τις ιδέες του Maurice Merleau-Ponty.

Ο Merleau-Ponty στο βιβλίο του *The Phenomenology of Perception* (1962) επιχείρησε να αποδυναμώσει τη θεώρηση του σώματος ως μηχανής, αλλά και να αποσταθεροποιήσει τα δίπολα γύρω από το σώμα. Και γράφει σχετικά: «Το σώμα δεν είναι αντικείμενο αλλά συνθήκη και πλαίσιο μέσω του οποίου βιώνουμε, συλλέγουμε εμπειρίες και γνώσεις, αντιλαμβανόμαστε και δεχόμαστε πληροφορίες από τον εξωτερικό κόσμο και τους προσδίδουμε σημασίες· μέσω του σώματος τοποθετούμαστε στον κόσμο» (Merleau-Ponty, στο Μακρυγιάννη, 2004:19).

Για τον Merleau-Ponty η αντίληψη είναι βασική σωματική εμπειρία. Δεν αποτελεί μία εσωτερική αναπαράσταση ενός εξωτερικού κόσμου με το πνεύμα ως αντιληπτική συνείδηση να είναι ξεχωριστή οντότητα από το σώμα. Η αντίληψη είναι ένα σημαντικό προϊόν των αισθήσεων. Οι αισθήσεις ανήκουν στο σώμα. Το σώμα αισθάνεται και γίνεται αισθητό. Βλέπει και βλέπεται, ακούει και ακούγεται, αγγίζει και αγγίζεται. Αυτές οι πλευρές δεν είναι χωριστές η μία από την άλλη. Η συνείδηση του κόσμου γίνεται με την μεσολάβηση του σώματος. Το σωματοποιημένο υποκείμενο δρα και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του με έναν τρόπο που απορρέει από το απόθεμά του σε πολιτισμικές δεξιότητες και κοινωνικές τεχνικές τις οποίες το σώμα υιοθετεί και χρησιμοποιεί. Το σώμα που μετέχει έτσι στην κοινωνική πρακτική, είναι στραμμένο προς τον κόσμο αποτελώντας βασικό στοιχείο της κοινωνικής δράσης της οποίας τα όρια και τα περιθώρια διαμορφώνονται από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς κάθε σώματος.

Το σώμα είναι ο τρόπος της ύπαρξης στον κόσμο (*being-in-the world*), ο τρόπος που βιώνουμε την πραγματικότητα, που ανήκουμε στον κόσμο. Είναι η άποψή μας για τον κόσμο. Στο έργο του Merleau-Ponty, το «σκέπτεσθαι» δεν αποτελεί προϊόν ενός ασώματου πνεύματος ούτε απλά μια αντίδραση του σώματος στο περιβάλλον του. Η σκέψη αποτελεί μέρος της ενεργητικής σχέσης μεταξύ των ατόμων και του κόσμου τους, έτσι ώστε πριν το Καρτεσιανό «σκέφτομαι» υπάρχει ένα «μπορώ», ένας πρακτικός συλλογισμός, μία πρακτική ικανότητα μέσω της οποίας σχετιζόμαστε με το περιβάλλον. Πριν από τη σκέψη,

υπάρχει μία αρχέγονη συνύπαρξη μεταξύ του σώματος και του κόσμου, η οποία θεμελιώνει την πιθανότητα ανάπτυξης συνειδητότητας και γνώσης.

Ακόμα, δεν μπορούμε ποτέ να αποκτήσουμε αντικειμενική γνώση ενός κόσμου που υπάρχει ξεχωριστά από την υποκειμενικότητά μας, αφού δεν υφίσταται τέτοια γνώση. Το σώμα-υποκείμενο παίζει σημαντικό ρόλο ξανά σε αυτόν τον ισχυρισμό. Η βάση της ανθρώπινης σκέψης, λοιπόν, δεν είναι κάποια αφηρημένη ιδέα ή γνώση αλλά είναι το ανθρώπινο σώμα και οι συσσωρευμένες πράξεις του οι οποίες διαμορφώνονται σε συνήθειες. Το σώμα και οι τακτικές του συνήθειες δεν αποτελούν μηχανικές διαδικασίες, είναι μορφές γνώσης, συγκεκριμένοι, σταθεροί τρόποι να είναι κανείς, να δρα, να πράττει, να αντιδρά (Merleau-Ponty, 1962).

2.3. Κιναισθητική ενσυναίσθηση

Την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα, η κίνηση του σώματος, η οποία χαρακτηρίζεται από εκφραστικότητα και εγγενή συναισθηματικότητα, έχει αποτελέσει πεδίο έρευνας των νευροεπιστημών. Από αυτού του είδους τις έρευνες έχουν προκύψει πολλά συμπεράσματα για τη σχέση ανάμεσα στις γνωστικές και τις κινητικές πτυχές του χορού. Οι ερευνητές του χορού υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι κατανοούν τον άλλον από την κίνηση του σώματος, την κιναισθητική εμπειρία και την κιναισθητική τους ενσυναίσθηση. Το ζήτημα αυτό αναλύουν η Deidre Sklar και η Susan Leigh Foster, αναδεικνύοντας την γνωσιακή, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική διάσταση του χορού.

Στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής μελέτης του χορού, γράφει η Sklar στη διδακτορική της διατριβή (1991:1) *Five Premises for a Culturally Sensitive Approach to Dance*: «Το να μιλάμε για την κίνηση ως έναν τρόπο γνώσης, συνεπάγεται ότι ο τρόπος που κινούνται οι άνθρωποι είναι ένδειξη για το ποιοι είναι, όπως και ο τρόπος που μιλούν». Επισημαίνει, επίσης, ότι η στάση του σώματος (*posture*) και η κίνηση είναι μέσον αναγνώρισης της ταυτότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο κινούνται οι άνθρωποι είναι κάτι περισσότερο από τις γνώσεις που προέρχονται από τομείς όπως η βιολογία, η τέχνη, η ψυχαγωγία. Όλες οι κινήσεις πρέπει να θεωρηθούν ως ενσωμάτωση των πολιτισμικών γνώσεων, ένας κιναισθητικός τρόπος μάθησης, ο οποίος δεν είναι αρκετά ισοδύναμος με τη χρήση της γλώσσας. Η κίνηση, ως

σημαντική πτυχή του πολιτισμού, έχει υποτιμηθεί. Άρα, είναι καιρός να αναγνωρίσουμε την πολιτισμική σημασία της κίνησης, δίνοντάς της μια πιο κεντρική θέση στη μελέτη του πολιτισμού και του πολιτισμού στη μελέτη της κίνησης.

Η συγγραφέας συμπεραίνει ότι η γνώση της κίνησης είναι αντιληπτική, συναισθηματική και κιναισθητική. Πιο σημαντικό είναι ότι τα συνήθη πρότυπα κίνησης συνοδεύονται με συναφή συναισθήματα. Κάποιοι, όμως, πρέπει να κοιτάξει πέρα από την κίνηση για να καταλάβει το νόημά της. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με την πολιτισμική γνώση που ενσωματώνεται στην κινητική και συναισθηματική εμπειρία, πράγμα που εξαρτάται από την πολιτισμική μάθηση. Για παράδειγμα, όταν ο ιερέας γονατίζει μπροστά στον Χριστό, «δεν κάνει απλά μια κίνηση με το σώμα του: τιμά ένα θεϊκό ον. Ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει κάτι για αυτό το ον για να κατανοήσει την κίνηση του ιερέα. Θα μπορούσε να υποθέσει ότι είναι ένα δείγμα ταπεινότητας, αλλά όχι ότι υπάρχει κάτι πέρα από αυτό. Ότι είναι μια τελετουργία, σχετικά με τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και της θεότητας που ονομάζεται Ιησούς Χριστός» (Sklar, 1991:2).

Ομοίως, δεν θα μπορούσε να γνωρίζει ότι οι κινήσεις του μπαλέτου έχουν αναφορές στους κώδικες της ιπποσύνης και τις μεσαιωνικές τελετουργίες, εκτός αν είχε ανατρέξει σε βιβλία. Οι έννοιες, δηλαδή, που ενσωματώνονται στην κίνηση δεν είναι απαραίτητα εμφανείς. Για να κατανοήσουμε την κίνηση, ως πολιτισμική συμπεριφορά, πρέπει αναπόφευκτα να χρησιμοποιήσουμε λέξεις (Sklar, 1991:2).

Αντίστοιχα, η Foster στο βιβλίο της *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance* (2011) αναλύει τις σχέσεις ανάμεσα στην εμπειρία του ατόμου από τη θέαση του χορού, την χορογραφία και την κιναισθητική αίσθηση, που προβάλλει την ενσυναισθητική σύνδεση που δημιουργεί στους θεατές. Με εκτενή αναφορά στους μεταβαλλόμενους ορισμούς της χορογραφίας, της κιναισθησίας, και της ενσυναίσθησης, από το 1700 μέχρι σήμερα, αποδεικνύει ότι η παρατήρηση, η μελέτη και η συζήτηση για τον χορό, είναι ζητήματα τα οποία έχουν, επίσης, αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Η κατανόηση αυτής της εξέλιξης είναι το κλειδί για την κατανόηση της σωματικότητας (*corporeality*) και της επίδρασής της στο *πολιτικό σώμα*. Η ίδια (2011: 1) στην εισαγωγή του βιβλίου θέτει τα εξής ερωτήματα:

«Τι αισθανόμαστε όταν παρακολουθούμε χορό; ‘Χορεύουμε μαζί’ με τους χορευτές, ακόμα και αν δεν κινούμαστε; Νιώθουμε τι αισθάνεται ο χορευτής με το σώμα του; Φανταζόμαστε ότι κάνουμε τις ίδιες κινήσεις; Κινούμαστε στον αέρα; Κυλάμε στο πάτωμα με επιτάχυνση; Ισορροπούμε στα δάκτυλα των ποδιών; Ξεδιπλώνουμε τη σπονδυλική μας στήλη; Πετάμε; Πέφτουμε στο κενό; [...] Ή σταματάμε και μένουμε ακίνητοι; Κινούμαστε στο ρυθμό της κίνησης των χορευτών; [...] Δυσκολεύεται η αναπνοή μας; Νιώθουμε φόβο, παρατηρώντας την αβεβαιότητα στο επόμενο βήμα του χορευτή; [...]. Αισθανόμαστε απόλαυση στην έκταση της κίνησης; Άγχος από την παραμόρφωση της κίνησης;»

Με αυτά και άλλα ερωτήματα καταλήγει ότι, ακόμα και αν αισθανόμαστε κάτι από τα παραπάνω, το θέμα είναι πώς επηρεάζουν την εμπειρία που αποκομίζουμε από τον χορό και πώς αντλούμε νόημα από αυτήν. Για την ίδια, η εμπειρία των θεατών από τη θέαση του χορού, δηλαδή το τι σημαίνει να παρακολουθεί κάποιος χορό, να ανταποκρίνεται ή και να αποτιμά το νόημα της κίνησης, μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από την κιναισθητική ενσυναίσθηση.

Με βάση τα ερωτήματα που θέτει στην εισαγωγή του βιβλίου της, η Foster εξετάζει τη διαδικασία πρόσληψης των νοημάτων του χορού από τους θεατές μέσα από θεωρητικές πηγές και αναλυτικά παραδείγματα χορογραφικών έργων. Σημειώνει ότι, στις αρχές του 20ού αιώνα, ο John Martin υποστήριζε ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στον χορευτή και τον θεατή και ταυτόχρονα μια σύνδεση με τη συγκίνηση που προκαλεί η κίνηση. Ο χορός εμπειρικλείει νοήματα, που προσλαμβάνουν οι θεατές, ακόμα και αν δεν κινούνται. Στις αρχές του 21ου αιώνα, οι νευροφυσιολόγοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στον χορευτή και τον θεατή, με βάση τις ανακαλύψεις τους για τους κατοπτρικούς νευρώνες (*mirror neurons*) και τις συνάψεις στο ωτιαίο μυελό, που ενεργοποιούνται όταν κάποιος παρατηρεί τις κινήσεις του άλλου. Οι κατοπτρικοί νευρώνες αποτελούν τη νευροβιολογική βάση της αντίληψης και της δράσης στις γνωστικές λειτουργίες. Αυτό το είδος των νευρικών μηχανισμών σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, που επιτρέπει την κατανόηση των προθέσεων και συναισθημάτων του άλλου, χωρίς λεκτική επικοινωνία. Αν για τον Martin, κάθε άτομο εντυπωσιαζόταν από τη θέαση του χορού και ανταποκρινόταν σε αυτήν την εμπειρία μέσα από υποκειμενικές ερμηνείες, σήμερα, οι νευροεπιστήμονες θεωρούν ότι η ύπαρξη αναδιοργανώνεται μέσα από τη διαδικασία της θέασης και πρόσληψης των νοημάτων του χορού.

Πέρα από τις θεωρητικές θέσεις των νευροεπιστημών, μια παράσταση χορού αντλεί από την αίσθηση του σώματος και την υποκειμενικότητα που διαμορφώνεται σε κάθε ιστορική περίοδο. Η αίσθηση του παρατηρητή απορρέει από τις αντιλήψεις του για το σώμα, που διαμορφώνονται κοινωνικά, καθώς και από τις μοναδικές συνθήκες της θέασης ενός χορευτικού έργου (Foster, 2011:1-2).

2.4. Χορογραφία, κιναισθησία, ενσυναίσθηση

Η Foster αναλύει τις έννοιες *χορογραφία*, *κιναισθησία*, *ενσυναίσθηση*, για να αποδείξει ότι η κιναισθητική εμπειρία είναι μέσον σύνδεσης με τα συναισθήματα του άλλου. Ο όρος *χορογραφία* χρησιμοποιείται αναφορικά με τη δόμηση της κίνησης, και όχι αποκλειστικά αυτής του ανθρώπου. Η έννοια *χορογραφία* μπορεί να αναλυθεί μέσα από διαφορετικές οπτικές. Στην προκειμένη περίπτωση, είναι ενδιαφέρον ότι, σήμερα, θεωρητικοί μελετούν τη σχέση της χορογραφικής πρακτικής με το κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει από τις μελέτες τους, είναι ότι η χορογραφία εμπερικλείει τον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο, που αποτελούν χαρακτηριστικά της σύγχρονης τέχνης.

Ο Mark Franko και ο Randy Martin παρατηρούν και διαπιστώνουν ότι, σήμερα, η χορογραφική πρακτική δεν ασχολείται μόνο με την αισθητική της κίνησης, αλλά με το κοινωνικό και το πολιτικό νόημα της τέχνης. Συνοπτικά, η εν λόγω προσέγγιση έχει σχέση με την αλλαγή του πλαισίου και του περιεχομένου του χορού, καθώς μετά τη δεκαετία του 1960 και την εμφάνιση του μεταμοντερνισμού, μια χορογραφία μπορεί να είναι επιμελώς δομημένη ή και να βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Ο αυτοσχεδιασμός και αυτοσχεδιασμός με επαφή χρησιμοποιήθηκαν ως αυθόρμητες διαδικασίες για τη δημιουργία έργων, που έδιναν έμφαση στην αλληλεπίδραση, τον κριτικό αναστοχασμό, το κοινωνικό και πολιτικό νόημα της τέχνης και όχι μονομερώς στην αισθητική και δεξιοτεχνική εκτέλεση της κίνησης (Foster, 2011:3).

Ο όρος *κιναισθησία* επινοήθηκε το 1880, μετά από εκτεταμένες έρευνες για το ανθρώπινο σώμα, οι οποίες απέδειξαν την ύπαρξη νευρικών αισθητήρων στους μύς και τις αρθρώσεις, οι οποίοι παρέχουν πληροφορίες για τις θέσεις και τις κινήσεις του σώματος. Η σημασία του όρου διευρύνθηκε, ξεχάστηκε και αναθεωρήθηκε αρκετές φορές. Στις αρχές του 20ού αιώνα, η κιναισθησία αντικαταστάθηκε στις έρευνες των νευρολόγων από τον όρο

ιδιοδεκτικότητα, που σχετιζόταν με μια μέθοδο περισσότερο επικεντρωμένη στη μελέτη των νευρώνων της σπονδυλικής στήλης, υπεύθυνων για κάθε αναπροσαρμογή της ισορροπίας του σώματος λόγω της σχέσης του με τη βαρύτητα. Η κιναισθησία, αν και είχε απασχολήσει τους νευροφυσιολόγους, η αντικατάστασή της από την ιδιοδεκτικότητα, άρχισε να απασχολεί και τους ψυχολόγους. Ο Titchener όρισε την κιναισθησία ως την αίσθηση των μυών, των τενόντων, των αρθρώσεων, της θέσης του σώματος στον χώρο, της αντίστασης, του βάρους και του βαθμού ενεργοποίησης στη διάρκεια μιας κίνησης. Επίσης, ανέλυσε τη σημασία της εσωτερικής λειτουργίας της κιναισθησίας και τον ρόλο του δέρματος και της αφής στην πρόσληψη ενός αντικειμένου. Για τον ίδιο, η κιναισθησία συνδέει όλες τις πληροφορίες που προέρχονται από όλα τα άλλα αισθητηριακά συστήματα του οργανισμού και ότι, παράλληλα με την οπτική και την ακουστική αίσθηση, δημιουργεί εικόνες-ίχνη στο νου για τις δράσεις του σώματος. Συνέλαβε την κιναισθησία ως βαθιά ριζωμένη, συχνά, ασυνείδητα στον οργανισμό, που, παρ' όλα αυτά, παρήγαγε ένα είδος σκέψης (Foster, 2011: 7).

Η χρήση του όρου *κιναισθησία* επεκτάθηκε μετά τις μελέτες του Gibson, το 1966. Οι ψυχολόγοι που εστίαζαν στην αντιληπτική διαδικασία, άρχισαν να ασχολούνται με τη σύνδεση της αντίληψης με τη δράση. Ο Gibson υποστήριζε ότι η αντίληψη ήταν μια ενεργή διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών από το περιβάλλον. Όπως, προγενέστερα ο Titchener, θεωρούσε ότι οι κιναισθητικές πληροφορίες βασίζονται στην αισθητηριακή ενεργοποίηση των μυών και των αρθρώσεων, όμως περιλαμβάνουν και άλλες πηγές πληροφόρησης, που προέρχονται από το αιθουσαίο σύστημα, το δέρμα και την όραση. Στα μέσα του 20ού αιώνα, ο Gibson όρισε την κιναισθησία ως το αντιληπτικό σύστημα που συνθέτει πληροφορίες για τη θέση των αρθρώσεων, την προσπάθεια και τον προσανατολισμό στον χώρο σε σχέση με τη βαρύτητα (Foster, 2011:7).

Αν και οι έρευνες για την χορογραφία είναι πολυάριθμες, ενώ για την κιναισθησία λιγότερες, η κριτική παιδαγωγική του χορού έχει επικεντρωθεί στη συστηματική μελέτη της σημασίας της κιναισθητικής αντίληψης. Ο John Martin, μελετώντας τον τρόπο μετάδοσης των νοημάτων του χορού μέσω της κιναισθησίας, έγραψε: «Όταν παρατηρούμε ένα σώμα να κινείται, βλέπουμε κινήσεις, που, πιθανόν, μπορούν να γίνουν από κάθε σώμα, άρα, και το δικό μας [...] μέσω της κιναισθητικής συμπάθειας, ουσιαστικά,

αναπαράγουμε νοητά την μυϊκή εμπειρία και διεγείρουμε συνειρμικές υποδηλώσεις, σαν να είμαστε οι δημιουργοί της κίνησης» (Martin, στο Foster, 2011:7).

Οι απόψεις του Martin είχαν ουσιαστικό ρόλο στην αποδοχή και καθιέρωση του μοντέρνου χορού, γιατί διευκρίνιζαν τους λόγους για τους οποίους ο χορός ασκούσε ιδιαίτερη επιρροή στους θεατές. Η κιναισθητική αίσθηση επιτρέπει την εξοικείωση με αντικείμενα και δράσεις, ακόμα και αν κάποιος τα παρατηρεί από απόσταση. Ξέρουμε, ότι η μπάλα είναι στρογγυλή και το κέλυφος του αυγού εύθραυστο από τη βιωματική μας εμπειρία. Όπως και προηγούμενοι ερευνητές, ο Martin πίστευε στη σύνδεση της κίνησης και της συγκίνησης. Η κιναισθησία απέκτησε κεντρικό ρόλο στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου, από ορατές συναισθηματικές ενδείξεις, που αναγνώριζε ο παρατηρητής από την δική του εμπειρία.

Με βάση τις νέες απόψεις για την κίνηση και τον ρυθμό, που προώθησαν οι πρωτοπόροι του μοντέρνου χορού, για παράδειγμα, η Isadora Duncan, η Mary Wigman, η Martha Graham, σύγχρονοι ερευνητές, όπως η Susan Manning και η Dee Reynolds, εξέτασαν την κιναισθηση ως το βασικό στοιχείο του μοντερνισμού. Η Sklar επικεντρώνεται στην ικανότητα του ερευνητή να αντιληφθεί τη δική του κιναισθητική εμπειρία και των άλλων και υποστηρίζει ότι η ανάλυση του χορού μέσω της κιναισθησης αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση για την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών όχι μόνο στον χορό, αλλά σε όλους τους τομείς της ζωής. Η κιναισθητική ανάλυση περιλαμβάνει τις ποιοτικές διαστάσεις της κίνησης, τη ροή, την ένταση, την χρονικότητα, τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο δρα και να αλληλεπιδρά με αντικείμενα, γεγονότα και άλλους ανθρώπους. Η Sklar, εμβαθύνει στις απόψεις του Bourdieu για την έξη (*habitus*), μελετά τις θρησκευτικές τελετουργίες και πρότυπα κίνησης που σχετίζονται με συγκεκριμένα γεγονότα. Όπως και ο Bourdieu, αποδίδει συμβολικό νόημα σε αυτά τα κινητικά πρότυπα, που συνιστούν έναν τρόπο απόκτησης γνώσης στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο, μια μορφή ενσώματης γνώσης, που είναι συνυφασμένες οι σωματικές, συναισθηματικές και εννοιολογικές μνήμες (Foster, 2011: 8).

Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Randy Martin υποστηρίζει την ύπαρξη μιας μορφής κοινωνικής κιναισθησης, ένα σύνολο από χαρακτηριστικά της κίνησης ή ίχνη, που αποδεικνύουν τη βαθιά σύνδεση της κίνησης και του πολιτισμού. Ενώ η Sklar ασχολείται με τον τρόπο που

η κίνηση αναδεικνύει θρησκευτικούς και έμφυλους συμβολισμούς, ο Martin εξετάζει την πολιτική της διάσταση. Μελετά τη σχέση ανάμεσα σε μια απο-αποικιοκρατικοποιημένη θεώρηση του κόσμου και την προτίμηση σε όχι και τόσο κεντρικές μορφές χορού, όπως είναι η *capoeira*, ο αυτοσχεδιασμός με επαφή, το *hip-hop*, που αναδεικνύουν τις πολλαπλές δυνατότητες της έκφρασης του σώματος και τη σημασία της ετερότητας σε έναν κόσμο που τείνει στην παγκοσμιοποίηση.

Αν και στη διάρκεια του 20ού αιώνα, η κιναισθησία ερευνήθηκε από τους ψυχολόγους περισσότερο ως συναισθηματική παρά ως σωματική εμπειρία, όμως, η Sklar υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση εμπεριέχει ένα κιναισθητικό επίπεδο αναγνώρισης και προσδιορίζει τη μέθοδό της να παρατηρεί τις ενέργειες των άλλων ως *κιναισθητική ενσυναίσθηση*. Το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται με το επίθετο *κιναισθητική* αναιρεί την ευρεία παραδοχή ότι η συναισθηματική και η σωματική εμπειρία διαφέρουν (Foster, 2011: 8).

Ιστορικά, η ανάπτυξη των γνώσεων για την κιναισθησία ώθησε τους καθηγητές χορού και φυσικής αγωγής να διερευνήσουν τη σημασία της σε σχέση με τη σωματικότητα. Η Margaret H'Doubler εισήγαγε στα μαθήματά της την ανατομία για να κατανοήσουν οι φοιτητές την κιναισθητική αίσθηση. Στη συνέχεια, η Martha Hill και άλλοι πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής του μοντέρνου χορού, χρησιμοποίησαν την κιναισθησία ως φυσικό μέσον οργάνωσης της σωματικότητας. Βοηθούσε τους σπουδαστές να αποκτήσουν σωστή στάση, να μειώσουν σωματικές συνήθειες κοινωνικά αποκτημένες και να διερευνήσουν τις ποιοτικές δομές της κίνησης.

Ο όρος *ενσυναίσθηση* επινοήθηκε την ίδια δεκαετία με την κιναισθησία από Γερμανούς φιλοσόφους, οι οποίοι ήθελαν να περιγράψουν και να αναλύσουν τη ζωγραφική και τη γλυπτική ή και την αρχιτεκτονική ή τον τρόπο με τον οποίο οι τέχνες ελκύουν τον θεατή και τον εμπλέκουν σε μια άμεση μορφή εμπειρίας. Οι φιλόσοφοι αυτοί υποστήριζαν ότι υπάρχει μια μορφή σύνδεσης ανάμεσα στη σωματική δράση και την τέχνη, καθώς το σώμα του θεατή μπορεί μέσω της κίνησης να προσλάβει τα διάφορα χαρακτηριστικά του έργου τέχνης. Η ένταξη του όρου *empathy* στην αγγλική γλώσσα, στις αρχές του 20ού αιώνα, υποστήριξε, επίσης, μια δυνατή σωματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους και τα αντικείμενα (Foster, 2011:10).

Μέσω της χρήσης της έννοιας *ενσυναίσθηση* από Γερμανούς και Βρετανούς αισθητικούς αναδείχθηκε η γοητεία της δυναμικής των αντικειμένων, ο τρόπος που εκφράζεται μέσα από κινητικές παρορμήσεις και αποδείχθηκε ότι η τέχνη είχε ένταση, δυναμική, έλξη, ενέργεια και συνοχή, με κριτήριο την ισορροπία που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις παρορμήσεις (Foster, 2011:154-155). Στη διάρκεια του 20ού αιώνα, ο όρος *ενσυναίσθηση*, όπως και ο όρος *κιναισθησία*, άλλαξε, περνώντας στο πεδίο των ψυχολόγων, οι οποίοι τον μελέτησαν περισσότερο ως μια συναισθηματική διαδικασία και όχι ως σωματική. Η Foster (2011: 10), σε σχέση με τις παραπάνω διαπιστώσεις, παραθέτει την εξής κριτική άποψη:

«[...] Η Sklar επιδιώκει την αποδοχή της πραγματικότητας, ότι, η ενσυναίσθηση εμπειρικλείει ένα κιναισθητικό επίπεδο αναγνώρισης και ονομάζει την τεχνική της να παρατηρεί τις δράσεις των άλλων ως κιναισθητική ενσυναίσθηση. Το γεγονός ότι η εμπειρία της ενσυναίσθησης είναι αναγκαίο να χαρακτηριστεί με το επίθετο *κιναισθητική* διαμφεύει την ευρέως αποδεκτή υπόθεση ότι οι συναισθηματικές και οι σωματικές εμπειρίες διαχωρίζονται».

Ο όρος *ενσυναίσθηση* επινοήθηκε όχι τόσο για να εκφράσει μια νέα ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου, όσο για να ενισχύσει την μεταβαλλόμενη άποψη περί της σωματικότητας, η οποία, με τη σειρά της, επηρέασε και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να κατανοούμε ή να νιώθουμε τα συναισθήματα του άλλου. Η κιναισθητική ενσυναίσθηση χρησιμοποιήθηκε στη διερεύνηση των εμπειριών των θεατών, όπου με τη συμβολή των νευροεπιστημών, πολλές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι κεντρική στις διαδικασίες συνειδητότητας σε σχέση με την ανταπόκριση του κοινού στον χορό (Foster, 2011:10-11). Σήμερα, η ενσυναίσθηση αποτελεί αντικείμενο έρευνας των νευροεπιστημών και της εξελικτικής ψυχολογίας, με στόχο να ανακαλυφθούν οι βιολογικές (εξελικτικές και εγκεφαλικές) προϋποθέσεις και οι νευροψυχολογικοί μηχανισμοί που επιτρέπουν την εμφάνισή της (Foster, 2011:74).

2.5. Ιστορική απαρχή της ενσυναίσθησης

Η σύνδεση της ενσυναίσθησης με την παρατήρηση του ανθρώπινου σώματος ανάγεται στον 18ο αιώνα. Συγκεκριμένα προέρχεται από τις επικίνδυνα δεξιολογικές κινήσεις που εκτελούσαν χορευτές και χορεύτριες πάνω σε ένα σκοινί, με αποτέλεσμα να αντιδρά το κοινό με φόβο, λόγω της πιθανότητας πτώσης πάνω σε σπαθιά τοποθετημένα ακριβώς

κάτω από το σκοινί. Η εικόνα μπορούσε να ενεργοποιήσει τα συναισθήματα των θεατών μέσω της τέχνης, με τον ίδιο τρόπο που αισθάνεται κάποιος την συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Το αίσιο τέλος δημιουργούσε συναισθήματα ανακούφισης στους θεατές: η παράσταση δεν ήταν παρά μόνο μια συμβολική αναπαράσταση της ζωής (Foster, 2011:131).

Ο φιλόσοφος Jean-Baptiste Dubos ενδιαφερόταν να επεξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο η εικονική αναπαράσταση της αγωνίας των ερμηνευτών, μπορούσε να συγκινήσει τον θεατή, αλλά και να εξορθολογήσει τη δύναμη της τέχνης να μας επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο που αισθανόμαστε παρατηρώντας ένα άτομο να υποφέρει. Κατέληξε, ότι είτε πρόκειται για την τελευταία κίνηση του μονομάχου στην αρένα, τον χορό πάνω σε ένα υπερυψωμένο σκοινί, ή την απεικόνιση κάποιου ατόμου που υποφέρει σε έναν πίνακα ζωγραφικής, οι θεατές προβάλλουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτές τις καταστάσεις, γνωρίζοντας ότι δεν ζουν στην πραγματικότητα αυτές τις στιγμές (Foster, 2011: 133). Χωρίς να εξαντλείται η παραπάνω θεώρηση, αναφέρεται, ότι η χρήση της μάσκας, τον 17ο αιώνα, στους αυλικούς χορούς, είχε στόχο να αποφευχθεί η παρατήρηση συναισθηματικών αντιδράσεων τις εκφράσεις του πρόσωπου του ατόμου που είχε καλυμμένο το πρόσωπό του (Foster, 2011:135).

Στη διάρκεια του 18ου αιώνα, η θεωρία σχετικά με την έννοια *συμπάθεια* εξελίχθηκε σε μέσον σύνδεσης των ανθρώπων βάσει των λειτουργιών της φυσιολογίας του σώματος. Στα μέσα του 18ου αιώνα, επικράτησε η άποψη ότι η ικανότητα να «διαβάζει» κανείς ή και να νιώθει τα συναισθήματα των άλλων εξαρτάται από τις δομές του νευρικού συστήματος. Παρόλο, που η δομή των νευρώνων διευκόλυνε την αμοιβαία εμπειρία να συμβεί, οι άνθρωποι δεν μοιράζονταν αυτήν την εμπειρία, με άμεση επαφή, αλλά με τη δύναμη της φαντασίας, που επέτρεπε σε κάποιον να μεταφέρει το σώμα του στην θέση κάποιου άλλου (Foster, 2011:139).

Όταν ο Vischer και ο Lipps άρχισαν να χρησιμοποιούν τον όρο *Einfühlung* στις μελέτες τους, η έννοια είχε σχέση όχι μόνο με την ικανότητα της πρόσληψης του συναισθήματος του άλλου, αλλά και με την ικανότητα του ανθρώπου να κινείται με ελευθερία στον κόσμο και να αισθάνεται όλα τα παρατηρήσιμα φαινόμενα. Η καμπύλη μιας γραμμής, οι κυματισμοί της θάλασσας, η είσοδος ενός κτηρίου στον χώρο, ήταν όλα χαρακτηριστικά

που καλούσαν τον παρατηρητή να προσλάβει τη δυναμική τους και να βιώσει τη μοναδικότητά τους (Foster, 2011:154).

Στις αρχές του 20ού αιώνα, ο John Martin χρησιμοποίησε τον ρόλο των συναισθημάτων στην ενσυναισθητική εμπειρία, την οποία ονόμασε *metakinesis*, για να υποστηρίξει ότι η συναισθηματική σύνδεση ήταν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της θέασης του χορού. Από την περίοδο αυτή μέχρι σήμερα, έχουν εξελιχθεί οι θεωρητικές απόψεις για τον χορό και η χορογραφική πρακτική. Η εξέλιξη των γνώσεων για τον χορό δείχνει ότι κάθε χορογραφικό έργο, ανεξάρτητα από το νόημα που θέλει να μεταδώσει, παρέχει ενδείξεις για συγκεκριμένες σωματικές εμπειρίες, μέσω του τρόπου χρήσης της κίνησης, καθώς και της αρχής σχετικά με το ποια κίνηση μπορεί να είναι προϊόν προγενέστερης μάθησης ή νέο προϊόν δημιουργίας. Η ενσυναίσθηση αναδεικνύει τη θεωρία του δυναμικού της κιναισθητικής οργάνωσης ενός σώματος σε σχέση με την εμπειρία του άλλου.

Στη δημιουργία χορευτικών έργων, οι καλλιτέχνες προβληματίζονται για τον τρόπο με τον οποίο η κιναισθησία και ενσυναίσθηση εμπλέκονται στη δόμηση κυρίαρχων παραδοχών για την ταυτότητα. Οι καλλιτέχνες επιδιώκουν να αποδυναμώσουν κυρίαρχες αντιλήψεις για τον εαυτό, τον κόσμο, ζητήματα για τα φύλα, τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά και να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή των θεατών στη δημιουργία και εξέλιξη μιας χορογραφίας. Τα τελευταία χρόνια αποτελεί πάγια πρακτική να εμπλέκονται οι θεατές διαδραστικά με τους καλλιτέχνες, προκειμένου να κατανοήσουν τις δομές και την αλήθεια της τέχνης. Συχνά, η δράση πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον που εξελίσσεται η πλοκή του έργου, ώστε να υπάρχει έντονο το στοιχείο της προσομοίωσης του αληθινού και του υπαρκτού. Οι θεατές μετέχουν στη δημιουργία και την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας, επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον καλλιτέχνη. Διαδικασία που βασίζεται στην κιναισθητική και ενσυναίσθηση των θεατών.

Σε αυτού του είδους τις χορογραφίες δεν υπάρχει επιτήδευση. Οι χορευτές προσεγγίζουν κάθε κίνηση χωρίς θεατρική υπερβολή. Δηλώνουν στο κοινό κάθε πράξη χωρίς προσποίηση, από τη διαδικασία να μαζέψουν ένα φύλλο, να τυλιχθούν σε μια κουβέρτα ή να αγκαλιάσουν κάποιον θεατή. Υπάρχει αίσθηση της αμεσότητας της εμπειρίας, του άμεσου περίγυρου, συμπεριλαμβανομένων των θεατών, και η ανάμνηση της διαδικασίας. Αυτό που παραμένει στη μνήμη είναι περισσότερο η διαδικασία, παρά το νόημα του

έργου. Στην πρακτική της χορογραφίας, η κιναισθησία είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το σώμα μαθαίνει να συντονίζεται με τον άλλο και το περιβάλλον σε μια δυναμική εξερεύνηση, το δόσιμο του εαυτού γενναιόδωρα και ανεπιφύλακτα.

Σήμερα, το κίνημα της πρωτοπορίας, με την συνεχή ανανέωση των αισθητικών νόμων και τις αλλεπάλληλες αλλαγές στις καλλιτεχνικές τάσεις, έχει αποκτήσει επιστημολογικές ρίζες. Η πρακτική του χορού νοηματοδοτεί την εμπειρία χορευτών και θεατών, δίνοντας μια μοναδική δυνατότητα στους χορευτές να μεταδώσουν νοήματα μέσω της κίνησης και την επαφή τους με τον άλλο. Τα συναισθήματα, που δημιουργούνται στο σώμα, είναι μέσον ανταπόκρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, που μπορεί να έχουν προκύψει από διαφορετικές κοινωνικές και ψυχολογικές καταστάσεις. Γίνονται αντιληπτά μέσω της κιναισθητικής ενσυναίσθησης, η οποία, μπορεί να βασίζεται σε υποκειμενικές ερμηνείες, αλλά και την φαντασία του παρατηρητή, που τον βοηθά να δημιουργεί νοητές εικόνες.⁵

2.6. Προγενέστερες έρευνες

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, παρατίθενται ορισμένες πρόσφατες μελέτες, οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι η κιναισθητική ενσυναίσθηση έχει άμεση σχέση με την χορογραφική πρακτική ή και τη διδασκαλία του δημιουργικού χορού. Η Shannon Mockli, στην διπλωματική της έρευνα στο Πανεπιστήμιο της Utah, (2008), μελέτησε την κιναισθητική ενσυναίσθηση μεταξύ των χορευτών, μεταξύ των χορευτών και των θεατών, και αν η αποκάλυψη προσωπικών εμπειριών στην ομάδα και την σκηνή, τους βοήθησε να δράσουν ενσυναισθητικά ο ένας με τον άλλο. Η ίδια ηχογράφησε στην πρόβα τη λεκτική συνομιλία των χορευτών κατά τη διάρκεια της σωματικής «συνομιλίας» τους σε ζευγάρια, για να μελετήσει αν οι θεατές μπορούν να βιώσουν τον αυθόρμητο τρόπο επικοινωνίας των

⁵Η Foster, το 2011, παρουσίασε την διάλεξη-παράσταση *Kinesthetic Empathies and the Politics of Compassion* στο Philadelphia Live Arts Festival. Περιπατώντας αργά και διστακτικά στη σκηνή, όπως ένα ηλικιωμένο άτομο, απευθύνθηκε στο κοινό και ρώτησε, δείχνοντας το σώμα της: «Πώς θα μπορούσε ένα άλλο σώμα να παρατηρήσει αυτό το σώμα και να φανταστεί τι αισθάνεται; Πώς μπορεί κανείς, κοιτώντας αυτό το σώμα, να συλλάβει την αίσθησή του ως προς την ένταση, την κόπωση ή και τον πόνο που αισθάνεται; Πώς μπορεί να καταλάβει κανείς το κίνητρο, την επιθυμία ή και το συναίσθημα που αποτυπώνεται σε ένα καταβεβλημένο σώμα, κοιτάζοντάς το;». Τα ερωτήματα έχουν τον ίδιο στόχο με αυτά του βιβλίου: Πώς μπορεί να αντιληφθεί κάποιος κοιτώντας ένα σώμα να κινείται, τι βιώνει;

χορευτών, ενώ βρίσκονται στη σκηνή. Οι χορευτές, μέσα από τις αφηγήσεις τους, αποκάλυψαν πως δημιουργείται ενσυναισθητική επικοινωνία, αλλά και την ηθική έννοια της ενσυναίσθησης.

Η έρευνα της Jenna Goodgame (2007) αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργικής κίνησης, ως θεραπευτικού μέσου, πέρα από τα στενά όρια της γλώσσας και της διαφορετικής κουλτούρας. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε πειραματικά projects, με μοναδικό μέσον τον χορό και την κίνηση (λόγω της διαφορετικής γλώσσας), σε τρία ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Εσθονίας. Παιδιά με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν μαζί της και μεταξύ τους, να αναπτύξουν το αίσθημα της αυτο-αντίληψης, της αυτοεκτίμησης, να εξερευνήσουν συναισθήματα, να επιλύσουν διαφορές και να δομήσουν συνεργατικές δεξιότητες. Στην αξιολόγηση του προγράμματος, οι καθηγητές και οι κοινωνικοί λειτουργοί των σχολείων ανέφεραν ότι τα παιδιά είχαν πιο ήρεμη διάθεση την περίοδο του project, με αποτέλεσμα να αλλάξει όλη η ατμόσφαιρα του σχολείου, και άρχισαν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν εμπιστοσύνη το ένα προς το άλλο.

Η Karen Kaufmann (2007) διεξήγαγε μία έρευνα στην οποία συμμετείχαν δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω των μαθημάτων της δημιουργικής κίνησης στους δασκάλους και μαθητές (τους οποίους οι δάσκαλοι παρακολουθούσαν), η ερευνήτρια κατάφερε να αλλάξει την αντίληψη των παιδαγωγών για την χρήση του δημιουργικού χορού ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Η δημιουργική κίνηση και ο χορός κατέδειξαν τη χρησιμότητά τους στην απορρόφηση πνευματικών εννοιών, τη διαθεματική τους χρήση και την διαπολιτισμική τους διάσταση.

Σκοπός της έρευνας των MacDonald, Stodel, & Farres (2001: 221-222) ήταν να προσδιορίσει τη στάση 124 φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου της Ottawa, προς την διδασκαλία του δημιουργικού χορού, και να ερευνήσει αν η βιωματική συμμετοχή τους σε δημιουργικά εργαστήρια χορού θα άλλαζε τη στάση τους για τον δημιουργικό χορό. Μετά την παρέμβαση, στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και τη συνέντευξη με ομάδα εστίασης, οι φοιτητές, έδειξαν δραματική αλλαγή στη στάση τους, καθώς δήλωσαν ότι ήταν πιο σίγουροι να διδάξουν δημιουργικό χορό, που αποδείχθηκε ότι είναι μια σχετικά εύκολη και δημιουργική διαδικασία. Ακόμα, ότι ο δημιουργικός χορός

πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, ώστε τα παιδιά να μετέχουν σε μαθήματα που προάγουν τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την αισθητική έκφραση.

Οι Lietz et al., (2011), εφάρμοσαν σε μια μελέτη τους την κλίμακα *The Empathy Assessment Index*, αποτελούμενη από πενήντα ερωτήσεις στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, κυρίως σε 773 φοιτητές Κοινωνικών Επιστημών, Βιολογίας και Μακρο-Οικονομικών Επιστημών. Οι ερωτήσεις αφορούσαν πέντε παράγοντες της ενσυναίσθησης σχετικά με (α) την Συναισθηματική Απόκριση (*Affective Response*), (β) τη Ρύθμιση των Συναισθημάτων (*Emotion Regulation*), (γ) την Αντίληψη της Οπτικής των Άλλων (*Perspective Taking*), (δ) την Αυτοεπίγνωση και Επίγνωση των Άλλων (*Self-Other Awareness*), και, (ε) τις Ενσυναίσθητικές Στάσεις (*Empathic Attitudes*). Η υψηλότερη συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην Αντίληψη της Οπτικής των Άλλων (*Perspective Taking*) και την Αυτοεπίγνωση και Επίγνωση των Άλλων (*Self-Other Awareness*), και την Συναισθηματική Απόκριση (*Affective Response*). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές των Κοινωνικών Επιστημών και φοιτητές από την εργατική τάξη, είχαν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση.

Σε μια πειραματική μελέτη των Stanger, Kavussanu, & Ring (2012) εξετάστηκε ο ρόλος της ενσυναίσθησης σε συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στην επιθετικότητα και ο ρόλος της ενοχής στη σχέση ενσυναίσθησης – επιθετικότητας. Οι συμμετέχοντες, 71 φοιτητές Φυσικής Αγωγής, μοιράστηκαν σε δύο ομάδες (υψηλής/χαμηλής ενσυναίσθησης), όπου μετά την παρουσίαση εικόνων και την παράθεση υποθετικών σεναρίων για βίαια φαινόμενα σε αθλητικές εκδηλώσεις, έπρεπε να δουν την οπτική των θυμάτων βίαιων φαινομένων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προσανατολισμένες στην ενσυναίσθηση με δραστηριότητες ανάληψης ρόλου, βοηθούν στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό.

Τέλος, στην Ελλάδα, υπήρξε μια ερευνητική προσπάθεια βασισμένη σε τρία συστήματα αγωγής: το σύστημα Orff, το σύστημα Laban και το σύστημα της ψυχοκινητικής αγωγής από την Μπουρνέλλη (2006:37). Μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών στάσεων και των κινητικών ικανοτήτων και της κιναισθησης των παιδιών.

Κεφάλαιο 3ο: Η τέχνη του χορού στην εκπαίδευση

3.1. Το εννοιολογικό μοντέλο του Rudolf Von Laban

Ο Rudolf Von Laban (1879 - 1958), πρωτοπόρος της εδραίωσης του ρεύματος του μοντέρνου ή και εκφραστικού χορού στην Ευρώπη, συνέλαβε και κωδικοποίησε το πλέον ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μοντέλο του χορού που εφαρμόζεται στον δυτικό κόσμο μετά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα. Η φιλοσοφία του Laban συνοψίζεται στο ότι η κίνηση είναι σωματική, συναισθηματική και γνωστική λειτουργία, που αντανακλά τον εαυτό, την εποχή που ζούμε, τη σχέση μας με την κοινωνία, τη θέση μας στο σύμπαν. Η κίνηση είναι μέσον ανακάλυψης, απελευθέρωσης, δημιουργίας και επικοινωνίας.

Σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους του χορού, ο Laban υποστήριζε ότι η διερεύνηση της κίνησης, ο πειραματισμός και το παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικό μέσον μάθησης στην παιδική ηλικία, μια περίοδο, όπου οι ενήλικοι έχουν καθοριστική ανάμειξη στην μάθηση των παιδιών. Για τον ίδιο, ο δάσκαλος χορού πρέπει να παρατηρεί τι συμβαίνει και να το αναλύει. Να θέτει ερωτήσεις αντί να δίνει απαντήσεις. Να καθοδηγεί τα παιδιά στην αναζήτηση της γνώσης, ώστε να ενεργοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους (Hodgson, 2001: 215, 218).

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι δύσκολο να διαχωρίσουμε την κινητική από την γνωστική του ανάπτυξη. Σχεδόν, οτιδήποτε κάνει το παιδί περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση αυτών των δύο, σε συνδυασμό με την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Η κίνηση δεν εκφράζει μόνο, αλλά γεννά ιδέες, πληροφορίες, συναισθήματα, εξελίσσει τη μάθηση και αναπτύσσει την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα. Η Valery Preston-Dunlop (1998: 49), σημαντική προσωπικότητα του χορού, η οποία μαθήτευσε με τον Laban, επισημαίνει ότι το σημαντικότερο παιδαγωγικό του επίτευγμα ήταν ότι επέτρεπε την καλλιτεχνική ανεξαρτησία, αλλά ταυτόχρονα, ωθούσε κάθε άτομο να δρα ως αυτόνομη οντότητα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία του χορού στόχος δεν είναι να αναπτύξει το παιδί τη δεξιότητα της κίνησης ή και να κατανοήσει θεωρητικές αρχές. Αυτό που χρειάζεται είναι να του δοθεί η δυνατότητα να απελευθερωθεί μέσω της κίνησης, αλλιώς οι γνώσεις που θα αποκομίσει δεν θα είναι επαρκείς για τη ζωή του.

3.2. Βασικές αρχές της κίνησης⁶

Ο Laban στο βιβλίο του *Modern Educational Dance* (1948) ανέλυσε την ανθρώπινη κίνηση μέσα από τέσσερις βασικές αρχές: την αντίληψη του σώματος, την αντίληψη της προσπάθειας, την χωρική αντίληψη και την αντίληψη των σχέσεων με τους άλλους, έννοιες που διασαφηνίζουν τι κάνει το σώμα, που κινείται, πώς κινείται και με ποιον ή τι κινείται (Hodgson, 2001: 4-7· Wall & Murray, 1994: 7). Οι πρωτοποριακές θέσεις και οι αναζητήσεις του Laban, που εκφράζονται μέσα από τις βασικές αρχές της κίνησης και της ανθρώπινης έκφρασης, αποτελούν μέχρι σήμερα τη βάση της χορευτικής εκπαίδευσης και διερεύνησης των ποιοτικών στοιχείων της κίνησης.

Θέμα I Σώμα: Η έννοια *σώμα* περιλαμβάνει την σημασία της ευαισθητοποίησης της κιναισθησίας, αλλά και τη χρήση της συμμετρικής και ασύμμετρης κίνησης, την έμφαση στο σώμα ως ολότητα και ως μέρη, την προσοχή σε μέρη του σώματος, τη μεταφορά του βάρους και τις χειρονομίες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη του σώματος.

Συμμετρική και ασύμμετρη κίνηση: Το ανθρώπινο σώμα διαιρείται με τη σπονδυλική στήλη στην δεξιά και την αριστερή πλευρά. Αν μια κίνηση είναι ασύμμετρη, τότε η μια πλευρά του σώματος είναι περισσότερο ενεργητική από την άλλη, γεγονός που δημιουργεί μια αίσθηση ανισότητας. Αν και με τα παιδιά είναι απαραίτητη η συμμετρική άσκηση, πάντως, η ασύμμετρη κίνηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη σύνθεση.

Έμφαση στα μέρη του σώματος: Η κίνηση του σώματος αποκτά ευκρίνεια, όταν κάποια μέλη του σώματος κινούνται ανεξάρτητα. Προφανώς, στον χορό χρειάζεται προσοχή στην κίνηση κάθε μέρους του σώματος. Τα άκρα συνδέονται με την ανάπτυξη της κίνησης στο χώρο, ενώ ο κορμός μπορεί να αποτελεί το κέντρο πρωτοβουλίας της κίνησης. Ο νευρομυϊκός συντονισμός της κίνησης των μερών του σώματος έχει θεμελιώδη σημασία για την κατανόηση του σώματος ως ολότητας.

⁶ Οι πληροφορίες προέρχονται από το βιβλίο της Preston-Dunlop *A Handbook for Modern Educational Dance* (1963/1980), στο οποίο εμπλουτίζει τις αρχές του Laban, μέσα από σύγχρονες θεωρητικές αρχές.

Μεταφορά του βάρους και χειρονομία: Η συνειδητή μεταφορά του βάρους του σώματος καλλιεργείται μέσω ποικίλων θεμάτων, ενώ απαιτεί μακρόχρονη ενασχόληση με τον χορό και την ευαισθητοποίηση της κιναισθησίας. Ο όρος *χειρονομίες* αφορά την κίνηση ή και τη θέση του χεριού, με όλα τα μέρη του, του κεφαλιού, του σώματος, ή και των εκφράσεων του προσώπου που αποτυπώνουν ιδέες, συναισθήματα, καταστάσεις. Η συνειδητοποίηση του σώματος ως ολότητας, που συγκροτείται από διαφορετικά μέρη, είναι σημαντική για τον νευρο-μυϊκό συντονισμό, που αναπτύσσεται μέσω της διερεύνησης της κίνησης και του αυτοσχεδιασμού.

Θέμα II Βάρους-Χρόνος: Η έννοια του βάρους έχει σχέση με την κατανόηση της έλξης της βαρύτητας, καθώς και τη διάκριση της δύναμης του σώματος σε στατική και κινητική. Η στατική δύναμη γίνεται αισθητή ως εσωτερική αντίσταση, ενώ η κινητική είναι η ενέργεια που καταβάλλει το σώμα για να κινηθεί στο χώρο. Η χρήση του βάρους διαφέρει στα συστήματα του χορού. Στο μπαλέτο το σώμα αντιστέκεται στην έλξη της βαρύτητας, ενώ στον σύγχρονο χορό ενσωματώνεται στις δομές της κίνησης. Οι ποιότητες του βάρους κατηγοριοποιούν την κίνηση σε εντατική ή ανάλαφρη. Στον χορό, ο χρόνος εξετάζεται μέσα από την αντικειμενική δομή του χρόνου (τις ώρες, τα λεπτά, τα δευτερόλεπτα) και από τη διάσταση του χρόνου, που γίνεται αντιληπτή από εσωτερικές λειτουργίες, π.χ. την αναπνοή και τους παλμούς της καρδιάς. Ο χρόνος καθορίζεται από τη διάρκεια, την ταχύτητα, την επιτάχυνση, την επιβράδυνση, τις παύσεις. Μια κίνηση μπορεί να είναι ξαφνική ή παρατεταμένη. Μια ξαφνική κίνηση έχει μικρή διάρκεια. Μια παρατεταμένη κίνηση έχει διάρκεια και η ενέργεια της παραμένει αναλλοίωτη. Από τον συνδυασμό του βάρους και του χρόνου προκύπτουν πολλές υποκατηγορίες κίνησης, π.χ. αργές, μαλακές κινήσεις, κ.ά. (Preston-Dunlop, 1980: 10-13).

Θέμα III Χώρος: Κάθε άτομο μπορεί να κινηθεί στον προσωπικό του χώρο και τον γενικό χώρο. Ως προσωπικός χώρος ή κινήσιόσφαιρα ορίζεται η περιβάλλουσα κάθε άτομο περιοχή, ενώ ως γενικός χώρος οι περιοχές που εκτείνονται πέρα από την κινήσιόσφαιρα. Η ανάπτυξη της κίνησης στο χώρο μπορεί να συμβεί στο υψηλό, μεσαίο και χαμηλό επίπεδο και σε διαφορετικές ζώνες/περιοχές. Τα μέλη του σώματος έχουν δικές τους ζώνες κίνησης στο χώρο που αναπτύσσονται κοντά ή μακριά (Preston-Dunlop, 1980: 20-25).

Θέμα IV Ροή: Η ροή εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο απελευθερώνει τη δύναμή του στο χώρο, με κατηγοριοποίηση των κινήσεων σε αυτές με συγκρατημένη ροή ή ελεύθερη ροή. Οι κινήσεις με συγκρατημένη ροή σταματούν, ξαναρχίζουν και δεν υπερβαίνουν τα όρια της κινήσιόσφαιρας, ενώ αυτές με ελεύθερη ροή δεν σταματούν και υπερβαίνουν τα όρια του σώματος.

Θέμα V Προσαρμογή στην κίνηση του άλλου: Το θέμα εμβαθύνει στη συνεργατικότητα που αναπτύσσεται με την παρατήρηση ή μίμηση της κίνησης του άλλου, την κιναισθητική ευαισθητοποίηση, την αποδοχή του άλλου και την κοινωνικοποίηση. Το θέμα εμπερικλείει την επαφή και το άγγιγμα, την κίνηση στον προσωπικό χώρο του άλλου, την αντίληψη του προσωπικού του ρυθμού, καθώς και δεξιότητες δυναμικής της κίνησης.

Θέμα VI Εργαλειακή χρήση του σώματος: Το θέμα επεξηγεί τι μπορεί να κάνουν τα μέλη του σώματος, πώς μπορεί να αναπτυχθεί η τεχνική και να δομηθεί ένα κινητικό λεξιλόγιο με νόημα. Για τα παιδιά οι αφηρημένες κινήσεις δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα. Αντίθετα, οι κινήσεις αποκτούν νόημα, όταν εμπνέονται από πραγματικές δράσεις, οι οποίες ασφαλώς δεν πρέπει να συνδέονται με την μίμηση ενός προτύπου.

Θέμα VII Δυναμική: Με τον όρο *δυναμική* ορίζεται η εξελικτική πορεία της κίνησης. Στην φύση παρατηρούμε διαρκώς στοιχεία με δυναμική, την καμπύλη ενός κύματος, τις εναλλαγές των γραμμών στις κορυφές των βουνών, τα σχήματα στους κορμούς των δέντρων που συστρέφονται. Στον χορό, η δυναμική διακρίνεται στη σύνθεση, όπου οι δράσεις, συχνά, αναπτύσσονται σε ζεύγη αντίθετων δυνάμεων.

Θέμα VIII Ρυθμοί καθημερινών δράσεων: Το συγκεκριμένο θέμα περιλαμβάνει όλες τις πιθανότητες της ανθρώπινης κίνησης, που προκύπτουν από τις καθημερινές δράσεις. Με βάση αυτήν την προσέγγιση, κάποια δράση μπορεί να οδηγήσει σε μια άλλη, μια ιδέα μπορεί να απορριφθεί, μια άλλη μπορεί να ενθουσιάσει. Άμεση εφαρμογή έχουν οι έννοιες *αισθάνομαι, σκέφτομαι, ανακαλύπτω*, που μπορεί να αποτελέσουν την αρχή μιας απόπειρας σύνθεσης.

Θέμα IX Σχήματα κίνησης: Τα σχήματα που δημιουργεί το σώμα γίνονται αντιληπτά κιναισθητικά. Αν και η όραση συμβάλλει, σε κάποιο βαθμό, στη μορφοποίηση τους, τα σχήματα είναι απαραίτητο να συνδεθούν με την κιναισθηση. Οι κινήσεις στο χώρο μπορεί

να είναι ευθείες ή κυκλικές. Τα κυκλικά σχήματα είναι μαλακά, ενώ τα στροφικά είναι κυκλικά που αλλάζουν κατεύθυνση. Στο ίδιο θέμα ανήκουν και τα μεγέθη της κίνησης, που κατηγοριοποιούνται σε μεγάλα και μικρά.⁷

Θέμα XIII Ανύψωση: Η ικανότητα ανύψωσης συνδέεται με τα άλματα, μια δράση, που προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού. Η αίσθηση της αιώρησης στο άλμα, που προηγείται της προσγείωσης, συνδέεται με την αίσθηση ελευθερίας και συμβολίζει την ανθρώπινη επιθυμία για ανύψωση. Η αλτική ικανότητα απαιτεί την συστηματική προετοιμασία του παιδιού, διότι κάθε άλμα απαιτεί τη δύναμη του σώματος, την ικανότητα διατήρησης του σχήματος του άλματος στον αέρα και την ελεγχόμενη προσγείωση. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων συμβαίνει σταδιακά. Ξεκινά με ανύψωση και πτώση των μελών του σώματος και φτάνει σε ανύψωση με άλμα ολόκληρου του σώματος.

Θέμα XIV Συλλογικότητα, συναισθήματα, σύνθεση: Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η έκφραση συναισθημάτων είναι βασική για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, δίνουν έμφαση σε αυτήν την παράμετρο, ενώ άλλοι που πιστεύουν ότι η ανάπτυξη των σωματικών-κινητικών δεξιοτήτων είναι περισσότερο σημαντική, θεωρούν, ίσως, ότι αυτή η θεματική δεν έχει και τόση σημασία.

Θέμα XV Συλλογική μορφοποίηση σχημάτων: Το θέμα αφορά την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας για τη δημιουργία ενός χορού.

Θέμα XVI Νόημα, εκφραστικότητα, επικοινωνία, σωματοποίηση: Στον χορό το νόημα, η έκφραση και η επικοινωνία συνδέονται με την αυτοέκφραση, η οποία έχει ομοιότητες, αλλά και διαφορές από το νόημα, την έκφραση και την επικοινωνία, όπως γίνονται αντιληπτές στη θεώρηση του χορού ως μορφή τέχνης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν ο χορός σχετίζεται μόνο με την αυτοέκφραση δεν δημιουργούνται επικοινωνιακά σύμβολα τα οποία σωματοποιούν αισθητικά στοιχεία στη φόρμα της κίνησης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η αυτοέκφραση έχει μειωμένη αξία σε σχέση με την αξία που έχει η ενσώματη ικανότητα κίνησης (Preston-Dunlop, 1980: 169).

⁷Τα θέματα *X Δυναμικοί ρυθμοί και σύνδεση των κινήσεων*, *XI Κατεύθυνση στο χώρο*, *XII Δράσεις του σώματος, προσπάθεια και προσέγγιση του χώρου ως απείρου*, δεν αναλύονται, διότι αφορούν την ανάπτυξη της δεξιότητας στον χορό.

3.3. Δημιουργικός χορός και αναπτυξιακή διαδικασία

Η Joan Russell, με βάση τις αρχές του Laban, της Irmgard Bartenieff και του Brunner, ορίζει το σκοπό του δημιουργικού χορού ως εκπαίδευση της εκφραστικότητας του σώματος, εκπαίδευση των συναισθημάτων, ενθάρρυνση για τον ευφάνταστο χειρισμό του χορευτικού υλικού και ενίσχυση της ικανότητας αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι στόχοι δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά για να αναπτύξουν τις κινητικές τους ικανότητες, να προσεγγίσουν ένα ευρύ φάσμα κινητικών διαθέσεων, να διερευνήσουν κινητικές ιδέες και να χρησιμοποιήσουν τη διερεύνηση ως μέσον σύνθεσης και συνεργατικά.

Οι στόχοι αυτοί μπορεί να επιτευχθούν, όταν ο δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά να ανακαλύπτουν τις προσωπικές τους δυνατότητες και όχι να μάθουν ένα καθορισμένο στυλ χορού, βάσει μίμησης. Όπως στα μαθηματικά, τη φυσική, τη γλώσσα και τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπου στόχος είναι να διερευνούν τα παιδιά το υλικό και να ανακαλύπτουν, έτσι και στον χορό ενθαρρύνουμε αυτήν την προσέγγιση. Αφού τα παιδιά εξοικειωθούν με το υλικό, θα δημιουργήσουν μια απλή κινητική φράση, ή μια σύνθεση σε ένα δοσμένο θέμα, όπου κάθε παιδί θα βάλει το δικό του αποτύπωμα (Russell, 1992: 9).

Η κίνηση του σώματος αποτελεί βασικό μέσον έκφρασης, επικοινωνίας και μάθησης του περιβάλλοντος και του κόσμου. Συναισθήματα, όπως η χαρά, ο θυμός, η μελαγχολία, μπορούν να παρατηρηθούν στη στάση του σώματος και στις χειρονομίες. Σύντομα, ίσως, πιο σύντομα από όσο θα έπρεπε, οι ενήλικες μαθαίνουν στα παιδιά να ελέγχουν ή και ακόμα να κρύβουν τα συναισθήματά τους. Παρόλα αυτά, παραμένουν οι μη λεκτικές πληροφορίες, που μπορούν να αποκαλύψουν κρυμμένα συναισθήματα. Σχετικά πρόσφατα, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της κίνησης στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η κατανόηση της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας, στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς εμπερικλείει την κοινωνική διάδραση, που αποτελεί βασικό συστατικό των τεχνών. Ειδικά ο χορός και η θεατρική αγωγή, λόγω αυτής της διάδρασης, έχουν κεντρικές θέσεις ανάμεσα στις τέχνες (Russell, 1992:3).

Στον χορό, ο όρος *ελεύθερη έκφραση*, θυμίζει την εικόνα του δασκάλου, ο οποίος, βάζει τους μαθητές να ακούσουν μια έντονη συγκινησιακά μουσική, και τους προτρέπει «Τώρα χορέψτε». Μπορεί, όμως, ο μαθητής να δημιουργήσει ένα μουσικό κομμάτι στο πιάνο

χωρίς γνώση μουσικής; Το ίδιο συμβαίνει και στον χορό. Οι δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν σε συνδυασμό με τις έννοιες. Ο όρος *δημιουργικότητα*, εμπεριέχει τη γνώση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί, την προσωπική επιλογή, την απόρριψη και τον επαναπροσδιορισμό του υλικού του θέματος, καθώς και τον μετασχηματισμό του σε ένα δημιούργημα, στην προκειμένη περίπτωση του χορού (Russell, 1992:92).

Πολλοί ακόμα μελετητές, συμφωνούν ότι ο δημιουργικός χορός συνδυάζει τη γνώση της κίνησης με την έκφραση. Ο συνδυασμός των δυο αυτών στοιχείων δίνει στον δημιουργικό χορό τη δύναμη του «αληθινού», καθώς η αλήθεια κάθε ανθρώπου πηγάζει από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και την αυτοέκφραση. Ο δημιουργικός χορός βασίζεται στη συνειδητοποίηση εννοιών και όχι την εκτέλεση βημάτων και κινητικών φράσεων. Στόχος δεν είναι η αναπαραγωγή των βημάτων του δασκάλου, αλλά η δημιουργία προσωπικών βημάτων και φράσεων, στοιχεία με τα οποία, ο καθένας, διευρύνει όχι μόνο το δικό του εκφραστικό κόσμο, αλλά και τον κόσμο του χορού (Gilbert, 1992: 3-4).

Ο δημιουργικός χορός εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα, που μορφοποιούνται μέσω της κίνησης. Εμπλουτίζει τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλήματος, την έκφραση του συναισθήματος. Η δημιουργική κίνηση έχει ιδιαίτερες παιδαγωγικές δυνατότητες. Διαμορφώνει τις φυσικές, συναισθηματικές και νοητικές ικανότητες του παιδιού και το αίσθημα της αυτοαντίληψης, με άξονα τον σωματικό εαυτό. Η δημιουργική εμπειρία μέσω του σώματος είναι θεμελιώδης για την εκπαίδευση, ανάπτυξη, ολοκλήρωση και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει να είναι νοητικά περίεργο, να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, να συμμετέχει στην επίλυση ενός προβλήματος, καταστάσεις που αναπτύσσουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και την εκφραστικότητα (Drewe, 1997: 12-13).

Η Russell επισημαίνει ότι τα παιδιά δεν είναι άνεμος, νερό, σύννεφα. Ωστόσο, μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που εμπερικλείουν στροβίλισμα, κυματοειδείς κινήσεις, ανύψωση, πτώση, κ.ά., δηλαδή, κινήσεις που παρατηρούνται σε φυσικά φαινόμενα. Δεν είναι μηχανές, μπορούν, όμως, να πειραματιστούν με τις επαναληπτικές κινήσεις λειτουργίας μιας μηχανής, όπως το τρενάκι, που είναι προσφιλές σε όλα σχεδόν τα παιδιά. Τα παιδιά δεν είναι φυτά και λουλούδια, αλλά μπορούν να βιώσουν μέσα από την κίνηση τη διαδικασία ανάπτυξης και μαρasmus ενός λουλουδιού. Όλα αυτά είναι διαφορετικά,

από το να ορίζει κανείς μια ολόκληρη τάξη να «είναι» δέντρα, μια παρερμηνεία για τη φύση του χορού, η οποία, δυστυχώς, ισχύει ακόμα (Russell, 1992:92-93).

Οι ιδέες στα μαθήματα του δημιουργικού χορού μπορεί να προέλθουν από την λογοτεχνία, τις επιστήμες, τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική, την καθημερινότητα. Στην τέχνη, μια δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μια άλλη. Σε ένα μάθημα χορού για τις στροφές, ο δάσκαλος μπορεί να παρουσιάσει ένα σχέδιο ζωγραφικής ή πηλού, το οποίο θα επεξεργαστούν τα παιδιά. Σε διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της φυσικής, τα παιδιά, από τις επιστημονικές αρχές της αναγωγής του ζεστού αέρα, μπορεί να εμπνευστούν μια κινητική δράση. Επίσης, ποιο παιδί δεν θα ήθελε να πειραματιστεί με την κίνηση των αστροναυτών στο διάστημα, και να αισθανθεί την έλλειψη βαρύτητας, ή να κινηθεί όπως οι αθλητές, που παρακολουθεί στην τηλεόραση; (Russell, 1992:86).

Μια κινητική ιδέα, όπως η σπειροειδής κίνηση ή η αλλαγή θέσης στον χώρο, δεν συνιστά χορό. Για να υπάρξει χορός, τα παιδιά χρειάζεται να πειραματιστούν, για να ανακαλύψουν το στόχο του κινητικού θέματος, να εμπλέξουν και να επινοήσουν μοτίβα, να αναπτύξουν τις ρυθμικές και χωρικές τους ικανότητες. Παραλλαγές μπορούν να γίνουν πάνω στην κεντρική ιδέα ή σε αντίθεση με αυτή. Η ιδέα πρέπει να χρησιμοποιείται ως διέγερση, και όχι να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα. Η κινητική διερεύνηση μιας ιδέας εμπεριέχει την κατανόηση και την σωματική ανάκλησή της. Για παράδειγμα, ένα παιδί που αδυνατεί να συλλάβει τις έννοιες *συμμετρία και ασυμμετρία*, μπορεί να βοηθηθεί μέσω του χορού, δημιουργώντας μια συμμετρική ομάδα με τέσσερις συμμαθητές του, όπου θα κινηθούν όλοι μαζί σαν ασύμμετρο σχήμα στο χώρο.

Αν τα παιδιά αφεθούν στην αίσθηση που τους προκαλεί μια κίνηση ή ο χορός, έχουν την ικανότητα να την απεικονίσουν στις ζωγραφιές τους. Μπορούν ακόμα και να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν μια ιστορία ή ένα ποίημα από αυτήν την εμπειρία. Όσον αφορά το ρυθμό και τη μουσική, τα μικρά παιδιά δημιουργούν αυθόρμητα ήχους, με τους οποίους συνοδεύουν τις κινήσεις τους. Μπορούν, επίσης, εύκολα να επαναλάβουν τους ήχους του δασκάλου, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους συνθέσεις. Η δημιουργική δουλειά στον ήχο και τη μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως

έμπνευση για τον χορό. Και το αντίστροφο, μια χορευτική σύνθεση μπορεί να είναι αφορμή για μια ηχητική δημιουργία που να τη συνοδεύει (Russell, 1992: 89-90).

Υπάρχουν, όμως, ορισμένα βασικά σημεία που χρειάζεται να προσέξει ο δάσκαλος χορού. Αρχικά, η τελειοποίηση της χορογραφίας δεν πρέπει να γίνει κύριος στόχος εις βάρος της εμπειρίας των παιδιών. Δεύτερον, είναι απαραίτητο τα παιδιά να εναλλάσσονται στους ρόλους, και όλα να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο. Τρίτον, είναι αναγκαίο, να επιλέγει θέματα με δράση για όλα τα παιδιά, ώστε να μην υπάρχει μεγάλο διάστημα αναμονής. Ένα ακόμα ζήτημα είναι ότι πρέπει να είναι επιφυλακτικός με την ευρεία χρήση του δημιουργικού χορού, καθώς, συχνά, συσχετίζεται με άλλους κλάδους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο και η μεθοδολογία. Αμφιβολίες δημιουργούνται όταν θέλουμε να διδάξουμε μαθηματικά στα παιδιά μέσω της κίνησης. Η αναπαράσταση των αριθμών ή των σχημάτων δεν αποτελούν χορό. Θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση με σχετικές συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών, που θα δημιουργηθεί μέσω της προσέγγισης του υπό εξέταση θέματος, όχι ως αντικειμένου μάθησης, αλλά ως μετουσίωσης σε ανθρώπινη εμπειρία (Russell, 1992:99-100).

3.4. Δημιουργικός χορός και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Ο Timothy Frank Hopper (2010) αντλεί υλικό από τις ιδέες των Davis & Sumara (2006), ως προς την πολυπλοκότητα της σκέψης (*complexity thinking*), για να γίνει κατανοητή η μάθηση ως μια αναδυόμενη διαδικασία για μαθητές σε ένα δημιουργικό μάθημα χορού, καθώς και φοιτητές Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Μία τάξη παιδιών που μαθαίνουν χορό, χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελείται από αυτενεργά άτομα. Κάθε άτομο είναι μια «περίπλοκη δομή» που θα προσαρμοστεί στο περιβάλλον, στο οποίο συν-δημιουργεί και μαθαίνει να χορεύει. Η δυνατότητα αυτή, γνωστή ως *αυτο-οργάνωση*, παρέχεται όταν μεμονωμένα άτομα λειτουργούν ως ομάδα. Αυτή η αναδυόμενη ποιότητα μέσα σε ένα πολύπλοκο σύστημα «είναι το πιο σημαντικό και το πιο δύσκολο να εκτιμηθεί. Κατά κάποιο τρόπο, αυτά τα άτομα, χωρίς να έχουν πολλά κοινά ή και να θέλουν να κατευθύνονται από έναν κοινό σκοπό, μπορεί να συνυπάρξουν σε συλλογικές διαδικασίες με σαφείς στόχους» (Hopper, 2010:1).

Ο ρόλος του δασκάλου στον δημιουργικό χορό είναι να παρατηρεί, να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει, παρουσιάζοντας τις ιδέες κάποιου μαθητή στην τάξη, και να διατηρεί την ποικιλομορφία της μέσω της αυτο-οργάνωσης. Ο δημιουργικός χορός δομείται πάνω σε απλές δράσεις που εξελίσσονται σταδιακά και συνδέονται μεταξύ τους, συχνά, μέσα από ένα φανταστικό θέμα, μια ιστορία ή την συλλογική έκφραση μιας ιδέας. Πολλοί μελετητές έχουν σημειώσει την πρόκληση του να αναπτύσσεται δραστηριότητες στα πλαίσια του δημιουργικού χορού, οι οποίες να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο και τις ικανότητες τους και να εξελίσσουν την ποιότητα της κίνησής τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας του δημιουργικού χορού επιτρέπει να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα.

Σε ένα πολύπλοκο σύστημα, όπως είναι μία τάξη χορού, η εσωτερική ποικιλομορφία καθορίζει τις διαρκώς αναδυόμενες συνθήκες. Στη δημιουργική διαδικασία του χορού, τα στάδια «εξερευνώ, πειραματίζομαι, επιλέγω», αναπτύσσονται με καθοδήγηση του δασκάλου, ο οποίος παροτρύνει τους μαθητές να κινούνται δημιουργικά και ενθαρρύνει την ποικιλομορφία, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να κινούνται με διάφορους τρόπους στο πλαίσιο των δημιουργικών θεμάτων. Ωστόσο, ένα σύνθετο σύστημα, χρειάζεται μια κοινή γλώσσα, παρόμοιες εμπειρίες και ευθύνες, για να διατηρηθεί η συνοχή της ομάδας και να αντισταθμιστούν οι αδυναμίες των συμμετεχόντων. Η πολυμορφία μπορεί να οδηγήσει σε χαοτικές ενέργειες, σε έλλειψη δημιουργικότητας των συμμετεχόντων και του συνόλου της τάξης.

Αυτό που προσφέρει η πολυπλοκότητα της σκέψης είναι η διορατικότητα για το πώς τα ατομικά και τα συλλογικά ενδιαφέροντα μπορεί να αλληλοϋποστηρίζονται. Μια βασική ιδέα είναι ότι τα ενεργά άτομα μέσα σε ένα σύστημα πρέπει να είναι σε θέση να επηρεάσουν τις δραστηριότητες των άλλων. Οι Davis & Sumara (2006: 142) τονίζουν, ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό «ένα πολύπλοκο σύστημα να ενεργοποιήσει αυτές τις δυνατότητες, με την ελπίδα ότι μπορεί να προκαλέσει τους άλλους και, κατά τη διαδικασία, να αναμιχθεί σε πιο εξελιγμένες δυνατότητες».

Στον δημιουργικό χορό ο δάσκαλος μπορεί να σχολιάζει τις δράσεις των μαθητών, ως παράδειγμα για τους άλλους, ή να βάλει τη μισή τάξη να παρατηρήσει την άλλη μισή σε μια δραστηριότητα. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί μια αυτο-οργανωτική επίδραση στην

τάξη, καθώς οι ενέργειες κάποιου μαθητή επηρεάζουν κάποιον άλλο. Στο πλαίσιο της δομής, οι μαθητές δημιουργούν ένα σύστημα παραγωγής γνώσης, που στηρίζεται όλο και λιγότερο στις υποδείξεις του δασκάλου και περισσότερο στην ομάδα.

Η χρήση περιορισμών, αν και μοιάζει οξύμωρο σχήμα, έχει ζωτική σημασία για την εμφάνιση της πολυπλοκότητας. Οι περιορισμοί επιτρέπουν τις διαρθρωτικές συνθήκες που καθορίζουν την ισορροπία μεταξύ των πηγών της συνοχής, η οποία επιτρέπει να διατηρηθεί η συλλογικότητα για την επίτευξη του σκοπού. Η διαφορά και το τυχαίο υποχρεώνουν τη συλλογικότητα να προσαρμοστεί. Ο δημιουργικός χορός είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που βασίζεται σε κανόνες, επειδή η εξέλιξη των ασκήσεων, με τις συνεχιζόμενες προσαρμογές, δημιουργεί εξελισσόμενες δραστηριότητες που δεν είναι ούτε κλειστές ούτε ανοικτές. Για να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα πρέπει να υπάρχει συνοχή και ένα άνοιγμα στο τυχαίο, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εμφάνιση απρόβλεπτων δυνατοτήτων (Davis & Sumara, 2006).

Όταν όλες αυτές οι συνθήκες για την πολυπλοκότητα ενυπάρχουν σε ένα δημιουργικό μάθημα χορού, μπορεί να γίνει εμφανής η ιδιότητα της αυτο-ομοιότητας, βασικού χαρακτηριστικού των πολύπλοκων συστημάτων, που υποδηλώνει ότι ένα μέρος του συστήματος μοιάζει με το σύνολο. Η δημιουργική διαδικασία του χορού, οι επαναληπτικές ασκήσεις που καθοδηγούνται από τον καθηγητή με βελτιώσεις, εξισορροπούν το τυχαίο και τη συνοχή, και επιτρέπουν την συνύπαρξη της διαφορετικότητας και της αμοιβαίας κατανόησης, με ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης. Οι κινητικές ιδέες χρησιμοποιούνται για την οργάνωση της χορογραφίας, την παραγωγή διαφορετικών, αλλά συνεκτικών απαντήσεων, που επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να λειτουργεί ως συντελεστής του συστήματος που δημιουργεί τον χορό, υπακούοντας στην ίδια τη σύνθετη δυναμική του.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 4ο: Η Έρευνα

4.1. Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η θεωρητική και βιωματική διερεύνηση της ανάπτυξης της κιναισθητικής ενσυναίσθησης των φοιτητριών, στο πλαίσιο των μαθημάτων της δημιουργικής κίνησης και του χορού. Στόχος είναι να μελετηθεί η ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης των φοιτητριών σε συσχέτισμό με την ενσυναίσθηση, με βάση την υπόθεση ότι η πρώτη αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης της δεύτερης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής: (1) Ποιος είναι ο ρόλος της κιναισθητικής ενσυναίσθησης στη διαδικασία της δημιουργίας, παρουσίασης και αποτίμησης του χορού; (2) Η κιναισθητική ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλει στην πρόσληψη των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων του άλλου; και (3) Η ενσυναίσθητη κατανόηση του άλλου μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση του εαυτού;

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, η οποία είναι η πλέον κατάλληλη για το εκπαιδευτικό και καλλιτεχνικό της θέμα. Ειδικότερα, η επιλογή της μεθοδολογίας μιας έρευνας καθορίζεται από το σκοπό και τη φύση του ερευνώμενου θέματος (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 75), καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η ερευνητική διαδικασία. Με βάση αυτούς τους δύο άξονες, ο ερευνητής διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο πλάνο δράσης και στρατηγικές, που δείχνουν και τη φιλοσοφική του στάση ως προς την επιλογή της μεθοδολογίας. Η εφαρμογή της ποιοτικής μεθοδολογίας σε μια έρευνα χορού συμφωνεί με την άποψη της Sondra Horton-Fraleigh (1999: 17), που υποστηρίζει: «[...] επειδή, ο χορός ταυτίζεται με τις κοινωνικές, πολιτικές, αισθητικές, ιστορικές, νοητικές, ψυχολογικές και θεραπευτικές αξίες, έμφαση δίνεται κυρίως στην ποιοτική έρευνα [...]».

Η Valerie Janesick, θεωρητικός του χορού και της ποιοτικής μεθοδολογίας, επισημαίνει, επίσης, ότι στην ποιοτική έρευνα, τον χορό και τις τέχνες γενικότερα έχει σημασία η διαίσθηση και η δημιουργικότητα και όχι η εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων και

τεχνικών. Ορίζει τη διαίσθηση ως άμεση διαδικασία πρόσληψης και κατανόησης της γνώσης και τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα να φτιάχνει κανείς κάτι πρωτότυπο. Κατά την ίδια, η σχέση διαίσθησης-δημιουργικότητας μοιάζει με ένα *pas de deux*, όπου ένας άνδρας και μια γυναίκα χορεύουν σαν ένα άτομο. Θα μείνουν μαζί μέχρι το τέλος, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, άσχετα με τον τρόπο που έχει φτιαχτεί η χορογραφία και άσχετα με το νόημα που θα μεταδώσει στους θεατές (Janesick, 2001:532).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας στην παρούσα μελέτη συνδέεται άμεσα και με την εκπαιδευτική διάσταση του χορού. Ο ρόλος της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση συνδέεται με την πρόθεση του ερευνητή να κατανοήσει τις ερμηνείες, τις συμπεριφορές ή και τις συνήθειες των μαθητών στο φυσικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές είναι το κύριο εργαλείο παραγωγής και συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα καταγράφει τα λεγόμενα ή και τα δρώμενα των συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο και να κατανοήσει σε βάθος τα αισθήματα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον τους.

Τέλος, καθώς η εκπαίδευση, ως πεδίο έρευνας, αποτελεί έναν διεπιστημονικό χώρο, όπου συναντώνται πολλές επιστημολογικές και μεθοδολογικές τάσεις, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια εθνογραφική προσέγγιση. Στο πλαίσιο αυτό, προσπάθησα να ανακαλύψω τη συμπεριφορά, τις ενέργειες, τη σημασία των ενεργειών, αλλά και τις πηγές των αντιλήψεων της ομάδας. Αποτέλεσα μέλος της ομάδας, με την ενεργό συμμετοχή μου στα μαθήματα, ενώ παράλληλα διατήρησα έναν αναστοχαστικό και ευέλικτο ερευνητικό ρόλο. Εξάλλου, το θέμα το οποίο αποφάσισα να ερευνήσω, με καλούσε να εμπλακώ στον κόσμο των φοιτητριών, να αλληλεπιδράσω και να εν-συναισθανθώ κάθε φοιτήτρια μέσω των βιωματικών δράσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν και εξελίχθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ακόμα, καθώς, «η εθνογραφική προσέγγιση απαιτεί από τον ερευνητή να μεταχειριστεί την ομάδα ως ‘ανθρωπολογικά ξένος’» (Robson, 2010: 224), προσπάθησα να αποτελώ «μέλος της ομάδας» και παράλληλα να ερευνώ το νόημα των πράξεων και των λεγόμενων όλων των μελών.

Τέλος, η έρευνα υπάγεται και στη μελέτη περίπτωσης, η οποία αποσκοπεί στο να διερευνηθούν οι σημασίες και ερμηνείες των υποκειμένων σε φυσικούς χώρους, μέσα από την αναλυτική περιγραφή των ευρημάτων. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια σε βάθος

μελέτη ενός φαινομένου στο φυσικό του περιβάλλον και των συμμετεχόντων στη λειτουργία του φαινομένου αυτού. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, συνιστά ένα παράδειγμα πραγματικών προσώπων σε πραγματικές συνθήκες, που αντικείμενό της μπορεί να είναι μια τάξη (Cohen, Manion & Morrison, 2007:317· Robson, 2010:211). Η αξιολόγηση των πορισμάτων που προέρχονται από μελέτες περιπτώσεων, μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική, την πρακτική και το μέλλον της έρευνας. Οι μελέτες περιπτώσεων μπορεί να είναι, επίσης, σημαντικές για τη μοναδικότητά τους, η οποία είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την εκτίμηση της ανθρώπινης κατάστασης.

4.3. Χρονική διάρκεια

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 (πιλοτικό πρόγραμμα) συνέχισε τον Σεπτέμβριο 2013 έως τον Ιανουάριο 2014 (κυρίως ερευνητικό πρόγραμμα), ενώ η συγγραφή της εργασίας ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο 2015.

4.4. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα πέντε (35) φοιτήτριες, ηλικίας 19-22 ετών, οι οποίες παρακολουθούσαν το μάθημα «Φυσική και κινητική αγωγή στην προσχολική ηλικία» και είχαν επιλέξει και άλλα μαθήματα κίνησης. Οκτώ από αυτές φοιτούν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και παρακολουθούσαν για πρώτη φορά βιωματικό μάθημα στο Πανεπιστήμιο. Σε ορισμένα μαθήματα συμμετείχαν τρεις φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού, οι οποίες είχαν παρακολουθήσει μαθήματα χορού σε προπτυχιακό επίπεδο ή σεμινάρια. Στο σύνολο της τάξης, δύο φοιτήτριες μαθαίνουν παραδοσιακούς χορούς. Οι άλλες έχουν ασχοληθεί με τον αθλητισμό ή και τους παραδοσιακούς χορούς, τρεις με το μπαλέτο ή και τον σύγχρονο χορό ή και τη μουσική, μία με το ποδόσφαιρο και τους παραδοσιακούς χορούς, μία με το βόλεϊ, μία με το στίβο, δύο με την κολύμβηση και μία με το βόλεϊ και το θέατρο. Τρεις φοιτήτριες είχαν πάρει μέρος σε μία έρευνα χορού, η οποία οργανώθηκε από το Τμήμα. Τέλος, στη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης συμμετείχαν δέκα φοιτήτριες από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και μία από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ένα στοιχείο, που, ίσως, βοηθήσει στην κατανόηση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι ότι όλες οι φοιτήτριες βίωναν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης

στην χώρα μας, την περιθωριοποίηση ορισμένων κοινωνικών ομάδων και τα φαινόμενα βίας στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση των δράσεων, η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης, η χρήση δύο ερωτηματολογίων, ένα με ανοικτές ερωτήσεις και ένα με μονάδες κλίμακας, που δόθηκαν στις φοιτήτριες στην αρχή και το τέλος του εξαμήνου αντίστοιχα, καθώς και η συνεχής καταγραφή των εντυπώσεων σε ημερολόγιο.

Συμμετοχική παρατήρηση

Επέλεξα τον ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή, καθώς, ο ερευνητής σε αυτήν την περίπτωση, πέρα από το γεγονός ότι παρατηρεί συμμετέχοντας σε δραστηριότητες, μπορεί να ζητά από τα μέλη να ερμηνεύουν διάφορες πλευρές αυτών που διαδραματίζονται. Ένα ακόμα πλεονέκτημα της συγκεκριμένης επιλογής είναι ότι η βιωματική συμμετοχή δίνει τη δυνατότητα της ενσώματης κατανόησης των δεδομένων και όχι μόνο της συλλογής τους. Η βιωματική συμμετοχή μου στις δράσεις με εξομοίωνε με τις φοιτήτριες ώστε να μην δυσκολεύονται να εκφραστούν ελεύθερα ή να αισθάνονται υποκείμενα μελέτης. Κατάφερα να αποτελώ μέλος της ομάδας, να αξιολογώ και να αξιολογούμαι, να κερδίσω την εμπιστοσύνη των φοιτητριών, χωρίς να αισθάνονται ότι απειλούνται με κριτική (Robson, 2010:376-377).

Βιντεοσκόπηση

Με το σκεπτικό ότι η διαδικασία της βιντεοσκόπηση θα δημιουργούσε αμηχανία στις φοιτήτριες ή και θα περιόριζε την έκφρασή τους κινητικά και λεκτικά, βιντεοσκόπησα ορισμένα μαθήματα και μάλιστα μόνο το τελευταίο δημιουργικό τους μέρος. Στη διάρκεια της βιντεοσκόπησης, προσπαθούσα να κινούμαι διακριτικά, ώστε να μην ενοχλώ την ανάπτυξη των ιδεών των φοιτητριών.

Συνέντευξη

Η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης πραγματοποιήθηκε στις 15/1/2014, στην αίθουσα χορού του Πανεπιστημίου. Συμτείχαν οι πρώτες 11 φοιτήτριες που εκδήλωσαν ενδιαφέρον. Οι απόψεις ποικίλουν για το μέγεθος της ομάδας. Ο κατάλληλος αριθμός ατόμων θεωρείται μεταξύ 8 και 12, αν και έχουν χρησιμοποιηθεί και μικρότερα μεγέθη ομάδων (Robson, 2010:339). Οι ημι-δομημένες ερωτήσεις εστίαζαν στην κιναισθητική ενσυναίσθηση, τα συναισθήματα ή και την αλλαγή των απόψεων τους στη διάρκεια του μαθήματος και της θέασης των δράσεων των άλλων ατόμων. Οι τελευταίες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν την πρότερη εμπειρία τους σε κινητικές ή και αθλητικές δραστηριότητες στα μαθητικά τους χρόνια, αλλά και φαινόμενα βίας που, είχαν, ενδεχομένως, αντιληφθεί ή και βιώσει προσωπικά στην σχολική κοινότητα.

Ερωτηματολόγια

Το πρώτο ερωτηματολόγιο δόθηκε στο τρίτο μάθημα. Βασίστηκε σε πέντε ερωτήσεις, που μετρούν τα επίπεδα ενσυναίσθησης, και μετατράπηκαν σε ανοικτές, ώστε οι φοιτήτριες να απαντήσουν περιγραφικά. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, δόθηκε στο τελευταίο μάθημα. Περιλάμβανε δεκαεπτά ερωτήσεις με απαντήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πάντα) και το απάντησαν είκοσι φοιτήτριες. Βασίστηκε στις ερωτήσεις της συνέντευξης στην ομάδα εστίασης, για την ευρύτερη αποτίμηση των απόψεων σε επίπεδο τάξης.

4.6. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στις αρχές της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Robson, 2010). Συγκεκριμένα, υιοθετώ την ερμηνευτική μέθοδο στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας στην εκπαιδευτική διαδικασία και καλλιτεχνική πρακτική του χορού (Horton – Fraleigh & Hanstein, 1999). Μέσον της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων αποτελεί η ερμηνευτική τους προσέγγιση με στόχο την τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων υιοθετώ αφηγηματικές περιγραφές των μαθημάτων, που προέρχονται από την συμμετοχική παρατήρηση και καταγραφή των εντυπώσεων στο ημερολόγιο, την ερμηνευτική προσέγγιση των έργων των φοιτητριών (μελέτη των βιντεοσκοπημένων

αποσπασμάτων), ερμηνευτικά σχόλια των απόψεων που διατύπωσαν οι φοιτήτριες στη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης, καθώς και τα ευρήματα που προέρχονται από δύο ερωτηματολόγια.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθώ αναλυτική αφηγηματική διαδικασία των επιμέρους καταγραφέντων δράσεων και ενεργειών στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Η εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επάρκειας των αποδεικτικών στοιχείων για την υποστήριξη των ερευνητικών υποθέσεων. Το βασικό πλεονέκτημα της εφαρμογής πολλαπλών μεθόδων είναι η δυνατότητα τριγωνισμού (Robson, 2010: 441), που εδώ επιτυγχάνεται με την πλήρη καταγραφή της διδακτικής διαδικασίας στο περιβάλλον της τάξης, τη συμμετοχική παρατήρηση και βιντεοσκόπηση των δράσεων και την απάντηση των ερωτηματολογίων στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Σημειώνεται σε αυτό το σημείο, ότι το εύρος της παρατήρησης, ο όγκος της εργασίας των φοιτητριών, αλλά και το εννοιολογικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας επιτρέπουν τη διαμόρφωση σαφούς ερμηνευτικού πλαισίου της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων ταξινομείται θεματικά, ενώ κάθε θεματική ενότητα αποτελεί μια συμπυκνωμένη περιγραφή και ερμηνεία. Στην τελευταία ενότητα διαπιστώνεται το πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι φοιτήτριες το υπό έρευνα φαινόμενο. Επιπλέον, στις ποιοτικές έρευνες, όπως και την παρούσα, η συλλογή δεδομένων εμπερικλείει πολλές σελίδες, λόγω του όγκου των πληροφοριών που συλλέγονται στη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007:251).

4.7. Ζητήματα δεοντολογίας και περιορισμοί

Αν και ο τίτλος του μαθήματος που παρακολουθούσαν οι φοιτήτριες ήταν «Φυσική και κινητική αγωγή στην προσχολική ηλικία», η καθηγήτρια διαμόρφωσε τις δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και να καλύπτουν το ερευνητικό μου ενδιαφέρον.

Όσες φοιτήτριες ήταν παρούσες στα πρώτα μαθήματα, ρωτήθηκαν για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία και συμφώνησαν να συμμετάσχουν. Εκ των υστέρων, θεωρώ, ότι θα ήταν σωστό να ζητήσω την άποψή τους με γραπτή ανώνυμη δήλωση, ώστε να

εκφράσουν ελεύθερα την γνώμη τους, χωρίς να θεωρούν ότι εκτίθενται μπροστά στην καθηγήτρια και την ομάδα. Σε επόμενα μαθήματα εγγράφηκαν και άλλες φοιτήτριες, χωρίς να ζητηθεί ευθέως η άποψή τους.

Το γεγονός αυτό που αποτέλεσε μία δυσκολία κατά τη διάρκεια της έρευνας, έχει σχέση με τις απεργιακές κινητοποιήσεις των διοικητικών υπαλλήλων του Πανεπιστημίου. Ως αποτέλεσμα, αρκετές φοιτήτριες άργησαν να εγγραφούν στο μάθημα, δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το πλαίσιο του και να ενταχθούν εύκολα στην ομάδα. Για τον λόγο αυτό, αν και είχα αποφασίσει να διανείμω ένα ακόμα ερωτηματολόγιο, ώστε να παρακολουθώ τη διαμόρφωση των απόψεων των φοιτητριών στο πέρασμα του χρόνου, η πρόθεσή μου δεν πραγματοποιήθηκε.

Ως προς τη διαδικασία της βιντεοσκόπησης, οι φοιτήτριες δέχτηκαν να καταγραφούν στη διάρκεια των μαθημάτων οι δράσεις τους και να διατυπώνουν ελεύθερα την άποψή τους στα θέματα που ανέκυπταν κάθε φορά, όμως, σε ελάχιστες περιπτώσεις, ορισμένες εξέφρασαν ενδοιασμούς, κυρίως, για την ποιότητα των δράσεων τους. Για το ζήτημα της συνέντευξης σε ομάδα εστίασης, οι φοιτήτριες είχαν ενημερωθεί ότι θα βιντεοσκοπηθεί η διαδικασία και ότι οι απόψεις τους θα αποτελέσουν μέρος της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Όσον αφορά τους περιορισμούς, σημειώνεται ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, αντιπροσωπεύουν ένα μικρό μόνο δείγμα του πληθυσμού, τις φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, με ειδικά ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά. Επίσης, αν και τα αποτελέσματα της έρευνας εμπλουτίζουν τις γνώσεις για τον ρόλο του χορού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και πρακτική, ειδικά ως προς τη σχέση της ενσυναίσθησης και της κιναισθητικής ενσυναίσθησης στη χώρα μας, ωστόσο, δεν παράγουν νέα γνώση, απλά διευρύνουν τον διάλογο για το συγκεκριμένο θέμα.

Κεφάλαιο 5ο: Συνοπτική παρουσίαση των μαθημάτων

5.1. Εισαγωγικά

Τα μαθήματα της δημιουργικής κίνησης και του χορού βασίζονται σε διάφορες τεχνικές και πρακτικές. Συνήθως, κάθε μάθημα ξεκινά με την ενεργοποίηση του σώματος (*warm up*), που οδηγεί σε μια κατάσταση συγκέντρωσης και ευαισθητοποίησης της κιναισθησίας. Σε αυτού του είδους τα μαθήματα, στα οποία οι στόχοι είναι άμεσοι και μακροπρόθεσμοι, η κιναισθητική ευαισθητοποίηση συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι φοιτήτριες τις ποιοτικές δομές της κίνησης, τις κινητικές τους δυνατότητες, καθώς και να συνθέσουν μικρές κινητικές δημιουργίες. Στη διάρκεια του μαθήματος, οι ασκήσεις οδηγούν σε μια ισορροπία μεταξύ της σωματικής, συναισθηματικής και νοητικής ενέργειας, που απαιτεί κάθε δραστηριότητα. Η μεταβολή του επιπέδου της δυσκολίας της άσκησης παρέχει νέα κίνητρα και έτσι διατηρεί τις φοιτήτριες ενεργά συμμετοχικές. Η διδασκαλία εξελίσσεται σύμφωνα με την ανταπόκρισή τους, δηλαδή, οι φοιτήτριες δεν διδάσκονται περισσότερα στοιχεία, ή πιο γρήγορα, από όσα μπορούν να αφομοιώσουν.

Η κατανόηση του ρόλου της σωματικής έκφρασης στη διδασκαλία και μάθηση, αναπτύσσεται μέσω της βιωματικής διερεύνησης των στοιχείων της κίνησης, αλλά και θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι συζητήσεις έχουν προεκτάσεις διεπιστημονικού χαρακτήρα με ερεθίσματα για την ανάλυση των δράσεων μέσω του λόγου. Οι αναστοχαστικές, κριτικές τοποθετήσεις ενισχύουν την αισθητική έκφραση και καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Η πρωτοτυπία των δραστηριοτήτων έγκειται στην ποικιλία των διδακτικών μεθόδων, που περιλαμβάνουν τη μίμηση, την ελεύθερη ή καθοδηγούμενη διερεύνηση, την επίλυση προβλήματος, παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων. Η δημιουργική συμμετοχή των φοιτητριών στις δράσεις διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς οι προτεινόμενες ιδέες αποσκοπούν στην περαιτέρω διερεύνηση του κινητικού υλικού και τον εμπλουτισμό του από τις φοιτήτριες με βάση τις εμπειρίες και τις προσωπικές τους ικανότητες. Είναι, επί της ουσίας, σύντομες ερευνητικές διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης με βιωματικό τρόπο. Η μάθηση μέσα από την ενσώματη εμπειρία και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη είναι σημαντικοί στόχοι στη μαθησιακή διαδικασία του χορού.

5.2. Περιγραφή των κινητικών δράσεων⁸

Μάθημα 1ο:9/10/2013

Παιχνίδια γνωριμίας

Στο πρώτο μάθημα οι φοιτήτριες ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της κίνησης, μέσα από έναν σημειολογικό τρόπο: το γνωστό παιχνίδι «το δαχτυλίδι». Μια φοιτήτρια έκρυβε ένα μικρό αντικείμενο στο χέρι της και η άλλη έπρεπε να την παρατηρήσει ή και να αγγίξει τα χέρια της, για να βρει σε ποιο χέρι το έκρυβε. Η δραστηριότητα βασιζόταν στην κίνηση και τον λόγο, που τελικά έμοιαζε με οχλαγωγία. Οι φοιτήτριες, στη διάρκεια του παιχνιδιού, που, πιθανόν, δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, άρχισαν να συζητούν τον τόπο της καταγωγής τους, από ποιο πανεπιστήμιο είχαν πάρει μετεγγραφή, πού έμεναν, κ.ά. Έγινε αντιληπτό, πως, αν και δευτεροετείς, βρίσκονταν σε αρχικό στάδιο γνωριμίας.

Η καθηγήτρια παρατηρούσε προσεκτικά τις δράσεις και έδινε την εντύπωση ότι δεν την απασχολούσε η οχλαγωγία, σε αντίθεση με εμένα. Ύστερα από λίγα λεπτά πρότεινε την επανάληψη του παιχνιδιού τρεις συνεχόμενες φορές. Όταν τέλειωσε το παιχνίδι, ήρθε η ώρα της συζήτησης. Η καθηγήτρια ρώτησε πότε έβρισκαν πιο εύκολα το δαχτυλίδι: πριν ή μετά τη συζήτηση που είχαν μεταξύ τους; Οι περισσότερες φοιτήτριες, απάντησαν με έκπληξη: «Μετά τη συζήτηση». Μία μόνο αντέτεινε: «Μετά τη συζήτηση, δυσκολεύτηκα περισσότερο να καταλάβω σε ποιο χέρι έκρυβε το δαχτυλίδι».

Ήταν ένα παιχνίδι γνωριμίας, επαφής, επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, όπως, ανέφερε χαρακτηριστικά η καθηγήτρια. Είχα ξανακούσει τον όρο *ενσυναίσθηση* και ήξερα τη σημασία του, αλλά εκείνη τη στιγμή το μόνο που σκέφτηκα ήταν «με το δαχτυλίδι;». Κατόπιν, καθώς τα θέματα που αναλύει η καθηγήτρια διαδέχονται το ένα το άλλο, πράγμα που παρασύρει σε νέες σκέψεις και αναζητήσεις, το γεγονός πέρασε σε δεύτερη μοίρα. Δόθηκαν πληροφορίες για κάποιες κοινωνικές δραστηριότητες, που επρόκειτο να γίνουν και το πρώτο εισαγωγικό μάθημα ολοκληρώθηκε.

⁸Η περιγραφή των δράσεων βασίζεται στις αρχές της κίνησης του Laban, μέσα από ενδεικτικά αποσπάσματα των μαθημάτων.

Μάθημα 2ο: 16/10/2013

Ρυθμικά και κινητικά παιχνίδια γνωριμίας

[...] Το μάθημα συνεχίστηκε με παιχνίδια γνωριμίας. Καθισμένοι στο πάτωμα σε σχήμα κύκλου, λέγαμε το όνομά μας και χτυπούσαμε ρυθμικά τις συλλαβές, με έμφαση στη συλλαβή που τονιζόταν. Εξελικτικά, κάθε μια φοιτήτρια πειραματιζόταν με τον ρυθμό του ονόματος (χτυπώντας ολόκληρα, τέταρτα, δέκατα όγδοα, χρησιμοποιώντας παύσεις, αντιχρονισμό, κ.ά.), ενώ οι άλλες την μιμούμαστε ρυθμικά και φωνητικά.

Η γνωριμία πέρασε στη δημιουργία με τα χέρια ή και ολόκληρο το σώμα ενός λουλουδιού, που έχουμε συνδέσει με το όνομά μας ή απλά μας αρέσει. Δειλά-δειλά οι φοιτήτριες άρχισαν να περιγράφουν κινητικά ένα λουλούδι. Από τις εκφράσεις τους, φαινόταν ότι δεν είχαν εμπειρία σε τέτοιου είδους δημιουργικές δράσεις. Πολλές ζωγράφιζαν στον αέρα μαργαρίτες, τα αγκάθια του εκάστοτε λουλουδιού, άλλες προσπαθούσαν να συμβολίσουν την άνθηση και το μαρασμό του λουλουδιού, με την αγωνία του «σωστού ή λάθους» της περιγραφής τους. Στο μάθημα συμμετείχε ένας νεαρός, ο Χαμζά, από τον ξενώνα Άρσις της Μακρυνίτσας. Έκανε ένα λουλούδι με συγκέντρωση, ένταση και χρονική διάρκεια. Τα χέρια του έτρεμαν εμφανώς, ενώ το βλέμμα του ακολουθούσε με την ίδια ένταση την κινητική ακολουθία.

Προσπάθησα να σκεφτώ ένα λουλούδι, αλλά καθώς και το όνομά μου συμβολίζει την υπομονή, την εγκαρτέρηση, έκανα ένα απλό λουλούδι που φυτρώνει, ανθίζει και κλείνει σε σχήμα καρδιάς [...]. Στη συνέχεια, ενώ κάθε φοιτήτρια εξακολουθούσε να δημιουργεί το σχήμα του λουλουδιού της, όλη η ομάδα έπρεπε να το μιμείται ταυτόχρονα τρεις φορές. Η παρατήρηση και επανάληψη ήταν στρατηγικές που εξελίχθηκαν στα επόμενα μαθήματα.

Επαφή μέσω αγγίγματος

Σε λίγο, καθισμένοι σε κύκλο, αρχίσαμε να αγγίζουμε μέλη του σώματός μας και στη συνέχεια των διπλανών μας. Το άγγιγμα των εγγύτερων «ξένων», δημιούργησε αναστάτωση στις φοιτήτριες, που εκδηλώθηκε με μισόγελα, αμηχανία και την παρότρυνση της καθηγήτριας να συγκεντρωθούμε στη δραστηριότητα. Μετά, έπρεπε να πιέζουμε τα μέλη του σώματός μας σε όλη τη διάρκεια ενός μουσικού κομματιού. Αρχικά, όλα

έμοιαζαν απλά και άρχισα να αναζητώ πρωτότυπες ιδέες, αλλά και να παρατηρώ τις δράσεις των άλλων. Κάποιες φοιτήτριες προσπαθούσαν να ανακαλύψουν κινητικά σχήματα και ιδέες, ενώ άλλες κοιτούσαν με ανυπομονησία γύρω, τότε θα τελείωνε το μαρτύριο της μουσικής.

Παιχνίδια συντονισμού στον χώρο

Ευτυχώς, ήρθε η ώρα του «πραγματικού» παιχνιδιού. Πιασμένοι από τα χέρια σε μια γραμμή, την οποία κατεύθυνε ο πρώτος, περπατούσαμε στον χώρο. Κάποιοι πήγαιναν στα αποδυτήρια, άλλοι ανεβοκατέβαιναν στους πάγκους, άλλοι περπατούσαν στα δάκτυλα των ποδιών, άλλοι έτρεχαν. Η δράση εξελίχθηκε με τη μορφή παιχνιδιού «Τα ψάρια και τα δίχτυα». Κρατώντας τα χέρια, αναπαριστούσαμε τα δίχτυα του ψαρά στην θάλασσα, όπου πέντε φοιτήτριες ήταν τα ψάρια που προσπαθούσαμε να πιάσουμε. Ο Χαμζά, παρέμεινε πρώτος για αρκετή ώρα, ενώ εκνεύρισε ένα «ψάρι» που έπιασε, με την επιμονή του να το πηγαίνει σε μια άκρη, μήπως και φύγει. Πράγματι, η φοιτήτρια θύμωσε με την «εμμονή» του Χαμζά και το σχολίασε έντονα.

Αρχές από πολεμικές τέχνες

Πέρασε αρκετή ώρα με το παιχνίδι και όλοι είχαν κουραστεί. Η καθηγήτρια πρότεινε να δουλέψουμε σε ζευγάρια για να διερευνήσουμε αργές κινήσεις τύπου καράτε. Ζευγάρι μου ήταν ο Χαμζά, ο οποίος, προφανώς, είχε ασχοληθεί με πολεμικές τέχνες και προσπαθούσε να μου εξηγήσει τι έπρεπε να κάνω για να αντεπιτεθώ. Από την εμπειρία μου, γνώριζα ότι η καθηγήτρια απεχθάνεται συζητήσεις και προαποφασισμένες κινήσεις. Προσπάθησα να τον αποτρέψω, χωρίς, όμως, να το κατανοεί. Αφού δεν μπορούσα να ακολουθήσω τις παροτρύνσεις του, εγκατέλειψα τον «αγώνα» και επικεντρώθηκα στις φοιτήτριες. Με τον Χαμζά κρατήσαμε μόνο την τυπική επαφή της παλάμης ή της γροθιάς, αποφεύγοντας κάθε άλλο είδος σωματικής επαφής. Οι άλλες φοιτήτριες, χωρίς την ενοχή της επαφής με το αντίθετο φύλο, είχαν βρει πληθώρα κινητικών επιλογών. Διέκρινα πολλές αυθόρμητες ενέργειες, γεμάτες ζωντάνια, και κάποιες, πιθανόν, θεώρησαν αυτές τις δράσεις ως μια καλή άσκηση αποφυγής κινδύνου στην καθημερινή τους ζωή.

Προς το τέλος του μαθήματος, η καθηγήτρια ζήτησε να επαναλάβουμε το θέμα με το λουλούδι. Οι περισσότερες φοιτήτριες εξέλιξαν το αρχικό κινητικό σχήμα, έδωσαν άλλη

μορφή στο λουλούδι, με διάρκεια και άλλη ποιότητα. Ήταν πιο συνειδητοποιημένες, πιο σοβαρές. Μια φοιτήτρια σχολίασε ότι βοήθησε η μουσική. Τέλος, η καθηγήτρια πρότεινε να συζητήσουμε «πώς συμβάλει το παιχνίδι στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας του παιδιού», «την κοινωνικοποίηση του παιδιού», και «γιατί ως ενήλικες αισθανόμαστε ενοχικά, όταν παίζουμε παιχνίδια της παιδικής μας ηλικίας». Στα τελευταία λεπτά, πρότεινε να μιλήσω στις φοιτήτριες για την έρευνά μου. Είπα: «Με ενδιαφέρει να μελετήσω κατά πόσο η κίνηση ή και το παιχνίδι επηρεάζει την ενσυναίσθηση των παιδιών. Θα ήθελα, να παρατηρήσω την αλλαγή των δικών σας συναισθημάτων, αν υπάρξει αλλαγή, μέσω βιντεοσκόπησης και συζήτησης σε ανοικτές συνεντεύξεις». Οι φοιτήτριες δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα και ενέκριναν τη βιντεοσκόπηση των δράσεων.

Μάθημα 3ο: 23/10/2013

Έμφαση σε ατομικές και ομαδικές δράσεις

Η δραστηριότητα που περιγράφεται περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο, ορίζεται ένας «αρχηγός», ο οποίος μπορεί να μεταβιβάσει τον ρόλο σε άλλο άτομο, αν κατορθώσει να το πιάσει. Τα μέλη της ομάδας περπατούν ή τρέχουν σε όλο το χώρο, με συνοδεία μουσικής. Προϋπόθεση είναι να αποφύγουν τη σύλληψη, μέσω ταχύτητας, ελιγμών, πρόβλεψης της αντοχής του αρχηγού, οικονομίας δυνάμεων. Όταν ο αρχηγός πιάσει κάποιο άτομο, ξεκινά το δεύτερο μέρος. Η μουσική σταματά, τα μέλη της ομάδας σχηματίζουν σιωπηλά έναν κύκλο, στο κέντρο του οποίου βρίσκεται αυτός που έχει συλληφθεί. Αρχικά, κουρασμένος από την προσπάθεια, πέφτει σταδιακά ή και καταρρέει στο πάτωμα. Ο τρόπος με τον οποίο κινείται επιτρέπει να διαμορφώσει στρατηγικές, με αργή ή και γρήγορη κίνηση, να αγγίξει κάποιον για να του δώσει άμεσα τον «ρόλο».

Το πρώτο άτομο που πήρε το ρόλο, κινείται αργά προς το κέντρο του κύκλου. Οι κινητικές επιλογές των ατόμων στον κύκλο είναι περιορισμένες, καθώς κρατούν τα χέρια και κινούνται μπρος, πίσω και πλάι. Παρόλα αυτά, έχουν τη δυνατότητα να προβλέψουν τις προθέσεις αυτού που είναι στο κέντρο. Η φοιτήτρια στο κέντρο του κύκλου ξεκινά με αργή κάμψη του κορμού. Περνά στη γονατιστή θέση, ξαφνικά εκτείνει τον κορμό της προς τα πίσω, πέφτει στο πάτωμα και κυλά γρήγορα για να αγγίξει κάποιον. Το καταφέρνει και δίνει το ρόλο σε αυτόν που έπιασε. Η ομάδα σκορπίζεται για να επαναλάβει το πρώτο

μέρος με συνοδεία μουσικής. Μετά από κάποιο διάστημα, σχηματίζεται πάλι ο κύκλος με μια άλλη φοιτήτρια. Συσπειρώνεται σε ένα κλειστό σχήμα, στο οποίο μένει αρκετή ώρα και ταλαντεύεται. Συνεχίζει στην ύπτια θέση, από όπου και εκτελεί κυλίσματα, υπερέκταση του κορμού και ξαφνικά στηρίζεται στον ώμο της και φτάνει στο σημείο των ορίων του κύκλου. Ο κύκλος κινείται μπρος-πίσω και δεν καταφέρνει να αγγίξει κάποιον. Συνεχίζει στην πρηνή στήριξη, όπου αγγίζει με μια απότομη κίνηση ένα μέλος του κύκλου.

Στις επόμενες δράσεις σε ζευγάρια, κυριαρχούν οι αναπηδήσεις, οι γρήγορες και κοφτές κινήσεις, οι περιφορές των χεριών, κ.ά. Οι φοιτήτριες διερευνούν γνωστά ή και νέα κινητικά σχήματα που προκύπτουν από την επαφή. Δύο βρίσκονται στην όρθια θέση ακουμπώντας την πλάτη, όπου διαδοχικά σηκώνουν η μια την άλλη. Στη συνέχεια, υποστηρίζει η μια την άλλη, σε θέση ισορροπίας με το ένα πόδι τεντωμένο πίσω (arabesque). Ένα άλλο ζευγάρι κινείται στο πάτωμα. Μένουν ακίνητες στο σχήμα του σταυρού, μέσα από την κάθετη και οριζόντια επαφή των σωμάτων.

Στο τέλος, έδωσα στις φοιτήτριες το πρώτο ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση. Ακολούθησε συζήτηση, όπου ρώτησαν, αν πράγματι μπορείς να αισθανθείς τον άλλον. Οι περισσότερες υποστήριξαν ότι δεν μπορεί να συμβεί αυτό, καθώς το ίδιο γεγονός είναι υποκειμενικό για κάθε άνθρωπο. Επέμεναν να διευκρινιστεί τι σημαίνει το ρήμα *ενσυναισθάνομαι*, ενώ ήταν ενδιαφέρον ότι έθεταν ερωτήματα που είχα βρει στην ποσοτική έρευνα, όπως γιατί κλαίμε με μια ταινία ή συμπάσχουμε με τον ήρωα ενός βιβλίου, χωρίς να τον γνωρίζουμε. Αρκετές υποστήριξαν ότι μπορούν να συναισθανθούν κάποιον που γνωρίζουν, ή και αντιμετωπίζουν, πιθανόν, παρόμοιο πρόβλημα.

Σε κάποια στιγμή, η καθηγήτρια ανέφερε ότι ο Χαμζά είχε έρθει δύο φορές περπατώντας από το Πακιστάν. Θα μπορούσε κάποια φοιτήτρια να μπει στη θέση του; Μια φοιτήτρια απάντησε ότι δεν μπορεί. Πρόσθεσε ότι η ίδια βιώνει τον τραυματισμό του αδερφού της και πιστεύει ότι κάποιος που δεν έχει αντιμετωπίσει παρόμοιο πρόβλημα δεν μπορεί να καταλάβει τα συναισθήματά της. Μία άλλη φοιτήτρια ανέφερε ότι μια μαθήτρια της στο νηπιαγωγείο είχε συναισθανθεί το πρόβλημά της, όταν της είπε ότι θα μετακόμιζε από τον Βόλο, γιατί είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της. Το ερώτημα ήταν, πώς αυτό το μικρό κορίτσι έχει τόσο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση;

Μάθημα 4ο: 30/10/13

Σώματα και αντικείμενα σε κίνηση

Οι ασκήσεις ενεργοποίησης έγιναν με τη χρήση αντικειμένου. Οι φοιτήτριες, καθισμένες στο πάτωμα, κρατούν χαρτοπετσέτες, που προσπαθούν να κινήσουν μέσω της διαδικασίας της εκπνοής. Μετά, ισορροπούν την χαρτοπετσέτα πάνω σε όλα τα μέλη του σώματός τους. Οι δράσεις εξελίσσονται, καθώς τοποθετούν την χαρτοπετσέτα στο πρόσωπο και την φυσούν ψηλά, ή την πετούν ψηλά και προσπαθούν να την πιάσουν για να την ξαναπετάξουν με νέο τρόπο. Μεταφέρουν και ισορροπούν την χαρτοπετσέτα από το ένα στο άλλο χέρι, στις αρθρώσεις του και πίσω από την πλάτη. Σε λίγο, την πετούν και προσπαθούν να την σταματήσουν και ισορροπήσουν στο πόδι. Το ίδιο επαναλαμβάνεται σε ύπτια θέση. Οι κινήσεις περιλαμβάνουν το ξεδίπλωμα του αρθρώσεων του ποδιού σε 90° μοίρες, με απαγωγή του μηρού ή και γρήγορα κυλίσματα στο πάτωμα.

Στην όρθια θέση, οι φοιτήτριες ισορροπούν την χαρτοπετσέτα στο κεφάλι και κινούνται σε διάφορες κατευθύνσεις και επίπεδα. Κινούν τις χαρτοπετσέτας σε διάφορες κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα να στηρίζονται στα δάκτυλα των ποδιών ή και να εκτελούν μικρές αναπηδήσεις. Σε ζευγάρια, προσπαθούν να μεταβιβάσουν την χαρτοπετσέτα η μια στον άλλη. Μια φοιτήτρια κινείται, με τη χαρτοπετσέτα στηριγμένη στην πλάγια επιφάνεια του αυχένα. Την αφήνει να πέσει στην κατεύθυνση μιας άλλης που βρίσκεται στο πάτωμα. Αυτή προλαβαίνει να την πιάσει και τη φυσά προς τα επάνω. Η πρώτη φοιτήτρια την πιάνει στον αέρα και συνεχίζει μόνη της.

Δυναμική

Εξελικτικά, επτά φοιτήτριες ανεβαίνουν στα στρώματα, που είναι τοποθετημένα κάθετα στην αριστερή πλευρά της αίθουσας. Όσες είναι κάτω τούς πετούν χαρτοπετσέτες. Αυτές που βρίσκονται πάνω αποκρούουν το χτύπημα με τα πόδια και κάμψη του σώματος εμπρός. Καθώς, συνειδητοποιούν ότι δεν έχει αποτέλεσμα η κίνηση, επιστρέφουν στην τεχνική του φυσήματος. Μετά, επιστρέφουν στον χώρο. Κινούνται σε ζευγάρια πατώντας επάνω στις χαρτοπετσέτες ή κρατώντας τις χαρτοπετσέτες. Οι περισσότερες εκτελούν στροφές εναλλάξ. Κάποιες κρατούν τα χέρια και γυρίζουν γύρω από ένα σταθερό σημείο. Στη συνέχεια, υψώνουν τα χέρια και περιστρέφονται μαζί.

Παρατηρώντας τις δράσεις, αντιλήφθηκα ότι ένα κομμάτι χαρτιού μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιο απρόσμενα, αλλά ασφαλή βοηθητικά μέσα, στα μαθήματα χορού. Τα μέλη του σώματος, τα αισθητήρια όργανα, η αντιληπτική ικανότητα, η ετοιμότητα, ο χρόνος αντίδρασης, η ενεργοποίηση των εγκεφαλικών και νευρομυϊκών διεργασιών συμβάλλουν στον δεξιοτεχνικό χειρισμό του αντικειμένου.

Σύνθεση: Πέφτουν τα φύλλα (Βιντεοσκοπημένη δράση)

Σε κάποια φάση, η καθηγήτρια δίνει στις φοιτήτριες ένα θέμα προς διερεύνηση. Βασική ιδέα ήταν η εικόνα φύλλων, χρώματος χρυσοκαφέ, τα οποία κρέμονται από τα κλαδιά, έχουν διάφορα σχήματα, και καθώς αρχίζει να φυσάει, πέφτουν, στροβιλίζονται, τα παρασύρει ο άνεμος μακριά και τελικά μένουν ακίνητα στη γη. Η έννοια της αιώρησης και πτώσης είχε προσεγγιστεί στην πρώτη φάση του μαθήματος.

Η Μαρία Α. ξεκινά από την εμπρός δεξιά πλευρά της αίθουσας. Βαδίζει αργά, ενώ με τα χέρια της αναπαριστά φύλλα που πέφτουν από τα κλαδιά του δέντρου. Τα χέρια της πέφτουν και ταλαντεύονται δίπλα στο σώμα της, το κεφάλι της βρίσκεται σε κάμψη και τα μάτια της είναι κλειστά. Συνεχίζει τις ταλαντεύσεις. Σταδιακά, εκτείνει τον κορμό της προς τα πίσω. Ανοίγει τα μάτια και αρχίζει να στροβιλίζεται στον χώρο. Κλείνει πάλι τα μάτια και επαναλαμβάνει το προηγούμενο μοτίβο. Στη συνέχεια, κατεβαίνει αργά στο πάτωμα, όπου από τη γονατιστή θέση, κυλάει και φτάνει στην πίσω αριστερή πλευρά της αίθουσας. Με αργά βήματα, που εναλλάσσει με στροφές, καταλήγει στην πίσω δεξιά πλευρά της αίθουσας, όπου σταματά με κάμψη του κεφαλιού εμπρός, υπερέκταση του κορμού και ταλάντευση εμπρός-πίσω.

Η Μαρίνα, στο πίσω μέρος της αίθουσας, είναι όρθια με τον κορμό σε κάμψη και μάτια κλειστά. Το ένα χέρι της είναι ελαφρά λυγισμένο στον αγκώνα και το άλλο σε πλάγια έκταση. Μένει σε αυτή τη θέση, θυμίζοντας κλαδιά απογυμνωμένα από τα φύλλα. Στη συνέχεια, κινείται προς την αντίθετη πλευρά με περιφορές των χεριών και στροφές. Περνά αργά σε ύπτια θέση. Με τα πόδια της δημιουργεί ένα σχήμα, που παίρνει μορφή ρόμβου. Παραμένει σε αυτή τη θέση για λίγο και στη συνέχεια κυλά γρήγορα δεξιά και αριστερά. Σηκώνεται και επαναλαμβάνει το αρχικό θέμα της ταλάντευσης. Τα μαλλιά της μοιάζουν με φύλλα, ίσως, αυτά της κλαίουσας ιτιάς.

Ο Χαμζά στο κέντρο της αίθουσας κυλά δεξιά-αριστερά. Σηκώνεται, κάνει κάποια βήματα και ξαναπέφτει. Κινεί τα χέρια του κυκλικά, πέφτει εκ νέου και επαναλαμβάνει το μοτίβο του κυλίσματος. Η Ανθή σχηματίζει με τα χέρια της ένα δέντρο, που γέρνει και πέφτει. Σηκώνεται αργά και κινεί κυκλικά τον καρπό του δεξιού της χεριού. Μεταφέρει την κίνηση στον αγκώνα, ενώ το σώμα της κάμπει εμπρός. Μετά από αρκετές επαναλήψεις, εκτελεί γρήγορες και κοφτές κινήσεις. Έπειτα, ξαπλώνει, μένει ακίνητη, ξανασηκώνεται και συνεχίζει. Η Νατάσα κάμπει αργά το κεφάλι της μπρος, γέρνει προς το πάτωμα και κυλά σε διάφορες κατευθύνσεις. Σε κάθε έντονο σημείο της μουσικής σηκώνει το ένα χέρι ψηλά, ενώ το κεφάλι άλλοτε ακολουθεί, άλλοτε όχι. Συχνά αγγίζει τα πόδια κάποιου ατόμου που περιφέρεται γύρω της, σαν φύλλο που παρασέρνει στο διάβα του και τα άλλα. Τα πόδια της εκτελούν παλμικές κινήσεις, που μοιάζουν με φύλλα. Έπειτα από την περιπλάνηση, ξαπλώνει και μένει ακίνητη. Στη συζήτηση, οι φοιτήτριες παρατήρησαν ότι οι δράσεις ήταν μελαγχολικές. Με αφορμή το σχόλιο τους, η καθηγήτρια αναφέρθηκε στο βιβλίο του Χομπσμπάουμ *Οι Θρυμματισμένοι καιροί*, όπου ο συγγραφέας εξαιρεί την «μελαγχολική ενσυναίσθηση» «για ένα αμετάκλητα χαμένο παρελθόν».

Μάθημα 5ο : 06/11/2013

Περιβαλλοντολογική διερεύνηση και κιναισθητική αντίληψη

Με μικρή συμμετοχή φοιτητριών, υπό το καθεστώς της απεργίας, το μάθημα έγινε στο εξωτερικό περιβάλλον. Περπατήσαμε έως την εκκλησία του Αγίου Κωνσταντίνου και καταλήξαμε σε μια παραλία, δίπλα στο ξενοδοχείο Ξενία. Μετά το ζέσταμα που είχε μια διαλογιστική ατμόσφαιρα, η καθηγήτρια πρότεινε να δουλέψουμε σε ζευγάρια. Στη δράση, κατεξοχήν κιναισθητική, μια φοιτήτρια έκλεινε τα μάτια της και την καθοδηγούσε η άλλη στο χώρο. Σταδιακά, ορισμένες φοιτήτριες άρχισαν να απομακρύνονται, να βρίσκουν άλλα μονοπάτια προς τη θάλασσα.

Στη συζήτηση, η Ανθή είπε ότι συνειδητοποίησε πώς αισθάνεται ένας τυφλός και πόσο σημαντική είναι η αίσθηση της όρασης. Η Βιβή είπε ότι η δραστηριότητα έδωσε την ευκαιρία σε αυτήν και το ζευγάρι της να έρθουν πιο κοντά, να εμπιστευτεί η μία την άλλη και ως εκ τούτου θα κάνουν παρέα και εκτός μαθήματος. Η Μαρία Λ. ανέφερε ότι αισθάνθηκε εμπιστοσύνη και οικειότητα με την Μαρίνα, παρόλο που δεν πρόλαβαν να

αλλάζουν ρόλους, γιατί δεν συνειδητοποιήσαν ότι είχε περάσει ο χρόνος. Η Μαίρη τόνισε ότι προσανατολιζόταν από το φως του ήλιου και τον ήχο της θάλασσας. Η Αγγελική επισήμανε ότι, αν και με κλειστά μάτια, αισθανόταν τον όγκο του χώρου. Η Λαμπρινή ανέφερε ότι φοβόταν να μην πέσει στη θάλασσα. Η Βιβή φοβόταν τα σκαλοπάτια και τα κλαδιά. Η Μαρίνα παρατήρησε ότι, αν και είχε προσανατολισμό στον χώρο, τελικά τον έχασε, πράγμα που της έκανε εντύπωση. Πρόσθεσε ότι αυτό μπορεί να έγινε, γιατί είχε απόλυτη εμπιστοσύνη στο ζευγάρι της. Ταυτόχρονα, ήξερε ότι γρήγορα θα άνοιγε τα μάτια της και θα μπορούσε να δει και πάλι.

Μάθημα 6ο : 13/11/2013

Για οικογενειακούς λόγους δεν συμμετείχα σε αυτό το μάθημα. Οι φοιτήτριες με ενημέρωσαν ότι μια απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και πρωταθλήτρια Judo, δίδαξε ορισμένες κινήσεις επαφής με τον άλλον που αποσκοπούν στην αυτο-άμυνα.

Μάθημα 7ο :20/11/2013

Αυτοσχεδιασμός με επαφή

Οι πρώτες ασκήσεις ξεκίνησαν στην εποικοδομητική θέση χαλάρωσης. Σε αυτό το μέρος συμμετείχα ενεργά. Έπειτα, άρχισα να παρατηρώ τις δράσεις, που ξεκίνησαν με άγγιγμα και συνέχισαν με κινήσεις αντίστασης. Μία άσκηση ήταν σχετικά δύσκολη, καθώς έπρεπε μια φοιτήτρια να αφήσει το βάρος του σώματός της στους μηρούς της άλλης, σχηματίζοντας σταυρό. Οι περισσότερες δεν καταλάβαιναν τι έπρεπε να κάνουν, ενώ ταυτόχρονα έδειχναν αμηχανία σε αυτήν την μορφή σωματικής επαφής.

Σε μια εξέλιξη της άσκησης, που ονομάζεται *flying angels*, το σώμα τοποθετείται στα πέλματα της συνασκούμενης σε οριζόντιο άξονα. Ο φόβος της «πτήσης», η έλλειψη εμπειρίας και εμπιστοσύνης, εμπόδισε πολλά ζευγάρια να κάνουν την άσκηση, παρά τις υποδείξεις της καθηγήτριας.

Αφηγήσεις μέσω της κίνησης του σώματος

Έπειτα, η καθηγήτρια χώρισε τις φοιτήτριες σε δύο ομάδες και τους έδωσε ένα θέμα για διερεύνηση: «Αέρας που φυσάει, δέντρα που αντιστέκονται, βροχή, ροή του νερού, ήλιος». Σκοπός ήταν να αποδοθούν τα φυσικά φαινόμενα με κίνηση και ήχο. Όρισε έναν αρχηγό, που θα συντόνιζε την διαδικασία, και έδωσε περιθώριο 10 λεπτών για να διερευνήσουν το θέμα ή και να φτιάξουν μια μικρή σύνθεση ή χορογραφία. Επίσης, ζήτησε να σημειώσουν σε ένα χαρτί τον τίτλο της χορογραφίας και να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που θα τους προκαλούσε η παρατήρηση της άλλης ομάδας.

Πρώτη χορογραφία: Μετά τη βροχή βγαίνει το ουράνιο τόξο

Τέσσερις φοιτήτριες, σε σχήμα τετραγώνου, με τα χέρια ψηλά, παριστάνουν τα δέντρα, ενώ δύο άλλες γυρίζουν γύρω τους, σαν αέρας. Μετά από λίγο, το ένα δέντρο πέφτει. Από την πίσω πλευρά, τέσσερις φοιτήτριες χτυπούν ρυθμικά και επαναληπτικά τα χέρια τους στο πάτωμα κάνοντας τη βροχή. Μετά κατακυλούν ανάμεσα στα δέντρα και φτάνουν στην εμπρός πλευρά του τετραγώνου. Στην πίσω πλευρά, μια φοιτήτρια κάνει γέφυρα, ενώ μια άλλη πίσω της παριστάνει τις ακτίδες του ήλιου με τα χέρια. Επανέρχονται «οι σταγόνες» κατακυλώντας προς την αντίθετη φορά, προς τα πίσω και η χορογραφία τελειώνει εκεί. Στην σύντομη αξιολόγηση της δράσης, η Χρύσα ανέφερε ότι δεν κατάλαβε ποιο ήταν το ουράνιο τόξο. Οι φοιτήτριες απάντησαν ότι ήταν η κοπέλα που έκανε τη γέφυρα. Η καθηγήτρια συμφώνησε ότι δεν ήταν ξεκάθαρο το σχήμα και ότι θα ήταν πιο ωραίο να κάνουν ομαδικά το ουράνιο τόξο, και τις παρότρυνε να το επαναλάβουν. Η Βιβή παρατήρησε ότι καμιά φοιτήτρια δεν ανέλαβε τον ρόλο του αρχηγού.

Δεύτερη χορογραφία: Μια φθινοπωρινή μέρα

Ο Χαμζά βρίσκεται στη γονατιστή θέση με τον κορμό παράλληλο στο πάτωμα. Μια φοιτήτρια ανεβαίνει στην πλάτη του και ισορροπεί. Οι άλλες φυσούν προς τον Χαμζά, σαν να είναι ο αέρας. Μετά, όλες μαζί δημιουργούν ήχους βροχής με τις παλάμες τους. Ο Χαμζά πέφτει, ο ήλιος χάνεται-η κοπέλα στην πλάτη του- και όλοι κυλούν στο πάτωμα, σαν βροχή. Ο Χαμζά σηκώνεται και με χέρια του κάνει τον ήλιο, στροβιλίζεται ανάμεσα στις φοιτήτριες και τις παροτρύνει να σηκωθούν. Γυρνά στο κέντρο, παίρνει πάλι την αρχική θέση και εκείνες γύρω του με τα χέρια ψηλά ολοκληρώνουν την παρουσίαση.

Η Ζωή είπε ότι, αν και το έργο τους έμοιαζε συντονισμένο, οι κινήσεις ήταν αυθόρμητες και βασίστηκαν στην μεταξύ τους οπτική επαφή. Η φοιτήτρια που συνεργάστηκε με τον Χαμζά, είπε ότι ένιωσε σαν δέντρο, αλλά αισθάνθηκε καλύτερα όταν ήταν ζευγάρι με την Ελισάβετ. Η Ελπίδα παρατήρησε τις απώλειες, τα δύο δέντρα που έπεσαν στην πρώτη χορογραφία. Η Χρύσα είπε ότι ο κυκλικός χορός της δημιούργησε συναισθήματα ελπίδας και χαράς. Η Μαρία Λ. είπε ότι ήταν μια περιγραφή χωρίς λόγια. Πρόσθεσε ότι στη διάρκεια της παρατήρησης των δράσεων της άλλης ομάδας δίνει την προσωπική σου ερμηνεία. Η Μέλπω ανέφερε ότι αισθάνθηκε απελευθέρωση. Οι περισσότερες φοιτήτριες συμφώνησαν ότι τα φυσικά στοιχεία και τα καιρικά φαινόμενα αποτέλεσαν μέσον για την αυθόρμητη έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Στη συνέχεια παρατίθενται λέξεις που έγραψαν ορισμένες φοιτήτριες:

«Ενσυναίσθηση, συνεργατικότητα, γνωριμία με το σώμα, ένωση ανθρώπου-φύσης, δεν υπάρχει ντροπή, από την θεωρία στην πράξη».

«Ομαδικότητα, απελευθέρωση σωματική, φαντασία, ενσυναίσθηση, μη λεκτική επικοινωνία, παρατήρηση, προσωπική ερμηνεία».

«Αυτοσχεδιασμός, αναπαράσταση φυσικών εννοιών, συνεργασία, καλύτερη γνωριμία. Ένας αρχηγός ή πολλοί; Ανάπτυξη θεατρικότητας».

«Εξωτερικεύση συναισθημάτων. Ταύτιση φυσικής κίνησης και συναισθήματος, ενέργεια, αυθορμητισμός, ελευθερία».

«Συνεργαστήκαμε, δείξαμε πώς τα φυσικά φαινόμενα, μπορούν να προκαλέσουν καταστροφές [...], να αφαιρέσουν τη ζωή και την ομορφιά της φύσης».

«Ομαδικότητα, συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, να εξωτερικεύουμε συναισθήματα, να δίνουμε ζωή στις σκέψεις μας, να δημιουργούμε από κάτι απλό κάτι μεγάλο».

Μάθημα 8ο: 27/11/2013

Το μάθημα άρχισε με θεωρητική ανάλυση της έννοιας *κιναισθησία*, στην οποία είχε αναφερθεί η καθηγήτρια και σε προηγούμενα μαθήματα, αλλά λόγω της μεταβλητότητας της ομάδας, ορισμένες φοιτήτριες δεν είχαν ακούσει τον όρο. Σε κάθε μάθημα άλλωστε, η καθηγήτρια ρωτά αν η αίσθηση του μέλους που μόλις δούλεψε είναι ίδια με του μέλους που δεν συμμετείχε ενεργά στην άσκηση. Οι περισσότερες φοιτήτριες γνέφουν ή απαντούν καταφατικά, ότι αισθάνονται τη διαφορά.

Μίμηση

Το βιωματικό μέρος ξεκίνησε με ασκήσεις συγκέντρωσης και ενεργοποίησης στο πάτωμα, οι οποίες, βαθμιαία, έγιναν πιο σύνθετες, με επανάληψη στην όρθια θέση. Περιλάμβαναν την μίμηση κινητικών φράσεων που έδειχνε επαναληπτικά και ανέλυε η καθηγήτρια. Οι καινούριες φοιτήτριες, δυσκολεύτηκαν, καθώς δεν είχαν την ευκολία να συμμετέχουν στη διαδικασία, γεγονός που τις άγχωνε, και οι κινήσεις τους ήταν διακεκομμένες. Οι άλλες φάνηκε να απολαμβάνουν αυτή τη διαδικασία. Δεν τις ένοιαζε να ακολουθούν το κάθε βήμα, υπήρχε ροή στην κίνηση και ελευθερία.

Μετά το πρώτο μέρος, η καθηγήτρια στράφηκε σ' εμένα και την Βιβή και ρώτησε τι αισθανθήκαμε ως θεατές, και αν φάνηκε ότι οι συμμετέχουσες αισθάνθηκαν την χορογραφία. Η Βιβή απάντησε ότι οι περισσότερες φάνηκε να αισθάνονται ωραία, ενώ και η ίδια ήθελε να συμμετάσχει. Προσωπικά, αισθάνθηκα την ενέργεια που είχαν κάποιες, αν και παρατηρούσα περισσότερο τις νεότερες. Καθώς, δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν, έμοιαζαν αγχωμένες, ενώ οι άλλες ήταν απελευθερωμένες και χάρηκαν τη διαδικασία.

Η Ζωή είπε ότι ήταν συγκεντρωμένη και χαλαρή, ότι δεν αισθανόταν ή δεν την ένοιαζε τι γινόταν γύρω της. Μια φοιτήτρια, από αυτές που ήρθαν στο προηγούμενο μάθημα, είπε ότι στην άσκηση με τα χέρια στην έκταση και το ένα πόδι σε ισορροπία, καθώς έπεφτε ο ήλιος πάνω της, αισθάνθηκε σαν να πετούσε. Μια άλλη ότι ηρέμησε με όλη την προεργασία και οι κινήσεις της ήταν αυθόρμητες. Μια ακόμα είπε ότι της άρεσαν οι αντιθέσεις, καθώς, την χαλαρή κίνηση ή την παύση, διαδεχόταν μια έντονη κίνηση. Η τελευταία, που μίλησε, είπε ότι χαλάρωσε και ήθελε να συνεχίσει μόνη της την χορογραφία.

Αφηγήσεις με κίνηση και λόγο

Στο τελευταίο μέρος του μαθήματος, οι φοιτήτριες δούλεψαν σε τριάδες. Καθεμία είχε να αφηγηθεί μια ιστορία με το σώμα της, ενώ οι άλλες θα περιέγραφαν τις κινήσεις με λόγο. Στην πρώτη ομάδα, ξεχώρισε η Μαρία Λ., γιατί διαθέτει το χάρισμα της εκφραστικότητας και εμπειρία στα μαθήματα χορού. Ακολούθησαν οι άλλες ομάδες, όπου ορισμένες, λόγω της πρώτης επαφής με τέτοιου είδους δράσεις αναπαράστησαν καθημερινές κινήσεις.

Η καθηγήτρια ανέλυσε τη διαφορά μεταξύ έκφρασης και μίμησης των συναισθημάτων, θεωρητικά και βιωματικά. Φάνηκε ότι οι φοιτήτριες αντιλήφθηκαν τη διαφορά. Μάλιστα, μια φοιτήτρια ανέφερε ότι δεν αισθανόταν ιδιαίτερα δημιουργική και κινήθηκε, μάλλον, παντομimικά. Η τελευταία ερώτηση της καθηγήτριας ήταν «όταν βλέπετε κάποιον να χορεύει, αισθάνεστε σαν να κινείστε μαζί του»; Η Μαρία Α. απάντησε ότι αισθάνεται έτσι, αν υπάρχει ενδιαφέρον σε αυτό που βλέπει και αν βρει αναφορές στις προσωπικές της θεωρήσεις. Η Ζωή είπε ότι, καθώς οι αφηγήτριες μιλούσαν χαμηλόφωνα, λόγω ανασφάλειας, ήθελε να περιγράψει την ιστορία που έβλεπε να εκτυλίσσεται. Η Ελένη ανέφερε ότι της άρεσε η ομάδα της Ζωής και ήθελε, ενώ παρακολουθούσε, να βρίσκεται στην ομάδα. Η Βιβή σχολίασε ότι ενώ τα παιδιά έχουν δημιουργικότητα και φαντασία, στην πορεία την χάνουν.

Τα σχόλια θυμίζουν το αρχικό μου ερώτημα. Γιατί να ερευνήσω κάτι τόσο αυταπόδεικτο, όπως η ενσυναίσθηση και η κιναισθητική ενσυναίσθηση; Γιατί, τελικά, όλα αυτά είναι απλή θεωρία. Παρακολουθώντας τα μαθήματα χορού κατάλαβα ότι οι νέοι άνθρωποι δεν γνωρίζουν την ανατομία του σώματός τους. Το σώμα στηρίζει το κεφάλι, που περιέχει τον εγκέφαλο, ο οποίος θα απομνημονεύσει θεωρίες, ενώ, θα έπρεπε πρώτα να αντιληφθούν τον εαυτό τους, ώστε να αντιληφθούν στη συνέχεια τον κόσμο και τις έννοιες που τον απαρτίζουν.

Μάθημα 9ο: 4/12/2013

Η καθηγήτρια πρότεινε στην Μαρία Α. να ξεκινήσει το μάθημα, η οποία δέχτηκε, με έκδηλη αμηχανία. Χωρίς λεκτική καθοδήγηση, κατάφερε να εισάγει την ομάδα σε μία κατάσταση χαλάρωσης, με αργές, σταθερές κινήσεις. Μετά, η καθηγήτρια πρότεινε να συνεχίσω. Ακολούθησα το πρότυπο της Μαρίας Α. Οι φοιτήτριες μιμήθηκαν σιωπηλά τις κινήσεις με απόλυτη οπτική και κιναισθητική συγκέντρωση.

Άγγιγμα και ενσυναίσθηση

Στη συνέχεια, δουλέψαμε σε ζευγάρια. Αρχικά, κάθε μια έπρεπε να δημιουργήσει έναν κόμπο με τα μέλη του σώματος της στο πάτωμα, και η άλλη να την λύσει προσεκτικά, ή να τον ισιώσει, όπως θα έκανε με ένα μεταξωτό ύφασμα. Ήμουν ζευγάρι με την Ανθή, η οποία ήταν προσεκτική και ακριβής σε αυτό που της είχε ζητηθεί να κάνει.

Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία, η καθηγήτρια πρότεινε να αξιολογήσουμε συνεργατικά την δραστηριότητα. Η Ανθή είπε ότι ήμουν αρκετά προσεκτική, ότι αισθάνθηκε ωραία. Μετά, έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε το ζευγάρι μας σαν να ήταν μαλακό υλικό, ζυμάρι, να την πλάσουμε σιγά-σιγά και στο τέλος να της δώσουμε ένα γλυπτικό σχήμα. Ξεκίνησα πρώτη, με αργές κινήσεις, και στο τέλος της έδωσα το σχήμα μισοφέγγαρου. Η Ανθή, μερικές στιγμές ασκούσε έντονη πίεση, με αποτέλεσμα να αισθάνομαι πόνο, πράγμα που αντιλήφθηκε από τις εκφράσεις στο πρόσωπό μου. Στη συζήτηση, είπε ότι θα μπορούσα να ασκώ περισσότερη πίεση στο άγγιγμα, γιατί δεν αισθανόταν τους χειρισμούς στις βαθιές μυϊκές στιβάδες.

Μίμηση, καθρέφτης, βαρύτητα

Στην τρίτη άσκηση, τις «χιονοφιλάδες», μια φοιτήτρια έπρεπε να γίνει ο καθρέφτης της άλλης, μιμούμενη την ανάλαφρη πτώση της στο πάτωμα. Θεωρώ ότι τα πήγαμε αρκετά καλά σε αυτή τη δραστηριότητα, καθώς οι κινήσεις του ζευγαριού ήταν ακριβείς και ταυτόχρονες. Στη συνέχεια, η διδάσκουσα πρότεινε δύο θέματα, από τα οποία κάθε ομάδα μπορούσε να διαλέξει ένα, να το εξερευνήσει και να διαμορφώσει μια μικρή σύνθεση. Στο πρώτο θέμα έπρεπε να φτιάξουν ένα διαστημόπλοιο και να πάνε στο φεγγάρι, ενώ στο δεύτερο την Αργώ και να πάνε στη Γη του Πυρός.

Η πρώτη ομάδα επέλεξε το ταξίδι της Αργούς, η οποία, ενώ κατευθύνεται προς τη Γη του Πυρός, ο αέρας αλλάζει την πορεία της και φτάνει στο φεγγάρι. Στο κέντρο, τέσσερις φοιτήτριες έχουν σχηματίσει ένα τετράγωνο σε γονατιστή θέση, κρατούν, σε αντιστοιχία με το ζευγάρι τους, δύο κορδέλες που κινούν κυματιστά στο πάτωμα. Αντιπροσωπεύουν τη Γη του Πυρός. Εξωτερικά του σχήματος, δύο φοιτήτριες, κρατούν μια κορδέλα και διασχίζουν το τετράγωνο επαναληπτικά, κινώντας την κορδέλα σαν να είναι ο άνεμος. Αριστερά, δύο φοιτήτριες, η μια απέναντι στην άλλη κινούνται αργά και κυκλικά. Η τροχιά τους αναπαριστά αυτή του φεγγαριού. Τρεις φοιτήτριες, από την πίσω δεξιά πλευρά της αίθουσας, κατευθύνονται γραμμικά προς το κέντρο του τετραγώνου. Το σχήμα τους αναπαριστά την Αργώ. Η πρώτη και η τρίτη κρατούν την κορδέλα με τα χέρια λυγισμένα στους αγκώνες, ενώ η μεσαία την κρατά ψηλά. Συμβολίζει το κατάρτι της Αργούς. Περπατούν αργά, αλλάζοντας επίπεδα, με το σώμα τους σε διαγώνια κλίση εμπρός, εκτός από τη μεσαία που αναπαριστά το κατάρτι. Φτάνοντας στο κέντρο του τετραγώνου,

εντείνουν τις κινήσεις με τις κορδέλες. Οι δύο φοιτήτριες που βρίσκονται στην όρθια θέση περνούν την κορδέλα από πάνω τους, κινούμενες περιμετρικά.

Αμέσως μετά, με διαδοχική σειρά, ξεκινούν μια ταλάντευση με μετατόπιση του βάρους τους και κάθονται στο κέντρο του τετραγώνου με το ένα πόδι στη γονατιστή θέση και το άλλο τεντωμένο πίσω. Ενώ, η κεντρική παραμένει σε αυτή τη θέση, η πρώτη και η τρίτη πέφτουν στο πάτωμα. Η Αργώ, σαν να την ανυψώνει ένα κύμα, αρχίζει πάλι να ταξιδεύει. Οι φοιτήτριες πλησιάζουν αυτές που αντιπροσωπεύουν τον άνεμο και κινούν κυματιστά τις κορδέλες προς την κατεύθυνση της Αργούς, φυσώντας, προς την ίδια κατεύθυνση. Η Αργώ πέφτει και κινείται χαμηλά. Σε κάποια στιγμή, αλλάζει πορεία. Κατευθύνεται στο φεγγάρι. Οι φοιτήτριες πλησιάζουν αυτές που αναπαριστούν το φεγγάρι και περνούν μέσα από την κορδέλα. Η ομάδα που υποδύεται τον άνεμο έχει καταλαγιάσει. Αργά και διαδοχικά οι φοιτήτριες ξαπλώνουν η μια πάνω ή δίπλα στην άλλη. Η κεντρική παραμένει με τα χέρια ψηλά κρατώντας την κορδέλα. Οι δυο φοιτήτριες, που αντιπροσωπεύουν το φεγγάρι, γονατίζουν και η χορογραφία ολοκληρώνεται.

Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε ένα διαστημόπλοιο, το οποίο, κατά την απογείωση, είχε μια μικρή βλάβη. Κάποια θραύσματα πετάγονται δεξιά και αριστερά, με αποτέλεσμα να φτάσει στο φεγγάρι, με απώλειες. Στο κέντρο, οκτώ φοιτήτριες βρίσκονται σε κυκλική διάταξη, σε ημιγονάτιση. Ο κορμός και το κεφάλι κάμπτουν ελαφρά εμπρός. Τα χέρια τους τείνουν να ενωθούν στο κέντρο του κύκλου. Κάθε μια έχει περάσει γύρω από τον λαιμό της μια κορδέλα. Τρεις άλλες φοιτήτριες κινούνται γύρω τους και αφαιρούν αργά τις κορδέλες. Στη συνέχεια, πίνουν κάθε μια από τα χέρια και την οδηγούν αργά στην ύπτια θέση. Εκείνες σηκώνουν τα χέρια ψηλά και με τα γόνατα λυγισμένα εκτελούν κυκλικές κινήσεις. Αποτελούν τα εξαρτήματα του διαστημόπλοιου, που ταξιδεύει προς το φεγγάρι. Όσες κινούνται γύρω από το διαστημόπλοιο, ξαφνικά βρίσκονται στο πάτωμα. Είναι τα θραύσματα του διαστημόπλοιου, που ξέφυγαν στο σύμπαν. Μετά, μαζεύουν τις κορδέλες και κατευθύνονται στην εμπρός πλευρά της αίθουσας, εκεί που κάθεται η ομάδα που παρακολουθεί. Κινούνται σε χαμηλό επίπεδο προς τα πίσω και ακινητοποιούνται σαν θραύσματα που χάθηκαν στο άπειρο. Τελικά, καθεμία, κινούμενη στον προσωπικό της χωρο-χρόνο φτάνει στον προορισμό της. Ξαπλώνουν και σχηματίζουν έναν κύκλο, που σηματοδοτεί το τέλος της σύνθεσης.

Μάθημα 10ο: 11/12/13

Στο μάθημα έγινε θεωρητική ανάλυση των στοιχείων της κίνησης και συζήτηση σε σχέση με τις εργασίες που θα εκπονούσαν οι φοιτήτριες για τις εξετάσεις, με βάση μια σειρά από βιωματικά ή και θεωρητικά θέματα.

Μάθημα 11ο:8/1/2014

Κινητικές φράσεις σε συνεργασία

Μετά τις πρώτες ασκήσεις, χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες για να διερευνήσουμε ένα θέμα με τίτλο «συνέχισε τη φράση», μια εξέλιξη της σύνδεσης λόγου - κίνησης, που έμοιαζε με το παιχνίδι «σπασμένο τηλέφωνο». Σε κάθε ομάδα, ξεκινούσε μια φοιτήτρια δείχνοντας μια απλή κίνηση, που έπρεπε να επαναλάβει η δεύτερη και να προσθέσει τη δική της.

Δυσκολευτήκαμε λίγο με την ομάδα μου, γιατί, δεν είμαστε σίγουρες αν η επόμενη θα κάνει τη δική της κίνηση ή και των προηγούμενων. Αφού το ξεκαθαρίσαμε, φτιάξαμε μια μικρή σύνθεση. Με προτροπή της καθηγήτριας, εξελίξαμε τη σύνθεση, προσθέτοντας μια δική μας ιδέα. Μια φοιτήτρια, δεν μπορώ να θυμηθώ το όνομά της, πρότεινε κάποια να φωνάζει το όνομα μιας φοιτήτριας που έπρεπε μπει στο κέντρο, να δείξει την κινητική της φράση και να την εξελίξει αυθόρμητα. Το θεώρησα εξαιρετική ιδέα, και πράγματι ήταν, καθώς ήταν ξεκάθαρο τι έδωσε κάθε μια σαν προσωπικό στίγμα στην ομαδική σύνθεση. Σε αυτή τη φάση, η Μαρία Λ. πρότεινε να ακολουθήσουμε μια διαδικασία αντιστροφής. Να επαναλάβουμε τη σύνθεση από το τέλος προς την αρχή. Το αποτέλεσμα της δουλειάς των ομάδων ήταν εντυπωσιακό. Οι φοιτήτριες ήταν συγκεντρωμένες και μεθοδικές και οι χορογραφίες ευφάνταστες. Έμοιαζε σαν να τις είχαν προετοιμάσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ η όλη διαδικασία είχε κρατήσει μόνο γύρω στα 20-30 λεπτά.

Κεφάλαιο 6ο: Αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας

6.1. Κιναισθητικές και ενσυναισθητικές εμπειρίες

Ο χορός, συχνά, περιγράφεται ως τέχνη που δημιουργείται από την δυναμική ανάπτυξη της κίνησης του σώματος στον χώρο και τον χρόνο. Η σχέση της χωρικότητας με τις εικόνες που δημιουργεί η κίνηση και η οπτική τους πρόσληψη έχει θεμελιώδη σημασία για τη δημιουργία και αποτίμηση μιας χορογραφίας. Ωστόσο, η Ann Daly επισημαίνει ότι: «Αν και ο χορός γίνεται αντιληπτός οπτικά, ουσιαστικά είναι μια κιναισθητική τέχνη» (1992: 243). Με βάση αυτήν την άποψη, οι εμπειρίες των θεατών από τον χορό μπορεί να αποτιμηθούν από τις αντιδράσεις τους στην κίνηση ή αλλιώς την κιναισθητική τους ενσυναίσθηση. Τι σημαίνει, όμως, να παρακολουθεί κανείς χορό και να αποτιμά το νόημα της κίνησης; Τα ερωτήματα αυτά θα απαντηθούν: (1) από την ερμηνευτική αξιολόγηση ορισμένων αποσπασμάτων από τα μαθήματα, κυρίως, τη διερεύνηση ή σύνθεση κινητικών θεμάτων, και (2) την πρόσληψη των νοημάτων της κίνησης από μέλη της ομάδας, που παρακολουθούν τις δράσεις.

Μάθημα 1ο: Παιχνίδι γνωριμίας

Στο πρώτο μάθημα, οι φοιτήτριες ασχολήθηκαν με ένα παιχνίδι, το οποίο, όπως και στην παραδοσιακή του εκδοχή «πού ν' το, πού ν' το, το δαχτυλίδι», είχε στόχο να μαντέψει μια φοιτήτρια σε ποιο χέρι έκρυβε η άλλη ένα μικροσκοπικό αντικείμενο. Η κατανόηση του άλλου, μέσω της παρατήρησης της κίνησης, βασιζόταν στο αν ήταν πιο κλειστό το ένα χέρι ασυναίσθητα, αν βάραινε ανεπαίσθητα, αν είχε αλλάξει το χρώμα του δέρματος, στοιχεία, τα οποία θα αποκάλυπταν σε ποιο χέρι βρισκόταν το δαχτυλίδι.

Σταδιακά, η άσκηση συμπεριέλαβε το άγγιγμα των χεριών, με βάση την υπόθεση ότι από αυτήν την μορφή επαφής μπορεί να προκύψουν μη λεκτικά μηνύματα. Καθώς κυριαρχούσε η πρόθεση παραπλάνησης του άλλου, προστέθηκε η παρατήρηση των εκφράσεων του προσώπου και η συζήτηση, για να μαντέψει η μια φοιτήτρια και μέσω του λόγου την σκέψη της άλλης. Το απλό αυτό, φαινομενικά, παιχνίδι ήταν μια διαδικασία αντανάκλασης του εαυτού στον άλλον.

Μάθημα 2ο: Παιχνίδια γνωριμίας

Η γνωριμία μεταξύ των φοιτητριών, καθώς και η κατανόηση του πλαισίου και του περιεχομένου του μαθήματος συνεχίστηκε με τη μίμηση της κίνησης και του ρυθμού του άλλου. Σταδιακά, η επαφή με τον άλλο, μέσω εστιασμένων δράσεων αγγίγματος, είχε στόχο την κιναισθητική πρόσληψη πληροφοριών. Ακολούθησε το αυτο-άγγιγμα, η πρόσληψη του σχήματος των μερών του σώματος και η άσκηση πίεσης σε σημεία που υπάρχει συσσωρευμένη ένταση. Η προσέγγιση ήταν μια χαρτογράφηση του σώματος (*body mapping*), όρος που προέρχεται από την τεχνική Alexander και βοηθά στην αντίληψη του σώματος. Το σχήμα και το μέγεθος που έχουν τα μέρη του σώματος και ο τρόπος με τον οποίο κινούνται διαδοχικά δείχνει και τη σημασία του νευρομυϊκού συντονισμού.

Η επόμενη δράση είχε στόχο την ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο, τον συντονισμό της ομάδας μέσα από τη δυναμική της κίνησης και του ρυθμού, στοιχεία αισθητά από το κράτημα των χεριών και την ενεργοποίηση της φαντασίας. Η φαντασία ήταν διακριτή από το γεγονός ότι κάθε φοιτήτρια προσπαθούσε να κατευθύνει την ομάδα σε όλο και λιγότερο κοινότυπα σημεία του χώρου. Η δράση εξελίχθηκε σε παιχνίδι, όπου άρχισε να φαίνεται η προσωπικότητα κάθε ατόμου, ως αρχηγού της ομάδας. Η τελευταία δραστηριότητα είχε στόχο την προσαρμογή στην κίνηση του άλλου, την δράση και αντίδραση των σωμάτων με την γρήγορη είσοδο στην κινήσιόσφαιρα του άλλου.

Μάθημα 3ο: Ομαδικές και ατομικές δράσεις

Το μάθημα ξεκίνησε με ένα παιχνίδι που περιλάμβανε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, ένα άτομο σε ρόλο «αρχηγού» προσπαθούσε να αγγίξει κάποιον άλλον για να του δώσει τον ρόλο του. Οι φοιτήτριες, περπατώντας ή και τρέχοντας σε όλο τον χώρο, έπρεπε να παρατηρούν πού βρίσκονται οι άλλοι και συγχρόνως να προβλέπουν την ασφαλή τους απόσταση από τον «αρχηγό», ώστε να μην προλάβει να τις αγγίξει. Μπορούσαν να αποφύγουν τον ρόλο, αν τη στιγμή που πήγαινε να τις αγγίξει ο αρχηγός, φώναζαν το όνομα κάποιου άλλου. Σταδιακά υπήρχε βελτίωση στην ταχύτητα της αντίδρασης για να αποφύγουν την σύλληψη, η οποία, αρχικά, είχε σχέση μόνο με τα αντανακλαστικά. Το

παιχνίδι συνοδεύονταν από τις αυθόρμητες φωνές των φοιτητριών. Η σκηνή άλλαζε μετά τη σύλληψη κάποιου ατόμου.

Σε απόλυτη σιωπή, το άτομο αυτό κατευθυνόταν στο κέντρο του χώρου, όπου με αργή κίνηση έπρεπε να βρεθεί στο πάτωμα, αναπαριστώντας μια μορφή τιμωρίας, ίσως, του θανάτου. Οι άλλοι δημιουργούσαν γύρω του έναν κύκλο. Η δράση έμοιαζε με ένα μικρό σόλο, αυτού που είχε συλληφθεί, εν μέσω μιας ομάδας ατόμων που παρατηρούσαν προσεκτικά την κίνησή του. Η δυναμική άλλαζε εκ νέου, καθώς το άτομο στο κέντρο του κύκλου, χωρίς να έχει καθαρή οπτική επαφή με τα άτομα της ομάδας, έπρεπε να αισθανθεί που βρίσκονταν οι άλλοι και να πιάσει γρήγορα αυτόν που θα έπαιρνε τον ρόλο του «αρχηγού». Η πρόθεση παραπλάνησης διαμόρφωνε τους κανόνες του παιχνιδιού, μια επαναλαμβανόμενη ενέργεια που έδινε τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να συμμετέχει και να παρατηρεί τις δράσεις, άλλοτε ως μέλος της ομάδας και άλλοτε ως πρωταγωνιστής.

Η επόμενη δράση βασίστηκε στον αυτοσχεδιασμό με επαφή, μια μορφή χορού, η οποία πραγματοποιείται ανάμεσα σε δύο άτομα, που προσπαθούν να κρατήσουν ένα φυσικό σημείο επαφής μεταξύ του σώματός τους, συνήθως, χωρίς τη συνοδεία μουσικής. Η συγκεκριμένη πρακτική, που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 στην Νέα Υόρκη, άλλαξε την μορφή της σκηνικής παρουσίασης του χορού και ανέδειξε την κοινωνική του διάσταση. Έχει αναπτυχθεί παγκόσμια ως μία εκπαιδευτική μέθοδος για την ανάπτυξη της συνειδητότητας του σώματος, αλλά και ως θεραπευτικό μέσον. Οι φοιτήτριες έπρεπε να δέχονται και να υποστηρίζουν η μια το βάρος του σώματος της άλλης, με αργές κινήσεις που εξελιχθήκαν σε κύλισμα (rolling) στο πάτωμα.

Στα τρία πρώτα μαθήματα δόθηκε έμφαση στην κιναισθητική αντίληψη, τη συγκέντρωση της προσοχής στο σώμα, την ανάπτυξη της κίνησης στα όρια της κινησιόσφαιρας και τον γενικό χώρο, τον χρόνο πραγματοποίησης μιας κίνησης, την απελευθέρωση της ενέργειας, την ικανότητα δημιουργίας νοητών εικόνων, την αίσθηση των προσωπικών ικανοτήτων και τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε κάτι νέο.

Μάθημα 4ο: Σύνθεση

Στη διάρκεια της διερεύνησης του κινητικού θέματος *Πέφτουν τα φύλλα*, η Μαρία Λ. μεταμορφώθηκε σε φύλλο, που αιωρείται από το κλαδί, πριν το παρασύρει μακριά ο

άνεμος. Ήταν στραμμένη προς τον άνεμο και αντιστεκόταν στη δύναμή του με μια λεπτή ποιότητα αιώρησης, που διατήρησε σε όλη τη διάρκεια της δράσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός, ότι είχε κλειστά τα μάτια της, αλλά στη συνέχεια, καθώς ανέπτυσε την κίνηση στροφικά στον χώρο, τα άνοιγε, για να τα κλείσει σε κάθε νέα θέση ακινησίας. Η ανάλαφρη και συνεχής κίνησή της δημιουργούσε την ψευδαίσθηση της απουσίας του βάρους. Το σώμα της έμοιαζε να πετάει, να απομακρύνεται από τη γη, να στροβιλίζεται, να παρασύρεται στο άγνωστο. Οι κινήσεις, μια εναλλαγή μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας, δημιουργούσαν ένα εντυπωσιακό οπτικό παιχνίδι.

Η Μαρίνα είχε, επίσης, κλειστά μάτια στην αρχή. Έμοιαζε με τον απογυμνωμένο από φύλλα κορμό ενός δέντρου, καθώς τα χέρια, το κεφάλι, τα μαλλιά της, σε μια ασύμμετρη τοποθέτηση, αιωρούνταν με ανεπαίσθητες κινήσεις. Χρωμάτιζε τις δράσεις της άλλοτε με γρήγορες ποιότητες και άλλοτε αργές. Το γεωμετρικό σχέδιο που δημιούργησε με τα πόδια της, μεταμόρφωσε τις φόρμες των φύλλων σε κάτι άλλο. Το σχήμα έμοιαζε με ένα φύλλο που ζωντάνευε για να αλλάξει και πάλι. Η επανάληψη του μοτίβου με τα μαλλιά της να κρέμονται, θύμιζε την κλαίουσα ιτιά. Οι δράσεις αναπαριστούσαν τον κύκλο ζωής ενός ασήμαντου φύλλου. Ολοκληρώθηκε με ένα επίπεδο σχήμα, ακίνητο στο πάτωμα.

Σε αυτά τα δύο παραδείγματα, η κίνηση ενέτεινε την ψευδαίσθηση του αληθινού και του ζωντανού χώρου. Οι ερμηνεύτριες, άλλοτε μοιάζουν με δέντρα, άλλοτε με φύλλα. Οι λεπτές χροιές της κίνησης, αν είχαν αποδοθεί σε έναν πίνακα θα είχαν κυρίαρχο χρώμα το γκρι, που παραπέμπει στη μελαγχολία του φθινοπώρου. Ωστόσο, η βιωματική γνώση ότι υπάρχει ένα τέλος, που θα διαδεχθεί μια άλλη αρχή, έκρυβε ένα μήνυμα αισιοδοξίας. Και οι δυο φοιτήτριες, στραμμένες στον εαυτό και τον κόσμο, αποδείκνυαν τις συναισθηματικές και τις γνωστικές τους ικανότητες- αναλυτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, αυθόρμητη λήψη αποφάσεων, σύνθεση- και την ικανότητα επικοινωνίας φυσιογνωμικά, επαφή με τα μάτια, χειρονομίες, ζωντανή παρουσία στην αμεσότητα του χώρο-χρόνου.

Στη συζήτηση μια φοιτήτρια είπε, έκδηλα εντυπωσιασμένη: «οι δυο κοπέλες είχαν αφεθεί και δεν καταλάβαιναν ότι κάποιος τις παρατηρούσαν». Μια άλλη πρόσθεσε: «στον χορό, κάθε παιδί [...] έβγαζε εμφανώς την προσωπική του μελαγχολία, ίσως, και εξαιτίας του ύφους της μουσικής».

Μάθημα 5ο: Περιβαλλοντολογική διερεύνηση και κιναισθητική αντίληψη

Σε αυτό το μάθημα, το φυσικό περιβάλλον ενεργοποίησε όλες τις αισθήσεις. Η κίνηση κοντά στη θάλασσα, η εντύπωση του φωτός και του ανέμου προκαλούσαν έντονες κιναισθητικές εμπειρίες, λόγω της επίδρασης των φυσικών φαινομένων στο σώμα. Ακόμα, η διερεύνηση του περιβάλλοντος με κλειστά μάτια, έδωσε προτεραιότητα στην ακοή, όσφρηση, αφή, κιναισθηση. Η καθοδήγηση της μιας φοιτήτριας από την άλλη απαιτούσε την φυσική επαφή, την αμεσότητα και την αλληλεπίδραση.

Οι φοιτήτριες, μέσα από την φυσική σχέση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τα κύματα της θάλασσας, τη μορφολογία των βράχων, των δέντρων, των κοντινών κτηρίων, του μακρινού ορίζοντα διατύπωσαν μια σειρά απόψεων. Ενδεικτικά, η Μαρίνα παρατήρησε ότι, ενώ είχε προσανατολισμό, τελικά, τον έχασε, πράγμα που της έκανε μεγάλη εντύπωση. Από την άλλη, γνώριζε ότι γρήγορα θα άνοιγε τα μάτια της και θα μπορούσε να δει και πάλι. Η Μαίρη είπε ότι καταλάβαινε πού πήγαινε από το φως και τον ήχο της θάλασσας. Η Αγγελική ότι αισθανόταν τον όγκο του χώρου με κλειστά μάτια. Η Ανθή συνειδητοποίησε πώς αισθάνεται ένας τυφλός. Η Βιβή κατάλαβε πόσο σημαντικό είναι να εμπιστεύεσαι τον άλλο. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, αν και στην καθημερινότητα η όραση είναι κύριο μέσον πληροφόρησης και αντίληψης, ωστόσο, οι κιναισθητικές εμπειρίες εντείνουν την αίσθηση της φυσικής παρουσίας του σώματος. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα αισθητήρια όργανα της κιναισθησης βρίσκονται εσωτερικά, ενώ των άλλων αισθήσεων στην επιφάνεια του σώματος.

Μάθημα 7ο: Αφηγήσεις μέσω της κίνησης του σώματος

Προς το τέλος του μαθήματος, η καθηγήτρια χώρισε τις φοιτήτριες σε δύο ομάδες και τους έδωσε ένα θέμα για διερεύνηση. Σκοπός ήταν να αποδοθούν τα φυσικά φαινόμενα με κίνηση και ήχο. Επίσης, ζήτησε να γράψουν σε ένα χαρτί τον τίτλο της χορογραφίας και τις σκέψεις και τα συναισθήματα που θα τους προκαλούσε η παρατήρηση των δράσεων της άλλης ομάδας.

Στην πρώτη χορογραφία, *Μετά τη βροχή βγαίνει το ουράνιο τόξο*, οι φοιτήτριες δημιούργησαν μια σειρά από ατμοσφαιρικές εικόνες. Ο αέρας ξερίζωσε δέντρα, η βροχή πλημύρισε τον χώρο και μετά βγήκε το ουράνιο τόξο. Το αισιόδοξο τέλος, υπενθύμιζε ότι

μετά από κάθε δυσκολία, έρχονται και καλύτερες στιγμές. Στην δεύτερη χορογραφία, *Μια φθινοπωρινή μέρα*, αποτυπώθηκε συμβολικά η αλλαγή των καιρικών φαινομένων και η επίπτωσή της στη φύση. Ο ήλιος κρύβεται πίσω από τα σύννεφα, αρχίζει να βρέχει, πέφτουν τα φύλλα και τα δέντρα. Όλα αυτά υποδηλώνουν τη φθορά της ύλης, ότι όλα όσα υπήρξαν και άνθισαν, τελικά, μαραίνονται, πεθαίνουν και αρχίζουν να αποσυντίθενται στη γη. Η επανεμφάνιση του ήλιου δίνει ένα μήνυμα αισιοδοξίας.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της διερεύνησης των ομάδων, οι φοιτήτριες συμφώνησαν ότι τα στοιχεία της φύσης αποτέλεσαν μέσον έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων. Η Ελπίδα παρατήρησε τις απώλειες, τα δύο δέντρα που έπεσαν στην πρώτη χορογραφία. Η Χρύσα είπε ότι ο κυκλικός χορός της δημιούργησε συναισθήματα ελπίδας και χαράς. Μια άλλη φοιτήτρια δήλωσε ότι ένιωσε σαν δέντρο. Έθιξε, επίσης, ζητήματα φύλου, λέγοντας ότι είχε περισσότερη άνεση, όταν ήταν ζευγάρι με την Ελισάβετ.

Αν και δεν είναι σίγουρο πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτήτριες την έννοια *ενσυναίσθηση*, όμως, διαπιστώνεται η ικανότητά τους να προσλάβουν συναισθήματα που αποτυπώνουν οι άλλοι στην κίνηση. Άλλωστε, έγραψαν μια σειρά από λέξεις-έννοιες, από τις οποίες απορρέει ότι οι δράσεις δημιούργησαν συναισθηματικές, νοητικές και ενσυναισθητικές αντιδράσεις (βλ. Συνοπτική Περιγραφή Μαθημάτων, Μάθημα 7^ο).

Μάθημα 8ο: Μίμηση και απελευθέρωση

Το μάθημα άρχισε με ανάλυση της κιναισθησίας, η οποία, αργότερα, συνδέθηκε με την ενσυναίσθηση. Το βιωματικό μέρος βασίστηκε σε ασκήσεις, που επαναλήφθηκαν στην όρθια θέση, με τη μορφή κινητικών φράσεων που έδειχνε και εξηγούσε επαναληπτικά η καθηγήτρια. Οι καινούριες φοιτήτριες δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν. Μετά το πρώτο μέρος, η καθηγήτρια ρώτησε εμένα και την Βιβή, τι αισθανθήκαμε, παρατηρώντας τις δράσεις. Η Βιβή απάντησε ότι οι περισσότερες φοιτήτριες φάνηκε να αισθάνονται ωραία, και η ίδια ήθελε να συμμετέχει. Η δική μου άποψη είχε σχέση με το γεγονός ότι, αναγνωρίζοντας τη δυσκολία να μιμηθεί κανείς κινητικές φόρμες που δεν γνωρίζει, μου δημιούργησε ένα αίσθημα συμπάθειας για τις φοιτήτριες που άρχισαν να παρακολουθούν πρόσφατα το μάθημα. Στο τελευταίο μέρος, οι φοιτήτριες δούλεψαν σε τριάδες. Καθεμία είχε να αφηγηθεί μια ιστορία με το σώμα της, ενώ οι άλλες θα απέδιδαν τις κινήσεις με

λόγο. Μετά την παρουσίαση των δράσεων, η καθηγήτρια ρώτησε: «Όταν βλέπετε κάποιον να χορεύει, αισθάνεστε σαν να κινείστε μαζί του»; Τρεις φοιτήτριες απάντησαν ότι ήθελαν να πάρουν μέρος στις δράσεις. Στην πρώτη φάση του μαθήματος, παρατηρείται ένας διάλογος βάσει των όρων της μίμησης, που θέτει η καθηγήτρια, όπου ο εαυτός μπορεί να επηρεαστεί από τον άλλον. Η πιθανή αφομοίωση της φόρμας της κίνησης και η μετέπειτα χρήση της με ελευθερία δείχνει ότι η μίμηση είναι μια διαλεκτική σχέση.

Μάθημα 9ο: Άγγιγμα και ενσυναίσθηση

Η ανάθεση του πρώτου μέρους του μαθήματος στην Μαρία Λ. και εμένα, ήταν, πιθανόν, μια στρατηγική της καθηγήτριας για να μπούμε στη θέση της, να κατανοήσουμε τον ρόλο της. Και οι δύο ενεργοποιήσαμε τις φοιτήτριες και τους μεταδώσαμε ό,τι σκεπτόμαστε και αισθανόμαστε μέσω της κίνησης. Η επικοινωνία μέσα από το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις στάσεις και τα σχήματα του σώματος, μπορεί να έχει διάφορες σημασίες. Άλλωστε, η Μαρία Λ. ανέφερε συχνά ότι δυσκολεύεται να εκφραστεί με την ομιλία, ειδικά μπροστά σε πολλά άτομα, λόγω της συστολής του χαρακτήρα της.

Παρατηρώντας και τις χορογραφίες, την Αργώ και το Διαστημόπλοιο, μπορούμε να ανακαλύψουμε πώς ο καθένας συνθέτει έναν χορό και πώς κανείς αντιλαμβάνεται την κίνηση διαφορετικά απ' τον άλλο. Η χρήση του χώρου, του χρόνου και της δυναμικής διέφερε σε κάθε ομάδα. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες μετέφρασαν μία απλή ιδέα σε κίνηση και μετουσίωσαν τις σκέψεις τους σε κινητική γλώσσα. Μέσω των ασκήσεων, των αυτοσχεδιασμών και της προσωπικής δουλειάς κάθε φοιτήτριας, ανακάλυψαν τρόπους με τους οποίους μια ιδέα μετασχηματίζεται σε σωματική έκφραση και τελικά σε κινητική γραφή/χορογραφία που απευθύνεται σε κοινό. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει από τα μαθήματα είναι ότι η γνωριμία με τον άλλον και τον περιβάλλοντα χώρο βασίστηκε στην ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων. Το άγγιγμα βιωματικά και συμβολικά ήταν μέσον συνειδητοποίησης της ύπαρξης των άλλων και ανάπτυξης επικοινωνίας.

Μάθημα 11ο: Κινητικές φράσεις σε συνεργασία

Ο κύκλος των μαθημάτων ολοκληρώθηκε με τη συνεργασία των φοιτητριών στη δημιουργία μιας σύνθεσης. Πρώτη ξεκινούσε μια φοιτήτρια, προτείνοντας αυθόρμητα μια χειρονομία, μια μικρή ή και μεγαλύτερη κινητική φράση, την οποία επαναλάμβανε η

επόμενη, προσθέτοντας την δική της εκδοχή. Με μαθηματική ακρίβεια, η πρόσθεση οδηγούσε στον πολλαπλασιασμό, μια σταδιακή διεύρυνση των κινήσεων και των χειρονομιών. Καθώς οι φοιτήτριες άρχισαν να αισθάνονται περισσότερο το σώμα τους και των άλλων, η σύνθεση έγινε πιο συναρπαστική. Αποτέλεσμα της ανοιχτής διαμόρφωσης του αρχικού, μάλλον, αυστηρού κανόνα.

Οι φοιτήτριες συζήτησαν τη συλλογική διαδικασία δημιουργίας μιας χορευτικής σύνθεσης. Ορισμένες ανέφεραν πώς τις έκαναν να αισθανθούν ορισμένες φοιτήτριες, περιγράφοντας τον τρόπο που οι άνθρωποι πλάθουν σχέσεις και νοήματα από την αλληλεπίδραση του σώματος. Η διαδικασία αυτή αναδεικνύει το ευρύτερο νόημα της τέχνης, καθώς η έκφραση συναισθημάτων μέσα από φόρμες της κίνησης, είναι κατεξοχήν συμβολική (Langer, 1942/1979).

6.2. Συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σε αυτήν την ενότητα αναλύονται οι απόψεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες στη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης. Από τα λόγια τους φαίνεται αν άλλαξαν οι αντιλήψεις τους για το σώμα, αν ένιωσαν τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις προθέσεις του άλλου και αν ανέπτυξαν την κιναισθητική τους ενσυναίσθηση, στη διάρκεια των μαθημάτων. Η πρώτη ερώτηση τέθηκε για να μιλήσουν οι φοιτήτριες για τον εαυτό τους. Όταν ολοκληρώθηκε η συνοπτική αναφορά στην ταυτότητά τους, που διεξήχθη σε πολύ καλό κλίμα, τέθηκε η δεύτερη ερώτηση, για να τοποθετηθούν οι φοιτήτριες ως προς το αν η κίνηση είναι μέσον αντίληψης, έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας. Η Μαρία Λ. πήρε πρώτη τον λόγο για να επιβεβαιώσει ότι η κίνηση είναι μέσον έκφρασης και επικοινωνίας. Καθώς, άρχισε η ανταλλαγή απόψεων, ορισμένες φοιτήτριες ανέφεραν ότι, πριν ξεκινήσουν μαθήματα χορού στο Τμήμα, δεν είχαν καν σκεφτεί αυτή την παράμετρο.

Εικόνα του σώματος

Στη συνέχεια της συζήτησης, προέκυψε ένα ζήτημα για την εικόνα που είχαν ορισμένες φοιτήτριες για το σώμα τους, πριν από τη συμμετοχή τους στα μαθήματα. Η εικόνα του σώματος είναι η ατομική αντίληψη για οποιαδήποτε πλευρά της φυσικής/σωματικής μας εμφάνισης, την οποία σχηματίζουμε νοητικά. Η Μαρία Λ. παρατήρησε ότι, από τα μαθήματα και τη συμμετοχή της στο project του χορού, κατάλαβε ότι η κίνηση του

σώματος είναι μέσον ανακάλυψης του εαυτού. Η Δέσποινα πρόσθεσε ότι μαθαίνοντας το σώμα της, ταυτόχρονα, αντιλήφθηκε ότι είναι μέσον έκφρασης. Η Βιβή πήγε πιο πέρα, επαναλαμβάνοντας μια αρχή της θεωρίας της μη λεκτικής επικοινωνίας: το σώμα υποδηλώνει τον χαρακτήρα του ανθρώπου· όλα γίνονται φανερά μέσω της στάσης το σώματος. Η Ανθή έθιξε το αίσθημα της ντροπής, της ανασφάλειας και του φόβου που ένοιωθε να εκφραστεί μέσω της κίνησης, κάτι που σταδιακά άλλαξε:

«Ακόμα και ο πιο ντροπαλός, αυτός που έχει αμφιβολίες και δεν μπορεί να κινηθεί εύκολα, σε αυτό το μάθημα, σιγά – σιγά εκφράζεται σωματικά».

Ο χορός ως μέσον γνώσης

Στην τρίτη ερώτηση, αν θεωρούν οι φοιτήτριες ότι ανέπτυξαν τις κινητικές, αντιληπτικές και δημιουργικές τους ικανότητες μέσω του χορού ή και άλλων μαθημάτων τέχνης που παρακολουθούν στο Τμήμα, ορισμένες ανέφεραν την αισθητική καλλιέργεια που επιτυγχάνεται στη μουσική και τα εικαστικά. Όπως είναι φυσικό, έδωσαν βαρύτητα στους παραδοσιακούς χορούς, που όπως είπαν, καλλιεργούν την ομαδικότητα και τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης. Η Μαρίνα εστίασε στη νοητική λειτουργία μέσω της οποίας κατανοούμε τον κόσμο και συλλαμβάνουμε αφηρημένες έννοιες:

«Μπορώ να πω ότι και τα μαθηματικά με βοήθησαν [...]. Δηλαδή, αν γνωρίζεις το σώμα σου, [...] με όλη αυτή τη λογική των μαθηματικών, μπορείς να υπολογίζεις κινήσεις. Μπορεί, δηλαδή, τα πόδια σου να ανοίγουν μέχρι εκεί [δείχνει την απόσταση]. Αν πάω παραπάνω, θα πέσω κάπως έτσι [δείχνει με κίνηση]. Έτσι μπαίνει η γεωμετρία και τα μαθηματικά. [...] Έχει να κάνει με την παρατηρητικότητα, που είναι πολύ σημαντική στον χορό».

Η Βιβή παρατήρησε ότι η βιωματική γνώση που αποκτάται μέσω του χορού έχει επίδραση και στις άλλες τέχνες:

«Ο χορός [...] βοηθά και τις υπόλοιπες τέχνες. Δηλαδή, όταν απελευθερωθείς με το σώμα σου, δεν νιώθεις ντροπή ή αμηχανία με το σώμα σου, μπορείς να δημιουργήσεις και στις υπόλοιπες τέχνες. [...] Είναι μια αλυσίδα [...]».

Η Μαρία Λ. έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι μέσω του χορού αναπτύσσονται δεξιότητες, που συνδέονται με την πρόσληψη και την παραγωγή της γνώσης:

«[...] Θεωρώ ότι βοηθά, όχι μόνο στις τέχνες, αλλά και γενικά στη ζωή. Ξέρεις τι θέλεις, τι μπορείς να κάνεις, τι δεν θέλεις να κάνεις, τι δεν μπορείς να κάνεις, ξέρεις πώς είσαι, πώς λειτουργείς».

Οι θέσεις που διατυπώνονται μέχρι αυτό το σημείο, δεν βασίζονται μόνο στην εμπειρική κατανόηση του χορού, αλλά και την εκπαιδευτική του διάσταση ως μέσου παραγωγής της γνώσης. Στην πολιτισμική πρακτική του χορού, η απόκτηση βιωματικής γνώσης βασίζεται σε μια ολιστική προοπτική, στην οποία δεν διαχωρίζεται η σωματική και η νοητική διαδικασία.

Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στον χορό

Οι επόμενες ερωτήσεις (4-5) επικεντρώνονται στη διερεύνηση της δυνατότητας έκφρασης μέσω της κίνησης και του λόγου στα μαθήματα χορού. Οι προσωπικές και κοινές εμπειρίες, που διατύπωσαν οι φοιτήτριες δείχνουν ότι προσέλαβαν σωματο-αισθητικά θεμελιώδεις στόχους του μαθήματος. Δίνω ορισμένα παραδείγματα στην συνέχεια του κειμένου. Η Ζωή είπε χαρακτηριστικά:

«Πολλές φορές, σε αυτό το μάθημα, κάναμε κάποιες συνθέσεις, είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Αυτή η διαδικασία, [...] βοηθά πολύ το λόγο και τον τρόπο σκέψης, γιατί, έτσι, όπως μπορείς να συνθέτεις μόνος σου ή με κάποιο άλλο άτομο, μπορείς να συνθέσεις τη σκέψη σου και το λόγο σου».

Η Χριστίνα συμφώνησε μαζί της, παραθέτοντας την δική της αίσθηση της εμπειρίας:

«Η σύνθεση της σκέψης, πιστεύω, υπάρχει πιο πολύ σε αυτό το μάθημα, γιατί, ξεκινάει [η καθηγήτρια] λέγοντας κάποια πράγματα. Μετά κάνουμε κάποια απλά πράγματα, μετά κάτι σαν παιχνίδι και μετά όλα αυτά τα χρησιμοποιούμε για να αυτοσχεδιάσουμε και να κάνουμε κάποια πράγματα, ομαδικά πάλι. Αν τα βάλουμε όλα αυτά στο μυαλό μας και τα σχεδιάσουμε, βγάζουμε ένα καλό αποτέλεσμα, σαν ομάδα πάλι».

Η Ελπίδα ανέφερε ότι το μάθημα την βοήθησε να αποκτήσει επαφή με το σώμα της, κάτι που δεν είχε πριν, και ολοκλήρωσε τη σκέψη της με τα εξής λόγια:

«Αν σκεφτώ ότι πριν το πρώτο εξάμηνο ντρεπόμουν να κάτσω ακόμα και στο πάτωμα. Ενώ τώρα τολμάω να κάνω πράγματα. Όχι ότι τα κάνω τέλεια, απλά τολμάω. Προσπαθώ. Με έχει βοηθήσει πολύ».

Η Λαμπρινή ανέφερε ότι τα μαθήματα χορού βοήθησαν στην απελευθέρωση του σώματος, τη συνεργασία και επαφή με τον άλλον, την εξοικείωση ανάμεσα στις φοιτήτριες, την έκφραση διαθέσεων και συναισθημάτων. Η Ζωή έθεσε το ζήτημα της αυτοπαρατήρησης ή και της θέασης των άλλων με τα παρακάτω λόγια:

«Βλέπουμε τον διπλανό μας, όπως αυτός βλέπει εμάς, βλέπουμε πως γινόμαστε καλύτεροι, όχι στο να χορέψουμε, αλλά στο να αφεθούμε ελεύθερες, να αισθανθούμε πιο άνετα, να αυτοσχεδιάσουμε μπροστά σε κοινό, χωρίς να λέμε ‘με κοιτάνε αυτή τη στιγμή και με σχολιάζουν’».

Οι ατομικές δράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων και ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται σε αυτές κάθε άτομο, υπερβαίνουν το επίπεδο του *εγώ* και παραπέμπουν στις σχέσεις μεταξύ του ατόμου και της ομάδας, τους τρόπους εσωτερίκευσης προτύπων και αξιών, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι δράσεις οδηγούν στην εξέλιξη και την αλλαγή. Όλα αυτά είναι εμφανή στις σκέψεις που μοιράστηκε με την ομάδα η Ανθή:

«Όταν ήρθα στο μάθημα είπα [...] εγώ αποκλείεται να συγχρονιστώ με όλα αυτά’. Είχα δει την Λαμπρινή, είδα και την Μαρία, πώς χόρευαν ελεύθερα. Εγώ ήμουν σφιγμένη, και με τον χορό τον παραδοσιακό, δεν ήξερα καθόλου τι θα πει *ελεύθερο* – και ακόμα με φοβίζει. Αλλά είπα ότι θα πάω κόντρα σε αυτό, να δω πώς είναι. Σιγά – σιγά άρχισα να καταλαβαίνω το σώμα μου. Δεν μπορώ να πω ότι χορεύω, όπως αυτά τα κορίτσια, όπως νιώθουν, όπως εκφράζονται, προσπαθώ να τους μοιάσω. Όχι να μιμηθώ, αλλά να μοιάσω. Αλλά δεν μπορώ να εκφράσω αυτά που εκφράζουν στον χορό. Λίγο, να συντονιστώ, λίγο να κινηθώ, να λυγίσω λίγο αυτό το άκαμπο που έχω. Θα συνεχίσω και σε άλλα εξάμηνα. Μου αρέσει πάρα πολύ».

Η Λαμπρινή σχολίασε την φαινομενολογική αρχή ότι στα μαθήματα ήταν ταυτόχρονα παρατηρητές και παρατηρούμενοι:

«Σε αυτό το μάθημα είχαμε τη δυνατότητα να είμαστε ταυτόχρονα ενεργοί και παρατηρητές. Βλέπαμε τις υπόλοιπες ομάδες να χορεύουν και έχω δει τα συγκεκριμένα κορίτσια να βγάζουν τέτοια ένταση από το σώμα τους και τέτοια κίνηση, που ούτε στο ελάχιστο και να

αφεθούμε εμείς, δεν μπορούμε να φτάσουμε. Νομίζω ότι είναι αυθόρμητες και δεν σκέφτονται 'ποια κίνηση έχω κάνει σωστά και ποια όχι', για αυτό και είναι πιο ωραίο το αποτέλεσμα».

Σε αυτό το σημείο, η Μαρίνα, λόγω της εμπειρίας της με τον αυτοσχεδιασμό εκφράζει την άποψή της για την κατάργηση της διχοτόμησης του σώματος-νου στον χορό. Τα λόγια της δείχνουν ότι η σχέση δομής και αυθορμητισμού καταργούν τα όρια ανάμεσα στη σκέψη και το συναίσθημα, στον έλεγχο και την παρόρμηση, στο πνεύμα και το σώμα:

«Αυτό που με άγγιξε [...] το θεωρούσα [...] δύσκολο πριν έρθω, ήταν το να αυτοσχεδιάσω. Μου φαινόταν πολύ δύσκολο, πόσο μάλλον με το σώμα, που όταν κουνάς χέρια- πόδια, όλα φαίνονται [...] Δεν ήξερα τι να κάνω [...]. Ήμουν μέσα σε ένα κουτάκι. Σιγά -σιγά, έμαθα ότι μπορείς να ανέβεις πάνω στο κουτάκι, να πας γύρω -γύρω και κάτω από το κουτάκι».

Η βάση της ανθρώπινης σκέψης δεν είναι κάποια αφηρημένη ιδέα ή γνώση αλλά είναι το ανθρώπινο σώμα και οι συσσωρευμένες πράξεις του, οι οποίες διαμορφώνονται σε συνήθειες. Το σώμα και οι τακτικές του συνήθειες, δεν αποτελούν μηχανικές διαδικασίες, αντίθετα είναι μορφές γνώσης, συγκεκριμένοι, σταθεροί τρόποι να είναι κανείς, να δρα, να πράττει, να αντιδρά. Αυτή η διαδικασία σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, που επιτρέπει την κατανόηση των προθέσεων και των συναισθημάτων του άλλου. Άλλωστε, οι φοιτήτριες αναφερόμενες στη δόμηση της σκέψης μέσα από τον χορό, υποστηρίζουν ότι είναι μια διαδικασία που εξελίσσει την σκέψη, τον λόγο και την επικοινωνία με τα άτομα της ομάδας, μέσω της γλώσσας του σώματος.

Ενσυναίσθητη κατανόηση του εαυτού και του άλλου

Στην έκτη ερώτηση, αν είχαν οι φοιτήτριες τη δυνατότητα να γνωρίσουν τους άλλους ή και να προβληματιστούν για τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές, η Χρύσα τοποθετήθηκε με τα παρακάτω λόγια:

«Ο καθένας είναι διαφορετικός. Μπορεί να μοιάζουμε σε πολλά πράγματα, αλλά εκφραζόμαστε τελείως διαφορετικά [...] Στην άσκηση που κλείναμε τα μάτια και αγγίζαμε τον άλλο, ακούγαμε τη φωνή, καταλάβαινα τη διαφορετικότητα. Ενώ είμαστε όμοιοι, αντιληφθήκαμε ότι ο άλλος διαφέρει».

Η Ζωή παρατήρησε τη σημασία της επαφής στην κατανόηση του άλλου:

«[...] μπορούσες να καταλάβεις το πόσο σου επιτρέπει ο άλλος να τον αγγίζεις, το αν είναι σφιγμένος, αν τον ενοχλεί κάτι, το οτιδήποτε. Μπορούσες να έχεις ενσυναίσθηση, [...] το τι νιώθει ο άλλος, τη στιγμή που εσύ τον αγγίζεις, ή τον σπρώχνεις ή τον πιέζεις».

Η Χριστίνα τόνισε την επίδραση του αυτοσχεδιασμού στη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και της αλληλεπίδρασης με τα συναισθήματα των γύρω μας:

«Σε μια άσκηση σε ζευγάρια, [...] ξεκινήσαμε χωρίς να ξέρουμε τι θα γίνει και αυτοσχεδιάζαμε. Αλλά, μετά, κοιταζόμαστε και η μια παρασυρόταν από το συναίσθημα της άλλης [...] Παρέσυρε η μια την άλλη».

Για αρκετή ώρα, οι φοιτήτριες συζητούσαν το ρόλο των αισθήσεων και του αγγίγματος στην πρόσληψη πληροφοριών από τους άλλους και την εξωτερική πραγματικότητα. Η Ελπίδα σχολίασε ότι, όταν ο άλλος δεν ήθελε να κάνει κάτι ή δεν είχε διάθεση, ένιωθε λυπημένη και ήθελε να συμπαρασταθεί στο ζευγάρι της. Από τα λόγια τους φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση βασίζεται στην ικανότητα προσδιορισμού του συναισθήματος των άλλων, την ικανότητα κατανόησης ή εξήγησης του συναισθήματος των άλλων, και την συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτούς. Η εμπειρία κατά την οποία ένα άτομο αποκωδικοποιεί και βιώνει νοητικά και σωματικά την συμπεριφορά ή την κατάσταση ενός άλλου ατόμου καλείται επαγωγή στο αισθανόμενο-συναίσθημα. Η εμπειρία του ενός συνάγεται από την εμπειρία ενός άλλου, στοιχεία που προσλαμβάνουν εμπειρικά οι φοιτήτριες και διατυπώνουν με δικά τους λόγια.

Πρόσληψη των νοημάτων του χορού μέσω θέασης

Στις συνέχεια (ερωτήσεις 7-8), οι φοιτήτριες ρωτήθηκαν αν προσέλαβαν ή αισθάνθηκαν τα νοήματα της κίνησης, παρατηρώντας τις δράσεις των άλλων. Η Δέσποινα απάντησε ότι, παρατηρώντας την άλλη ομάδα, έβλεπε στο πρόσωπο και σε κάποιες κινήσεις αυτό που ήθελαν να εκφράσουν. Η Λαμπρινή συμφώνησε με τα εξής:

«Καταλάβαινα πάντα στο πρόσωπο του άλλου, τι αισθάνεται. Μπορεί κάποιος να ήταν αγχωμένος, να ήθελε να δείξει άνετος ή κάτι άλλο, αλλά ήταν αγχωμένος. [...] το

καταλάβαινα. [...] Όταν κάποιος συγκεντρωνόταν, τον είχε παρασύρει ο χορός, φαινόταν. [...] καταλάβαινα τι αισθάνεται [...] ένιωθα και εγώ αυτή την ευχαρίστηση [...].»

Η Ελπίδα πρόσθεσε ότι κατά την παρατήρηση κοίταζε αυτούς που ήταν συγκεντρωμένοι και απολάμβαναν την κίνηση. Η Μαρίνα θεωρεί ότι για να νιώσεις τον άλλο, εξαρτάται από τον ίδιο, ότι, δηλαδή, υπάρχει πιθανότητα να εξωτερικεύει το συναίσθημα, ή και όχι. Για την ίδια, τα συναισθήματα δεν είναι πάντα εμφανή και όταν δεν νιώθει κάτι, αναρωτιέται αν δεν αισθάνεται κάτι ο άλλος, ή αυτή δεν το καταλαβαίνει. Η Βιβή πιστεύει ότι η ενσυναίσθηση εξαρτάται από το αν γνωρίζουμε τον άλλο.

«Ερμηνεύουμε τι κάνει ο άλλος [...]. Ο καθένας έχει τη δική του οντότητα, σκέφτεται διαφορετικά, έχει άλλα βιώματα, εκφράζει κάτι άλλο. Ίσως προσεγγίζουμε αυτό που κάνει, όχι όμως ότι το γνωρίζουμε [...]. Ίσως, αν ξέρουμε το άτομο είναι πιο εύκολο να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά του, αν ξέρουμε πώς λειτουργεί και πώς αντιδρά».

Συμπερασματικά, οι φοιτήτριες, σε αυτή την ενότητα των ερωτήσεων, δηλώνουν ότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται το νόημα των κινήσεων και ότι η θέαση των δράσεων τις παρακινούσε συναισθηματικά, που είναι το κλειδί της κιναισθητικής ενσυναίσθησης.

Δημιουργικός χορός και εκπαιδευτική διαδικασία

Στην ένατη ερώτηση, σχετικά με το αν το μάθημα του δημιουργικού χορού θα βοηθούσε και κατά πόσο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών, η Χριστίνα διατύπωσε την εξής εκτίμηση:

«Ένα μάθημα χορού, όπως αυτό, ειδικά στα μικρά παιδιά, πιστεύω θα βοηθούσε πολύ, γιατί θα βάλεις τα παιδιά να μάθουν το σώμα τους και να παίζουν, αλλά και να μάθουν το ένα το άλλο και να ασχοληθούν με κάτι που θα τους αρέσει και θα μάθουν κάτι από αυτό».

Η Ζωή έκφρασε επιφυλάξεις ως προς την ποιοτική διάσταση του μαθήματος:

«Εγώ φοβάμαι να εντάξω το μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση. Φοβάμαι ότι θα αλλοιωθεί και θα γίνει με ένα τρόπο που θα αποθαρρύνει τα παιδιά από το να κάνουν, ή να ασχοληθούν περαιτέρω με αυτό, καθώς χρειάζεται πολλές προϋποθέσεις [...] να μην υπάρχει ο χορός ως 1-2-3, κάνω αυτό και τελειώσε... να υπάρχει αυτό που είχαμε εδώ: να απελευθερωθεί ένα

παιδί, να κάνει πράγματα που δεν θα έκανε μπροστά σε άλλους, και να καταλάβει το σώμα του, να καταλάβει πώς λειτουργεί το σώμα του».

Οι δύο φοιτήτριες εκφράζουν την ίδια άποψη, ότι ο δημιουργικός χορός αποτελεί μέσον για την γνωστική, αντιληπτική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η επιφύλαξη της Ζωής στηρίζεται στην υπάρχουσα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή, το γεγονός ότι ο χορός ή και οι τέχνες δεν συμπεριλαμβάνονται στον κύκλο των μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Χορός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα

Στην δέκατη ερώτηση, αν ο χορός μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, η Ανθή υποστήριξε:

«Τα παιδιά που προέρχονται από ξένη χώρα, με τον χορό, το σώμα τους [...] θα βγάζανε κάποια συναισθήματα, που τα άλλα παιδιά από την Ελλάδα, με διαφορετικό μάτι πια, να δούνε τι ξεχωριστό και όμορφο έχουν αυτά τα παιδιά και να μην έχουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι τους».

Η συζήτηση επεκτάθηκε στο γεγονός ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών και η εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών δεν είναι ανεπτυγμένη στο επίπεδο που θα έπρεπε. Η Λαμπρινή είπε ενδεικτικά:

«Όποια εθνικότητα και να έχεις, στην τάξη, αν βάλεις σωστούς κανόνες [...] από την αρχή, θα γίνει και σωστό μάθημα. Παραδείγματος χάριν, διάβασα για παιδιά που έρχονται από χώρες, όπου δεν επιτρέπεται η σωματική επαφή [...]. Αν από την αρχή βάλεις το σωστό κανόνα, ότι 'εγώ θα έρθω και θα σου αγγίξω το χέρι', τότε δεν θα έχει πρόβλημα και το ίδιο το άτομο, γιατί θα ξέρει ότι έτσι γίνεται».

Στις παρακάτω απαντήσεις, οι φοιτήτριες εμβαθύνουν στην διαφορετικότητα ως προς το φύλλο, την καταγωγή, τη γλώσσα και τις ειδικές ικανότητες. Εντύπωση προκαλεί η άποψη της Δέσποινας, η οποία είπε:

«Όταν ήρθε ο Χαμζά, εγώ ποτέ δεν φανταζόμουν ότι μπορώ να έρθω σε επαφή με ένα άτομο που δεν είναι σαν εμένα. Μπορεί να ακούγεται ρατσιστικό. Αλλά, τελικά, μέσα από τον χορό ήρθαμε κοντά ...».

Η Ανθή έδωσε μια διαφορετική διάσταση στο θέμα, την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, που οδηγεί στην αυτοεπίγνωση και την αποδοχή:

«Όμως, αν αυτό γινόταν από πολύ μικρά, και είχαν και στο νηπιαγωγείο και άλλα παιδιά, τα οποία να ήταν Ρομά, από το Πακιστάν, και συμπεριφερόταν έτσι και έκαναν χορό και σωματική και κινητική αγωγή, όπως κάνουμε εδώ, όταν θα έφτανες σε αυτή την ηλικία δεν θα το σκεφτόσουν έτσι [απευθυνόμενη στη Δέσποινα], δεν θα σου φαινόταν κάτι διαφορετικό».

Σε αυτό το σημείο, οι φοιτήτριες θέτουν ζητήματα, τα οποία δείχνουν ότι, παρόλο που η ελληνική κοινωνία, λόγω του διαρκώς αυξανόμενου φαινομένου της μετανάστευσης, έχει δεχτεί πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, όμως, η επαφή και αποδοχή των ξένων παραμένει ένα ευαίσθητο ζήτημα. Η Ελισάβετ, για παράδειγμα, είπε ότι δεν είχε έρθει ποτέ πριν σε επαφή με κάποιον ξένο, ενώ η Ελπίδα ανέφερε ότι δεν την ενοχλούσε τόσο η εθνικότητα του Χαμζά, «όσο το ότι ήταν αγόρι, το μοναδικό αγόρι στο μάθημα».

Η Βιβή μίλησε για τον ρατσισμό σε άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού της σεξουαλικής ταυτότητας:

«Καλά λέμε για τη διαπολιτισμικότητα, αλλά τον ίδιο ρατσισμό έχουμε και για άτομα με ειδικές ανάγκες, και για άτομα με ομοφυλόφιλες επιλογές, και άτομα που γενικά έχουν κάποια ιδιαιτερότητα [...]».

Η Ανθή υποστήριξε ότι ο χορός πρέπει να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, φέρνοντας ως παράδειγμα ένα παιδί συγγενών της, το οποίο είναι αυτιστικό, και πιστεύει ότι, εκτός από τα μαθήματα ή τις ασκήσεις για τον λόγο, η σωματική κίνηση και η δημιουργική έκφραση θα βοηθούσαν στη βελτίωση του προβλήματος και την κοινωνικοποίηση του.

Η Ελισάβετ εξέφρασε ενδοιασμούς για το κατά πόσο ένα μάθημα χορού μπορεί να γίνει προσιτό στα παιδιά, λέγοντας:

«Αν μπει ένα τέτοιο μάθημα στο νηπιαγωγείο θα υπάρξουν αντιδράσεις, γιατί είναι κάτι ξένο για αυτούς. Εδώ, [...] είμαστε δεκαοχτώ χρονών και δεν έχουμε εξοικειωθεί με το να αγγίζουμε τον άλλο ή με το διαφορετικό».

Ένα συμπέρασμα που προκύπτει, εδώ, είναι ότι σε σύγκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με ευρωπαϊκά συστήματα, η χώρα μας αντιμετωπίζει πρόβλημα για την ουσιαστική θέση που πρέπει να έχουν οι τέχνες στην εκπαίδευση.

Η Μαρία Λ. διατύπωσε την άποψη ότι, ως ενεργά υποκείμενα, μπορούμε να αλλάξουμε την ισχύουσα πραγματικότητα:

«Θέλω να πιστεύω ότι η πραγματικότητα είναι κάτι που μπορούμε και εμείς να διαμορφώσουμε. Σίγουρα βρισκόμαστε σε ένα πλαίσιο, αλλά σίγουρα μπορούμε και να το αλλάξουμε. Είναι στο χέρι μας να το κάνουμε αυτό. Και ειδικά από τη θέση που θα έχουμε, μπορούμε να συμβάλλουμε σε αυτό».

Η Λαμπρινή επανέφερε το θέμα της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης:

«Η ενσυναίσθηση και ο χορός είναι απαραίτητα για να υπάρξει επαφή σε μια τάξη. Ήμουν σε πρακτική, σε ένα νηπιαγωγείο, με παιδί με μαμά Ρωσίδα, που δεν καταλάβαινε ελληνικά. Ρωσικά δεν ήξερα, οπότε αναγκαστικά έπρεπε να το αγγίξω, με κινήσεις να του δείξω τι ήθελα και να το καθοδηγήσω. Έπρεπε να του χαμογελάσω, για να αισθανθεί πιο άνετα σε αυτό το περιβάλλον. Οπότε, η ενσυναίσθηση, συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμικότητα».

Η συζήτηση συνεχίστηκε με το πως θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται αυτά τα ζητήματα από την κοινότητα των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν μαθήματα, όπως ο χορός, για τον οποίο ενστικτωδώς θεωρούν ότι θα υπάρχουν αντιδράσεις, υποστηρίζουν με αυτό τον τρόπο το κομμάτι της κοινωνίας που ανέχεται τη διαφορά. Το σχολείο αποτελεί ενεργό παράγοντα της κοινωνίας και κατά συνέπεια, τόσο σε ό,τι διδάσκει επίσημα, όσο και σε ό,τι ανεπίσημα αγνοεί, αποτελεί τον βασικό συντελεστή για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων μορφών της ετερότητας. Τα σχολεία έχουν ευθύνη για τις αξίες, τα ιδανικά, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις που υιοθετούν τα παιδιά.

Πειθήνια σώματα στο εκπαιδευτικό σύστημα

Στη δεύτερη φάση της συνέντευξης, οι δύο πρώτες ερωτήσεις είχαν στόχο να μιλήσουν οι φοιτήτριες για τις εμπειρίες τους στο σχολείο και τη σχέση τους με το σώμα και την κίνηση. Η Μαρίνα πήρε τον λόγο και για να δηλώσει:

«Στο σχολείο δεν υπάρχει έκφραση, δεν εκφράζεις κάτι, απλά γίνεσαι στρατιωτάκι, δεν εκφράζεις κάτι. Το σώμα σου είναι απλά [...] ένα εργαλείο. Πρέπει να κουνήσεις χέρια για να τρέξεις και αυτό είναι. Δεν υπάρχει κάτι. Τι να νιώσεις;».

Όταν την ρώτησα, αν ένιωθε καλά με το σώμα της, πρόσθεσε, ότι ένιωθε καλά μετά, λόγω της σωματικής κούρασης, την οποία σύνδεε με τη γύμναση.

Η Ανθή αποκάλυψε πως ό,τι είχε κίνηση στο σχολείο της άρεσε, γιατί ξέφευγε από τα μαθήματα. Η Ζωή συμφώνησε ότι η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια ήταν μια θετική εμπειρία, από την οποία δεν έλειπαν και οι αρνητικές:

«[...] όταν ήμουν πέμπτη δημοτικού, και κάποια μέρα δεν φόρεσα φόρμα, ο καθηγητής με προσέβαλε άσχημα μπροστά σε όλη την τάξη [...] και με έβαζε να κάνω πράγματα που δεν μπορούσα, ακριβώς, επειδή, δεν φορούσα φόρμα».

Η Ελπίδα είπε ότι, λόγω του ότι το σχολείο που πήγαινε στο δημοτικό ήταν διαθέσιο, δεν ήξεραν τι είναι γυμναστική. Η ομοιότητα των εμπειριών εμφανίζεται σε διαφορετικά επίπεδα των αφηγήσεων, που, όμως, είναι φανερό ότι σύμφωνα με όσα είπαν οι φοιτήτριες, οι στόχοι της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση πραγματώνονται μέσα από μια στείρα αναπαραγωγή κινήσεων ή μίμηση κινήσεων ενός προτύπου, που δεν δίνει κίνητρα στα παιδιά, τα οποία θεωρούν, ως επί το πλείστον, ότι η γυμναστική στο σχολείο είναι ένας τρόπος διαφυγής από τα μαθήματα, λίγη σωματική κούραση και τίποτε άλλο.

Περιστατικά βίας στο σχολείο

Στις δύο επόμενες ερωτήσεις (3-4), που επικεντρώνονται σε περιστατικά ρατσιστικής ή βίαιης συμπεριφορά στο σχολείο, οι φοιτήτριες έδωσαν έμφαση στην κατανόηση του άλλου, την κριτική σκέψη και την ανάγκη αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών. Η Βιβή αξιολόγησε τη γυμναστική ως ένα μάθημα που προάγει πολύ ρατσιστικές τάσεις, στηρίζοντας τη γνώμη της στο παράδειγμα μιας φίλης της, η οποία είχε πρόβλημα βάρους:

«[...] Ο γυμναστής της εξηγούσε κάποια πράγματα, για την τεχνική και όλα αυτά, αλλά πάλι δεν μπορούσε και πράγματι την κορόιδευαν οι πάντες. Και τα παιδιά και ο γυμναστής. Και αυτό με έστρεψε αρνητικά στη γυμναστική. Όταν, δηλαδή, έβγαινε έξω από το μάθημα,

έβγαινα και εγώ μαζί της, μόνο και μόνο επειδή δεν ήθελα να είναι μόνη της σε όλο αυτό. Αυτό είχε κυρώσεις και σε άλλους τομείς».

Η Ελισάβετ πρόσθεσε ότι και δικός τους καθηγητής, τους συμπεριφερόταν σαν να ήταν στρατιώτες. Λόγω της αυστηρότητας και του αυταρχισμού του, δημιουργούσε αίσθημα φόβου, με αποτέλεσμα να μην είναι ευχάριστο το μάθημα. Η Ανθή έθιξε το θέμα της διαφορετικότητας σε σχέση με το σωματότυπο και τις μειονότητες στην Ελλάδα:

«Κάποιοι καθηγητές, επειδή έβλεπαν ότι μερικά παιδιά ήταν χοντρά ή είχαν κάποιο πρόβλημα πλατυποδίας και δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν τόσο καλά στις ασκήσεις, δεν τους έδιναν σημασία [...]. Έπαιρναν μια ομάδα, που ήταν καλή, για να παίξουνε βόλεϊ ή ποδόσφαιρο, ενώ τα άλλα τα είχαν παραγκωνισμένα. Ενώ το θέλανε. Προσπαθούσαν [...]. Εγώ, εκεί που πήγαινα ήταν Βλάχοι, έλεγαν «εμείς οι Βλάχοι, και εσείς από εκεί πέρα [...].»

Αν και δεν προσδιόρισε τι σημαίνει η λέξη *Βλάχοι*, είναι συνήθως, ένας υποτιμητικός χαρακτηρισμός που υποδηλώνει έλλειψη μόρφωσης και συμπεριφοράς. Όμως, η Ανθή εννοούσε ότι οι Βλάχοι στο σχολείο της ήταν η επικρατούσα ομάδα. Η Μαρία Λ. επανέλαβε στοχαστικά ότι πρέπει να σταματήσουν τα ρατσιστικά φαινόμενα, πράγμα που εξαρτάται από εμάς τους ίδιους. Η Ελισάβετ, συνέχισε τη συζήτηση για το ελληνικό σχολείο, ανακαλώντας δύο τραυματικές της εμπειρίες. Στην πρώτη περίπτωση, η νηπιαγωγός την έβαζε τιμωρία καθημερινά στους σωλήνες του καλοριφέρ, επειδή ήταν υπερκινητική.

«Και κάθε φορά περίμενα να βγει διάλειμμα η αδερφή μου, που ήταν στο δημοτικό, για να με βγάλει, να τελειώσει το διάλειμμα και να ξαναμπώ τιμωρία. Δηλαδή, αυτή η νηπιαγωγός, με ποια κριτήρια με έβαζε τιμωρία στους σωλήνες του καλοριφέρ; Δεν μπορούσε να με προσεγγίσει αλλιώς; Δεν προσπαθούσε καν να με προσεγγίσει. [...] Αυτό είναι βίωμα που δεν μπορείς να το ξεχάσεις. Όσο θα ζεις το θυμάσαι».

Συνεχίζει την αφήγησή της σχετικά με το δεύτερο περιστατικό, όταν πήγε η μητέρα της να πάρει βαθμούς και της είπε η δασκάλα:

«[...] ‘η κόρη σας δεν θα πάει ποτέ μπροστά. Δεν έχει κανένα ταλέντο. Δεν είναι έξυπνη’. Με μείωσε. Είχε πει τα χειρότερα λόγια. Η μαμά μου είχε μείνει άναυδη. Δευτέρα δημοτικού ήμαστε και να λέει όλα αυτά τα αρνητικά λόγια [...].»

Η Ανθή περιέγραψε την εμπειρία της να ακούει τους ήχους που προκαλούσε ο δάσκαλος της από τη σωματική βία που ασκούσε σε δύο αγόρια:

«Τα είχε πιάσει από τους αγκώνες, τα είχε κλείσει στην αίθουσα, αυτά φώναζαν [...]. Ακούγαμε τα σώματα. Και τα χτυπούσε στο καλοριφέρ [...]. Γιατί δεν διάβαζαν, δεν υπάκουαν και είχαν αντιδραστική συμπεριφορά».

Κάποια φοιτήτρια σχολιάζει ειρωνικά: «Ακούγεται φυσιολογικό. Το λέει σαν λογικό». Η Ανθή συνεχίζει την αφήγηση, για την πραγματικότητα των σχολείων της περιφέρειας:

«Συνήθως αυτά γίνονται σε μικρά σχολεία, σε χωριά, όπου ο κόσμος δεν ήταν τόσο μορφωμένος. Αν γινόταν σε ένα μεγάλο σχολείο, και γενικότερα σε μια μεγάλη πόλη, θα ακούγονταν σε πολύ κόσμο. Ενώ, σε εμάς, ποιος θα το ήξερε; Ήταν πολύ μικρό το σχολείο».

Η Βιβή διηγήθηκε ένα συμβάν, όπου ο εκπαιδευτικός, που όφειλε αν όχι να το προλάβει, να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, ήταν απλά «απών» ή «ανεπαρκής»:

«Είχαμε ένα συμμαθητή με βίαιη συμπεριφορά, που είχε πιάσει ένα άλλο παιδί από το λαιμό, το έσφιγγε [δείχνει με κίνηση]. Ο δάσκαλος καθόταν [σταυρώνει τα χέρια της] και λέει 'περιμένω να τελειώσεις'. Και αυτό το θεωρώ μια μορφή βίας. Ναι μεν δεν χτυπάει, αλλά αυτή η αδιαφορία; Συναινείς κυριολεκτικά στη βία και ήταν πολύ άσχημο όλο αυτό».

Η Χρύσα διηγήθηκε ένα διαφορετικό παράδειγμα για ένα παιδί στην τάξη της, οι γονείς του οποίου είχαν οικονομικά προβλήματα. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης, το παιδί δεν ενδιαφερόταν για τα μαθήματα, ήταν ζωηρό, κ.ά. Παρόλα αυτά, η δασκάλα συζητούσε μαζί του. Όταν οι γονείς αποφάσισαν να μαζέψουν υπογραφές, για φύγει το παιδί από το σχολείο, είπε η δασκάλα: «[...] και όλοι να μαζέψετε υπογραφές, εγώ δεν βάζω υπογραφή να διώξω το παιδί από το σχολείο. Κάθομαι από πάνω του και προσπαθώ'. Δηλαδή, γιατί να μην το κάνουν και οι άλλοι αυτό;».

Σύμφωνα με την Μαρία Λ., οι άνθρωποι που συμπεριφέρονται επιθετικά και βίαια έχουν εσωτερική ανασφάλεια, έλλειψη πληρότητας και προσωπικής αξίας, δηλαδή το πρόβλημα έχει σχέση με τον εαυτό. Για την ίδια: «τα μαθήματα τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τον άνθρωπο να έχει μια πιο καλή σχέση με τον εαυτό του».

Η Λαμπρινή έθιξε το ζήτημα των προκαταλήψεων και στερεότυπων που επικρατούν στο σχολείο με την εξής προσωπική της εμπειρία:

«Θυμάμαι έντονα ένα παιδί που έκανα παρέα, να κοροϊδεύει συνεχώς άτομα με ειδικές ανάγκες. [...] Θεωρούσε φυσιολογικούς μόνο όσους ήταν αρτιμελείς [...] Όσπου ανακάλυψε ότι ο πατέρας μου είναι ανάπηρος. Έπεσε από τα σύννεφα. Δηλαδή, δεν καταλάβαινε πώς εγώ είμαι φυσιολογική, ενώ ο πατέρας μου είναι ανάπηρος, με αποτέλεσμα να σταματήσω και την παρέα. [...] ήταν από τα πράγματα που σου μένουν σαν ρατσισμός [...] Γιατί η σωματική βία περνάει, σε ένα μήνα δεν θα το έχεις το σημάδι, ενώ η ψυχολογική...».

Αν και δεν συζητήθηκε η αλληλεπίδραση της σωματικής και ψυχολογικής βίας, η Μαρίνα και η Ζωή επανέφεραν στο προσκήνιο την ενσυναίσθηση, με κατάληξη την εξής δήλωση της Μαρίνας:

«Τέτοιες συμπεριφορές έχουν να κάνουν με την ενσυναίσθηση. Δηλαδή, ο άλλος, ο «κακός», που κάνει το bullying, νιώθει ότι κάποιος είναι σε δύσκολη θέση, οπότε το εκμεταλλεύεται [...] Δεν είναι ότι δεν νιώθει, ότι δεν υπάρχει ενσυναίσθηση, υπάρχει, αλλά τη χρησιμοποιεί αρνητικά».

Οι αφηγήσεις των φοιτητριών δείχνουν την ανάγκη ενεργοποίησης της κοινωνίας, ιδιαίτερα, τώρα, που η βία συνδέεται με την οικονομική κρίση και τη διάλυση της κοινωνικής συνοχής. Προφανώς, η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται μέσω της μίμησης σημαντικών άλλων, π.χ. των εκπαιδευτικών. Όμως, είναι δύσκολο να περάσει ο δάσκαλος από την θεωρία στην πράξη, ένα ζήτημα στο οποίο, ενδέχεται να εμβαθύνει η νέα γενιά εκπαιδευτικών. Η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι φοιτήτριες τις συνθήκες που επικρατούν στο σύγχρονο σχολείο, σχετικά με την έξαρση των φαινομένων βίας. Οι περισσότερες φοιτήτριες εντόπισαν το πρόβλημα στις σχέσεις καθηγητών-μαθητών. Αποκάλυψαν γεγονότα που δείχνουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις. Πολλές φάνηκε να θεωρούν δεδομένη την κατάσταση, ενώ ελάχιστες υποστήριξαν ότι έχουν τη δύναμη, ως νέοι εκπαιδευτικοί, να προσπαθήσουν για την αλλαγή του συστήματος. Εφόσον το ζητούμενο στην σύγχρονη εκπαίδευση είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της

ανθρώπινης προσωπικότητας, πρέπει να επανεξεταστεί η θέση του χορού ως μέσου επίτευξης αυτού του στόχου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, από την προφορική συζήτηση, προκύπτει ότι οι φοιτήτριες συνδέουν την έννοια ενσυναίσθηση με τη γνωστική διαδικασία και την αντίληψη των άλλων. Ακόμα, αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική διαδικασία, η οποία βοηθά να αντιληφθεί κανείς τις διαθέσεις, τα συναισθήματα, τη θέση του άλλου, πράγμα που μπορεί να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στο *εγώ* – *άλλος*.

Μια ακόμα παρατήρηση αφορά την γλωσσική ενσυναίσθηση. Αν και οι απόψεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες δείχνουν ενσυναισθητική πρόθεση προς τον άλλο, ορισμένες δεν έχουν αντίληψη της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν εκφράσεις, όπως, «μερικά παιδιά ήταν χοντρά», «δεν θα έλεγες ότι είναι γυμνάστρια», «παιδιά μαυράκια», κ.ά., οι οποίες δείχνουν ότι στη χρήση της γλώσσας χρησιμοποιούμε στερεότυπα, που μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα επικοινωνίας. Επομένως, η ενσυναίσθηση μπορεί να αναπτυχθεί και μέσα από τις γλωσσικές διατυπώσεις, οι οποίες δεν διαχωρίζονται από την προσωπική ερμηνευτική προσέγγιση των αναπαραστάσεων του σώματος.

Ερωτηματολόγιο: 23/10/2013

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζεται μια συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτήτριες στο πρώτο ερωτηματολόγιο με την παράθεση κάποιων κοινών ή και αντιθέτων απόψεων. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην έρευνα των Lietz et al., απο όπου επέλεξα πέντε ερωτήσεις, από σύνολο πενήντα της Κλίμακας Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (βλ. Lietz et al., σ. 41).

1. Σε συζητήσεις, μπορείς να κατανοήσεις την άποψη των άλλων;
2. Μπορείς να καταλάβεις τι σκέφτονται οι άλλοι για σένα;
3. Όταν ένας φίλος είναι λυπημένος, επηρεάζει την ποιότητα της δικιάς σου ζωής;
4. Μπορείς να φανταστείς πως είναι να βρίσκεσαι στη θέση κάποιου άλλου;
5. Όταν κάποιος σε προσβάλλει ή σου επιτίθεται λεκτικά, σε επηρεάζει για αρκετή ώρα;

Οι ερωτήσεις (1) και (4) αντιστοιχούν στον παράγοντα της Αντίληψης της Οπτικής των Άλλων, η ερώτηση (2) στην Αυτο-επίγνωση και Επίγνωση των Άλλων, ενώ οι ερωτήσεις (3) και (5) έχουν σχέση με την Ρύθμιση των Συναισθημάτων. Σε γενικές γραμμές, οι φοιτήτριες απάντησαν ότι είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν τις απόψεις ενός οικείου προσώπου και δρουν ενσυναίσθητικά προς αυτό. Η γνωστική ενσυναίσθηση φαίνεται να προηγείται της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, ενώ ακολουθεί η ρύθμιση των συναισθημάτων τους ανάλογα με το βαθμό σχέσης που έχουν με το άλλο άτομο, όπως φανερώνει ειδικά η πέμπτη ερώτηση, στην οποία δεν διασαφηνίζεται το άτομο που τους επιτίθεται λεκτικά.

Οι υποθέσεις αυτές συμφωνούν με τη θεώρηση των Rudy & Decety, (2004, στο Lietz et al., 2011: 117), που υποστηρίζουν ότι ουσιαστικό στοιχείο της ενσυναίσθησης είναι «να αναγνωρίσεις το άλλο πρόσωπο όπως τον εαυτό, αλλά με σαφή διαχωρισμό του *εαυτού* και του *άλλου*». Ο παράγοντας της Ρύθμισης των Συναισθημάτων, έπεται αυτών, με την αλλαγή του τρόπου που οι άνθρωποι σκέφτονται και, τελικά, τον τρόπο που αισθάνονται. Συνοπτικά, αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, καθώς οι γνωστικές λειτουργίες της ενσυναίσθησης απαιτούν αυξημένα επίπεδα σκέψης (Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002, στο Lietz et al., 2011: 107).

Εγώ

Η φοιτήτρια στην ερώτηση (1) θεωρεί πως μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου. Στην (2) ότι μπαίνει στην διαδικασία να σκεφτεί την άποψη των άλλων για εκείνη, με υποκειμενικό τρόπο. Στην (3) δηλώνει ότι επηρεάζεται η ζωή της, όταν ένας φίλος της είναι λυπημένος και προσπαθεί να βοηθήσει. Στην (4) απαντά ότι προσπαθεί να μπει στη θέση του άλλου, κυρίως, αν έχει όμοιο βίωμα. Στην (5), ότι, αν και επηρεάζεται, εκ των υστέρων σκέπτεται πως για μια τέτοιου είδους συμπεριφορά, δεν ευθύνεται απαραίτητα η ίδια.

The shepherd

Η φοιτήτρια στην ερώτηση (1) υποστηρίζει ότι προσπαθεί να κατανοήσει την άποψη των άλλων και τα καταφέρνει. Στην (2) θεωρεί ότι καταλαβαίνει μόνο κατά προσέγγιση, καθώς, δεν θα καταλάβουμε ποτέ τι σκέφτονται οι άλλοι για εμάς. Στην ερώτηση (3)

απαντά «μάλλον όχι» και δεν απαντά την (4). Στην (5) γράφει ότι επηρεάζεται από την αρνητική συμπεριφορά των άλλων, αλλά το αντιμετωπίζει με συζήτηση.

M. B.

Η φοιτήτρια στην ερώτηση (1) θεωρεί πως μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου. Στην (2) απαντά ότι ελάχιστες φορές καταλαβαίνει τι σκέφτονται οι άλλοι για εκείνη. Στην (3), ότι επηρεάζεται από το πρόβλημα του φίλου της, ειδικά, όταν οι δραστηριότητες είναι κοινές. Στην ερώτηση (4) δηλώνει ότι συνεχώς φαντάζεται πως μπαίνει στη θέση του άλλου και στην (5) ότι στεναχωριέται με την λεκτική επίθεση, ενώ όταν το σκέφτεται εκ των υστέρων ή το συζητά, εν τέλει ξεχνά το προσβλητικό επεισόδιο.

Σαλούφα

Στην ερώτηση (1) η φοιτήτρια θεωρεί ότι κατανοεί την άποψη των άλλων, ακόμα και αν δεν συμφωνεί. Στην (2) ότι καταλαβαίνει τι σκέφτονται οι άλλοι από τις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος, ενώ σπανίως καταλαβαίνει από τον λόγο. Στην ερώτηση (3) αναφέρει πως επηρεάζεται η ζωή της όταν ένας φίλος της είναι λυπημένος, και θεωρεί τη σχέση αμφίδρομη, ενώ στην (4) φαντάζεται τον εαυτό της στη θέση κάποιου άλλου, ιδιαίτερα αν τον θαυμάζει. Στην ερώτηση (5) σημειώνει ότι επηρεάζεται ανάλογα το μέγεθος της προσβολής και τη ψυχική της διάθεση.

E.K.

Η φοιτήτρια στην ερώτηση (1) υποστηρίζει ότι κατανοεί την άποψη των άλλων, ενώ στην (2), για το αν καταλαβαίνει τι σκέφτονται οι άλλοι, αναφέρει ότι μερικές φορές προσπαθεί, αλλά είναι δύσκολο. Στην (3) απαντά ότι συμπαραστέκεται σε κάποιο άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες, στην (4) ότι φαντάζεται πως είναι να βρίσκεσαι στη θέση κάποιου άλλου και στη (5), που αφορά τη λεκτική επίθεση, γράφει ότι συνήθως την στεναχωρεί.

Μίνατια

Στην ερώτηση (1) η φοιτήτρια θεωρεί πως μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου και τη στάση ζωής του. Στην (2) ότι συχνά παρερμηνεύει τη γνώμη των άλλων για το άτομό

της. Στην (3) διαχωρίζει τα επίπεδα φιλίας, όπως και τα ποσοστά υπαιτιότητας του φίλου στο πρόβλημά του, ενώ στην (4) απαντά πως μπορείς να μπεις στη θέση του άλλου μόνο αν έχεις βρεθεί σε ανάλογη θέση. Στην ερώτηση (5) υποστηρίζει ότι επηρεάζεται από τη λεκτική επίθεση, γιατί λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τη γνώμη των άλλων.

Στρομφίτα

Στην ερώτηση (1) η φοιτήτρια γράφει ότι μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου, αλλά αυτό αλλάζει από άνθρωπο σε άνθρωπο και καθορίζεται από το αν διευκρινίζουν τις απόψεις τους. Στην (2) υποστηρίζει ότι οι κοντινοί της άνθρωποι προσπαθούν να τη συμβουλευθούν, ενώ οι άλλοι «σκέφτονται ότι είμαι καλόψυχος άνθρωπος και κατανοώ τους συνανθρώπους μου». Στην (3) θεωρεί ότι επηρεάζεται, κατανοεί την κατάσταση των φίλων και προσπαθεί να την αλλάξει. Στην (4) υποστηρίζει μπαίνει θέση του άλλου, γιατί μόνο έτσι τον κατανοεί, ενώ στην (5) αναφέρει ότι δεν την επηρεάζει η λεκτική επίθεση, όταν οι απόψεις των άλλων δεν ισχύουν, καθώς διαθέτει αυτογνωσία.

Όνομα και επίθετο

Στην ερώτηση (1) η φοιτήτρια σημειώνει ότι μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου, αν είναι λογικά δοσμένη. Στην (2) υποστηρίζει ότι, αν και δεν την απασχολεί ιδιαίτερα, καταλαβαίνει τι σκέφτονται οι άλλοι, κυρίως, από τον τρόπο που κοιτούν. Στην ερώτηση (3) γράφει πως επηρεάζεται η ζωή της όταν ένας φίλος της είναι λυπημένος, ενώ στην (4), αν μπορεί να φανταστεί πώς είναι να βρίσκεται στη θέση κάποιου άλλου, επεξηγεί ότι αυτό είναι η ενσυναίσθηση. Στην ερώτηση (5), σχετικά με την λεκτική επίθεση, σημειώνει ότι σκέπτεται εκδοχές για το τι μπορούσε να γίνει, αλλά, κυρίως, αντεπιτίθεται και στεναχωριέται.

Κίρκη

Η φοιτήτρια, στην ερώτηση (1), θεωρεί πως μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου, σε συνάρτηση με τη σαφήνεια των απόψεών του. Στην (2) δηλώνει ότι δεν την απασχολεί η άποψη εκείνων που δεν της συμπεριφέρονται «σωστά», ενώ αισθάνεται την άποψη των οικείων άλλων. Στην (3) γράφει ότι συμπονά και συμπάσχει με άτομα του οικογενειακού ή φιλικού της περιβάλλοντος. Στην (4) σημειώνει ότι ορισμένες φορές προσπαθεί να μπει

στη θέση κάποιου άλλου, αλλά όταν συμβαίνει κάτι κακό δεν θέλει να βρίσκεται στη θέση του. Στην ερώτηση (5) γράφει ότι αγνοεί το συμβάν και, ίσως, προσπαθεί να συνετίσει αυτόν που το προκάλεσε.

Αμέλια

Η φοιτήτρια απαντά στην ερώτηση (1) ότι μπορεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου. Και διασαφηνίζει στην (2) από τις κινήσεις του σώματος και τα μάτια. Στην (3) γράφει ότι επηρεάζεται από τη συναισθηματική κατάσταση των φίλων της. Στην (4) θεωρεί ότι το να μπει στη θέση κάποιου άλλου είναι δύσκολο και περίπλοκο. Στην (5) αναφέρει ότι την επηρεάζει η λεκτική επίθεση και μπορεί να ανταποδώσει, αλλά δεν θα επιτρέψει σε ένα άσχετο γεγονός να της χαλάσει τη διάθεση.

Little pet

Η φοιτήτρια στην ερώτηση (1) υποστηρίζει ότι κατανοεί την άποψη των άλλων, ιδιαίτερα αν γνωρίζει το άτομο και τις απόψεις του. Στην (2) ότι καταλαβαίνει τι σκέφτονται οι άλλοι από τη γλώσσα του σώματος. Στην (3) θεωρεί ότι επηρεάζεται όταν ένας φίλος της είναι λυπημένος. Στην (4) ότι πάντα προσπαθεί να μπει στη θέση του άλλου, επειδή με αυτόν τον τρόπο κατανοούμε τον άλλον καλύτερα και αποκτούμε φιλικότερη σχέση. Στην (5), σημειώνει ότι η λεκτική επίθεση κάποιου ατόμου την επηρεάζει αν είναι σημαντικός στη ζωή της ή και αν έχουν στενή σχέση.

Hristipa

Η φοιτήτρια στην ερώτηση (1) σημειώνει ότι προσπαθεί να κατανοήσει την άποψη του άλλου. Στην (2) ότι την ενδιαφέρει τι σκέφτονται οι 'σημαντικοί άλλοι' για εκείνη. Στην (3) ότι κατανοεί την κατάστασή των φίλων της και προσπαθεί να την αλλάξει. Στην (4) δηλώνει ότι έχει ενσυναίσθηση, γιατί μπαίνει στη θέση του άλλου και σκέπτεται πώς μπορεί να νιώθει ή τι θα έκανε αν ήταν εκείνος. Στην (5), για την λεκτική επίθεση, αναφέρει ότι επηρεάζεται και μερικές φορές υψώνει τον τόνο της φωνής της και μετά μετανιώνει.

Lovely Χαμζά

Στην ερώτηση (1) γράφει ότι πηγαίνει σχολείο, μαθαίνει ελληνικά και είναι από Πακιστάν. Στην (2) απαντά «Όχι, αλλά νομίζω κάτι καλό θα σκέφτονται, γιατί εγώ δεν πειράζω κανέναν». Στην (3) θεωρεί ότι τον επηρεάζει το πρόβλημα ενός φίλου και θέλει να τον βοηθήσει. Στην (4) απαντά μονολεκτικά «Όχι». Στην (5) ανακαλεί κάποια εμπειρία και διερωτάται πως είναι δυνατόν «να είναι κάποιος μαζί σου τρία χρόνια και σε μαλώνει, πώς αυτός δεν σκέφτεται, και εγώ σκέφτομαι περισσότερο για αυτόν;»

Ερωτηματολόγιο: 8/1/2014

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στις ερωτήσεις της συνέντευξης με την ομάδα εστίασης, με σκοπό να καταγραφεί η άποψη όλων των μελών της τάξης για τα υπό διερεύνηση θέματα. Οι απαντήσεις ήταν κλειστού τύπου, με πέντε διαβαθμίσεις: (α) *Ποτέ*, (β) *Σπάνια*, (γ) *Μερικές φορές*, (δ) *Συχνά*, (ε) *Πάντα*. Το ερωτηματολόγιο απάντησαν είκοσι φοιτήτριες.

Συνοπτικά, η κιναισθητική ενσυναίσθηση μέσω της θέασης των δράσεων των άλλων αναπτύχθηκε, καθώς στην συγκεκριμένη ερώτηση, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι συχνά αισθανόταν αυτό που ήθελε να εκφράσει κάποια άλλη με τον χορό. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από το σύνολο των φοιτητριών:

Στην ερώτηση (1), αν κατανόησαν την ανατομία και τη λειτουργία του σώματός τους στα μαθήματα, έντεκα φοιτήτριες απάντησαν *Συχνά*, τρεις *Πάντα*, και τέσσερις *Μερικές φορές*. Στις επόμενες ερωτήσεις, αν ανέπτυξαν τις αντιληπτικές και δημιουργικές τους ικανότητες, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες στις διαβαθμίσεις *Μερικές φορές*, *Συχνά*, *Πάντα*. Στις ερωτήσεις (4) έως (6), για τη σχέση της κίνησης με το συναίσθημα, και αν βοήθησε ο χορός στην αυτο-έκφραση εντός και εκτός του πλαισίου του μαθήματος, οι περισσότερες απαντήσεις κινήθηκαν ανάμεσα στο *Συχνά* και *Πάντα*.

Στην ερώτηση (8) έντεκα φοιτήτριες απάντησαν ότι παρακολουθώντας τον άλλο να χορεύει, αισθάνθηκαν αυτό που ήθελε να εκφράσει. Στην (9), αν ο χορός βοηθά στην έκφραση συναισθημάτων και εκτός του μαθήματος, οι απαντήσεις μοιράστηκαν ανάμεσα στο *Μερικές φορές*, *Συχνά*, *Πάντα*. Στην επόμενη, αν συνεργάστηκαν με άτομα που δεν

είχαν σκεφτεί ότι μπορούσαν, τέσσερις απάντησαν *Σπάνια*, τέσσερις *Μερικές Φορές*, πέντε *Συχνά*, έξι *Πάντα*, και μία *Ποτέ*. Οι απαντήσεις για το ενσυναισθητικό σχολείο είναι μοιρασμένες. Στο αν υπήρξαν θύματα βίας, δεκατρείς απάντησαν *Ποτέ*, ενώ έξι *Μερικές Φορές*. Για το αν παρατήρησαν φαινόμενα βίας σε άλλους, οι απαντήσεις αντιστρέφονται. δώδεκα φοιτήτριες απαντούν *Συχνά*, τέσσερις *Μερικές φορές*, οι άλλες *Ποτέ* και *Σπάνια*. Στις ερωτήσεις (16-17), για την ένταξη του δημιουργικού χορού στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις μοιράζονται στις διαβαθμίσεις *Μερικές φορές*, *Συχνά*, *Πάντα*.

Ακολουθεί ο Πίνακας 1. Ο αριθμός πάνω υποδηλώνει τον αριθμό των φοιτητριών που απάντησαν κάθε ερώτηση, ενώ κάτω πραγματοποιήθηκε αναγωγή σε ποσοστό (%).

Πίνακας 1

Ερώτηση	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1	–	2 10%	4 20%	11 55%	3 15%
2	–	1 5%	3 15%	4 20%	12 60%
3	1 5%	2 10%	7 35%	6 30%	4 20%
4	–	3 15%	9 45%	7 35%	1 5%
5	1 5%	4 20%	7 35%	6 30%	2 10%
6	–	–	1 5%	8 40%	11 55%
7	–	1 5%	4 20%	11 55%	4 20%
8	1 5%	6 30%	9 45%	3 15%	1 5%
9	–	3 15%	9 45%	6 30%	2 10%
10	2 10%	4 20%	5 25%	6 30%	3 15%
11	1 5%	4 20%	4 20%	5 25%	6 30%
12	2 10%		9 45%	4 20%	–
13	5 25%	7 35%	5 25%	3 15%	–
14	13 65%	1 5%	6 30%	–	–
15	2 10%	2 10%	4 20%	12 60%	–
16	–	–	5 25%	6 30%	9 45%
17	–	6 30%	7 35%	6 30%	1 5%

Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η παρούσα εργασία βασίζεται στη θεωρητική και βιωματική διερεύνηση της ανάπτυξης της κιναισθητικής ενσυναίσθησης των φοιτητριών, η οποία συνδέεται με την ικανότητα να νοηματοδοτούν άμεσα την βιωματική τους εμπειρία. Με τα μέσα που χρησιμοποίησα για τη συλλογή των δεδομένων, στόχος ήταν να αποκτήσω μια ευρεία εικόνα της ποικιλίας που εμπερικλείει η έννοια *ενσυναίσθηση*. Τα δεδομένα της έρευνας σχολιάστηκαν μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση των δράσεων και την ερμηνευτική ανάλυση των απόψεων που διατύπωσαν οι φοιτήτριες. Η κατηγοριοποίηση των συμπερασμάτων περιλαμβάνει τα εξής: (1) ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης μέσω του χορού, (2) ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης μέσω της θέασης του χορού, (3) ανάπτυξη της συναισθηματικής και της γνωστικής ενσυναίσθησης, και (4) κατανόηση του εαυτού μέσω της εμπειρίας του άλλου.

(1) *Ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης μέσω του χορού*

Η ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης στο σώμα, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, η κωδικοποίηση και η ανάμνηση των πληροφοριών και ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε κάτι νέο, είναι όλα εγγενή χαρακτηριστικά του χορού, που απορρέουν από την ευαισθητοποίηση της κιναισθησίας. Η καλλιέργεια της κιναισθητικής αντίληψης και μνήμης συνέβαλλε στην κατανόηση της σχέσης της κίνησης με τις εσωτερικές λειτουργίες του σώματος, την ικανότητα δημιουργίας νοητών εικόνων, την πρόσληψη του νοήματος που αποκτά η κίνηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα και τελικά την συνειδητοποίηση της ολότητας σώματος-νου.

(2) *Ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης μέσω της θέασης του χορού*

Με βάση τις απόψεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, φαίνεται ότι κατανοούσαν τα συμβολικά ή και αφηρημένα νοήματα της κίνησης μέσω της θέασης του χορού. Οι απόψεις τους συμφωνούν με τη θεωρία του John Martin, ο οποίος υποστήριξε ότι κάθε άτομο εντυπωσιάζεται από τη θέαση του χορού, αναπαράγει νοητά

την εμπειρία και διεγείρει συνειρμικές υποδηλώσεις, σαν να είναι ο δημιουργός της κίνησης. Για τον ίδιο, η συναισθηματική σύνδεση είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της θέασης του χορού, άποψη που αναλύει διεξοδικά η Foster σε σχέση με την ενσυναισθητική εμπειρία του θεατή. Οι φοιτήτριες αντιλήφθηκαν αυτή τη σύνδεση, λέγοντας ότι η θέαση των δράσεων τις *συν-κίνησε* συναισθηματικά, νοητικά και σωματικά.

(3) Ανάπτυξη της συναισθηματικής και της γνωστικής ενσυναίσθησης

Οι φοιτήτριες κατανόησαν ότι η κίνηση του σώματος παρέχει συναισθηματικά στοιχεία σχετικά με τα άτομα που αλληλεπιδρούν, και μέσα από αυτή τη διαδικασία, μπορούν να οδηγηθούν στην γνωστική ενσυναίσθηση των άλλων. Αν και, αρχικά, οι περισσότερες δήλωναν ότι μόνο αν γνωρίζουν ένα άτομο μπορούν να κατανοήσουν τις προθέσεις ή τις πράξεις του, με την ολοκλήρωση των μαθημάτων, κατάλαβαν ότι μπορεί να συμβεί και το αντίθετο.

Η γνωστική ενσυναίσθηση, που σύμφωνα με τον Gladstein (1983, στο Meneses, 2011:18) είναι «η διανοητική ανάληψη του ρόλου ή της οπτικής ενός άλλου ατόμου», στην περίπτωση του χορού μπορεί να αναπτύσσεται ταυτόχρονα, ή και να έπεται της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση αναφέρεται σε συναισθηματικές αποκρίσεις απέναντι σε ένα άλλο άτομο, οι οποίες μπορεί να είναι παρόμοιες με αυτές που βιώνει το άλλο άτομο ή να είναι μια αντίδραση στο συναισθηματικό βίωμα του άλλου. Η εμπειρία κατά την οποία ένα άτομο αποκωδικοποιεί και βιώνει νοητικά και σωματικά τη συμπεριφορά ή την κατάσταση ενός άλλου ατόμου καλείται επαγωγή στο αισθανόμενο-συναίσθημα. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι φοιτήτριες ανέπτυξαν την συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση, σε σχέση με τα άτομα τα οποία αλληλεπιδρούσαν στα μαθήματα.

(4) Κατανόηση του εαυτού μέσω της εμπειρίας του άλλου

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μέσω του χορού, ευαισθητοποιούν τους συμμετέχοντες με ποικίλους τρόπους, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση. Η ικανότητα αυτή πρόκειται για μια συναισθηματική αντίδραση που προκαλείται όταν το άτομο προβάλλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου στην προσπάθεια να έρθει σε επαφή,

να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τις καταστάσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του.

Η ενσυναίσθηση κατέχει κεντρική θέση στη συναισθηματική νοημοσύνη, και δομείται μέσω της αυτοεπίγνωσης, κατά την οποία ο νους παρατηρεί και διερευνά την εμπειρία, η οποία συμπεριλαμβάνει το συναίσθημα (Goleman, 1998). Στη διαλεκτική σχέση του χορού είμαστε ανοικτοί στις δικές μας συγκινήσεις, αλλά και περισσότερο ικανοί να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των άλλων, μέσω της κίνησης.

Από τον τρόπο που δρούσαν οι φοιτήτριες, αλλά και όσα δήλωσαν κατά την πορεία της έρευνας, συνειδητοποίησαν ότι συνυπάρχουμε με τους άλλους και εξελισσόμαστε μαζί με αυτούς. Κατάφεραν, δηλαδή, να κατανοήσουν τους άλλους συναισθηματικά και γνωστικά και να μετασχηματίσουν προηγούμενες αντιλήψεις τους ως προς τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, που μπορεί να αφορούν την καταγωγή, το φύλο, την κοινωνική τάξη και την ταυτότητα.

Αυτή τη γνωσιακή διάσταση του χορού αναδεικνύουν η Sklar και η Foster. Για την Sklar, η ανάλυση του χορού μέσω της κιναισθησίας αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση για την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών όχι μόνο στον χορό, αλλά σε όλους τους τομείς της ζωής. Η κιναισθητική ανάλυση περιλαμβάνει εκτός από τις ποιοτικές διαστάσεις της κίνησης και τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο δρα και να αλληλεπιδρά με αντικείμενα, γεγονότα και άλλους ανθρώπους. Η συγκεκριμένη διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης και την επίγνωση της κατάστασης των άλλων. Είναι χαρακτηριστικό ότι ορισμένες φοιτήτριες αναφέρουν στη συνέντευξη ότι η στάση του σώματος και η κίνηση είναι μέσον αναγνώρισης της ταυτότητας. Το κινούμενο σώμα επικοινωνεί ένα σύνολο από στοιχεία σχετικά με το πώς αισθανόμαστε και σκεφτόμαστε και πώς σχετιζόμαστε ή επιθυμούμε να σχετιστούμε με τα άτομα γύρω μας. Οι άνθρωποι, σε μεγάλο βαθμό, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων μέσω της γλώσσας του σώματος, γεγονός που πολλές φοιτήτριες συνειδητοποίησαν μετά από την ολοκλήρωση των μαθημάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις απόψεις του Merleau-Ponty, ότι μέσω του σώματος υπάρχουμε στον κόσμο και ότι η αντίληψη αποτελεί προϊόν των αισθήσεων. Το

σώμα και οι τακτικές του συνήθειες, δεν αποτελούν μηχανικές διαδικασίες, αντίθετα είναι μορφές γνώσης, συγκεκριμένοι, σταθεροί τρόποι να είναι κανείς, να δρα, να πράττει, να αντιδρά.

Γενικά Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Συγκεκριμένα:

-Οι μέθοδοι και οι τεχνικές των μαθημάτων του χορού αποτέλεσαν ουσιαστικό μέσον για την ευαισθητοποίηση της κιναισθησίας και της κιναισθητικής ενσυναίσθησης των φοιτητριών. Η ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης συνεπάγεται και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

-Οι φοιτήτριες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τη μορφή και το περιεχόμενο των έργων του χορού, από τα πιο συγκεκριμένα έως τα πιο αφαιρετικά ή και συμβολικά τους νοήματα.

-Η πρακτική του χορού δίνει μια μοναδική δυνατότητα στους ανθρώπους να μεταδώσουν νοήματα μέσω της κίνησης και της επαφής τους με τον άλλο. Τα συναισθήματα, που έχουν δημιουργηθεί στο σώμα, γίνονται αντιληπτά μέσω της κιναισθητικής ενσυναίσθησης και της υποκειμενικής ερμηνείας του θεατή.

-Η κιναισθητική ενσυναίσθηση, μέσα από την υπόδυση των ρόλων ή και της αντίληψης της προοπτικής του άλλου, λειτουργεί ως γνωστική διαδικασία. Λειτουργεί εξ ίσου ως συναισθηματική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου.

-Η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητριών στα μαθήματα οδήγησε στην ανάπτυξη της κριτικής αναστοχαστικής τους σκέψης, γεγονός που αποδεικνύει την οντολογικά μετασχηματιστική φύση του χορού. Η πράξη της δημιουργίας στον χορό αλλάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι αισθάνονται για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

-Η κίνηση αποτελεί πηγή γνώσης, η οποία οδηγεί στην αυτογνωσία και απορρέει από την ολότητα σώματος-νου. Η έννοια *body-self* αναδεικνύει τη δυνατότητα διερεύνησης της κριτικής σύνδεσης ανάμεσα στη συναισθηματική μας ζωή και την σωματική μας εμπειρία.

Σύνδεση με προηγούμενες έρευνες

Η παρούσα εργασία συμφωνεί με την έρευνα της Mockli (2008), η οποία μελέτησε την κιναισθητική ενσυναίσθηση μεταξύ των χορευτών και μεταξύ των χορευτών και των θεατών. Συμπίπτει με την έρευνα της Goodgame (2007), όπου τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν το αίσθημα της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης, να εξερευνήσουν συναισθήματα και να δομήσουν συνεργατικές δεξιότητες. Επίσης, συμφωνούν με την έρευνα των MacDonald, Stodel, & Farres (2001), αφού η εμπειρία των συμμετεχόντων σε εργαστήρια χορού άλλαξε τη στάση τους για το μάθημα του δημιουργικού χορού. Τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται και με αυτά της Kaufmann (2007), καθώς ο χορός κατέδειξε τη σημασία του στην απορρόφηση πνευματικών εννοιών, τη διαθεματική χρήση και την διαπολιτισμική τους διάσταση.

7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αν και η έρευνα για την ενσυναίσθηση και την κιναισθητική ενσυναίσθηση έχει προσελκύσει ειδικούς από πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ψυχιατρική, οι νευροεπιστήμες, οι τέχνες και οι σπουδές χορού, παρόλα αυτά, στην χώρα μας, ειδικά σε σχέση με τον χορό, είναι, σχεδόν, ανύπαρκτη. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόταση για περαιτέρω έρευνα μοιάζει με ένα ανοιχτό πεδίο, που μπορεί να συμπεριλάβει, για παράδειγμα, τη συνεργασία με ένα άλλο πανεπιστημιακό τμήμα, ή την διεπιστημονική μελέτη του χορού με έμφαση στην ενσυναίσθηση από θεωρητικούς και καλλιτέχνες. Σε διαφορετικό επίπεδο θα είχε, ενδεχομένως, ενδιαφέρον η πραγματοποίηση μιας έρευνας σχετικά με τους κατοπτρικούς νευρώνες και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται και αναδιοργανώνονται μέσω της θέασης και της πρόσληψης των νοημάτων του χορού, ακόμη και σε σχέση με τις διαδραστικές εγκαταστάσεις που υπάρχουν στη χώρα μας.

7.3. Αντί επιλόγου

Η δημιουργία έργων τέχνης συνιστά ένα εργαλείο σκέψης και επιτελεί σημαντική βιολογική και κοινωνική λειτουργία στη ζωή του ανθρώπου, καθώς συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση του κόσμου. Οι τέχνες αποκαλύπτουν και αποκωδικοποιούν την πραγματικότητα μέσω συμβολικών μορφών (Reid (1969)). Η καλλιτεχνική δημιουργία είναι μια απόπειρα επικοινωνίας του ατόμου με τον έξω κόσμο και τον εαυτό, η συνδιαλλαγή με το «είναι» του, με αφορμή συγκεκριμένα βιώματα (πραγματικά ή ψυχολογικά).

Ο Ken Robinson αναφέρεται στη σημασία της δημιουργικότητας σε μια διάλεξή του, από την οποία παραθέτω το εξής απόσπασμα:

«Δεν υπάρχει σύστημα πουθενά στον κόσμο, που να διδάσκει χορό κάθε μέρα στα παιδιά με τον τρόπο που διδάσκει μαθηματικά. Γιατί γίνεται αυτό; Τα παιδιά χορεύουν συνέχεια [...]. Όλοι έχουμε σώματα. Όσο μεγαλώνουμε τα εκπαιδεύουμε να λειτουργούν από τη μέση και πάνω, και κυρίως να λειτουργεί η περιοχή του κεφαλιού, με ελαφρά προτίμηση στη μια πλευρά [...]. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαμορφωθεί εξαιτίας και βάσει της βιομηχανικής επανάστασης, για την εισαγωγή στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση, που είναι το κλειδί για την εύρεση εργασίας [...]. Όμως, τα επόμενα τριάντα χρόνια, [...], θα αποφοιτούν ακόμα περισσότεροι άνθρωποι. Ξαφνικά, τα πτυχία δεν θα αξίζουν τίποτα, λόγω του αυξανόμενου ακαδημαϊκού πληθωρισμού [...]. Ξέρουμε ότι η ευφυΐα ποικίλει. Σκέφτομαι τον κόσμο: οπτικά, ηχητικά, κιναισθητικά. Σκεφτόμαστε με αφηρημένους όρους, με κίνηση. Η ευφυΐα είναι δυναμική. Είναι αλληλεπιδραστική. Η δημιουργικότητα έρχεται μέσω της αλληλεπίδρασης, λόγω των διαφορετικών τρόπων θεώρησης των πραγμάτων [...]. Τέλος, η ευφυΐα ξεχωρίζει. Συνάντησα κάποτε την Gillian Lynne, χορογράφο των έργων *Cats* και *The Phantom of the Opera*. Μικρή είχε μαθησιακές δυσκολίες, κάτι σαν το σημερινό Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Πήγαν με τη μητέρα της σε ένα γιατρό, και όταν βγήκαν από το δωμάτιο που την άφησαν μόνη, την παρακολούθησαν να ανοίγει το ραδιόφωνο και να χορεύει. Ο γιατρός είπε: 'Η Gillian δεν είναι άρρωστη. Είναι χορεύτρια' [...]. Η μητέρα της την πήγε σε μια σχολή χορού, όπου υπήρχαν

άνθρωποι σαν κι εκείνη. Άνθρωποι που δεν μπορούσαν να καθίσουν ακίνητοι.
Άνθρωποι που έπρεπε να κινηθούν για να σκεφτούν [...]» (2006).

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Brederson, J. D. (2009). *Disrupting prejudice, developing empathy: one teacher's FHAO inspired curriculum*. Germany: VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft & Co. KG.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1998). Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής (β' έκδ.). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Μ. Σόλμαν, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cotton, K. (1992). *Developing empathy in children and youth*. Ανακτήθηκε στις 26.2.2014 από http://educationnorthwest.org/webfm_send/556
- Daly, A. (1992). *Dance history and the Feminist Theory*, in L. Senelick (Ed.), *Gender in performance: The representation of difference in performing arts*. Hannover, NE: University Press of New England.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquires into learning, teaching and research*. *Journal of contemporary issues in education*, 1 (1), 54-55.
- Drewe, S. B. (1997). *Creative dance: Enriching understanding*. Canada: Social Science and Humanities Research Council.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: University Press.
- Foster, S. (1986). *Reading dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*. Berkeley: University of California Press.
- Foster, S. (Ed.) (1996). *Corporealities: Dancing knowledge, culture and power*. New York: Routledge.

- Foster, S. L. (2011). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. New York: Routledge.
- Foster, S. (2011). Kinesthetic empathies & the politics of compassion. Ανακτήθηκε στις 11.9.2011 από <http://danceworkbook.pcah.us/susan-foster/kinesthetic-empathies.html>
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. United States of America: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gilbert, A.G. (1992). *Creative dance for all ages*. United States of America: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το “EQ” είναι πιο Σημαντικό από το “IQ”; (Α. Παπασταύρου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Η πρωτότυπη εργασία δημοσιεύτηκε το 1995).
- Goodgame, J. (2007). Beyond words: Dance and movement sessions with young people with social, emotional and behavioral difficulties in Esthonia. *Support for Learning*, 22, (2), 78-83.
- Gray, C. (2007). Boys don't dance: an examination of attitudes towards dance in Irish primary schools. University of Limerick.
- Hamilton, A. (2005). Proprioception as basic knowledge of the body, στο *Basic belief and basic knowledge: papers in epistemology*. Philosophical Research, 4, (pp. 269-291). Frankfurt: Ontos Verlag.
- Hodgson, J. (2001). *Mastering movement: The life and work of Rudolf Laban*. London: Methuen Publishing.
- Hopper, T. (2009, May). Complexity Thinking: Creative dance creating conditions for student teachers to learn how to teach. Paper presented at CUPR forum. PHE Canada.
- Horton- Fraleigh, S., & Hanstein, P. (Eds.) (1999). *Researching dance: Evolving modes of inquiry*. London: Dance Books.
- Horton-Fraleigh, S. (1987). *Dance and the Lived Body: A Descriptive Aesthetics*. United States: University of Pittsburgh Press.
- Janesick, V. (2001). Intuition and creativity: A Pas de deux for qualitative researchers. *Qualitative Inquiry*, 7, (5), 531-540.

- Kalat, J. (2001). Βιολογική Ψυχολογία. (Α. Καστελλάκης & Δ. Χρηστίδης, Μτφρ. Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην. (Η πρωτότυπη εργασία δημοσιεύτηκε το 1995).
- Kaufmann, K., & Ellis, B. (2007). Preparing pre-service generalist teachers to use creative movement in K-6. *Journal of Dance Education*, 7, (1), 7-13.
- Laban, R. (1948). *Modern educational dance*. London: McDonald and Evans.
- Langer, S., L. (1942/1979). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite and art*. United States of America: Harvard University Press.
- Lietz, C.A., Gerdes, K.E., Sun, F., Mullins -Geiger, J., Wagaman, M.A., & Segal, E. A. (2011). The Empathy Assessment Index (EAI): A confirmatory analysis of a multidimensional model of empathy. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2, (2), 104-124.
- Little, M. (2008). *Total honesty/total heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy*. University of Victoria.
- Macdonald, C. J., Stodel, E.J., & Farres, L.G. (2001). Student teachers' attitudes towards teaching creative dance in elementary school. *McGill Journal of Education*, 36, (3), 219-237.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004). *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. (Επιμ., Εισ.). Αθήνα: νήσος.
- Μαλικιώση - Λοίζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2 και 3), 295-306.
- Μαλικιώση - Λοίζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Meneses, R. W. F. (2011). *Experiences of empathy*. University of Birmingham.
- Merleau – Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Rutledge and Kegan Paul.
- Merleau – Ponty, M., & Blanchot, M. (2007). *Προοίμιο στη φαινομενολογία της αντίληψης*. (Φ. Καλλίας & Μ. Μυλωνά Μτφρ.). Αθήνα: Έρασμος.
- Mockli, S. M. (2008). *Exploring empathy through the metaphoric language of dance*. University of Utah.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). Κινητική δημιουργικότητα. Ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας για παιδιά. Αθήνα: Innovation.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2004). Συγκίνηση. Ερμηνείες και κατανόηση. (Μ. Σόλμαν & Μπ. Ντάβου, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1995). Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1976). Αισθητική. Ο κόσμος του πνεύματος. (Οριστική έκδοση). Αθήνα: Ίκαρος.
- Preston - Dunlop, V. (1963/1980). A Handbook for modern educational dance. United States of America: Plays, Inc.
- Preston - Dunlop, V. (1998). *Looking at dances: A choreological perspective on choreography*. London: Verve.
- Reason, M., & Reynolds, D. (2010). Kinesthesia, empathy and related pleasures: An inquiry into audience experiences of watching dance. *Dance Research Journal*, 42, (2), 49-75.
- Reid, L. A. (1969). *Meaning in the arts*. London: Allen & Unwin.
- Robinson, K. (1999). Οι Τέχνες στα σχολεία. (Α. Ζαφειρίου Μτφρ., Μ. Ρόμπου Λεβίδη, Επιμ. Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Robinson, K. (2006). Πώς το σχολείο σκοτώνει τη δημιουργικότητα. Ανακτήθηκε στις 25. 2. 2014 από http://www.ted.com/talks/lang/el/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Russell, J. (1992). *Creative dance in the primary school* (3rded.). United Kingdom: Northcote House Publishers.
- Sheets, M. (1966). *The phenomenology of dance*. Milwaukee: University of Wisconsin.
- Sheets- Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Sherrington, Ch. (1961). *The integrative action of the nervous system*. United States: Yale University Press. (Η πρωτότυπη εργασία δημοσιεύτηκε το 1947).

- Sklar, D. (1991). Five premises for a culturally sensitive approach to dance. Ανακτήθηκε στις 10.1.2014 από http://acceleratedmotion.wesleyan.edu/primary_sources/texts/ecologiesofbeauty/five_premises.pdf
- Stanger, N., Kavussanu, M., & Ring, C. (2012). Put yourself in their boots: Effects of empathy on emotion and aggression. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 208-222.
- Storks, M. (2009). Proprioception. Ανακτήθηκε στις 26. 4. 2014 από <http://sixthsensereader.org/about-the-book/abcdarium-index/proprioception/>
- Wall, J., & Murray, N. (1994). *Children and movement*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, (1), 25-38.
- Worringer, W. (1908/1953). *Abstraction and Empathy: A Contribution to the Psychology of Style*. United States of America: International University Press.
- Χομπσμπάουμ, Ε. (2013). *Θρυμματισμένοι καιροί: Κουλτούρα και κοινωνία στον 20^ο αιώνα*. (Ν. Κούρκουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζγαντζούρη, Κ., & Πουρκός, Μ. Α. (1997). Ο Ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 259-273). Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνέντευξη σε ομάδα εστίασης: 15/01/2014

Ερωτήσεις

1. Θα ήθελα να μου πείτε το όνομά σας, πού γεννηθήκατε και μεγαλώσατε, τα ενδιαφέροντά σας, ό,τι νομίζετε ότι σας έχει διαμορφώσει σαν προσωπικότητα και σας χαρακτηρίζει.
2. Θα ήθελα να ρωτήσω, αν θεωρείτε ότι το σώμα και η κίνηση του σώματός σας είναι μέσον αντίληψης, έκφρασης, δημιουργίας και μετάδοσης νοημάτων;
3. Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα για κάποιο μάθημα στο οποίο αναπτύξατε τις κινητικές, τις αντιληπτικές και τις δημιουργικές σας ικανότητες;
4. Σε αυτό το μάθημα είχατε τη δυνατότητα να εκφράζετε ιδέες και συναισθήματα κινητικά ή λεκτικά; [Όταν κλείνατε τα μάτια και χρησιμοποιούσατε την κιναισθητική σας αίσθηση για να κινηθείτε, να αντιληφθείτε τον άλλον μέσω αγγίγματος, να προσλάβετε μηνύματα, όταν αξιολογούσατε τα παραπάνω σε συζήτηση, κ.ά.;]
5. Μπορείτε να θυμηθείτε αν χρησιμοποιείτε την κίνηση του σώματός σας για να εκφράσετε αυτά που σκέπτεσθε ή αισθάνεσθε και εκτός του μαθήματος;
6. Σας δόθηκε η δυνατότητα στο μάθημα να γνωρίσετε τους άλλους ή και να προβληματιστείτε σχετικά με το πόσο μοιάζουν ή και διαφέρουν από εσάς; [Για παράδειγμα, αντιγράφοντας την κίνηση του άλλου (καθρέφτης, μίμηση);]
7. Παρατηρώντας κάποιον να κινείται ή να χορεύει στο μάθημα, αισθανθήκατε αυτό που ήθελε να μεταδώσει στους άλλους;
8. Αισθανθήκατε ότι συμπάσχετε –τείνετε να νοιώσετε το ίδιο με κάποιο άλλο άτομο, ως αντίδραση σε συναισθήματα που έκφραζε μέσω της κίνησης, για παράδειγμα, θλίψη, φόβο, χαρά;
9. Πιστεύετε ότι θα βοηθούσε και κατά πόσο ένα μάθημα δημιουργικού χορού στην εκπαίδευση; [Για παράδειγμα, συναισθήματα όπως θυμός, λύπη, φόβος, χαρά μπορούν να βρουν θετική διέξοδο μέσω της κίνησης και του χορού;]

10. Πιστεύετε ότι ο χορός είναι μέσον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατανόησης του άλλου;
11. Υπάρχουν απόψεις και στάσεις σας που άλλαξαν λόγω της συμμετοχής σας στο συγκεκριμένο μάθημα;

Δεύτερη Φάση

1. Όταν ήσαστε μαθήτριες, βρίσκατε διέξοδο μέσα από κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες εντός του σχολείου; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
2. Νιώθατε καλά με το σώμα και την κίνησή σας στο σχολείο, για παράδειγμα στα μαθήματα (παραδοσιακού) χορού ή και φυσικής αγωγής;
3. Αντιμετωπίσατε ποτέ προσβλητική συμπεριφορά στα μαθήματα αυτά;
4. Παρατηρήσατε στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων αρνητικές συμπεριφορές κάποιων προς τους άλλους (Bullying); Υπήρξατε στο επίκεντρο τέτοιων συμπεριφορών στο πλαίσιο αυτών των μαθημάτων ή και γενικότερα;
5. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης σε ομάδα εστίασης

Ερώτηση 1: Θα ήθελα να μου πείτε το όνομά σας, πού γεννηθήκατε και μεγαλώσατε, τα ενδιαφέροντά σας, ότι νομίζετε ότι σας έχει διαμορφώσει σαν προσωπικότητα και σας χαρακτηρίζει. (00:00'-00:07').

Λαμπρινή: Γεννήθηκα και μεγάλωσα στην Καρδίτσα. Όταν ήρθα εδώ άρχισα να ασχολούμαι με το μπαλέτο, και από τότε έμαθα τι θα πει πειθαρχία.

Ανθή: Είμαι από το Μεγάλο Μοναστήρι Λάρισας. Χρόνια έπαιζα ποδόσφαιρο, επικοινωνούσα με αυτό τον τρόπο μόνο με αγόρια, καθόλου με κορίτσια. Παράλληλα χορεύω παραδοσιακούς χορούς. Δεν θέλω να ξεχνάω τις ρίζες μου, με εκφράζουν.

Δέσποινα: Γεννήθηκα και μεγάλωσα Θεσσαλονίκη. Έπαιζα χρόνια βόλεϊ μετά το σχολείο και ξεχνιόμουνα, περνούσα καλά, έκανα φίλιες. Ήρθα στο Βόλο και θέλω να μάθω Ισπανικά, δεν ξέρω πώς. Αυτό!

Ελπίδα: Γεννήθηκα και μεγάλωσα σε ένα μικρό χωριό του Πηλίου, τη Δράκεια. Μικρή δεν ασχολήθηκα με κάποιο άθλημα, έπαιζα με τις κούκλες μου.

Ζωή: Γεννήθηκα και μεγάλωσα στην Καρδίτσα. Ασχολήθηκα με το στίβο στα σχολικά μου χρόνια και πιο έντονα στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Μου άρεσε γιατί με έβγαζε από το «πρέπει να διαβάσω για να περάσω». Πλέον είμαι στη Σχολή μου και ελπίζω για κάτι καλύτερο.

Μαρίνα: Είμαι από την Αθήνα, εκεί γεννήθηκα και μεγάλωσα. Αυτό που μου αρέσει [...] είναι ότι έχω αλλάξει από τότε που ήμουν σχολείο και μπήκα στο Πανεπιστήμιο. Έκανα χορό αρκετά χρόνια.

Μαρία Λ: Κατάγομαι από την Κέρκυρα, όπου και μεγάλωσα, αν και γεννήθηκα στην Αθήνα. Τα πράγματα που μου αρέσει να κάνω είναι αρκετά εσωτερικά, προτιμώ να μην υπάρχει λόγος σε αυτά, δεν μου αρέσει να μιλάω, οπότε μου αρέσει να κάνω χορό, να ασχολούμαι με τη μουσική.

Ελισάβετ: Είμαι από την Καρδίτσα, αλλά μεγάλωσα σε ένα χωριό, το Σμόκοβο. Έκανα παραδοσιακούς χορούς μικρή [...]. Τώρα, ευελπιστώ να μάθω πράγματα.

Βιβή: Γεννήθηκα και μεγάλωσα στη Θεσσαλονίκη, αλλά ερχόμουν πολλές φορές στο Βόλο [...]. Στα σχολικά μου χρόνια πήγαινα κολυμβητήριο και ήθελα να το συνεχίσω, αλλά δεν έτυχε. Όταν ήρθα στο Βόλο ήθελα να ασχοληθώ με πολλά πράγματα. Ξεκίνησα κιθάρα, πήγαινα παραδοσιακούς χορούς εδώ στο Πανεπιστήμιο. Φέτος συνεχίζω με τον ίδιο ενθουσιασμό, ενώ προσπαθώ να διαβάσω μόνη μου για να πάρω το Proficiency, στα αγγλικά. Μου αρέσει πολύ η σχολή, και πιστεύω ότι το Πανεπιστήμιο πρέπει να μας δώσει κίνητρα να πραγματοποιήσουμε επιθυμίες, αυτά που δεν είχαμε τη δυνατότητα να κάνουμε πριν. Νομίζω ότι είναι η καλύτερη περίοδος για αυτά, γιατί έχουμε το χρόνο, ερεθίσματα πολλά, και προσφορές για τους φοιτητές, σε πολλά από αυτά που θέλουμε να κάνουμε.

Χρύσα: Γεννήθηκα και μεγάλωσα στη Λάρισα. Από πέντε χρονών ασχολήθηκα με τον αθλητισμό, και συγκεκριμένα με την κολύμβηση και τα τελευταία επτά χρόνια με τον πρωταθλητισμό. Είναι μεγάλο κομμάτι της ζωής μου. Παράλληλα, έκανα και παραδοσιακούς χορούς στο σχολείο. Η σχολή μου, Ειδικής Αγωγής, είναι ενδιαφέρουσα, δεν την αλλάζω με καμία, και ελπίζω μετά τη σχολή να κάνω αυτό που θα ειδικευτώ.

Χριστίνα: Είμαι από τη Χαλάστρα της Θεσσαλονίκης. Έχω περάσει στο Βόλο Προσχολικής. Ήταν από τις πρώτες μου επιλογές, όχι εδώ, στη Θεσσαλονίκη. Έχω ασχοληθεί με το βόλεϊ επτά χρόνια και με το θέατρο. Μου αρέσει πολύ, και αν δεν περνούσα εδώ, θα ήθελα να κάνω τέτοιου είδους πράγματα. Θέλω να πάρω το πτυχίο μου γρήγορα και να κάνω ένα μεταπτυχιακό.

Ερώτηση 2: Θα ήθελα να ρωτήσω, αν θεωρείτε ότι το σώμα και η κίνηση του σώματος είναι μέσον αντίληψης, έκφρασης, δημιουργίας και μετάδοσης νοημάτων (00:07'-00:14').

Μαρία Λ.: Αντικειμενικά και μόνο είναι αυτό [...]. Γιατί, αν θες να μιλήσεις με κάποιον χρησιμοποιείς το στόμα σου, που ανήκει, βρίσκεται στο σώμα σου. Οτιδήποτε κάνεις χρησιμοποιείς το σώμα σου. Άρα είναι βασικό στην έκφραση.

Δέσποινα: Αν με ρωτούσατε πριν ένα χρόνο, στο προηγούμενο εξάμηνο, πριν έρθω στο μάθημα, θα σας έλεγα «έτσι κι έτσι». Τώρα, που έμαθα το σώμα μου, που έδωσα περισσότερο σε αυτό το μάθημα, πιστεύω ότι το σώμα μας είναι μέσο έκφρασης. Αν

κάποια στιγμή ντρεπόμαστε, που δεν ξέραμε στην αρχή το σώμα μας, το σώμα μας μπορούσε να τα πει αυτά. Έτσι πιστεύω.

Ζωή: Πολλές φορές έχουμε βρεθεί με άτομα που δεν γνωρίζουμε, άλλης εθνικότητας, με διάφορα project που έχουμε κάνει. Θέλω να πω ότι ο λόγος, φυσικά και δεν μας βοήθησε με αυτά τα άτομα, γιατί εκείνη τη στιγμή δεν μπορείς να εκφραστείς και να έρθεις κοντά τόσο με τον άλλον, όσο - όχι το να χορέψεις – μα κάνεις κάποια κίνηση, να τον αγγίξεις. Σε φέρνει πιο κοντά.

Λαμπρινή: Το σώμα δείχνει πολλά σημάδια. Όταν αγγίξεις κάποιον καταλαβαίνεις αν έχει ένταση. Μπορεί να τρέμει το σώμα του, μπορεί να έχει κάνει κάποια άσκηση και να κάνουν σπασμούς οι μυς του. Γενικά μιλάει από μόνο του. Αλλά, είναι και η ενέργεια που εκπέμπει ένα άτομο. Έχω αγγίξει κορίτσια στο μάθημα και μου έχουν βγάλει μια αύρα που με κάνει να θέλω να δουλέψω μαζί τους, πολύ θετική, και άλλα πολύ αρνητική, δεν νιώθω ότι ταιριάζω μαζί τους. Άρα, το σώμα μιλάει [...].

Ελπίδα: Πιστεύω ότι το σώμα είναι μέσο έκφρασης, αλλά δεν είναι όλα τα σώματα ίδια! Άλλα σώματα βγάζουν περισσότερη έκφραση και ένταση, και άλλα λιγότερη, για διάφορους λόγους. Κάποια άτομα μπορεί να μη μιλάνε [...], αλλά μπορούν και συνεννοούνται άνετα με κάποιους άλλους, υπάρχει επικοινωνία. Καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο.

Ανθή: Ακόμα και ο πιο ντροπαλός, αυτός που έχει αμφιβολίες και δεν μπορεί να κινηθεί εύκολα, σε αυτό το μάθημα, σιγά – σιγά εκφράζεται σωματικά. Δεν ξέρει τον κόσμο, αρχίζει και δένεται και εκφράζει κάποια συναισθήματα [...]. Και κάνει κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι συνηθισμένος να κάνει. Κάποιος που για παράδειγμα κολυμπάει, όπως η Χρύσα, έρχεται εδώ και μαθαίνει κάτι τελείως διαφορετικό. Μαθαίνει αλλιώς να εκφράζεται.

Χρύσα: Θα συμφωνήσω. Ο καθένας έχει τον δικό του τρόπο έκφρασης. Είτε αυτός είναι με τη γλώσσα [...] είτε με το σώμα, τα συναισθήματα, την κίνηση, και έχουμε έναν άλλο τρόπο επικοινωνίας.

Ελισάβετ: Όταν ήρθα στο μάθημα ήμουν πιο σφιγμένη, ντρεπόμουν τα κορίτσια, δεν μπορούσα να τα ακουμπήσω, ενώ τώρα εξοικειώθηκα, ανακάλυψα πράγματα που μπορώ

να κάνω, ενώ δεν ήξερα ότι μπορώ να τα κάνω. Γενικότερα, το σώμα μας είναι μέσο έκφρασης, και μπορεί να μας βοηθήσει να εκφράζουμε πολλά πράγματα, και από αυτά που ξέραμε, και από αυτά που δεν ξέραμε για τον εαυτό μας.

Βιβή: Θεωρώ πως το σώμα υποδηλώνει τον πραγματικό χαρακτήρα του ανθρώπου. Δηλαδή, πράγματα που θέλει να κρύψει, δεν θέλει να τα προβάλλει, πιστεύω ότι με τη στάση του σώματος γίνονται φανερά. Όπως και σε μια συζήτηση, κάποιος που δεν συμφωνεί, νιώθει δυσαρέσκεια με όλα αυτά, μπορεί να λέει «εντάξει, έχεις δίκιο», αλλά θα έχει μια στάση πιο συνοφρυωμένη. Και αν ξέρεις κάποια πράγματα για τη γλώσσα του σώματος, υπάρχει επιστήμη για τη γλώσσα του σώματος, δεν είναι αυτά τυχαία, σίγουρα μπορείς να καταλάβεις τα βαθύτερα νοήματα που κρύβει ο καθένας.

Μαρία Λ.: Το σώμα είναι μέσο έκφρασης. Βασικά, όταν συνειδητοποίησα, ότι είναι μέσο έκφρασης σε τέτοιο βαθμό, είχα σχεδόν σοκαριστεί! Όταν, παραδείγματος χάριν, πέρυσι, κάναμε το project με την κ. Τσουβαλά, το οποίο είχε έντονο το κομμάτι του αυτοσχεδιασμού, έκανα πράγματα, εκ των υστέρων, σκεπτόμενη τι έκανα, έλεγα «Οκ!», δηλαδή, ήταν πράγματα τόσο ενδόμυχα, βασικά πράγματα που με χαρακτηρίζουν ως άνθρωπο. Ήταν εντυπωσιακό! Δηλαδή, σκεπτόμουν «Α! τί έκανα τώρα;». Αυτό αντιστοιχεί σε πράγματα που με δυσκολεύουν να έχω.

Ερώτηση 3: Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα για κάποιο μάθημα, όχι απαραίτητα το συγκεκριμένο, στο οποίο αναπτύξατε τις κινητικές, τις αντιληπτικές και τις δημιουργικές σας ικανότητες; (00:14' - 00:21').

Λαμπρινή: Κινητικότητα είναι και η λεπτή κινητικότητα και οι μεγάλες κινήσεις, με ολόκληρο το σώμα. Υπάρχει το μάθημα της μουσικής, όπου μάθαμε να παίζουμε ξυλόφωνο. Ακόμα και η κίνηση των χεριών, που δεν είχα αναπτύξει πριν, ήταν για μένα σημαντική. Και γενικά, σε πολλά μαθήματα με δραστηριότητες έχουμε σηκωθεί, έχουμε παίξει, έχουμε συζητήσει και γελάσει [...]. Δεν είναι απαραίτητο να είναι χορός ή κίνηση για να εκφραστείς. Να είναι κίνηση και διάθεση.

Μαρίνα: Μπορώ να πω ότι και τα μαθηματικά με βοήθησαν, και γενικά βοηθάνε. Δηλαδή, αν γνωρίζεις το σώμα σου, με όλα αυτά που μάθαμε, και με όλη αυτή τη λογική των μαθηματικών, μπορείς να υπολογίζεις κινήσεις. Μπορεί, δηλαδή, τα πόδια σου να

ανοίγουν μέχρι εκεί [δείχνει την απόσταση με την παλάμη], φτάνουν μέχρι εκεί. Αν πάω, λοιπόν, παραπάνω, έτσι και πέσω, θα πέσω κάπως έτσι (δείχνει πως μπορεί να πέσει). Έτσι μπαίνει η γεωμετρία και τα μαθηματικά. Έχω να πω, ότι έχει να κάνει πολύ με την παρατηρητικότητα, που είναι πολύ σημαντική στον χορό.

Δέσποινα: Στο μάθημα της εικαστικής δημιουργίας, ο καθηγητής μας άφηνε να κάνουμε μια κούκλα η κάθε μια, μας άφηνε μόνες να δημιουργούμε και να εκφραζόμαστε.

Ερευνήτρια: Μπορεί και να είναι από αυτό το μάθημα, αν θέλετε...

Μαρίνα: Βέβαια είναι αυτό το μάθημα, και όλα τα μαθήματα για τον χορό σίγουρα τα αναπτύσσουν όλα αυτά. Απλά, θεώρησα, μήπως έπρεπε να ψάξω και σε κάποιο άλλο μάθημα ή αντικείμενο, που μπορεί να βοηθήσει.

Ερευνήτρια: Και εγώ δεν ήθελα να σας περιορίσω, καθώς υπάρχουν και άλλα μαθήματα, τα οποία μπορούν να αναπτύξουν όλα αυτά που συζητάμε.

Ανθή: Οι οπτικοακουστικές ικανότητες, όταν έχεις συνηθίσει να χορεύεις σε κάποιο άλλο μοτίβο και θέλεις να πας σε κάποιο άλλο μοτίβο – θα φέρω πάλι παράδειγμα από παραδοσιακούς χορούς. Αν, δηλαδή, χορεύεις ποντιακά και θέλεις να χορέψεις κρητικά, προσπαθείς να συνηθίσεις ένα συγκεκριμένο τόνο, πού μπαίνεις, πού σταματάς, πού κάνεις διάφορες φιγούρες. Όλα αυτά είναι μια αντίληψη [...].

Ελπίδα: Θέλω να προσθέσω κάτι, γιατί και εγώ κάνω παραδοσιακούς χορούς. Εκεί, υπάρχει και η έννοια της ομάδας, γιατί πιάνονται όλοι με τα χέρια και πρέπει όλοι να συγχρονιστούν και να τα κάνουν όλοι μαζί. Και η αντίληψη πρέπει να είναι παντού. Και στους διπλανούς, και στον τόνο, και στην ομάδα.

Βιβή: Ο χορός, γενικότερα βοηθά και τις υπόλοιπες τέχνες. Δηλαδή, όταν απελευθερωθείς, δεν νιώθεις ντροπή ή αμηχανία με το σώμα σου, μπορείς να δημιουργήσεις και στις υπόλοιπες τέχνες. Αμέσως απελευθερώνεσαι και στις υπόλοιπες τέχνες. Είναι μια αλυσίδα!

Μαρία Λ.: Να συνεχίσω αυτό που λέει η Βιβή. Θεωρώ ότι βοηθά, όχι μόνο στις τέχνες, αλλά και γενικά στη ζωή! Ξέρεις τι θέλεις, τι μπορείς να κάνεις, τι δεν θέλεις να κάνεις, τι δεν μπορείς να κάνεις, ξέρεις πώς είσαι, πώς λειτουργείς.

Χριστίνα: Μέσα από τον χορό μαθαίνεις το σώμα σου. Μέσα από τη μουσική, αυτό που ακούς, μαθαίνεις να κινείσαι, να είσαι σε μια ομάδα, όπως το θέατρο. Κι όπως είπαμε πριν, να μαθαίνεις τι σου αρέσει και τι όχι, τον εαυτό σου... και μετά, μέσα από τις κούκλες μαθαίνεις τι να κάνεις με τα χέρια σου και γενικότερα να δημιουργείς.

Χρύσα: Με οτιδήποτε ασχολείται κανείς έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργικότητα. Είτε είναι χορός, μουσική, ζωγραφική, τέχνες, και όλη η ενέργεια που βγάζει είναι επωφελής και για αυτόν και για το σώμα του. Έχει ως αποτέλεσμα ο άνθρωπος να μην είναι απαθής.

Ερώτηση 4: Σε αυτό το μάθημα, είχατε τη δυνατότητα να εκφράζετε ιδέες και συναισθήματα κινητικά ή και λεκτικά; (00:21' – 00:33').

Ζωή: Πολλές φορές, σε αυτό το μάθημα, κάναμε κάποιες συνθέσεις, είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Αυτή η διαδικασία, [...] βοηθά πολύ το λόγο και τον τρόπο σκέψης, γιατί έτσι όπως μπορείς να συνθέσεις μόνος σου ή με κάποιο άλλο άτομο, μπορείς να συνθέσεις τη σκέψη σου και το λόγο σου.

Χριστίνα: Η σύνθεση της σκέψης πιστεύω υπάρχει πιο πολύ σε αυτό το μάθημα, γιατί, ξεκινάει το μάθημα λέγοντας κάποια πράγματα, μετά κάνουμε κάποια απλά πράγματα, μετά κάνουμε κάτι σαν παιχνίδι και μετά όλα αυτά να τα αυτοσχεδιάσουμε και να κάνουμε κάποια πράγματα, ομαδικά πάλι. Αν τα βάλουμε όλα αυτά στο μυαλό μας και τα σχεδιάσουμε, βγάζουμε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα, σαν ομάδα πάλι.

Λαμπρινή: Στο μάθημα έμαθα να εκφράζω τα ωραία μου συναισθήματα, όταν είμαι ευδιάθετη, αλλά δυστυχώς όχι τα αρνητικά μου συναισθήματα. Όχι ότι φταίει το μάθημα, αλλά ο χαρακτήρας μου. Για παράδειγμα, ήρθα μια μέρα στο μάθημα και είχα βιώσει ένα από τα πιο θλιβερά γεγονότα στη ζωή μου. Το μόνο που ζήτησα ήταν να φύγω. Γιατί ήξερα ότι το να έρθω σε επαφή με άλλα άτομα και να κινηθώ στο χώρο, πραγματικά δεν μου έβγαινε. Όταν έρχομαι με καλή διάθεση, δεν θέλω απλά να κινηθώ, θέλω να πετάξω.

Ελισάβετ: Εγώ πιστεύω ότι αυτό το μάθημα με έχει βοηθήσει προσωπικά, και τα άλλα παιδιά, γιατί μαθαίνουμε να δουλεύουμε σε ομάδες, να μην υπάρχει η ντροπή του να αγγίξεις τον άλλο. Έχουμε εξοικειωθεί πάρα πολύ και μπορούμε να εκφράζουμε και τη χαρά και τη λύπη μας, πιστεύω. Γενικά, έχουμε μάθει να εκφράζουμε όλα τα συναισθήματα.

Μαρίνα: Αυτό που με άγγιξε [...] το θεωρούσα πάρα πολύ δύσκολο πριν έρθω ήταν το να αυτοσχεδιάσω. Μου φαινόταν πολύ δύσκολο, πόσο μάλλον με το σώμα, που όταν κουνάς χέρια – πόδια, όλα φαίνονται [...]. Δεν ήξερα τι να κάνω και πού να τα βάλω. Ήμουν μέσα σε ένα κουτάκι. Σιγά -σιγά, έμαθα ότι μπορείς να ανέβεις πάνω στο κουτάκι, να πας γύρω - γύρω από το κουτάκι και κάτω από το κουτάκι.

Δέσποινα: Θα μιλήσω ειλικρινά. Όταν είδα το μάθημα στα επιλογής και ρώτησα κάποια κορίτσια και έμαθα ότι δεν έχει εξετάσεις, ήρθα για αυτό το λόγο. Όταν ξεκίνησα τα μαθήματα και συνέχισα να έρχομαι, το ξέχασα τελείως αυτό, της εξέτασης. Έμαθα το σώμα μου, δέθηκα με κάποια κορίτσια, παίξαμε σε ομάδες, βρήκαμε και άλλες παραμέτρους. Ήταν κάτι τελείως διαφορετικό! Δεν το είδα σαν μάθημα, αλλά σαν μέσο έκφρασης και δημιουργίας.

Ελπίδα: Αυτό το μάθημα με έχει βοηθήσει να έχω σχέση με το σώμα μου, κάτι που δεν είχα πιο πριν. Αν σκεφτώ ότι πριν το πρώτο εξάμηνο ντρεπόμουν να κάτσω ακόμα και στο πάτωμα! Ενώ τώρα τολμάω να κάνω πράγματα! Όχι ότι τα κάνω τέλεια, απλά τολμάω! Προσπαθώ! Με έχει βοηθήσει πολύ!

Βιβή: Θέλω να πω κάτι παρόμοιο με την Δέσποινα. Πέρυσι, ήρθα στο μάθημα, επειδή το επέλεξε η παρέα μου. Η αλήθεια είναι ότι, όταν είδα τον τίτλο «Εισαγωγή στις βασικές αρχές του σύγχρονου χορού», φοβήθηκα, γιατί νόμιζα ότι όλοι έχουν ωραία κίνηση, κάποια χορευτική εμπειρία, και ντρεπόμουν πολύ στην αρχή, και θεωρούσα ότι ήμουν ατσούμπαλη, ότι δεν μπορούσα να τα κάνω. Το πήρα καθαρά για την παρέα, γιατί το πρώτο εξάμηνο θέλαμε να είμαστε όλες μαζί [...]. Ήταν πολύ διαφορετικό από αυτό που περίμενα. Συνδυάζουμε πολλά πράγματα σε αυτό το μάθημα, όπως ρυθμό στη μουσική, θεατρικότητα, μίμηση, κινήσεις του χορού, παιχνίδια, σε αυτό το εξάμηνο, δηλαδή [σε σχέση] πιο πολύ με φυσική αγωγή και αθλητισμό, και είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που περίμενα και χαίρομαι πολύ που το συνέχισα και φέτος, χωρίς να έρθουν οι φίλες μου [...]. Κατάλαβα ότι ο χορός δεν είναι κάτι μονόπλευρο, και ο καθένας μπορεί να χορέψει! Δεν χρειάζεται να έχεις ταλέντο. Ναι, βέβαια, αν έχεις ταλέντο μπορείς να κάνεις περισσότερα πράγματα και να έχεις μεγαλύτερη πρόοδο, αλλά καθένας μπορεί να κινηθεί και να κάνει κάτι όμορφο.

Ζωή: Αυτό που θέλω να πω, δεν ξέρω αν έχει μεγάλη σχέση με την ερώτηση, είναι ότι, σε αυτό το μάθημα, ο καθένας γνωρίζει την εξέλιξη του άλλου, και αυτή η εξέλιξη υπάρχει είτε σε μικρό βαθμό, είτε σε μεγαλύτερο. Βλέπουμε τον διπλανό μας, όπως αυτός βλέπει εμάς, βλέπουμε πως γινόμαστε καλύτεροι, όχι στο να χορέψουμε, αλλά στο να αφεθούμε ελεύθερες, να αισθανθούμε πιο άνετα, να αυτοσχεδιάσουμε μπροστά σε κοινό, χωρίς να λέμε «με κοιτάνε αυτή τη στιγμή και με σχολιάζουν».

Ανθή: Ήταν από τα πρώτα μαθήματα που επέλεξα, γιατί είχε να κάνει με το σώμα. Γενικότερα, ότι έχει να κάνει με κινητική αγωγή, με γυμναστική, με τραβάει περισσότερο, από το να έχω συνέχεια να διαβάζω [...]. Όταν ήρθα στο μάθημα, να σημειώσω ότι ήταν το πρώτο μάθημα που έκανα σε Πανεπιστήμιο στη ζωή μου, τρίτο εξάμηνο, δεύτερη χρονιά, είπα «Παναγία μου! Εγώ αποκλείεται να συγχρονιστώ με όλα αυτά». Είχα δει την Λαμπρινή, είδα και την Μαρία, πώς χόρευαν έτσι ελεύθερα. Εγώ ήμουν σφιγμένη, και με τον χορό τον παραδοσιακό, δεν ήξερα καθόλου τι θα πει ελεύθερο – και ακόμα με φοβίζει! Αλλά είπα ότι θα πάω κόντρα σε αυτό, να δω πώς είναι. Σιγά – σιγά άρχισα να καταλαβαίνω το σώμα μου. Δεν μπορώ να πω ότι χορεύω όπως αυτά τα κορίτσια, όπως νιώθουν, όπως εκφράζονται, προσπαθώ να τους μοιάσω! Όχι να μιμηθώ, αλλά να μοιάσω! Αλλά δεν μπορώ να εκφράσω αυτά που εκφράζουν στον χορό. Λίγο, να συντονιστώ, λίγο να κινηθώ, να λυγίσω λίγο αυτό το άκαμπτο που έχω. Θα συνεχίσω και σε άλλα εξάμηνα! Μου αρέσει πάρα πολύ!

Λαμπρινή: Διαφωνώ με την Ανθή. Σε αυτό το μάθημα είχαμε τη δυνατότητα, να είμαστε ταυτόχρονα ενεργοί και παρατηρητές. Βλέπαμε τις υπόλοιπες ομάδες να χορεύουνε και έχω δει τα συγκεκριμένα κορίτσια να βγάζουν τέτοια ένταση από το σώμα τους και τέτοια κίνηση, που ούτε στο ελάχιστο και να αφεθούμε εμείς, δεν μπορούμε να φτάσουμε! Νομίζω ότι είναι αυθόρμητες και δεν σκέφτονται «ποια κίνηση έχω κάνει σωστά και ποια όχι», για αυτό και είναι πιο ωραίο το αποτέλεσμα.

Ζωή: Νομίζω ότι εδώ δεν έχουμε σκοπό να μοιάσουμε σε κάποιον, το να προσπαθώ να κάνω κάτι που κάνει κάποιος άλλος. Ο καθένας το βγάζει όπως θέλει, το εκφράζει όπως θέλει, με τις δυνατότητες που έχει πάνω από όλα, αλλά νομίζω, εκείνη τη στιγμή, έχει να κάνει περισσότερο με το τι έχεις ως άτομο, και να βγάζεις αυτή τη δύναμη που έχεις μέσα σου, το τι σου αρέσει, τι δεν σου αρέσει, το οτιδήποτε.

Ανθή: Όταν εννοούσα να μοιάσω, δεν εννοούσα μίμηση.

Ερευνήτρια: Θαυμασμό, φαντάζομαι, θα εννοούσες...

Ανθή: Δεν εννοούσα να μοιάσω, απλά επειδή για το δικό μου το σώμα [...] επειδή ποτέ δεν ασχολήθηκα με σύγχρονο... ποτέ δεν άφησα ελεύθερο το σώμα μου, ήμουν πάντα κουμπωμένη σε ένα συγκεκριμένο μοτίβο: τους παραδοσιακούς! Εσύ έκανες και μπαλέτο [απευθυνόμενη στη Λαμπρινή], έκανες και σύγχρονο για κάποιο διάστημα. Εγώ δεν ήξερα τίποτα από όλα αυτά! Κι αυτό που βγάζεις είναι κάτι πολύ θετικό, κάτι πάρα πολύ ωραίο και μου αρέσει! Όχι να σε μιμηθώ, αλλά να προσπαθήσω να δω πως το κάνεις, ώστε να κάνω και εγώ πράγματα! [...] Και η Βιβή το έχει αυτό και χωρίς να έχει ασχοληθεί με τον χορό [...]. Εμένα ήταν η πρώτη μου φορά και ήταν κάτι τελείως κόντρα σε μένα.

Χρύσα: Θεώρησα πολύ ενδιαφέρον το μάθημα. Εμείς στη σχολή τέτοιο μάθημα δεν έχουμε, ούτε νομίζω ότι στο μέλλον θα έχουμε, έχουμε άλλες βάσεις, μαθαίνουμε άλλα πράγματα. Προσφέρθηκε αυτό το μάθημα, γιατί σε εμάς κάποια μαθήματα δεν προσφέρονταν αυτό το εξάμηνο. Έλειπαν κάποιοι καθηγητές, είχαμε κάποια προβλήματα, και έτσι έπρεπε να δω τι θα μπορούσα να κάνω. Πιστεύω ότι τελικά ήταν πολύ θετικό αυτό, ενώ στην αρχή το σκεφτόμουν κάπως αλλιώς, δηλαδή, γιατί να κάνω κάτι κάποιας άλλης σχολής, γιατί να μην κάνω της δικιάς μου [...] πως θα ήταν μείον αυτό για μένα, αλλά εν τέλει το μάθημα αποδείχτηκε πολύ καλύτερο από ότι περίμενα. Σκέφτηκα «γιατί να μην πάρω κάποια άλλη γνώση από αυτή που θα έπαιρνα ούτως ή άλλως»; Η κίνηση, το συναίσθημα και όλα αυτά μαζί, μπορούμε να τα περάσουμε και από τον εαυτό μας και από τα μικρά παιδιά, πώς να τα βγάλουμε μέσα από τα μικρά παιδιά. Είναι κάτι διαφορετικό και αξίζει να το προσπαθήσεις.

Ερώτηση 5: Μπορείτε να θυμηθείτε αν χρησιμοποιείτε την κίνηση του σώματός σας για να εκφράσετε αυτά που σκέφτεστε, ή αισθάνεστε και εκτός του μαθήματος;

Ερώτηση 6: Σας δόθηκε η δυνατότητα στο μάθημα να γνωρίσετε τους άλλους ή και να προβληματιστείτε σχετικά με το πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν από εσάς; (00:33'-00:36').

Ανθή: Όταν ξεκίνησα ένιωθα πολύ κατώτερη, ήταν εκτός από μένα αυτό το πράγμα! Και μπορεί να μην το καταλαβαίνει ο άλλος, αλλά από αυτά που καθόμαστε και συζητούσαμε,

και κάποια άτομα νιώθανε έτσι, που είχαν κάνει χορό, και εγώ έβγαζα κάποια πράγματα που δεν ήξερα ότι τα έβγαζα.

Ελπίδα: Πιστεύω ότι το κάθε άτομο έχει δική του ταυτότητα. Κανένας δεν είναι ίδιος, και αυτό το αποδείξαμε όταν είχαμε κλείσει τα μάτια και πιάναμε τον άλλο και καταλαβαίναμε τον άλλο [...].

Χρύσα: Συμφωνώ ότι ο καθένας είναι διαφορετικός. Είναι οντότητα. Μπορεί να μοιάζουμε σε πολλά πράγματα, αλλά εκφραζόμαστε τελείως διαφορετικά. Δηλαδή, σκεφτόμαστε κάτι άλλο για να εκφράσουμε κάτι άλλο που μπορεί να μοιάζει με κάποιου άλλου. Η κίνηση, το συναίσθημα [...] έχουμε άλλη προεργασία ο καθένας στο μυαλό του, για να βγάλουμε το αποτέλεσμα. Σε αυτή την άσκηση που κλείναμε τα μάτια και αγγίζαμε τον άλλο, ακούγαμε τη φωνή, καταλάβαινα τη διαφορετικότητα. Ενώ είμαστε όμοιοι, αντιληφθήκαμε ότι ο άλλος διαφέρει.

Λαμπρινή: Το ότι είμαστε διαφορετικοί, το κατάλαβα όταν ήμαστε ζευγάρια και έπρεπε να αγγίζουμε ο ένας τον άλλο. Ήταν ενδιαφέρον να νιώθω τις γωνίες του [αγγίζει τις γωνίες του προσώπου της], το σώμα του, πώς είναι ο σκελετός του. Αλλά, εσωτερικά, φάνηκε σε κάθε άλλη άσκηση, ότι είμαστε διαφορετικοί. Όταν σταματούσα, ο άλλος προσπαθούσε να με βοηθήσει. Ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα όλη αυτή η δράση μεταξύ μας.

Ζωή: Όλο αυτό που είπε η Λαμπρινή για τα ζευγάρια: μπορούσες να καταλάβεις το πόσο σου επιτρέπει ο άλλος να τον αγγίζεις, αν είναι σφιγμένος, αν τον ενοχλεί κάτι, το στιδίηποτε. Μπορούσες να έχεις την ενσυναίσθηση, για το τι νιώθει ο άλλος, τη στιγμή που τον αγγίζεις, ή τον σπρώχνεις ή τον πιέζεις. Το στιδίηποτε. Αυτό.

Ερώτηση 7: Παρατηρώντας κάποιον να κινείται ή να χορεύει στο μάθημα, αισθανθήκατε αυτό που ήθελε να μεταδώσει στους άλλους; (00:36' - 00:40')

Δέσποινα: Υπήρχαν φορές που όταν βλέπαμε την άλλη ομάδα, έβλεπα στα πρόσωπα κάποιων κοριτσιών [...] και σε κάποιες κινήσεις ότι ναι! Μου μετέδιδαν όλο αυτό που ήθελαν! Αλλά υπήρχαν και κάποια κορίτσια που δεν μου το μετέδιδαν, ίσως γιατί ντρεπόντουσαν, είτε γιατί δεν μπορούσαν ακόμα να το εκφράσουν [...] δεν καταλάβαινα τι κάνανε, γιατί τις έβλεπα πιο σφιγμένες, αλλά υπήρχαν και κάποια που καταλάβαινα! Ναι!

Βιβή: Νομίζω ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει, γιατί, ακόμα και αν ξέρουμε ότι δείχνει τη χαρά του ή τον ενθουσιασμό του, μπορεί να δείχνει κάτι διαφορετικό. Νομίζουμε ότι ερμηνεύουμε τι κάνει ο άλλος. Θεωρώ ότι δεν μπορεί να γίνει αυτό, για το λόγο που λέγαμε και πριν: ο καθένας έχει τη δική του οντότητα, σκέφτεται διαφορετικά, έχει άλλα βιώματα, εκφράζει κάτι άλλο. Ίσως, προσεγγίζουμε αυτό που κάνει, όχι όμως ότι το γνωρίζουμε. Εγώ τη χαρά μου μπορεί να τη δείχνω με διαφορετικό τρόπο από ότι η Χρύσα. Μπορεί να σκεφτείς «ναι, είναι χαρούμενος», αλλά να είναι ενθουσιασμός, να είναι έκπληξη, κάτι διαφορετικό. Για αυτό νομίζω ότι προσεγγίζουμε! Όχι γνωρίζουμε! Ίσως, αν ξέρουμε το άτομο είναι πιο εύκολο να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά του, αν ξέρουμε πώς λειτουργεί και πώς αντιδρά. Αλλά ένα άτομο που το βλέπουμε στο μάθημα λίγες φορές, δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι αισθάνεται και τι νιώθει. Πρέπει να έχουμε μια προεργασία, τι έχει περάσει και πώς σκέφτεται.

Λαμπρινή: Παρατηρώντας, καταλάβαινα πάντα, στο πρόσωπο του άλλου, τι αισθάνεται. Μπορεί κάποιος να ήταν αγχωμένος, να ήθελε να δείξει άνετος ή κάτι άλλο, αλλά ήταν αγχωμένος [...] το καταλάβαινα! Μπορεί να έκανε κάποια κίνηση και κοιτούσε τα βήματα του διπλανού, όλη αυτή την αμηχανία την καταλάβαινα! Όταν κάποιος συγκεντρωνόταν, κοιτούσε στο άπειρο και τον είχε παρασύρει ο χορός. Φαινόταν! Νομίζω, ότι στα πρόσωπα τους καταλάβαινα αυτό που ένιωθαν. Όχι αυτό που ήθελαν να δείξουν. Αυτό που ένιωθαν.

Ελπίδα: Συμφωνώ με την Λαμπρινή, και με ένα προσωπικό παράδειγμα: αυτούς που ήταν συγκεντρωμένοι δεν μπορούσα να σταματήσω να τους κοιτάζω. Δηλαδή, όταν έπρεπε να τους παρατηρήσουμε, δεν μπορούσα να σταματήσω να κοιτάζω αυτούς που ήταν συγκεντρωμένοι και απολάμβαναν την κίνηση. Το θεωρώ άδικο προς τους άλλους, αλλά έτσι γινόταν.

Ζωή: Αυτό που λέγαμε πολλές φορές μέσα στο μάθημα: συγκέντρωση στο σώμα μου. Να μην κοιτάζω τι κάνει ο διπλανός μου, αλλά να είμαι εκατό τοις εκατό απόλυτα συγκεντρωμένη σε αυτό που κάνω, στο σώμα μου! Αυτό.

Ερώτηση 8: Αισθανθήκατε ότι συμπάσχετε – τείνετε να νιώσετε το ίδιο με κάποιο άλλο άτομο, ως αντίδραση σε συναισθήματα που έκφραζε μέσω της κίνησης, για παράδειγμα θλίψη, φόβο, χαρά (00:40' - 00:46').

Χριστίνα: Σε μια άσκηση σε ζευγάρια ξεκινήσαμε χωρίς να ξέρουμε τι θα γίνει και αυτοσχεδιάζαμε. Αλλά, μετά, κοιταζόμαστε και η μια παρασυρόταν από το συναίσθημα της άλλης και, είτε αισθανόμασταν φόβο ή χαρά, το πηγαίναμε μαζί. Παρέσυρε η μια την άλλη.

Λαμπρινή: Εγώ έπιασα πολλές φορές τον εαυτό μου να κοιτάζω κάποια κοπέλα που χορεύει, και στο τέλος να καταλαβαίνω ότι χαμογελάω ή ότι έχω αγκωθεί από την αγκωτική της κίνηση. Νομίζω ότι αυτό είναι ότι καταλάβαινα τι αισθάνεται. Όταν ήταν αγκωμένη να βγάλει την κίνηση, ένιωθα κι εγώ ότι ανεβάζω σφυγμούς, αν θα τα καταφέρει. Και όταν, αντίστοιχα, την απολάμβανε και χαμογελούσε με όλο της το σώμα, ένιωθα κι εγώ αυτή την ευχαρίστηση. Και μπορεί να σωματοποιείται κιόλας. Όταν ο άλλος είναι νευρικός, να με πιάνει κι εμένα νευρικότητα. Όταν ο άλλος νιώθει ότι πονάει, να πονάω κι εγώ [...].

Ελπίδα: Εγώ, αυτό το κατάλαβα, όταν δουλεύαμε σε ζευγάρια. Όταν ο άλλος δεν ήθελε να κάνει κάτι ή δεν είχε διάθεση ενώ εγώ είχα, τότε μου έφευγαν κι εμένα όλα. Ένιωθα λυπημένη, ότι δεν έχω κι εγώ όρεξη, κι ότι πρέπει να συμπαρασταθώ στο ζευγάρι μου!

Δέσποινα: «Αυτό που λέει και η Ελπίδα. Ότι αν δεν υπήρχε συνεργατικότητα, νόμιζες ότι είσαι μόνος σου κι ότι θα το κάνεις μόνος σου, ότι δεν έχεις ζευγάρι.

Μαρίνα: Το πόσο πιθανό είναι να νιώσεις τον άλλο, εξαρτάται από τον άλλο, το πώς θέλει να το μεταδώσει. Γιατί, μπορεί να το εξωτερικεύει το συναίσθημα, αλλά μπορεί να μην το εξωτερικεύει. Να υπάρχει κάποιο άλλο συναίσθημα, από το ακραίο χαρά-λύπη, να είναι κάπου στη μέση. Οπότε εκεί πέρα- γιατί μου έχει τύχει πολλές φορές- να νιώθω αυτό που νιώθουν και οι άλλοι μέσα στην αίθουσα. Οπότε, τότε που δεν νιώθω, όταν δεν αισθάνομαι, αναρωτιέμαι: «δεν υπάρχει ενσυναίσθηση; δεν αισθάνεται κάτι ο άλλος, ή εγώ δεν το καταλαβαίνω»;

Ερώτηση 9: Πιστεύετε ότι θα βοηθούσε, και κατά πόσο, ένα μάθημα δημιουργικού χορού στην εκπαίδευση; (00:46' - 00: 49).

Χριστίνα: Ένα μάθημα χορού όπως αυτό, και ειδικά στα μικρά παιδιά, πιστεύω θα βοηθούσε πολύ, γιατί θα βάλεις τα παιδιά να μάθουν το σώμα τους και να παίζουν, αλλά

και να μάθουν το ένα το άλλο και να ασχοληθούν με κάτι που θα τους αρέσει και θα μάθουν κάτι από αυτό.

Ζωή: Φοβάμαι να εντάξω το μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση. Φοβάμαι ότι θα αλλοιωθεί και θα γίνει με ένα τρόπο που θα αποθαρρύνει τα παιδιά από το να κάνουν, ή να ασχοληθούνε περαιτέρω με αυτό, καθώς χρειάζεται πολλές προϋποθέσεις. Σίγουρα δεν πρέπει να υπάρχει δασκαλοκεντρισμός: είμαι η δασκάλα και θα κάνετε ό,τι πω. Εκτός από αυτό, το να μην υπάρχει ο χορός ως 1-2-3, κάνω αυτό και τελείωσε... να υπάρχει αυτό που είχαμε εδώ: να απελευθερωθεί ένα παιδί, να κάνει πράγματα που δεν θα έκανε μπροστά σε άλλους, και να καταλάβει το σώμα του, να καταλάβει πώς λειτουργεί το σώμα του.

Ανθή: Εμένα θα μου άρεσε να ασχοληθούν τα παιδιά, γιατί πιστεύω ότι θα τους κινεί το ενδιαφέρον και είναι κάτι πολύ καινούριο στην εκπαίδευση, και πιστεύω ότι τα παιδιά ρουφάνε σα σφουγγάρι ό,τι καινούριο. Και ότι κι αυτά που προέρχονται από ξένη χώρα, με αυτό τον τρόπο, τον χορό, το σώμα τους... θα βγάζανε κάποια συναισθήματα που τα άλλα παιδιά από την Ελλάδα, με διαφορετικό μάτι πια, να δούνε τι ξεχωριστό και τι όμορφο έχουν πάνω τους αυτά τα παιδιά και να μην έχουν ρατσιστική συμπεριφορά. Θα μπορούσαν να εκφράζουν συναισθήματα, και θα ηρεμούσαν, πιστεύω.

Ερευνήτρια: Αυτό είναι το θέμα της επόμενης ερώτησης...

Ερώτηση 10: Πιστεύετε ότι ο χορός είναι μέσον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατανόησης του άλλου; (00:49' - 00:53').

Βιβή: Ίσως για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το δημοτικό σχολείο να έχει δίκιο η Ζωή. Ότι, δηλαδή, το ελληνικό σχολείο, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, και με το πρόγραμμα των μαθημάτων, ένα τέτοιο μάθημα θα υποτιμούνταν από δασκάλους και γονείς και θα υπήρχε πρόβλημα. Όμως, στο νηπιαγωγείο, μιας και δεν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα, είναι ελεύθερα όλα, θα ήταν όμορφο να μπει ένα τέτοιο μάθημα και να το κάνει ο ίδιος ο νηπιαγωγός, δηλαδή να μην ασχολείται κάποια άλλη ειδικότητα, γιατί θα έφερνε τα παιδιά, πιστεύω, πιο κοντά το ένα με το άλλο, θα χαλάρωναν. Γιατί το μάθημα μπορεί να σου προσφέρει και ηρεμία και ένταση. Ίσως τα έκανε πιο δημιουργικά. Θα ήταν κάτι διαφορετικό. Πάντως, για το νηπιαγωγείο είναι κάτι πάρα πολύ καλό και θα το θυμούνται και αργότερα ως κάτι όμορφο.

Μαρίνα: Όχι μόνο για παιδιά νηπιαγωγείου, [...] αλλά γενικά για όλους. Για φοιτητές και άτομα μεγαλύτερα θα ήταν καλό, γιατί είναι πολύ ωραίο και πολύ ενδιαφέρον, και γιατί συνέχεια και τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αλλά και όλοι. Δηλαδή, αν κάτι τέτοιο μπει τώρα στα σχολεία, οι υπόλοιποι; Από εκεί και πάνω τι θα γίνει; Πρέπει να αλλάξουν και οι πιο πάνω για να αλλάξουν και οι πιο κάτω.

Λαμπρινή: Πιστεύω ότι πρέπει να γίνει κάτι τέτοιο, αλλά για να γίνει σωστά, θα πρέπει ο δάσκαλος να το δει και από την πλευρά του μαθητή. Εγώ συγκεκριμένα, όπου είμαι μαθήτρια και δεν είμαι δασκάλα, όταν άρχισα χορό (μπαλέτο), άκουσα ότι για να χορέψει κάποιος πρέπει να είναι έξυπνος. Άκουγα σχόλια τύπου: «γιατί δε μπορείς να το κάνεις; Είσαι χαζό ή ζώο»;! Τελικά, κατάλαβα, ότι γίνεσαι έξυπνος μέσα από τον χορό. Μαθαίνεις να οξύνεις τον εγκέφαλο σου, γιατί πρέπει ταυτόχρονα να συνδυάσεις χέρια, πόδια με κεφάλι, με δάχτυλα, με τα πάντα. Άρα, σιγά-σιγά γίνεσαι έξυπνος. Οξύνεται και η φαντασία σου. Άρα, με τη φαντασία, θα ήταν κατάλληλο και για το νηπιαγωγείο, όπου γίνεται σαν παιχνίδι.

Ελπίδα: Η σκέψη μου αυτή τη στιγμή είναι διπλή. Δηλαδή, σκέφτομαι από τη μια πλευρά, ότι θα ήταν καλό να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και σε όλες τις βαθμίδες της, γιατί έτσι αναπτύσσονται οι σχέσεις, αλλά παίζει ρόλο και η ωριμότητα που έχει ένα παιδί. Δηλαδή, ένα παιδί γυμνασίου, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να συγκεντρωθεί πολύ για να κάνει αυτό το μάθημα. Εγώ ξέρω, ότι φτάσαμε δεκαοχτώ ετών και ήρθαμε σε αυτό το μάθημα, το πρώτο εξάμηνο, και άκουγα πολλές συμφοιτήτριες μου που γελούσαν [...]. Και λέω «τώρα τι γελάνε; Τι είναι τόσο αστείο; Τόσο πολύ δεν μπορούν να συγκεντρωθούν με το σώμα τους;» Είμαστε δεκαοχτώ χρονών, πόσο μάλιστα ένα παιδί δεκαπέντε χρονών! (00:00' - 00:11').

Χρύσα: Πάνω σε αυτό που αναφέρατε, ότι στο νηπιαγωγείο μπαίνουν οι βάσεις κι ότι οι νηπιαγωγοί είναι σημαντικό να βάλουν τις βάσεις στο παιδί: στη σκέψη του, στον τρόπο που θα ελέγχει τον εαυτό του, θα βάζει όρια. Αλλά όλο αυτό ξεκινάει στα δυο χρόνια που βρίσκεται μέσα στο σπίτι και αρχίζει να καταλαβαίνει. Η βάση είναι οι γονείς, ουσιαστικά! Πρέπει να έχουν κάποιες βάσεις, ώστε να βάλουν κάποια όρια. Το παιδί πρέπει να έχει μεγάλη επαφή με τη μητέρα από τα δύο έως τα πέντε, όπου θα πάει στο νηπιαγωγείο, για να το πάρουν οι νηπιαγωγοί και να το διαμορφώσουν.

Λαμπρινή: Θα ήθελα να εστιάσω στη διαπολιτισμική. Στην εκπόνηση της πτυχιακής μου, αυτή την περίοδο, έμαθα ότι είναι σημαντικοί οι κανόνες! Όποια εθνικότητα και να έχεις, αν βάλεις σωστούς κανόνες και ελευθερία από την αρχή, θα γίνει σωστό μάθημα. Παραδείγματος χάριν, διάβασα για παιδιά που έρχονται από χώρες όπου δεν επιτρέπεται η σωματική επαφή, να μην κάνουν χειρονομίες ή να μην απαιτείς έκφραση. Αν από την αρχή βάλεις κανόνες, ότι «εγώ θα έρθω και θα σου αγγίξω το χέρι», τότε δεν θα έχει πρόβλημα και το ίδιο το άτομο, γιατί θα ξέρει ότι έτσι γίνεται. Και από χώρες που φοράνε πολλά κοσμήματα ή αντικείμενα, ότι θα πρέπει να τα αποχωριστούνε για κάποιο διάστημα. Είναι θέμα κανόνων και σωστής παιδείας και μπορούν να συνυπάρχουν πολλοί πολιτισμοί σε μια αίθουσα.

Βιβή: Ήθελα να πω κάτι, πάνω σε αυτό που είπε η Χρύσα για τους γονείς και στο πώς αυτοί συμβάλλουν πάνω στο παιδί. Διάβασα σε μια έρευνα, η οποία διεξήχθη στη Γαλλία, και έλεγε ότι από έξι μηνών, πρέπει να μιλάμε στα παιδιά όπως στους ενήλικες και να τους εξηγούμε τα πάντα. Οι μητέρες εξηγούν στα παιδιά ότι πρέπει να λείψουν, και σιγά – σιγά καταλαβαίνουν και δεν κάνουν φασαρία, ούτε απαιτούν πράγματα. Και έλεγε και κάποιους κανόνες η έρευνα: όταν κλαίνε, να μην τρέχουν οι γονείς αμέσως, αλλά να αφήνουν το παιδί να καταλάβει ότι δεν είναι κάτι σοβαρό και να ξανακοιμηθεί. Και τους βάζουν πολλά όρια, τα οποία εξηγούν. Από μικρά. Και αυτό είναι καλό. Πρέπει να συμπεριφερόμαστε στα παιδιά, στο νηπιαγωγείο σαν σε μικρούς ενήλικες, όμως να μην τα τρομάζουμε για τη ζωή. Να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους, να τους παρουσιάζουμε τις αντικειμενικές δυσκολίες, αλλά με τρόπο που να μην τα αποθαρρύνουμε να βγουν στη ζωή.

Δέσποινα: Εγώ θα πάω πάλι στη διαπολιτισμικότητα και θα πω ότι αν βάζαμε ένα παιδί με ένα παιδί μαύρου χρώματος να χορέψουν, δεν θα το κάνανε. Όπως όταν ήρθε ο Χαμζά, δεν φανταζόμουν ότι μπορώ να έρθω σε επαφή με ένα άτομο που δεν είναι σαν εμένα! Μπορεί να ακούγεται ρατσιστικό, αλλά, τελικά, μέσα από τον χορό ήρθαμε κοντά, χορέψαμε, φτιάξαμε κάτι καλό και το παρουσιάσαμε [...].

Ανθή: Όμως, αν αυτό γινόταν από πολύ μικρά, και είχαν και στο νηπιαγωγείο και άλλα παιδιά, τα οποία να ήταν ρομά, από το Πακιστάν, και συμπεριφερόταν έτσι και έκαναν χορό και σωματική και κινητική αγωγή, όπως κάνουμε εδώ, όταν θα έφτανες σε αυτή την ηλικία δε θα το σκεφτόσουν έτσι [απευθυνόμενη στην Δέσποινα]. Δεν θα σου φαινόταν

κάτι διαφορετικό. Θα έλεγες «το έκανα και μικρή» και δεν θα ήταν κάτι διαφορετικό. Αυτό πιστεύω.

Ελισάβετ: Μου φάνηκε πολύ παράξενο όταν τον είδα [τον Χαμζά], γιατί δεν είχα έρθει ποτέ σε επαφή με κάποιον... άλλον... Ήταν μια άλλη εμπειρία και μου άρεσε! Δεν ήμουν αρνητική, γιατί συνεργαστήκαμε και τελικά κάναμε κάτι καλό.

Ελπίδα: Εγώ δεν υπολόγιζα τόσο την εθνικότητα του Χαμζά, όσο ότι ήταν αγόρι! Ήταν το μοναδικό αγόρι εδώ μέσα!

Βιβή: Καλά λέμε για τη διαπολιτισμικότητα, αλλά ρατσισμό έχουμε και για άτομα με ειδικές ανάγκες, ομοφυλόφιλες επιλογές, άτομα με ιδιαιτερότητα. Δεν πρέπει να εστιάζουμε σε παιδιά άλλης εθνικότητας, αλλά σε όλους να συμπεριφερόμαστε το ίδιο. Ο χορός πρέπει και αυτά τα άτομα να τα εντάξει.

Ανθή: Και για αυτό το λόγο επιμένω. Ότι ο χορός πρέπει να μπει ως μάθημα από πολύ μικρή ηλικία! Συγγενικά πρόσωπα, έχουν ένα παιδί, το οποίο είναι αυτιστικό, και πέρα από τα μαθήματα ή ασκήσεις λόγου, πιστεύω ότι η κίνηση θα το βοηθούσε να εκφραστεί! [...] Θα μπορούσε να έρθει σε επαφή με κάποιον άλλο υγιή.

Ελισάβετ: Όμως, η ελληνική πραγματικότητα δεν είναι έτσι, αν μπει ένα τέτοιο μάθημα στο νηπιαγωγείο θα υπάρξουν αντιδράσεις, είναι κάτι ξένο για αυτούς! Όπως είπε και η Ελπίδα, είμαστε δεκαοχτώ χρονών και δεν έχουμε εξοικειωθεί με το να αγγίζουμε τον άλλο [...] το διαφορετικό! Είναι πολύ δύσκολο να ενταχθεί αυτό στη χώρα μας.

Μαρία Λ.: Θέλω να πιστεύω ότι η πραγματικότητα είναι κάτι που μπορούμε κι εμείς να διαμορφώσουμε. Σίγουρα βρισκόμαστε σε ένα πλαίσιο, αλλά σίγουρα μπορούμε και να το αλλάξουμε! Είναι στο χέρι μας να το κάνουμε αυτό. Και ειδικά από τη θέση που θα έχουμε, μπορούμε να συμβάλλουμε πάρα πολύ σε αυτό!

Χρύσα: Συμφωνώ. Αν δεν κάνουμε εμείς την αλλαγή, ποιος θα την κάνει; Είμαστε στο Πανεπιστήμιο και μαθαίνουμε πράγματα για τη Νέα Εκπαίδευση. Αν δεν τα εφαρμόσουμε εμείς, ποιος θα τα εφαρμόσει; Όταν ήμουν στο δημοτικό, η δασκάλα μου είχε την τάση να παίρνει τα τμήματα από πρώτη δημοτικού και να μην τα αφήνει μέχρι την έκτη. Μας βοήθησε πάρα πολύ. Αν και ήταν μεγάλη στην ηλικία, ο τρόπος διδασκαλίας ήταν τελείως

διαφορετικός. Ούτε από δασκαλοκεντρική στο μάθημα, ούτε τίποτα. Συχνά έλεγε «σήμερα θα βγείτε έξω και θα παίξετε»! Δηλαδή, αυτό που είναι βάση στο σχολείο. Τα παιδιά δεν γίνεται από μικρά να είναι με ένα βιβλίο στο χέρι και να διαβάζουν. Σκοπός είναι να παίζουν, να εκφράζονται, να διασκεδάζουν, να κινούνται, να αθλούνται. Η μάθηση θα έρθει μέσα από αυτά. Δηλαδή, κάποιος πρέπει να κάνει τη διαφορά. Και ακόμα πιο σημαντικό είναι για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Δηλαδή, αν δεν μπει ένα μάθημα από το νηπιαγωγείο [...] να εξοικειωθείς από τα πέντε, πώς θα εξοικειωθείς στα δέκα; Κάποτε πρέπει να αλλάξει και ο τρόπος σκέψης, είτε στην ελληνική κοινωνία, είτε και αλλού. Είμαστε τρομερά πίσω, θα μπορούσα να πω, και ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών, είτε είναι άλλης εθνικότητας, είτε με ειδικές ανάγκες, δεν είναι και ο καλύτερος [...]. Ναι! Αυτό ωθεί τα παιδιά να έχουν προβλήματα, μέχρι και τάσεις αυτοκτονίας! Έχω συναντήσει τέτοια παιδιά. Και λες «τι φταίει το παιδί που το γονίδιο και δυο βάσεις DNA το οδήγησαν να είναι έτσι; Να έχει αυτισμό και να απομονώνεται»; Βασικά, δεν απομονώνεται, έμαθε να απομονώνεται. Έχει κάποια συγκεκριμένα, τυποποιημένα χαρακτηριστικά. Πρέπει να κάνει κάποια πράγματα και αυτά το οδηγούν στην απομόνωση. Ενώ, αν ήταν οι άλλοι πιο πολύ δίπλα του δεν θα ήταν απομονωμένο. Και αυτό αρχίζει από μικρή ηλικία. Έτσι;

Λαμπρινή: [...] η επαφή, η ενσυναίσθηση και ο χορός, είναι απαραίτητα για να υπάρξει επαφή σε μια τάξη. Ήμουν σε πρακτική, δυο μήνες σε ένα νηπιαγωγείο, με παιδί με μαμά Ρωσίδα, που δεν καταλάβαινε τα ελληνικά. Όταν μιλούσα και ήθελα να κάνουμε χειροτεχνία, καθόταν και με κοιτούσε! Ρωσικά δεν ήξερα, οπότε αναγκαστικά έπρεπε να το αγγίζω, με κινήσεις να του δείξω τι ήθελα, και να το καθοδηγήσω. Η επαφή ήταν απαραίτητη! Έπρεπε να χαμογελάσω για να αισθανθεί πιο άνετα σε αυτό το περιβάλλον. Οπότε, η ενσυναίσθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμικότητα.

Δεύτερη φάση της συνέντευξης

Ερώτηση 1: Όταν ήσαστε μαθήτριες βρίσκατε διέξοδο μέσα από κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες εντός του σχολείου; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;

Ερώτηση 2: Νιώθατε καλά με το σώμα και την κίνηση σας στο σχολείο, για παράδειγμα στα μαθήματα παραδοσιακού χορού ή και φυσικής αγωγής; (00:11' - 00:15).

Μαρίνα: Στο σχολείο δεν εκφράζεις κάτι, απλά γίνεσαι στρατιωτάκι, δεν εκφράζεις κάτι. Το σώμα σου ένα εργαλείο. Πρέπει να κουνήσεις χέρια για να τρέξεις και αυτό είναι. Δεν υπάρχει κάτι. Τι να νιώσεις;

Ερευνήτρια: Ένιωθες, όμως, καλά με το σώμα σου;

Μαρίνα: Ένιωθα καλά μετά, γιατί κουραζόμαστε και έλεγα πως γυμνάστηκα. Αλλά, εκείνη την ώρα, περίμενα να τελειώσει για να αισθανθώ καλά. Τελείωσε, γυμνάστηκα, αυτό.

Ανθή: Εγώ, ό,τι είχε κίνηση στο σχολείο μου άρεσε, για να ξεφεύγω από τα μαθήματα. Δεν άντεχα! Μπορεί και η γυμναστική να ήταν σε συγκεκριμένο πλαίσιο: κάνουμε μπάσκετ, βόλεϊ, αυτή την κίνηση, αλλά δεν με πείραζε, γιατί ξέφευγα από την πίεση των μαθημάτων, και αισθανόμουν καλά για αυτό το λόγο.

Ελπίδα: Εγώ ήμουν σε σχολείο διθέσιο στο δημοτικό, όπου γυμναστική δεν ξέραμε τι είναι. Ήταν κάτι ξένο! Όταν πήγαμε στο γυμνάσιο, μας φάνηκε περίεργο! Ότι έχουμε ώρα γυμναστικής, ότι θα βάλουμε φόρμα, θα παίξουμε όλοι μαζί μπάσκετ ή βόλεϊ. Ήταν τελείως διαφορετικό!

Μαρίνα: Σε αυτά που είπα πριν, ότι δεν ένιωθα κάτι, ένιωθα όταν μερικές φορές ότι υπήρχε κάτι άλλο, πιο δημιουργικό. Όχι δημιουργικό από εμάς, αλλά από τον ίδιο το δάσκαλο, πρωτότυπο ή πιο περίπλοκο: να προσπαθήσεις πιο πολύ, όχι όμως τόσο από θέμα γρηγοράδας, αλλά πιο... ισορροπία, δύναμη, κάτι πιο αστείο που δεν μπορούσες να καταφέρεις και αυτό θα ήταν το αστείο [...]. Αυτό μου άρεσε.

Ζωή: Το θετικό σε όλο αυτό ήταν ότι κάναμε ομαδικά παιχνίδια, ότι συμμετείχαμε σε μια ομάδα, αυτό βοήθησε πάρα πολύ. Αλλά έχω και πολύ αρνητική εμπειρία, όταν ήμουν πέμπτη δημοτικού, και κάποια μέρα δεν φόρεσα φόρμα και ο καθηγητής με προσέβαλε άσχημα μπροστά σε όλη την τάξη και με έβαζε να κάνω πράγματα που δεν μπορούσα, ακριβώς επειδή δεν φορούσα φόρμα.

Ερώτηση 3: Αυτό το θέμα είναι η επόμενη μου ερώτηση. Αντιμετωπίσατε ποτέ προσβλητική συμπεριφορά στα μαθήματα αυτά (00:15' - 00:27).

Βιβή: Θα ήθελα να πω ότι η γυμναστική, σαν μάθημα, προάγει πολύ ρατσιστικές τάσεις. Θα μιλήσω, όχι για μένα, αλλά για μια καλή μου φίλη. Δεν είχε κάποιο εξωτερικό

πρόβλημα, κάποια κιλά παραπάνω, αλλά πραγματικά δεν μπορούσε να κάνει κάποια πράγματα, δεν ξέρω για ποιο λόγο, ούτε έχει σημασία. Αλλά δεν μπορούσε να τρέξει γρήγορα, ούτε να κάνει σωστά κάποιο άθλημα. Ο γυμναστής της εξηγούσε κάποια πράγματα, για την τεχνική και όλα αυτά, αλλά πάλι δεν μπορούσε και πράγματι την κοροϊδευαν οι πάντες. Τα παιδιά και ο γυμναστής. Αυτό με έστρεψε αρνητικά στη γυμναστική. Όταν, δηλαδή, έβγαινε έξω από το μάθημα, έβγαινα κι εγώ μαζί της, μόνο και μόνο επειδή δεν ήθελα να είναι μόνη της σε όλο αυτό. Σε όλο το γυμνάσιο και λύκειο δεν έκανα γυμναστική επειδή της συμπαραστεκόμουν. Αυτό είχε κυρώσεις, απουσίες είχαμε πάρει, όχι πάντα, και όλα αυτά. Πιστεύω ότι δεν υπήρχε συνεργασία και κανείς δεν βοήθησε αυτή την κοπέλα. Αργότερα, στη τρίτη τάξη ήρθε ένας γυμναστής και τότε είδαμε κάποια αλλαγή. Καθόταν και της εξηγούσε, έπαιζε αυτός μαζί της όταν κάποιος δεν μπορούσε... Δεν έγινε και η καλύτερη, ούτε μπήκε σε κάποια ομάδα εντός σχολείου, αλλά βλέπαμε ότι πραγματικά είχε βελτιωθεί. Και έχει να κάνει πολύ με τον καθηγητή! Δεν θα το ξεχάσω αυτό ποτέ. Ήταν πολύ έντονο. Όλη αυτή η κοροϊδία που βίωνε αυτή η κοπέλα.

Δέσποινα: Εμείς, στο λύκειο, είχαμε μια γυμνάστρια- μεγάλη σε ηλικία- που αν τη βλέπατε δεν θα τη λέγατε γυμνάστρια. Είχε πολλά κιλά παραπάνω και την τάση να συμπαθεί ορισμένα παιδιά και να μιλάει μόνο σε αυτά. Και στα υπόλοιπα να μην τους δίνει σημασία, να τα βρίζει. Ήμουν από τα παιδιά που συμπαθούσε. Τα άλλα, ή τα φώναζε, ή τα έβριζε μπροστά μας, με άσχημα λόγια. Το είχαμε αναφέρει σε άλλους καθηγητές, και στο διευθυντή, [...] και μας έλεγε «την ξέρουμε τι είναι και έτσι κάνει τόσα χρόνια». Το συζητούσαμε και με τα παιδιά που πέφτανε θύματα [...]. Ήταν πολύ άσχημο. Για εμάς που το βλέπαμε από έξω.

Λαμπρινή: Εμείς, από το δημοτικό μέχρι το λύκειο, είχαμε συνέχεια μπάλες στο προαύλιο. Δηλαδή, εκτός της γυμναστικής, παίζαμε και κάναμε πολλά πράγματα, στο διάλειμμα, βόλεϊ, ποδόσφαιρο, οτιδήποτε. Ακόμα και την ώρα του μαθήματος, όταν δεν μπορούσαμε να συγκεντρωθούμε, οι καθηγητές μας έλεγαν «πήγαινε έξω, να κλωτσήσεις μια μπάλα, να εκτονωθείς και μετά γύρνα πίσω». Δεν μπορώ να πω ότι στερήθηκα τη γυμναστική, ότι δεν μου δόθηκε η δυνατότητα να το ζήσω, και ήμουν από τα άτομα τα οποία τολμούσαν. Δηλαδή, στο λύκειο, ήθελα να παίζω στην ομάδα βόλεϊ. Επειδή ήμουν πολύ αδύνατη, μου έλεγε ο γυμναστής «δεν μπορείς να μπεις στην ομάδα γιατί είσαι πολύ αδύνατη – αδύναμη και δεν μπορείς να ανταπεξέλθεις». Επειδή, όμως, εγώ έλεγα μέσα μου «το θέλω, θα το

κάνω, δεν με ενδιαφέρει τι λες», μπήκα. Δεν ήμουν, φυσικά καλή, γιατί όντως απαιτούσε σωματική δύναμη. Αλλά κάθε φορά που πήγαινε να μου πει κάτι έλεγα «προσπαθώ», και έτσι με είχαν δεχτεί και οι υπόλοιποι στην ομάδα. Δηλαδή, ήμουν σε μια θέση χωρίς σημαντικό ρόλο, αλλά βοηθούσα το σύνολο.

Ελισάβετ: Εμείς είχαμε ένα γυμναστή που είχε απωθημένα, επειδή δεν πέρασε Ικάρων, και μας φερόταν λες και ήμαστε στρατιώτες. Ήταν πολύ αυστηρός, τον φοβόμαστε, ήταν αυταρχικός και δεν κάναμε ευχάριστα το μάθημα.

Χρύσα: Στο μάθημα της γυμναστικής προβλήματα είχα μόνο στο λύκειο. Ενώ στο δημοτικό όλα ok και η δασκάλα μας και εκτός γυμναστικής μας έβγαζε... Στο γυμνάσιο έκανα γυμναστική, ενδιαφερόταν [ο γυμναστής]. Στο λύκειο υπήρχε μια απάθεια. Δηλαδή, ούτε διατάξεις δεν κάναμε για να πάμε να παίξουμε. Μπάλες δεν είχαμε πολλές φορές. Αυτή έφευγε. Είχαμε δυο φορές την εβδομάδα και θυμάμαι ότι κάποια παιδιά τα συμπαθούσε, κάποια όχι. Τα παιδιά που ήταν στις ομάδες του σχολείου ή την έβλεπαν κάθε μέρα τα ήξερε, τους μιλούσε. Αυτά που κάπως τα ήξερε, που οι γονείς έρχονταν στο σχολείο και ξέρετε! Εμείς που ήμαστε «το κοινό», όπου και να ήμαστε, επί τρία χρόνια κάθε μέρα έλεγα το όνομά μου, ώστε να φτάσει η τρίτη λυκείου και να μας κάνει ερωτήσεις και να μου πει «εσένα κοπέλα μου πώς σε λένε;» και λέω «Εδώ και τρία χρόνια με λένε Χρύσα». Απαντά: «ωραία! εντάξει κοπέλα μου». Δηλαδή, ούτε καν υπήρχα για αυτή, ξέρω εγώ; Και δεν πήρα τίποτα στη γυμναστική.

Ελπίδα: Εγώ δεν θυμάμαι προβλήματα μόνο με καθηγητές, αλλά και με μαθητές! Θυμάμαι χαρακτηριστικά στην τρίτη λυκείου, που έλεγαν τα παιδιά «εγώ είμαι τρίτη λυκείου, ήρθα με jean και δεν κάνω γυμναστική, δεν με ενδιαφέρει το μάθημά σου, αλλά θα μου βάλεις είκοσι» λέγανε στον καθηγητή μου. Αυτό ήταν τραγικό. Γιατί δεν πάμε μπροστά έτσι. Και ο καθηγητής έλεγε «εντάξει! Κάντε στην άκρη! Τι να σας πω τώρα;».

Ανθή: Εγώ δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο δεν είχα πρόβλημα, με τη γυμναστική. Απλώς δεν μου άρεσε γιατί έβλεπα ότι κάποια παιδιά προσπαθούσαν, αλλά κάποιοι καθηγητές, επειδή ήταν χοντρά ή είχαν πρόβλημα πλατυποδίας και δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις ασκήσεις, δεν τους έδιναν σημασία, δεν συνεργάζονταν μαζί τους. Έπαιρναν μια ομάδα που ήταν καλή για να παίζουνε βόλεϊ ή ποδόσφαιρο, ενώ τα άλλα τα είχαν παραγκωνισμένα. Ενώ προσπαθούσαν! Και μου λέγανε «θέλω να αδυνατίσω, θέλω να

συμμετέχω. Γιατί δεν με προσέχει; Τι να κάνω για να με προσέξει; [...]». Και ειδικά στις κλειστές κοινωνίες, όπως είπε η Ελισάβετ, ότι ήταν μικρά τα σχολεία, σε αυτά τα σχολεία, επειδή γνωρίζονταν έκαναν πλάτες. Εγώ εκεί που πήγαινα, που ήταν Βλάχοι, έλεγαν «εμείς τους Βλάχους, κι' εσείς από εκεί πέρα! Δεν μας ενδιαφέρει».

Λαμπρινή: Βασικά, υπάρχει ρατσισμός στο σχολείο. Και ως προς το φύλο, και ως προς την «τάξη», την οικονομική ευχέρεια, και όλα.

Ελισάβετ: Επειδή πήγαινα σε επαρχιακό σχολείο, πολλοί καθηγητές, όχι μόνο στη γυμναστική, μας υποβίβαζαν, μας έλεγαν «δεν θα πάτε ποτέ μπροστά». Η καθηγήτρια μου στην τρίτη λυκείου μου έλεγε «δεν θα περάσεις ποτέ εδώ που είσαι». Και λέω «είναι δυνατόν; Να σου λέει αυτό το πράγμα εκπαιδευτικός;»

Βιβή: Γίνεται και στις μεγάλες πόλεις. Κι εγώ έχω ένα τέτοιο παράδειγμα. Εμένα με είχε ρωτήσει κατά λέξη «ο πατέρας σου έχει γίδια; αγελάδες και τέτοια; Επειδή δεν θα περάσεις πουθενά, να ασχολείσαι με αυτά τα ζώα». Και δεν το έλεγε μόνο σε εμένα, το έλεγε σε μεγάλο μέρος της τάξης. Και από αυτά τα άτομα, όλοι περάσαμε κάπου, ενώ τους άλλους που «ανέβαζε» δεν πέρασαν πουθενά. Οπότε δεν κρατάω κακία. Εντάξει. (γελάει). Θυμάμαι ότι έμπαινε στην τάξη– είχε διαγωνίσματα και βαθμούς – φώναζε τα ονόματα και έλεγε «σχολή κινηματογράφου και πολύ σου είναι να περάσεις! Σχολή θεολογίας και πολύ σου είναι να περάσεις!». Το έλεγε υποτιμητικά! Και ένας συμμαθητής μου, που έγραψε δεκαοχτώ και κάτι – εμείς το περιμέναμε, ήταν πολύ έξυπνος, οι καθηγητές δεν το περίμεναν- πάει αυτή η καθηγήτρια και του λέει: «τώρα θα βάλεις νομική»! Και απαντά εκείνος: «Όχι! Σχολή κινηματογράφου. Εσείς το λέγατε για πλάκα, ενώ εμένα ήταν το όνειρό μου!». Το έβαλε, μπήκε πρώτος. Τώρα έχει κάνει μια ταινία μικρού μήκους στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης και πήγε καλά. Πήγαμε και τον είδαμε όλη η τάξη.

Μαρία Λ.: Σκέφτομαι όλους αυτούς τους καθηγητές που θυμόμαστε. Προφανώς, όλοι αυτοί διαμορφώθηκαν έτσι, γιατί και αυτοί υπήρξαν στη θέση του μαθητή και τους φέρθηκαν με αυτό τον τρόπο. Οπότε ναι, πρέπει να σταματήσει όλο αυτό και είναι στο χέρι μας.

Ανθή: Ένα καλύτερο μέλλον, όμως. Ό,τι σου κάνουν και δεν σου αρέσει μην το κάνεις στον άλλο. Εμείς, είχαμε την κατεύθυνση του ο καθένας και διαβάζαμε και κλαίγαμε και

ματώναμε. Με μάτια κατακόκκινα από το διάβασμα. Επειδή ήμαστε θεωρητικής, διαβάζαμε κυρίως αυτά, δεν μπορούσαμε να διαβάζουμε και άλλα. Και έλεγε ότι ήμαστε ανίκανα, άθλια πλάσματα και δεν θα περάσουμε πουθενά. Και κλαίγαμε, γιατί το παίρναμε πάνω μας. Ότι δεν θα περάσουμε πουθενά! Εντάξει! Πες τον καλό το λόγο κι ας πάει στράφι. Τι το λες σε παιδιά που είναι τόσο ευαίσθητα εκείνη ειδικά την περίοδο. Ότι είσαστε άχρηστα επειδή δεν διαβάζετε φυσική, [...] που δεν ήμαστε κατεύθυνση φυσικής.

Ελισάβετ: Θέλω να πω κάτι ακόμα. Όταν ήμουν δευτέρα δημοτικού, η μητέρα μου ήρθε να πάρει τους βαθμούς και της λέει η δασκάλα «η κόρη σας δεν θα πάει ποτέ μπροστά! Δεν έχει κανένα ταλέντο! Δεν είναι έξυπνη»! Με μείωσε με τα χειρότερα λόγια! Η μητέρα μου είχε μείνει άναυδη! Δευτέρα δημοτικού ήμουν και να λέει όλα αυτά τα αρνητικά λόγια. Μπορεί να της είχαν κάνει τα ίδια, αλλά δεν έχει κανένα δικαίωμα να υποβιβάζει έτσι ένα παιδί. Και με είχε μόνο δυο – τρεις μήνες [...]. Μπορεί να είχε το ίδιο βίωμα, αλλά αυτό δεν της έδινε το δικαίωμα να λέει τέτοια λόγια για ένα παιδί, πόσο μάλλον στη μητέρα του! Η μητέρα μου τι να πει;

Ερώτηση 4. Παρατηρήσατε στη διάρκεια των σχολικών σας χρόνων αρνητικές συμπεριφορές κάποιων προς κάποιους άλλους (bullying). Υπήρξατε στο επίκεντρο τέτοιων συμπεριφορών στο πλαίσιο αυτών των μαθημάτων ή και γενικότερα; (00:27' - 00: 47').

Βιβή: Θέλω να πω ότι έχουμε και καλά πράγματα να θυμόμαστε. Δηλαδή τώρα, λέγοντας τα άσχημα, δεν νομίζω ότι μας βοηθάει κάπου! Καλύτερα να θυμόμαστε τα όμορφα που έχουμε. Τα άτομα που μας βοήθησαν να πάμε ένα βήμα παρακάτω, γιατί αυτά θα προσπαθήσουμε να μιμηθούμε. Αναπαράγοντας τα άσχημα, ποιο το νόημα; Σίγουρα όλοι μπορεί να βιώσαμε κάποια άσχημα πράγματα.

Ελισάβετ: Είναι κάποια πράγματα όμως που σε στιγματίζουν.

Βιβή: Σίγουρα σε στιγματίζουν. Εγώ είδα χθες ένα παιδί στην πολυκατοικία μας, δευτέρα δημοτικού, που το είχε χτυπήσει ένα της πέμπτης για να του πάρει το φαγητό. Το παιδί ήταν πολύ άσχημα [...]. Δεν έχω δει τόσο άσχημο χτύπημα. Σίγουρα χτυπάνε στο σχολείο ή στο σπίτι.. Με πολύ μίσος πρέπει να το χτύπησε! Το είχε χτυπήσει εδώ! (δείχνει στόμα- μύτη- μάτια – όλο το πρόσωπο). Δεν μπορούσε να πει νερό. Ήταν όλα πρησμένα! Η μύτη του! Το στόμα του! Το είδα και φοβήθηκα! Αλήθεια φοβήθηκα!

Μαρία Λ.: Ο λόγος που τα λέμε αυτά είναι για να έχουμε μια αίσθηση για το ποια είναι η πραγματικότητα και τι πρέπει να αποφεύγουμε, τι να κάνουμε για να αλλάξει αυτό. Και σκεφτόμουν αυτό που είπε η Βιβή. Για να προκαλέσει κάποιος τόσο κακό σε κάποιον άλλο άνθρωπο, προφανώς με τον εαυτό του έχει κάποιο πρόβλημα, δεν έχει πολύ καλή εικόνα του εαυτού του. Ξεκινάει από τον ίδιο [...]. Πιστεύω ότι τα μαθήματα τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τον άνθρωπο να έχει μια πιο καλή σχέση με τον εαυτό του.

Λαμπρινή: Δεν έχω νιώσει ποτέ σωματική βία. Ευτυχώς! Αλλά η ψυχολογική είναι πιο έντονη. Χαράσσεται στη μνήμη. Θυμάμαι έντονα ένα παιδί που έκανα παρέα, να κοροϊδεύει συνεχώς άτομα με ειδικές ανάγκες. [...] Θεωρούσε φυσιολογικούς μόνο όσους ήταν αρτιμελείς [...]. Όσπου ανακάλυψε ότι ο πατέρας μου είναι ανάπηρος. Έπεσε από τα σύννεφα! Δηλαδή, δεν καταλάβαινε πώς εγώ είμαι φυσιολογική, ενώ ο πατέρας μου είναι ανάπηρος, με αποτέλεσμα να σταματήσω και την παρέα. [...] ήταν από τα πράγματα που σου μένουν σαν ρατσισμός, ούτε καν προς το πρόσωπο μου. Είναι, ίσως, από τα πιο τραγικά πράγματα. Γιατί η σωματική βία περνάει, σε ένα μήνα δεν θα το έχεις το σημάδι, ενώ η ψυχολογική....

Ζωή: Σκέφτομαι αυτά τα προβλήματα που αναφέρουμε με τους παιδαγωγούς, και θεωρώ ότι αυτά τα άτομα διάλεξαν το επάγγελμα, όχι επειδή το ήθελαν, αλλά τους το επέβαλαν, γιατί είχε καλό μισθό, ή είχε κύρος, ή γιατί θέλανε οι γονείς τα παιδιά τους να γίνουν δάσκαλοι. Ενώ, πλέον, οι περισσότεροι γίνονται παιδαγωγοί επειδή το θέλουν, κι αυτό νομίζω είναι ένα θετικό σε όλα αυτά που είπαμε. Όταν επιλέγεις να γίνεις παιδαγωγός σταματάς όλα αυτά τα αντιπαιδαγωγικά που ακούσαμε.

Ανθή: Θα συμφωνήσω με την Λαμπρινή ότι η σωματική βία [...] είναι, βέβαια, βάνουση, αλλά όχι τόσο πολύ! Περισσότερο είναι η ψυχολογική! Εμένα, βέβαια, δεν με έχουν ποτέ χτυπήσει (αργότερα θα αποκαλύψει δυο χαστούκια από τον δάσκαλο..). Με έχουν κοροϊδέψει που προέρχομαι από χωριό και πιο παλιά μιλούσα με ένα συγκεκριμένο τρόπο, γιατί έτσι είχαμε συνηθίσει στο χωριό μας... Γενικότερα με κοροΐδευαν για αυτό το λόγο, αλλά είδα ότι αυτά τα άτομα [...], έχουν κάποια προβλήματα, και προσπαθούν να κοροϊδέψουν τον άλλο, για να μη δούμε εμείς τα δικά τους προβλήματα [...] είναι σαν να αμύνονται. Και θέλω να πω και ένα άλλο πράγμα [...] για μια κοπέλα λίγο εύσωμη [...] που έχει δεχτεί πάρα πολύ ρατσισμό! Και στο δικό μας το σχολείο, γιατί την είχα μέχρι

τέλος δημοτικού και μετά έφυγε Αθήνα, αλλά και μετά στο γυμνάσιο και λύκειο την πρόλαβα λίγο [...]. Επειδή είναι λίγο αγαθή, έχει δεχτεί τεράστιο ρατσισμό! Είναι από τα άτομα που λυπόμουν [...] και ήθελα να τη βοηθήσω, αλλά ήταν απόμακρη, ίσως γιατί είχε φοβηθεί! [...]. Επειδή ξέρω ότι ήταν έτσι από γεννησιμιού της, ότι δεν το έκανε επίτηδες! Ποτέ δεν την έχω κοροϊδέψει, αλλά δεν το καταλάβαιναν οι άλλοι, και είναι κρίμα για τη συγκεκριμένη.

Λαμπρινή: Το θέμα είναι ότι εμείς που θα αναλάβουμε το παιδαγωγικό κομμάτι στο μέλλον, να το αλλάξουμε [...] γιατί έχω πρόσφατο παράδειγμα την φίλη μου, που ήταν εύσωμη. Δεν έπαιρνε ποτέ μέρος στη γυμναστική, δεν έφαγε ποτέ δημόσια. Στο διάλειμμα, στο κυλικείο, ποτέ! Ούτε εγώ που ζούσα μαζί της είκοσι δυο χρόνια δεν την είδα να τρώει! Ντρεπόταν για αυτό που ήταν! Δεν την κοροΐδευε ποτέ κανείς μπροστά της, γιατί ήταν πλούσια [...], αλλά ήξερε ότι πίσω της την κοροΐδευαν, με αποτέλεσμα να μην αντέξει ψυχολογικά και να αυτοκτονήσει πριν ένα μήνα. Το θέμα είναι ότι αυτό πρέπει να το σταματήσουμε. Δεν γίνεται να το επιτρέπουμε, γιατί από τον δάσκαλο ξεκινάει να διαγωνίζεται μια κατάσταση. Όταν πάρουμε απόφαση ότι πρέπει να σταματήσει, θα σταματήσει!

Ερευνήτρια: Για το τέλος, θα ήθελα να μου πείτε οτιδήποτε θέλετε. Για το μάθημα, για κάτι που σας απασχολεί.

Χρύσα: Τώρα, για αυτό που είπε η Λαμπρινή, δεν ξέρω, τώρα είναι καλά η κοπέλα;

Λαμπρινή: Αυτοκτόνησε!

Χρύσα: Αυτοκτόνησε; Συλλυπητήρια. Δηλαδή, εκεί χρειάζεται η ενσυναίσθηση στο σχολείο. Δηλαδή, βλέπεις πόσο απαθής είσαι. Τι παιδαγωγός θα γίνεις αν είσαι απαθής; Θυμάμαι χαρακτηριστικά στο δημοτικό που είχα μυωπία και έβαλα γυαλιά, που είναι κάτι φυσιολογικό, γονιδιακό... Όλη η κοροΐδια κράτησε μια βδομάδα, γιατί η δασκάλα, στο μάθημα άρχισε να συζητάει τι είναι αυτό, γιατί συμβαίνει, γιατί μπορεί ένα παιδί να φορέσει γυαλιά. Και τους το πέρασε αυτό, οπότε ήταν φυσικό και είχαν φορέσει ήδη και άλλα παιδιά γυαλιά, οπότε το αντιμετώπισε. Δηλαδή, πώς το έκανε αυτή η δασκάλα, που πραγματικά ήταν πρότυπο δασκάλας- και ήταν για μένα η ώθηση να γίνω δασκάλα- που σπούδασε τη δεκαετία του 1970, που είχαμε Χούντα, νομίζω. Και άλλοι που είναι νεότεροι

δεν μπορούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στο σχολείο; Πώς γίνεται αυτό; Δεν μπορώ να το καταλάβω. Δηλαδή, καταλαβαίνεις ότι ο δάσκαλος βγάζει τα προσωπικά του στην τάξη. Είναι πλήρως αντιεπαγγελματικό και αντιπαιδαγωγικό.

Μαρίνα: Τέτοιες συμπεριφορές έχουν να κάνουν με την ενσυναίσθηση. Δηλαδή, ο άλλος, ο «κακός», που κάνει το bullying, νιώθει ότι ο άλλος είναι σε δύσκολη θέση, οπότε το εκμεταλλεύεται και κάνει αυτό! Για να τον κάνει χειρότερα. Δεν είναι ότι δεν υπάρχει ενσυναίσθηση, υπάρχει, αλλά τη χρησιμοποιεί αρνητικά.

Ζωή: Για αυτό ακριβώς το λόγο, το bullying γίνεται σε συγκεκριμένα άτομα. Σε άτομα τα οποία μπορείς να επιβληθείς και σου επιτρέπει το ίδιο να το κάνεις, είναι άτομα ευάλωτα.

Ελισάβετ: Εγώ, ήμουν ζωνηρή μικρή, και η νηπιαγωγός κάθε μέρα που πήγαινα στο σχολείο με έβαζε τιμωρία στους σωλήνες του καλοριφέρ. Και κάθε φορά περίμενα να βγει διάλειμμα η αδερφή μου που ήταν στο δημοτικό, για να με βγάλει, να τελειώσει το διάλειμμα και να ξαναμπώ τιμωρία. Δηλαδή, η νηπιαγωγός με ποια κριτήρια με έβαζε τιμωρία στους σωλήνες του καλοριφέρ; (γέλια). Δεν μπορούσε να με προσεγγίσει αλλιώς; Δεν προσπαθούσε καν να με προσεγγίσει [...]. Αυτό είναι βίωμα που δεν μπορείς να ξεχάσεις! Όσο θα ζεις το θυμάσαι!

Ελπίδα: Και εγώ θυμάμαι ένα παιδί που δεν ήταν καλός μαθητής, που δεν ήθελε να διαβάζει, που δεν ήξερε καν να διαβάζει. Αλλά για κάποιο περίεργο λόγο περνούσε όλες τις τάξεις. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, η δασκάλα να τον τραβάει από το αυτί και αυτός να έχει πέσει κάτω και να τον σέρνει σε όλη την τάξη! Τον έσερνε! Πραγματικά σε όλη την τάξη! Αυτό μου έχει χαραχτεί!

Ανθή: Σωματική βία δεν ξέρω αν επιτρέπεται ή αν.... Εμείς, στο δημοτικό είχαμε ένα δάσκαλο που είχε χτυπήσει πολύ δυο αγόρια. Ήταν, βέβαια, πολύ ζωνηρά, αντιδραστικά, δεν διάβαζαν... Τα είχε πιάσει από τους αγκώνες, τα είχε κλείσει στην αίθουσα, αυτά φώναζαν! Και τα χτυπούσε! Ακούγαμε τα σώματα! Και τα χτυπούσε στο καλοριφέρ! Τα έπιανε από τα μαλλιά και τα χτυπούσε στο δάπεδο! Γιατί δεν διάβαζαν, δεν τον υπάκουαν και είχαν αντιδραστική συμπεριφορά. [...] δεν θα το ξεχάσω ποτέ. Κι εμένα μου είχε ρίξει κάνα δυο φορές σφαλιάρα, γιατί είχα ξεχάσει να κάνω ασκήσεις [γελάει].

Φοιτήτρια: Ακούγεται φυσιολογικό! Το λέει σαν λογικό.

Ανθή: Δεν θα το ξεχάσουμε. Το θυμόμαστε όλα τα παιδιά αυτό. Τόσο πολύ βία! Αφού τα παιδιά δεν μπορούσαν να σηκώσουν το σώμα τους! Και δεν είχε έρθει κανένας από τους γονείς να παραπονεθεί! Μάς φάνηκε κάτι φυσιολογικό τότε! Δεν είχαμε το μυαλό; Δεν ξέρω! Και δεν είναι πολλά τα χρόνια!

Ζωή: Θυμάμαι ότι στο δημοτικό, η δασκάλα χτύπησε ένα παιδί και ήταν η πρώτη φορά που το είδα αυτό στη ζωή μου. Έκλαιγα. Δεν το είχα ξαναδεί αυτό το πράγμα. Αλλά πάλι καλά, το είπε στη μητέρα του, η μητέρα του ήρθε στο σχολείο και η δασκάλα απολύθηκε.

Ελπίδα: Εμείς, θεωρούσαμε φυσιολογικό, η δασκάλα να μας τραβάει το αυτί και να μας το στρίβει. Καθημερινό φαινόμενο. Και εγώ μια φορά που μασούσα τσίχλα και είχα ξεχαστεί, μου τράβηξε τόσο πολύ το αυτί που έβαλα τα κλάματα! Και το θυμάμαι! Επίσης ο δάσκαλος, αν είχαμε κρουασάν για φαγητό, μας έδωχνε στο διάλειμμα και μας έλεγε «να πάτε σπίτι σας να πάρετε σπιτικό φαγητό να φάτε».

Ανθή: Συνήθως, δεν ξέρω αν είναι αλήθεια, τα περισσότερα γίνονταν σε μικρά σχολεία, και γενικότερα σε χωριά, όπου ο κόσμος δεν ήταν τόσο μορφωμένος. Αν γινόταν σε ένα μεγάλο σχολείο, σε μια μεγάλη πόλη, θα ακούγονταν σε πολύ κόσμο. Ενώ, σε εμάς, ποιος θα το ήξερε; Ήταν πολύ μικρό το σχολείο.

Χρύσα: Και εμείς είχαμε στη τάξη ένα παιδί που οι γονείς του δεν ήταν οικονομικά καλά. Αυτό δεν ενδιαφερόταν για τα μαθήματα, ήταν ζωηρό, και θυμάμαι ότι η δασκάλα δεν σήκωνε ποτέ χέρι πάνω του, ακόμα κι αν σηκωνόταν και πετούσε την καρέκλα. Έλεγε «έλα εδώ, να σου μιλήσω, γιατί το έκανες αυτό;» και συζητούσε μαζί του. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι είχε χτυπήσει και εμένα. Είχα πάει να κάτσω στην καρέκλα, την τράβηξε και χτύπησα στον αυχένα και είχα μαυρίσει για πέντε λεπτά! Δεν έβλεπα! Τότε οι γονείς είπαν να μαζέψουμε υπογραφές και να διώξουμε το παιδί από το σχολείο. Η δασκάλα είπε «και όλοι να μαζέψετε υπογραφές, εγώ δεν βάζω υπογραφή να διώξω το παιδί από το σχολείο. Κάθομαι από πάνω του και προσπαθώ!» Δηλαδή, γιατί να μην το κάνουν και οι άλλοι αυτό;

Βιβή: Υπάρχει και το άλλο άκρο. Ο δάσκαλος που προσπαθεί με σωματική βία να τιμωρήσει τα παιδιά, και ο εντελώς αδιάφορος δάσκαλος. Δηλαδή, αυτά γίνονται σε μικρά χωριά, αλλά και εμείς που ήμασταν σε μεγάλη πόλη, είχαμε συμμαθητή με πολύ βίαιη

συμπεριφορά, είχε πιάσει ένα άλλο παιδί από το λαιμό, το έσφιγγε! [δείχνει την κίνηση] μπροστά στο δάσκαλο και ο δάσκαλος καθόταν ατάραχος και είπε «περιμένω να τελειώσεις!»! Δηλαδή, κόντεψε να τον πνίξει κυριολεκτικά! Πρώτη φορά είχα δει άνθρωπο να ασπρίζει έτσι. Το θυμάμαι έντονα. Ο δάσκαλος δεν έκανε τίποτα! Αυτό το θεωρώ μορφή βίας. Ναι μεν δε χτυπάει, αλλά αυτή η αδιαφορία! Συναινείς κυριολεκτικά στη βία.

Χριστίνα: Στο δημοτικό είχα ένα δάσκαλο, που είχε βέργα, αλλά έδερνε μόνο τα αγόρια! Δεν τα έδερνε πολύ! Και καλά, για πλάκα! Εμείς δεν το θεωρούσαμε κακό. Το θεωρούσαμε κάτι αστείο. Τον έβαζε εδώ [χτυπά τους μηρούς της] και τακ-τακ! (δείχνει να χτυπά με τη βέργα) και τον άφηνε. Οπότε μια μέρα, δεν ξέρω τι είχα κάνει, είχα πάει μαζί με τα αγόρια και είχα φάει λίγο ξύλο. Αλλά πάλι, δεν μου φάνηκε κακό, δεν το είχα πει ούτε στη μητέρα μου! Δηλαδή, ήταν βία που το ευχαριστιόταν αυτός. Και το χειρότερο; Της Παναγίας πήγαινε και έψελνε! [γέλια].

Δέσποινα: Στο γυμνάσιο, είχαν ακουστεί κάποια φαινόμενα bullying. Μια καθηγήτρια είχε φέρει μια φίλη της ψυχολόγο και δυο ώρες μας μιλούσε για αυτό το θέμα. Μας άρεσε που πήρε την πρωτοβουλία αυτή, η καθηγήτρια μας.

Χρύσα: Ήθελα να πω ότι πολλοί δάσκαλοι κρύβονται πίσω από τη θρησκεία [...]. Και εμένα η δασκάλα μου ήταν θρήσκα, αλλά πιστεύω το έβγαζε με διαφορετικό τρόπο!

Χριστίνα: Πιστεύω, ότι πρέπει να υπάρχουν ψυχολόγοι στα σχολεία! Για τους καθηγητές! Για τους μαθητές! Για όλους!

Τέλος της συνέντευξης και ευχαριστίες

Ερωτηματολόγια και απαντήσεις

Ερωτηματολόγιο: 23/10/2013

Παρακαλώ, βρείτε ένα όνομα, με το οποίο θα δίνετε απαντήσεις στα ερωτηματολόγια. Η διαδικασία αυτή γίνεται ώστε να νιώθετε ασφαλείς ότι οι προσωπικές σας απόψεις, οι εκτιμήσεις και τα συναισθήματα δεν θα διαρρεύσουν κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Ευχαριστώ για τη συμμετοχή.

Όνομα:.....

1. Σε συζητήσεις, μπορείς να κατανοήσεις την άποψη των άλλων;

.....

2. Μπορείς να καταλάβεις τι σκέφτονται οι άλλοι για σένα;

.....

3. Όταν ένας φίλος είναι λυπημένος, επηρεάζει την ποιότητα της δικιάς σου ζωής;

.....

4. Μπορείς να φανταστείς πως είναι να βρίσκεσαι στη θέση κάποιου άλλου;

.....

5. Όταν κάποιος σε προσβάλει ή σου επιτίθεται λεκτικά, σε επηρεάζει για αρκετή ώρα;

.....

K. Z.

1) Όταν δεν δεσμεύομαι και είμαι ελεύθερη να ακούσω αυτό που έχει κανείς να πει, χωρίς να εμμένω σε αυτό που προσδοκώ να ακούσω και ιδιαίτερα όταν έχω ένα παρόμοιο βίωμα, η κατανόηση είναι αποτελεσματικότερη.

2) Πολλές φορές μπαίνω στη διαδικασία να υποθέσω τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι για μένα. Ωστόσο, οι δικές μου κρίσεις είναι υποκειμενικές ερμηνείες που μπορεί να αντιστοιχούν στην πραγματικότητα του άλλου ή όχι.

3) Ναι, επηρεάζεται η ποιότητα της ζωής μου όταν ένας φίλος μου είναι λυπημένος και προσπαθώ να μεταβάλω τη διάθεσή του, καθώς και τη δική μου, γιατί για να βοηθήσω κάποιον πρέπει να είμαι καλά.

4) Εάν έχω στο ενεργητικό μου ένα βίωμα παρεμφερές με του άλλου ατόμου, μπορώ να τον κατανοήσω και να προσεγγίσω τη θέση του. Ωστόσο, κάθε κατάσταση έχει τη μοναδικότητά της, η οποία, ίσως, παραμένει τελικά ασύλληπτη.

5) Ναι, με επηρεάζει για αρκετή ώρα. Ωστόσο, εκ των υστέρων σκέφτομαι πως για μια τέτοιου είδους συμπεριφορά, δεν ευθύνομαι απαραίτητα εγώ, αλλά και ο άλλος.

The shepherd

1) Προσπαθώ πολύ για αυτό και πιστεύω ότι το καταφέρνω.

2) Πιστεύω μόνο κατά προσέγγιση ότι καταλαβαίνω. Θεωρώ ότι δεν θα καταλάβουμε για τους περισσότερους ανθρώπους [...] τι ακριβώς σκέφτονται για εμάς.

3) Μάλλον όχι.

4) -

5) Ναι. Δυστυχώς, προσπαθώ όμως όταν με πειράζει να μην το αφήνω να με επηρεάσει ή να το λέω.

M. B.

1) Συνήθως ναι, τουλάχιστον τις περισσότερες φορές ναι.

- 2) Όχι πάντα. Αυτό ελάχιστες φορές μπορώ να το καταλάβω από τον τρόπο που μου φέρονται, αλλά κι αυτός ο τρόπος δεν είναι πάντα αξιόπιστος.
- 3) Τις περισσότερες φορές. Κυρίως όταν είναι να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες μαζί.
- 4) Ναι. Συνέχεια φαντάζομαι πως μπαίνω στη θέση ενός άλλου.
- 5) Στεναχωριέμαι αρκετά. Μετά το ξανασκέφτομαι ή το συζητάω με πολύ στενά μου άτομα και το ξεχνάω.

Σαλούφα

- 1) Μπορώ να κατανοήσω, είτε συμφωνώ είτε όχι, γιατί αλλιώς δεν είναι δυνατόν να ακουστούν όλες οι απόψεις.
- 2) Τις περισσότερες φορές, μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος. Και σπάνια μέσα από τον λόγο.
- 3) Φυσικά και ναι. Οποιοδήποτε άτομο του περιβάλλοντος επηρεάζει και μένα στην ψυχική διάθεση, όπως και εγώ αντίστοιχα επηρεάζω κάποιους άλλους.
- 4) Πολλές φορές και αυτό συμβαίνει όταν το άλλο άτομο κάνει κάτι αξιοζήλευτο για εμένα.
- 5) Ανάλογα το μέγεθος της προσβολής και την ψυχική διάθεση που έχω εκείνη την ώρα.

Ε.Κ.

- 1) Ναι, καταλαβαίνω.
- 2) Μερικές φορές προσπαθώ, αλλά είναι δύσκολο.
- 3) Φυσικά και προσπαθώ να του συμπαρασταθώ.
- 4) Το έχω φανταστεί πολλές φορές. Άλλες φορές είναι ευχάριστο και άλλες όχι.
- 5) Ναι. Συνήθως με στεναχωρεί.

Μίνιατα

- 1) Συνήθως, στη συναναστροφή με τον άλλο μπορείς να κατανοήσεις κάποιες απόψεις πάνω σε συγκεκριμένο θέμα, αλλά και σε στάση ζωής σε γενικό επίπεδο.
- 2) Όχι πάντα. Είτε παρερμηνεύεις τη γνώμη του άλλου για σένα, ορμώμενος από προσωπικές ανασφάλειες, είτε από προσωπική υπερβολική σιγουριά. Εγώ, σε συζητήσεις με φίλους, συχνά, έχω πέσει έξω για το τι εντύπωση προκαλώ.
- 3) Ανάλογα το πόσο ενδιαφέρομαι για τον φίλο αυτόν. Επηρεάζει τη διάθεσή μου το μεγάλο πρόβλημα ενός πολύ στενού φίλου. Δεν με κλονίζει καθόλου πρόβλημα γνωστού που μάλιστα θεωρώ πως είναι υπαίτιος αυτού.
- 4) Μπορείς, αν μάλιστα έχεις βρεθεί σε ανάλογη θέση. Αν δεν έχεις ανάλογο ερέθισμα πιστεύω πως προσπαθείς να φανταστείς, αλλά δεν μπαίνεις ολοκληρωτικά.
- 5) Δυστυχώς, ναι. Προσωπικά, κρίνω τον εαυτό μου ως άτομο που λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τη γνώμη των άλλων. Προσπαθώ για το αντίθετο.

Στρομφίτα

- 1) Κατανοώ τις απόψεις των άλλων όταν διευκρινίζουν και σχετικοποιούν το θέμα χωρίς να μιλούν γενικά. Η κατανόηση μου απέναντι στους άλλους εξαρτάται και αλλάζει από άνθρωπο σε άνθρωπο.
- 2) Οι άνθρωποι από το κοντινό μου περιβάλλον προσπαθούν να με συμβουλευσουν οτιδήποτε που θεωρούν λάθος, καθώς στα μάτια τους είμαι πολύ μικρή. Οι άλλοι σκέφτονται ότι είμαι καλόψυχος άνθρωπος και κατανοεί τους συνανθρώπους.
- 3) Φυσικά, αφού χαίρομαι με τη χαρά τους και λυπάμαι με τη λύπη τους. Και όταν συμβαίνει αυτό έρχομαι στη θέση τους και κατανοώ την κατάσταση τους. Οπότε κάνω τα πάντα για να το αλλάξω.
- 4) Μπορώ και με αυτόν τον κανόνα πορεύομαι. Σε οποιαδήποτε κατάσταση έρχομαι στη θέση του άλλου γιατί μόνο έτσι τον κατανοώ.

5) Όχι. Φυσικά και θα με επηρεάσει αλλά έχω αυτογνωσία οπότε δεν με επηρεάζουν εύκολα οι απόψεις των άλλων, όταν μάλιστα δεν ισχύουν κιόλας.

Όνομα και επίθετο

1) Μπορώ, εφόσον έχει μια λογική από πίσω η άποψη του. Τα πράγματα που αναλύει να είναι ξεκάθαρα, συνδεδεμένα και με προσοχή δοσμένα.

2) Τις περισσότερες φορές ναι. Αν και τελευταία δεν είναι κάτι που με απασχολεί ιδιαίτερα. Αλλά φαίνεται στον τρόπο που κοιτούν.

3) Σε πολύ μεγάλο βαθμό, αν είναι πολύ σημαντικός για μένα. Είναι αυτός χάλια, είμαι και εγώ.

4). Ναι. Αυτό είναι και η ενσυναίσθηση, πράγμα που διδασκόμαστε και μαθαίνουμε να ανακαλύπτουμε. Όπως σε άτομα με ετερότητα [...]. Να δούμε πώς νιώθει αυτός.

5) Για αρκετό καιρό. Σκέφτομαι άλλα σενάρια για το τι θα μπορούσε να γίνει. Κυρίως νευριάζω, αντεπιτίθεμαι και στεναχωριέμαι [...] Άρα ναι.

Κίρκη

1) Όταν η άποψη του άλλου είναι σωστά διατυπωμένη και με σαφήνεια πιστεύω ότι μπορώ να κατανοήσω την άποψή του.

2) Απλά δεν με απασχολεί η άποψη του άλλου, όταν τα άτομα δεν είναι σωστά απέναντι μου. Για άτομα που με ενδιαφέρουν σαφώς και αισθάνομαι τι σκέφτονται για το πρόσωπό μου.

3) Ναι, το οικογενειακό μου περιβάλλον και άτομα αγαπημένα όταν βρίσκονται σε άσχημη κατάσταση συμπονώ και συμπάσχω μαζί τους.

4) Ορισμένες φορές προσπαθώ να μπω στη θέση κάποιου άλλου, αλλά όταν του συμβαίνει κάτι κακό σαφώς και δεν θα επιθυμούσα να βρίσκομαι στη θέση τους.

5) Δεν ασχολούμαι καθόλου. Απλά τον αγνοώ σαν να μην άκουσα τίποτα. Μπορεί να προσπαθώ και να τον συνετίσω κιόλας.

Αμέλια

1) Στα πλαίσια μιας συζήτησης, αρχικά, όλοι πρέπει να πουν την άποψή τους. Και προκειμένου να ολοκληρωθεί και να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα πρέπει να έχουμε κατανοήσει και τις απόψεις των άλλων. Άρα, ναι, προσπαθώ να κατανοώ την άποψη των άλλων.

2) Δεν είναι εύκολο, αλλά πιστεύω ότι οι κινήσεις του σώματος και τα μάτια προδίδουν τις σκέψεις του άλλου. Αν μπω στη διαδικασία να παρατηρήσω, πιστεύω πως μπορώ να καταλάβω στο περίπου τις σκέψεις του άλλου για μένα.

3) Οι φίλοι είναι σημαντικά πρόσωπα στη ζωή μας και για να τους έχουμε επιλέξει σημαίνει πως μας ενδιαφέρουν οι ίδιοι και οι ζωές τους. Η λύπη του φυσικά θα επηρεάσει κατά κάποιο τρόπο και εμένα.

4) Το να μπει στη θέση κάποιου άλλου είναι δύσκολο και περίπλοκο. Μπορώ να υποθέσω πως δεν είναι μια ωραία κατάσταση, αλλά πειστική και άβολη.

5) Θα ανταποδώσω, αν οι ισχυρισμοί του είναι χωρίς λόγο και αιτία. Θα εκνευριστώ αλλά δεν θα το σκεφτώ αργότερα. Δεν θα επιτρέψω ένα άσχετο γεγονός να χαλάσει τη διάθεσή μου.

Little pet

1) Τις περισσότερες φορές αρκετά καλά, αν και ενισχύει την κατανόηση αυτή πόσο καλά γνωρίζω το συγκεκριμένο άτομο, όπως και τις απόψεις του για παρεμφερή ζητήματα.

2) Ναι, διότι προσπαθώ να ερμηνεύσω τη γλώσσα του σώματός τους προς εμένα και τη γενικότερη στάση τους, επομένως τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω.

3) Σε σημαντικό βαθμό, ειδικά αν είναι στενός μου φίλο με επηρεάζει από αρκετά ως πάρα πολύ θα έλεγα.

4) Πάντα προσπαθώ να «μπω» στη θέση του άλλου επειδή με αυτόν τον τρόπο θεωρώ πως εκτός ότι κατανοούμε τον άλλον καλύτερα αποκτούμε και στενότερη ή φιλικότερη σχέση μαζί του.

5) Ανάλογα με το πόσο σημαντικός άνθρωπος είναι για μένα. Όσο πιο στενή σχέση έχουμε τόσο πιο πολύ με επηρεάζει.

Hristipa

1) Κάθε συζήτηση είναι διαφορετική. Γενικά προσπαθώ να κατανοήσω την άποψη των άλλων, αυτό όμως δεν επιτυγχάνεται πάντα. Όταν η άποψή τους διαφέρει από τη δική μου η προσπάθεια είναι μεγαλύτερη.

2) Τις περισσότερες φορές ναι, κάποιες φορές προσπαθώ, κάποιες φορές μαντεύω, κάποιες άλλες δεν με ενδιαφέρει η άποψή τους. Εστιάζω στο τι σκέφτονται οι «σημαντικοί άλλοι» για μένα.

3) Ναι, με επηρεάζει πολύ. Κάποιες φορές νιώθω και εγώ λύπη, προσπαθώ να βρω την αιτία αυτής της λύπης, ή ακόμα προσπαθώ να του φτιάξω τη διάθεση.

4) Ναι, γενικά θεωρώ πως έχω ενσυναίσθηση. Μπαίνω στη θέση του άλλου και σκέφτομαι πώς μπορεί να νιώθει ή τι θα έκανα εγώ αν ήμουν εκείνος.

5) Ναι, αρκετές φορές υψώνω τον τόνο της φωνής μου και στη συνέχεια το σκέφτομαι και στεναχωριέμαι για την πράξη μου.

Lovely Χαμζά

1) Είμαι ο Χαμζά [...]. Πηγαίνω σχολείο, μαθαίνω ελληνικά και είμαι από Πακιστάν.

2) Όχι, αλλά νομίζω κάτι καλό θα σκέφτονται γιατί εγώ δεν πειράζω κανέναν.

3) Ναι, με επηρεάζει γιατί είναι φίλος μου. Αν έχει κάποιο πρόβλημα να τον βοηθήσω για να είναι καλά.

4) Όχι.

5) Ναι, το σκέφτομαι πολλή ώρα. Γιατί αν είναι κάποιος μαζί σου τρία χρόνια και σε μαλώνει, πώς αυτός δεν σκέφτεται, και εγώ σκέφτομαι περισσότερο για αυτόν;

Ερωτηματολόγιο: 8/1/2014

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνοντας τη φράση που σας εκφράζει περισσότερο:

1. Στο μάθημα του χορού μπόρεσες να αντιληφθείς και να κατανοήσεις την ανατομία και τη λειτουργία του σώματος σου;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

2. Στο μάθημα μπόρεσες να αντιληφθείς ότι το σώμα σου είναι μέσον έκφρασης;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

3. ..και να αναπτύξεις τις κινητικές, αντιληπτικές και δημιουργικές σου ικανότητες;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

4. Στο μάθημα πιστεύεις ότι κατάφερες να αποδώσεις με το σώμα σου αυτό που σκεφτόσουν ή αισθανόσουν;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

5. Το μάθημα σε βοήθησε να εκφράζεις συναισθήματα και εκτός του πλαισίου του;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

6. Πιστεύεις ότι τα συναισθήματα βρίσκουν θετική διέξοδο μέσω του χορού;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

7. Παρακολουθώντας κάποιον να χορεύει, αισθάνθηκες αυτό που ήθελε να εκφράσει;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

8. Αισθάνθηκες συμπάθεια για κάποιο άτομο, ως αντίδραση σε συναισθήματα που εκφράζει;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

9. Ο χορός μπορεί να βοηθήσει στην έκφραση συναισθημάτων και εκτός πλαισίου του μαθήματος;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

10. Στο μάθημα συνεργάστηκες με άτομα, τα οποία δεν είχες σκεφτεί ότι μπορούσες;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

11. Όταν ήσουν μαθήτρια, έβρισκες διέξοδο μέσα από αθλητικές δραστηριότητες εντός του σχολείου;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

12. Πιστεύεις ότι το σχολείο σε βοήθησε να γνωρίσεις τα συναισθήματά σου;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

13. Το σχολείο σε βοήθησε να διαχειρίζεσαι τα αρνητικά σου συναισθήματα;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

14. Αντιμετώπισες ποτέ προσβλητική συμπεριφορά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, η οποία σε έκανε να αποστραφείς τον αθλητισμό;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

15. Παρατήρησες αρνητικές συμπεριφορές κάποιων προς τους άλλους;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

16. Ο δημιουργικός χορός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διαχειριστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

17. Πιστεύεις ότι έχεις γνώσεις, ώστε να ασχοληθείς με τον δημιουργικό χορό σε μια σχολική τάξη;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα