

Η Ζωντανή Εμπειρία του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο

της

Ζωής Κ. Παπαγεωργάκη

Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης διδακτορικού τίτλου σπουδών

Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τρίκαλα

Απρίλιος 2017

Εγκεκριμένη από το Καθηγητικό Σώμα:

Επιβλέπων: Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής

Μέλος Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής: Στυλιανή Χρόνη, Καθηγήτρια

Μέλος Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής: Νικόλαος Διγγελίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
2. Στυλιανή Χρόνη, Καθηγήτρια, Hedmark University of Applied Sciences.
3. Νικόλαος Διγγελίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
4. Μάριος Γούδας, Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
5. Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
6. Γεώργιος Δογάνης, Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
7. Νικόλαος Κομούτος, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

© 2017

Ζωή Κ. Παπαγεωργάκη

ALL RIGHTS RESERVED

Στη μνήμη της Louisa Webb

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αφορά σε παιδαγωγικό ενδιαφέρον του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Με επίκεντρο πέντε διδακτικές ώρες έτσι όπως δόθηκαν στην εμπειρία για λογαριασμό δύο γυμναστριών και έξι παιδιών στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε δύο δημοτικά σχολεία, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αποκαλύψει ενοράσεις χρήσιμες για τον κάθε ένα και την κάθε μία που φέρει παιδαγωγικές ευαισθησίες τόσο ως πρόσωπο αλλά και ως επαγγελματίας της πράξης. Σκοπός είναι οι ενοράσεις αυτές να καταστήσουν τους ενηλίκους ικανούς να στέκονται με περισσότερη περίσκεψη και διάκριση σε σχέση με το κάθε παιδί που συναντούν σε συγκεκριμένες συνθήκες στη ζωή και στο επάγγελμά τους.

Εκκινώντας από φαινομενολογικές παραδοχές η παρούσα έρευνα ακολούθησε τις μεθοδολογικές προτάσεις του Max van Manen (1990; 2014). Υιοθετήθηκαν η φιλοσοφική μέθοδος της αναγωγής, η φιλολογική μέθοδος της κλητικής διάστασης και οι εμπειρικές μέθοδοι της εγγύς παρατήρησης και της φαινομενολογικής συνέντευξης εν είδει συζήτησης. Πραγματοποιήθηκε παρατήρηση πέντε διδακτικών ωρών του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε δύο δημοτικά σχολεία όπου συμμετείχε μαζί με τα παιδιά και η ερευνήτρια. Κατόπιν δύο γυμνάστριες και έξι παιδιά από τα μαθήματα αυτά παραχώρησαν συνεντεύξεις σχετικά με το πώς βίωσαν την εμπειρία της συμμετοχής τους σε αυτά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε ερωτήσεις έτσι ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο το μάθημα της φυσικής αγωγής συνιστούσε ζωντανή εμπειρία για λογαριασμό των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία κινήθηκε με βάση τις πέντε υπαρξιακές κατηγορίες του ζωντανού χώρου, του ζωντανού χρόνου, του ζωντανού σώματος, των ζωντανών σχέσεων και της ζωντανής ύλης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μοναδικές παιδαγωγικές πτυχές του μαθήματος της φυσικής αγωγής που μπορούν να στηρίξουν καθολικά τους ενηλίκους που φέρουν παιδαγωγικό ρόλο τόσο στο σχολείο όσο και αλλού. Το τελικό κείμενο που συντάχθηκε περιλαμβάνει ένα μέρος όπου παρουσιάζονται οι ζωντανές περιγραφές των εν λόγω μαθημάτων της φυσικής αγωγής. Περιλαμβάνει επίσης δύο μέρη ερμηνευτικών αναλύσεων σχετικά με το πώς η ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής παρέχει το ιδιαίτερο εκείνο είδος παιδαγωγικής κατανόησης όταν οι ενήλικοι θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τα παιδιά ενώ συχνά απορούν για το τι συνιστά το καλό για εκείνα. Μέσα από μια προσπάθεια φαινομενολογικού ύφους γραφής το τελικό κείμενο αποκαλύπτει ερμηνείες ουσιαστικές ως προς

τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα που αναδεικνύουν οι ιδιαίτερες συνθήκες του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Αυτές παρουσιάζονται σε αναφορά με την κάθε μία από τις πέντε υπαρξιακές κατηγορίες. Επίσης δεδομένου ότι οι υπαρξιακές κατηγορίες δεν υπάρχουν αυτόνομα αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παρουσιάζονται φαινομενολογικά και δύο ουσιαστικά παιδαγωγικά θέματα έτσι όπως αποκαλύφθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής: Το παιχνίδι και η φροντίδα.

Προσανατολισμένοι στο μέλλον οι προτάσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα επικεντρώνουν στη συμπληρωματική λειτουργία μεταξύ του φαινομενολογικού μεθοδολογικού σχεδιασμού και οποιουδήποτε άλλου ερευνητικού μεθοδολογικού σχεδιασμού στοχεύοντας στην καθολική κατανόηση των φαινομένων που μας περιβάλλουν. Επίσης οι προτάσεις αφορούν και σε πολιτικές αποφάσεις προκειμένου για την ευρύτερη αποδοχή και αναγνώριση της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής ως μία από τις Επιστήμες της Αγωγής στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: *Παιδαγωγία, φαινομενολογία, κόσμος-της-ζωής, αναγωγή, φυσική αγωγή, Max van Manen*

The Lived Experience of Physical Education Lesson in Primary School

The present research study carries a pedagogical interest towards the physical education lesson in primary school. By putting at the centre of attention five physical education class periods as they were experienced by two physical education teachers and six children, the present study seeks to reveal insights which are useful to all those who carry pedagogical sensitivities both as persons and as professionals of practice. The purpose is to become more thoughtful and tactful towards every single child they meet in specific conditions in their life and in their profession.

Deriving from phenomenological assumptions the present research followed the methodological suggestions of Max van Manen (1990; 2014). The philosophical method of reduction process, the philological method of vocative dimension and the empirical methods of close observation and phenomenological conversational interview were employed. Five physical education class periods in two primary schools in which the researcher participated along with the children, were observed. Also, the two physical education teachers and six children who participated in these periods were interviewed regarding their relevant experience. Particular emphasis was placed on questions in order to denote how the physical education lesson constituted a lived experience for those persons. That is, the whole research process was based upon the five existential categories of lived space, lived time, lived body, lived relationships and lived material.

The findings of this study denote unique pedagogical strands of the physical education lesson which could universally support the adults who carry a pedagogical role in the school context and in other contexts as well. In the first part of the final text the lived experience descriptions of the five physical education class periods are presented. In the second and the third parts a hermeneutical analysis regarding how the lived experience of physical education lesson provides a specific type of pedagogical understanding in which the adults perceive themselves as responsible for the children while they often stand aporetically what is supposed to be good for them. Through phenomenological writing the final text points towards hermeneutical interpretations as essentially sensitive regarding their pedagogical character and which are revealed through the specific conditions of the physical education lesson. These interpretations are presented with respect to each of the five existential categories. Given the fact that the existential categories do not stand independently but interact with each other, two essential

pedagogical themes are phenomenologically presented as they revealed themselves in the context of the physical education lesson. These are: The play and the care.

The proposals from this study focus on the complementary function between the methodology of the phenomenological design and other research methodologies by aiming at the universal understanding of the phenomena. Also, the proposals point towards policy decisions so as the Science of Physical Education to become more widely accepted within society amongst the Sciences of Education.

Keywords: *Pedagogy; phenomenology; lifeworld; reduction process; physical education; Max van Manen*

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον κύριο επιβλέποντα της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής μου Καθηγητή κύριο Γιάννη Θεοδωράκη για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου και για την καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια της σπουδής μου. Ευχαριστώ τα άλλα δύο πρόσωπα της επιτροπής, την Καθηγήτρια κυρία Στυλιανή Χρόνη και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Νικόλαο Διγγελίδη υπό την επίβλεψη των οποίων έμαθα πολλά πράγματα. Ευχαριστώ τους Καθηγητές κυρίους Μάριο Γούδα και Γεώργιο Δογάνη που ως μέλη της εξεταστικής επιτροπής συνέβαλαν στην προσπάθειά μου με τα πολύτιμα σχόλιά τους. Ευχαριστώ και τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής τον Καθηγητή κύριο Αθανάσιο Παπαϊωάννου και τον Επίκουρο Καθηγητή κύριο Νικόλαο Κομούτο. Ευχαριστώ την Ιωάννα, το Φώτη και τον Κώστα, τον κύριο Βασίλη, τη Νάνσυ και το Γιάννη για τη βοήθεια από νωρίς. Ευχαριστώ την Άσπα για τη φιλία και τη διαθεσιμότητα· ανεκτίμητη η προσφορά της. Ευχαριστώ το προσωπικό των δύο σχολείων· με αγάλιασαν πραγματικά. Ευχαριστώ τα παιδιά που με συνέπαιρναν στον ενθουσιασμό και στην περιέργεια, μερικές φορές και στην αγωνία. Ευχαριστώ τις οικογένειές τους για την τιμή που μου έκαναν να συνεργαστώ με τα παιδιά τους. Ευχαριστώ τη δική μου οικογένεια για τη συμπαράσταση όταν έπρεπε και την ανάλαφρη διάθεση όταν έπρεπε κι αυτή. Ιδιαίτερώς τον πατέρα ευχαριστώ.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1- Εισαγωγή	1
1.1 Η Δομή	15
1.2 Οι Λέξεις μου	16
Κεφάλαιο 2- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	21
2.1 Παιδαγωγική Φαινομενολογία- Παιδαγωγία	21
2.2 Παιδαγωγική Φαινομενολογία και Έρευνα.....	24
2.3 Παιδαγωγική Φαινομενολογία στο Πεδίο της Φυσικής Αγωγής	25
2.4 Ζωντανή Εμπειρία και Μάθημα της Φυσικής Αγωγής.....	27
2.5 Φαινομενολογική Έρευνα και Αναλυτικό Πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής.....	32
Κεφάλαιο 3 – Ερευνητικό ερώτημα.....	36
3.1 Σκοπός Έρευνας.....	38
3.2 Σημαντικότητα Έρευνας	38
Κεφάλαιο 4- Φιλοσοφικό Υπόβαθρο.....	40
4.1 Ο Κόσμος-της-ζωής	42
4.2 Αποβλεπτικότητα	43
4.3 Ουσίες.....	45
Κεφάλαιο 5- Μεθοδολογία	47
5.1 Φιλοσοφικές Μέθοδοι της Έρευνας: Εποχή και Αναγωγή	48
5.1.1 Ξεπερνώντας τη θεωρία.....	50
5.1.2 Εποχή-αναγωγή μου και ισχύς	51
5.2 Φιλολογικές Μέθοδοι της Έρευνας: Κλητική διάσταση.....	54
5.2.1 Ετυμολογική ανάκληση σημασιών.....	54
5.2.2 Χρήση του σχήματος της μεταφοράς	55
5.2.3 Απορητική έγνοια.	57
5.3 Εμπειρικές Μέθοδοι της Έρευνας.....	57
5.3.1 «Παραδείγματα» όπως δείγμα.	57
5.3.2 Συνεντεύξεις.	61
5.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.	62
5.3.4 Ερμηνευτική ανάλυση έρευνας.	64
5.3.5 Ηθικά ζητήματα.	66
Κεφάλαιο 6- Αποτελέσματα ως Διαδικασία Συζήτησης	68
6.1 Περιγραφές της Ζωντανής Εμπειρίας των Πέντε Μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής.....	69

6.1.1 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του πρώτου μαθήματος της φυσικής αγωγής. ...	70
6.1.2 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του δεύτερου μαθήματος της φυσικής αγωγής..	71
6.1.3 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του τρίτου μαθήματος της φυσικής αγωγής	72
6.1.4 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του τέταρτου μαθήματος της φυσικής αγωγής. .	73
6.1.5 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του πέμπτου μαθήματος της φυσικής αγωγής. ..	74
6.2 Η Ζωντανή Εμπειρία του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής Μέσα Από τις Πέντε Υπαρξιακές Κατηγορίες.....	75
6.2.1 Ζωντανός χώρος και μάθημα της φυσικής αγωγής.	75
6.2.2 Ζωντανός χρόνος και μάθημα της φυσικής αγωγής.....	80
6.2.3 Ζωντανό σώμα και μάθημα της φυσικής αγωγής.....	83
6.2.4 Ζωντανές σχέσεις και μάθημα της φυσικής αγωγής	86
6.2.5 Ζωντανή ύλη και μάθημα της φυσικής αγωγής.....	99
6.3 Ουσιαστικά Θέματα της Ζωντανής Εμπειρίας του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής	103
6.3.1 Μάθημα της φυσικής αγωγής και παιχνίδι.	103
6.3.2 Μάθημα της φυσικής αγωγής και φροντίδα-ως-φρένο.	117
Κεφάλαιο 7- Μελλοντικοί προσανατολισμοί	123
7.1 Προτάσεις.....	123
7.1.1 Προτάσεις φιλοσοφικού ενδιαφέροντος	123
7.1.2 Προτάσεις μεθοδολογικού ενδιαφέροντος	124
7.1.3 Προτάσεις περιεχομένου φαινομενολογικού ενδιαφέροντος	126
7.1.4 Προτάσεις πολιτικής για το πεδίο της φυσικής αγωγής	129
7.2 Περιορισμοί.....	132
7.3 Αντί συμπεράσματος.....	134
Βιβλιογραφία	136
Παράρτημα.....	148

Κεφάλαιο 1- Εισαγωγή

Ξεκινώντας την ανάγνωση της παρούσας διατριβής και με αφορμή τον τίτλο της ίσως αναρωτηθεί κάποιος ή κάποια τι είναι και τι σημαίνει ζωντανή εμπειρία. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να ειπωθούν ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με τον προσδιορισμό αυτό. Είναι αλήθεια ότι η εμπειρία ίσως θα μπορούσε να προσδιορίζεται και με λέξεις όπως «αφαιρετική», «συναισθηματική», «κοινωνική», «γνωστική» όμως πάντα θα ξέφευγε κάτι σημαντικό, κάτι ουσιαστικό από το νόημα της εμπειρίας. Η ζωντανή εμπειρία αναφέρεται στο ιδιαίτερο είδος εμπειρίας κατά το οποίο προσπαθούμε να κατανοήσουμε τι συμβαίνει ακριβώς εκείνη τη στιγμή που ζούμε την εμπειρία (Adams & van Manen, 2008). Οι ίδιοι συγγραφείς τονίζουν ότι η ζωντανή στιγμή της εμπειρίας που μας διαπερνά στο παρόν είναι ήδη απύσα τη στιγμή που προσπαθούμε να την προσεγγίσουμε αναδρομικά, δηλαδή έχει γίνει ήδη παρελθόν. Για παράδειγμα είναι άλλο πράγμα να πίνουμε νερό διψασμένοι μετά από μια προπόνηση και είναι άλλο πράγμα να προσπαθούμε να συλλάβουμε αναδρομικά τι μας συνέβη εκείνη ακριβώς τη στιγμή που πίναμε το νερό. Ενώ έχουμε στη διάθεσή μας τη γλώσσα και τις λέξεις για να εκφράσουμε το τι μας συνέβη εκείνη ακριβώς τη στιγμή, η καθαυτή εμπειρία που πίναμε το νερό φαίνεται να βρίσκεται πέραν των λέξεων και της εκφραστικής δυνατότητας που έχουμε στη διάθεσή μας. Η ζωντανή εμπειρία του να πίνουμε νερό φαίνεται να φέρει κάτι το πολύ πραγματικό -όλοι και όλες έχουμε πει διψασμένοι νερό και αρκετοί και αρκετές μετά από προπόνηση- και ταυτόχρονα κάτι το άπιαστο όσον αφορά στην επικοινωνία του. Έτσι μοιάζει αρχικά εύκολο το να μελετάμε τη ζωντανή εμπειρία, στην πραγματικότητα όμως δεν είναι.

Επίσης εντοπίζεται διάκριση στη σημασία της εμπειρίας σε μεθοδολογικό επίπεδο προκειμένου για την ερευνητική δραστηριότητα. Ενώ οι εμπειρίες που βιώνουμε θεωρούνται αφετηρία για όλες τις επιστημολογικές κατευθύνσεις της σύγχρονης έρευνας (Ματσαγγούρας, 2011), στην έρευνα στην οποία η ζωντανή εμπειρία μελετάται υπό το πρίσμα του παραδείγματος με το νερό που αναφέρθηκε προηγουμένως, τότε μιλάμε για το ιδιαίτερο είδος έρευνας που απαντά στο χαρακτηρισμό φαινομενολογική (Adams & van Manen, 2008) και η αντίστοιχη ερευνητική μελέτη παραπέμπει στην προσπάθεια του να προσεγγίσουμε με αμεσότητα τη γνήσια και προ-αναστοχαστική εμπειρία έτσι όπως μας δόθηκε, έτσι όπως μας συνέβη (van Manen, 2014). Σχετικά με τη φαινομενολογική φιλοσοφία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο τέταρτο κεφάλαιο. Για την

ώρα θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί μόνο ότι η φαινομενολογία μελετά τον κόσμο-της-ζωής έτσι όπως τον βιώνουμε άμεσα και πριν τον κατηγοριοποιήσουμε, πριν φτιάξουμε θεωρίες για αυτόν και πριν αρχίσουμε αφαιρετικές σκέψεις για αυτόν (Adams & van Manen, 2008; Sokolowski, 2003).

Από πού πηγάζει όμως το ενδιαφέρον να ερευνούμε τη ζωντανή εμπειρία; Γιατί η γράφουσα θέλησε να μελετήσει τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο; Συμφωνώ με τη Saevi (2005) ότι η αφετηρία κάθε φαινομενολογικής προσπάθειας έχει αυστηρά πρακτικό χαρακτήρα και σχετίζεται με τον κόσμο τον οποίο ήδη θεωρούμε ότι γνωρίζουμε ενδελεχώς. Στη δική μου περίπτωση ισχύουν τα εξής: Είμαι γυμνάστρια, έχω εργαστεί για δέκα χρόνια ως ωρομίσθια σε περίπου είκοσι δημοτικά σχολεία ανά την Ελλάδα, γι' αυτό και με ενδιαφέρει η αντίστοιχη βαθμίδα. Πάντοτε διαπίστωνα -και συνεχίζω να διαπιστώνω- ότι στις καταστάσεις που είχα να αντιμετωπίσω στο πλαίσιο της δουλειάς μου έπρεπε να κάνω κάτι ή ήδη είχα κάνει κάτι και αναρωτιόμουν αν το έπραξα σωστά. Με έπιανα μέσα στον υπεύθυνο ρόλο μου να θεωρώ ότι γνωρίζω τι έπρεπε να κάνω και πώς έπρεπε να ανταποκριθώ. Επίσης τις καταστάσεις που τις συνόδευε αυτό το κάπως άβολο και ταυτόχρονα γνώριμο αίσθημα της απορίας μου σχετικά με το ρόλο μου, φαίνονταν ότι τις χαρακτήριζε μια επανεμφάνιση της ουσίας τους κατά την πάροδο των ετών αν και τα πρόσωπα που τις ενσάρκωναν και οι συνθήκες κάθε φορά ήταν διαφορετικά.

Θα ξεχωρίσω ενδεικτικά τρία περιστατικά. Θυμάμαι πάντα την παρατήρηση της δεκάχρονης Ε. στο πρόσωπό μου που έγινε σε ανύποπτο χρόνο: «Κυρία, για όλα έχετε μια απάντηση». Φωνή παιδιάστικη, με αμεσότητα και απλότητα που χτυπάει στο μεδούλι. Και δεν είναι μόνο ότι με αναλογίστηκα πριν από την παρατήρηση να εκφράζω τη βεβαιότητα της κατοχής μιας απάντησης σε διάφορες ερωτήσεις που είχα δεχθεί από τα παιδιά. Είναι αλήθεια -και δε νιώθω καθόλου περήφανη γι' αυτό- ότι έκτοτε έχω πιάσει τον εαυτό μου πάμπολλες φορές να απευθύνεται στα παιδιά με την ίδια βεβαιότητα και αφού το κάνω έρχεται η φωνή της μικρής Ε. να με ταρακουνήσει κάπως. Θυμάμαι επίσης πάντα έναν τραυματισμό σοβαρό, έναν παραμορφωμένο από σπάσιμο καρπό υψωμένο μπροστά μου και τον μικρό Γ. να πονά και να φωνάζει: «Κυρία, κυρία, το χεράκι μου κυρία!». Ο Γ. έγινε καλά, μα η εικόνα του καρπού του και η φωνή του πόνου του έρχεται πάλι και πάλι στα αυτιά μου σε κάθε τραυματισμό παιδιού λιγότερο ή περισσότερο σοβαρού. Τέλος θυμάμαι τη συζήτηση με το συνάδελφο δάσκαλο κύριο Β. να αξιολογεί ως σημαντικότερο το δικό του άγχος στην τάξη συγκριτικά με το άγχος που νιώθει

η γυμνάστρια ή ο γυμναστής. Θεωρούσε ότι το δικό του άγχος για τα παιδιά και για τη δουλειά του στην τάξη είναι τόσο μεγάλο που μπορεί και να μην κοιμόταν το βράδυ ενώ δεν μπορούσε να φανταστεί ότι η γυμνάστρια θα έφτανε ποτέ σε αυτό το σημείο. Με άκουσα να θέτω το ερώτημα: «Κύριε Β., δε θα μπορούσε αυτό που λέτε να εκληφθεί ως απαξίωση για το επάγγελμά μου όσον αφορά στο παιδί;». Στη σχολική μου καριέρα έχω συναντήσει πολλούς κυρίους και κυρίες Β. κι ακόμα δεν έχω κατορθώσει να κατανοήσω διεξοδικά γιατί ανάμεσα σε επαγγελματίες του ίδιου χώρου το άγχος διακρίνεται σε σημαντικό ή ασήμαντο με βάση την ειδικότητα κι όχι με βάση το βίωμα.

Οι αναστοχασμοί βαθαίνουν. Γιατί πάντα ακούω τη φωνή της Ε. εκ των υστέρων; Πόσο θάρρος χρειάζεται για να ξαναβγώ για μάθημα γνωρίζοντας ότι μπορεί να συμβεί κάποιος τραυματισμός με παιδάκι; Γιατί να χρειάζεται να επιχειρηματολογήσω στους συναδέλφους και στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την έγνοια μου για το παιδί τη στιγμή που συχνά εξαντλούμαι κάτω από τον ήλιο και μιλώντας σε ανοιχτό χώρο; Τα παραπάνω ερωτήματα προβάλλουν μέσα από ζωντανά περιστατικά που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και με αφορμή αυτό και είτε έμμεσα είτε άμεσα με απασχόλησαν και με απασχολούν με βάση έναν παιδαγωγικής φύσης προβληματισμό. Κοινός παρονομαστής σε όλα αποτελεί το γεγονός ότι συνέβησαν ζωντανά, είχαν παιδαγωγικό προσανατολισμό και διατηρούν ακόμα την απορία μέσα μου (Saevi, 2011; van Manen, 2012). Πολύ περισσότερο εμφανίζονται διαρκώς στην επαγγελματική μου πράξη υπό διαφορετικές συνθήκες μα πάντα το ίδιο επιτακτικά να ανταποκριθώ στο κάλεσμά τους (van Manen, 2012). Και φυσικά δεν είναι τα μόνα. Στην επαγγελματική μου πράξη ως γυμνάστρια συμβαίνουν πολλά περιστατικά στα οποία αναγνωρίζω αμεσότητα, απορία, έγνοια, βαθύτητα και παιδαγωγικότητα. Συμφωνώ με τον van Manen (1990) ότι σαν επαγγελματίες της εκπαίδευσης τείνουμε με τρομερή ευκολία να βασιζόμαστε σε αναδομημένη λογική σκέψη και «να διαβάζουμε θεωρίες στα πάντα» (σελ. 45). Ωστόσο εδώ ενδιαφέρει και απασχολεί τι είναι αυτό που συμβαίνει εκείνη ακριβώς τη ζωντανή στιγμή που με κατακλύζει και ταυτόχρονα προσπαθώ να του δώσω νόημα (van Manen, 2014). Έτσι εκκινώντας από προσωπικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον ως ερευνήτρια (van Manen, 1990) θέλησα να μελετήσω αυτό το πραγματικό και άπιαστο της επαγγελματικής μου πράξης που συνιστά τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο.

1.1 Η Δομή

Εξ ορισμού η παρούσα μελέτη ακολουθεί φαινομενολογικό μεθοδολογικό σχεδιασμό κάτι που σημαίνει ότι η δομή της δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια σειρά τεχνικών βημάτων (van Manen, 1990). Η παρουσίαση της δομής εξυπηρετεί περισσότερο υπό το πρίσμα της προετοιμασίας της αναγνώστριας και του αναγνώστη παρά υπό το πρίσμα της εξάντλησης των περιεχομένων. Ίσως είναι χρήσιμο εδώ να γίνει ένας παραλληλισμός υπό τη μορφή μεταφοράς. Για το σχήμα της μεταφοράς και τη χρήση του στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα γίνει αναλυτική αναφορά στο πέμπτο κεφάλαιο. Για το παρόν σημείο και σε σχέση με τη δομή της διατριβής ίσως θα ήταν χρήσιμο να φέρουν η αναγνώστρια και ο αναγνώστης στο μυαλό τους τις μουσικές παρτιτούρες ενός Έλληνα πολυπράγμονα, του Ιάνη Ξενάκη. Οι παρτιτούρες του έχουν το χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι διαβάζονται και εκτελούνται προς πολλές κατευθύνσεις. Με τη μεταφορική έννοια κάτι τέτοιο χαρακτηρίζει και τη δομή της παρούσας έρευνας. Στηρίζεται από στοιχεία που χρονικά παρουσιάζονται αργότερα σε σχέση με άλλα ωστόσο ευθύς εξαρχής υφίστανται. Κρίνεται ότι αυτό το χαρακτηριστικό διαπερνά τη δομή του παρόντος κειμένου και ο μεταφορικός παραλληλισμός με τις παρτιτούρες του Ξενάκη υπηρετεί προς την κατανόησή του. Εξάλλου σχετικές συνδέσεις και διευκρινίσεις γίνονται καθ' όλη την έκταση του κειμένου, προκειμένου για βαθύτερη κατανόηση.

Στο παρόν κεφάλαιο που είναι και το πρώτο πέρα από μια εισαγωγή στο θέμα της παρούσας μελέτης επιχειρείται και η παρουσίαση των λέξεων που θα πλαισιώσουν σημασιολογικά το υπόλοιπο της προσπάθειας. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση με αναφορά στο παιδαγωγικό ενδιαφέρον που διατηρεί έντονο η παρούσα έρευνα και πάντα σε σχέση με το φαινομενολογικό προσανατολισμό της. Επίσης επιχειρείται και η κριτική ανασκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας στο πεδίο της φυσικής αγωγής και εντοπίζεται βιβλιογραφικό κενό το οποίο ευελπιστεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο φαινομενολογικό φιλοσοφικό υπόβαθρο που παρέχει τη βάση για την παρούσα έρευνα. Δεδομένου ότι η φαινομενολογική παράδοση μετράει πάνω από έναν αιώνα ζωής και η αντίστοιχη βιβλιογραφία είναι τεράστια, οι σχετικές αναφορές απαντούν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές φύσης ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου για την παρούσα έρευνα. Το έκτο κεφάλαιο αποτελεί με όρους παραγωγής το προϊόν της παρούσας έρευνας και συνιστά το λεγόμενο φαινομενολογικό

κείμενο. Ζητούμενο είναι μέσω αυτού να αποκαλυφθούν στον αναγνώστη και στην αναγνώστρια φαινομενολογικές ενοράσεις σχετικά με τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο και οι οποίες τοποθετούν στο επίκεντρο το παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Τέλος στο έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνονται προτάσεις με ορίζοντα το μέλλον καθώς και οι ερευνητικοί περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

1.2 Οι Λέξεις μου

Δεν παρατηρούσαμε όμως πως οι λέξεις αφτές, οι ξεψαρεμένες, μοιάζανε αλήθεια με κάτι ψάρια ωγύγια, θεόχοντρα και σεβάσμια, που συνηθίσανε χρόνια και χρόνια ν' αργοκινούνται κάτω στις θάλασσας τους άβυσσους, και που όταν τα φέρεις στην απανωσιά του νερού, σκάνουνε αμέσως, γιατί χρειάζονται να τα πατεί το βάρος της κατάβαθης ατμόσφαιρας, κι ο αέρας μας τους είναι πάρα πολύ λαφριός. (Ψυχάρης, 2011, σελ. 20)

Μία από τις προκλήσεις στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υπήρξε η χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα στη φαινομενολογία, όπως και σε όλες τις φιλοσοφίες, κατέχει ξεχωριστή θέση (Sokolowski, 2003). Επίσης στα ερευνητικά πεδία συνηθίζονται οι λεγόμενοι θεωρητικοί ή λειτουργικοί ορισμοί οι οποίοι όμως κρίνονται ανεπαρκείς έως και προβληματικοί για την ερευνητική εμπειρική φαινομενολογία (van Manen, 2014). Κατ' αρχάς και δεδομένης της διεθνικότητας που χαρακτηρίζει την ακαδημαϊκή κοινότητα, η συγγραφέας βρέθηκε αντιμέτωπη με το δίλημμα αν η συγγραφή της διατριβής θα γίνει στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τη φαινομενολογική θέση «το πνεύμα της γραμματικής της κάθε γλώσσας παρέχει ένα ύφος παρουσίασης που είναι διαφορετικό για κάθε γλώσσα» (Sokolowski, 2003, σελ. 112). Ούσα Ελληνίδα η γνώση της ελληνικής γραμματικής -μα και της σύνταξης- έτσι όπως μου έχει δοθεί από την υποχρεωτική εκπαίδευση και έτσι όπως μου έχει δοθεί και μου δίδεται από τη ζωή την ίδια, πρόβαλε ως ένα δεδομένο πλεονέκτημα προκειμένου για την απόδοση των νοημάτων υπό τη μορφή κειμένου, το οποίο και επέλεξα να εκμεταλλευτώ. Έτσι αποφάσισα να συγγράψω τη διατριβή στα ελληνικά.

Σύντομα διαπιστώθηκε ότι το πλεονέκτημα ήταν μεν δεδομένο, αλλά χρειαζόταν προσαρμογή προκειμένου να εφαρμοστεί στην παρούσα προσπάθεια. Το «καθιερωμένο λεξιλόγιο» (Sokolowski, 2003, σελ. 238) της φαινομενολογίας σε συνδυασμό με το βάθος της ελληνικής γλώσσας οδηγούσε σε πομπώδη φρασεολογία η οποία στεκόταν εμπόδιο που έπρεπε να ξεπεραστεί. Μετά από μελέτη και προσπάθεια διαπιστώθηκε ότι η αναφορά στις λέξεις με την ετυμολογική τους σημασία παρακάμπτει το εμπόδιο τόσο σε σχέση με τις φιλοσοφικής χροιάς φαινομενολογικές λέξεις όσο και με τις λέξεις του πεδίου της φυσικής αγωγής. Σχετικά με τις πρώτες ήδη η φιλοσοφία βασίζεται στην ετυμολογία για τη χρήση τους. Για τη συγγραφή χρειαζόταν να μελετηθεί και να γίνει η επιλογή αυτών που υπηρετούσαν την παρούσα έρευνα. Το σημείο αυτό αναφέρεται επειδή το φαινομενολογικό λεξιλόγιο είναι πολύ μεγάλο και περιλαμβάνει πολλούς και πολύπλοκους όρους συχνά αρκετά εξειδικευμένους. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μόνο ορισμένες φαινομενολογικές λέξεις που στήριζαν τη σχετική φαινομενολογικότητα και υπηρετούσαν αντίστοιχα. Μερικές τέτοιες λέξεις είναι η «αποβλεπτικότητα», η «αναγωγή», η «διυποκειμενικότητα» κα. Ίσως πρόκειται για λέξεις που πιθανόν συνηθίσαμε να μην ασχολούμαστε μαζί τους και ίσως ηχούν παράξενα. Όμως οι λέξεις αυτές φέρουν σπουδαία νοήματα τα οποία υπηρετούν την επιστήμη και ως τέτοιες αντιμετωπίστηκαν (Sokolowski, 2003). Προκειμένου για την κατανόηση στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στο τέταρτο κεφάλαιο εξηγείται διεξοδικά το τι σημαίνουν και πώς χρησιμοποιούνται. Καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια να μη χρησιμοποιηθούν πριν την εξήγησή τους. Όπου όμως αυτό στάθηκε αδύνατο, δεδομένου ότι αποτελούν θεμέλια για μια φαινομενολογική έρευνα, πλαισιώθηκαν με άλλες λέξεις για τις οποίες κρίνεται ότι στηρίζουν το νόημα της αντίστοιχης πρότασης. Επίσης λέξεις όπως «συγκρότηση», «διάνοιξη» και άλλες οι οποίες αντλούν από τη φαινομενολογία χρησιμοποιούνται άμεσα χωρίς εξηγήσεις, αφενός για λόγους οικονομίας αφετέρου επειδή όπως επισημαίνει ο Sokolowski (2003) «έχουν ακόμα ζωή μέσα τους» (σελ. xiv), θέση η οποία βρίσκει σύμφωνη και τη γράφουσα.

Αναφορικά με τις λέξεις του πεδίου της φυσικής αγωγής η επιλογή τους βασίστηκε σε ένα συνδυασμό ετυμολογίας και τρόπου με τον οποίο δίδονται οι λέξεις στη ζωντανή εμπειρία. Διαπιστώθηκε δε ότι στην ελληνική γλώσσα υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των δύο. Για παράδειγμα επιλέχθηκε η λέξη «γυμνάστρια» και η λέξη «γυμναστής» αντί των λέξεων «καθηγήτρια φυσικής αγωγής» και «καθηγητής φυσικής αγωγής» (ΚΦΑ). Ο λόγος ήταν απλός, μέσα από την ερευνητική διαδικασία αποκαλύφθηκε ότι οι λέξεις «γυμναστής» και «γυμνάστρια»

δίδονται ακριβώς έτσι στη ζωντανή εμπειρία των μαθημάτων. Αυτές τις λέξεις χρησιμοποιούσαν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά. Επιλέχθηκε κατά τη συγγραφή να δειχθεί εμπιστοσύνη σε αυτή τη ζωντανία. Αν αναλογιστούμε ετυμολογικά τις λέξεις «γυμνάστρια» και «γυμναστής» παραπέμπουν στη ρίζα «γυμνός». Καθώς εξελισσόταν η εργασία όλο και περισσότερο αποκαλυπτόταν εννοιακά το συμπέρασμα ότι οι γυμνάστριες και οι γυμναστές λόγω της φύσης του επαγγέλματος ερχόμαστε αντιμέτωποι όσον αφορά στο παιδί με τρόπο πιο άμεσο, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια γυμνή αλήθεια. Αυτή η ενόραση σχετίζεται με το σώμα και την κίνηση που βρίσκεται στον πυρήνα της δουλειάς μας και δεδομένου ότι η κίνηση ποτέ δε λείπει ψέματα (Connolly, 2008) πιθανόν καταλαβαίνουμε πολύ περισσότερα για το παιδί απ' ό,τι άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Τελικά η ζωντανία της γλώσσας επιβεβαίωσε την επιλογή. Αυτό δε σημαίνει ότι οι λέξεις «καθηγητής φυσικής αγωγής» ή άλλες λέξεις που χρησιμοποιούνται για τα πρόσωπα που υπηρετούν στην πράξη το μάθημα της φυσικής αγωγής δε φέρουν ζωντανία. Κρίθηκε όμως ότι στην παρούσα έρευνα υπηρετούν πληρέστερα οι λέξεις «γυμναστής» και «γυμνάστρια».

Εξάιρεση αποτελούν οι λέξεις «φυσική αγωγή» που προτιμώνται αντί της λέξης «γυμναστική» και η οποία δεύτερη επίσης χρησιμοποιείται μερικές φορές από τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο λόγος είναι επειδή οι λέξεις «φυσική αγωγή» συγκροτούν μαζί με άλλες τον τίτλο της παρούσας διατριβής και ως εκ τούτου κρίθηκαν εδώ πιο κατάλληλες. Η λέξη «γυμναστική» έχει διατηρηθεί μόνο όπου αυτή αναφερόταν από τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα και περιέχεται σε λόγια τους που έχουν μεταφερθεί επακριβώς στο παρόν κείμενο.

Το «μάθημα της φυσικής αγωγής» μπορεί να γίνει κατανοητό ως μια κατάσταση μαθήματος που συμβαίνει στο σχολείο, αφορά στο σχετικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος, ξεκινάει και λήγει με τον ήχο του κουδουνιού, λαμβάνει χώρα στο προαύλιο ή στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων -ενίοτε και σε άλλους χώρους του σχολείου όπως αίθουσες ή το γραφείο των δασκάλων- συμμετέχουν παιδιά ανά τμήμα, μια γυμνάστρια ή ένας γυμναστής του σχολείου και χρησιμοποιείται ποικίλος εξοπλισμός όπως μπάλες, κώνοι, μπασκέτες, CD player κ.α. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο παραπάνω προσδιορισμός του μαθήματος της φυσικής αγωγής δεν απαντά στην αυστηρότητα που διακρίνει τον ορισμό μιας έννοιας. Εξηγείται αμέσως λίγο περισσότερο τι σημαίνει αυτό. Αναφέρθηκε ο ήχος του κουδουνιού ως σημαντικός της έναρξης και της λήξης του μαθήματος. Μπορεί όμως να χτυπήσει το κουδούνι που σημαίνει τη λήξη και τα παιδιά να συνεχίζουν και στο διάλειμμα την δραστηριότητα που είχαν ήδη ξεκινήσει,

παραδείγματος χάριν έναν αγώνα βόλεϊ. Αυτό το χρονικό σημείο που τυπικά αποκλείεται από τον ορισμό του μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως δόθηκε προηγουμένως, θα περιείχε φαινομενολογικό ενδιαφέρον και ως εκ τούτου στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα εκλαμβάνονταν ως αξιόλογο προς διερεύνηση. Επομένως ο ορισμός του μαθήματος της φυσικής αγωγής θα πρέπει να τείνει προς την κατανόηση της σχετικής κατάστασης κι όχι στην αυστηρή περιχαρακωση του ερευνητικού περιεχομένου. Εξάλλου ισχύει ότι στη φαινομενολογική έρευνα οι λέξεις υπηρετούν προς την κατανόηση της ζωντανής εμπειρίας έτσι όπως αυτή μας δίδεται μέσα από την υπαρξιακή μας κατάσταση ως όντα, δηλαδή μέσα από εικόνες, ήχους, αφή, σχέσεις και ύλη και επομένως η παράθεση ορισμών απόλυτων ή λειτουργικών δεν υπηρετεί σε κάτι (van Manen, 2002).

Επίσης υπό τη φαινομενολογική ματιά η φυσική αγωγή δεν εξαντλείται ως ένα μάθημα που συμβαίνει στο σχολικό πλαίσιο. Συμβαίνει και πριν και έξω από το σχολείο, δεν πρόκειται για επιστήμη ευθύς εξαρχής. Η επιστήμη προέκυψε ως θεωρητικοποίηση της αντίστοιχης ζωντανής εμπειρίας και σε κάθε περίπτωση έπεται αυτής (βλ. Sokolowski, 2003). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας η φυσική αγωγή πλαισιώνεται στο σχολικό περιβάλλον όπου συγκροτείται ως μάθημα. Γι' αυτό το λόγο δε χρησιμοποιούνται κεφαλαία όταν υπάρχει αναφορά σε αυτή και όταν υπάρχει αναφορά στο αντίστοιχο μάθημα ή πεδίο χρησιμοποιείται και το άρθρο «της». Το άρθρο αυτό σημαίνει ότι το μάθημα ή το πεδίο έχουν σε σχέση με άλλα μαθήματα και άλλα πεδία τη μεγαλύτερη συνάφεια με την κατάσταση της φυσικής αγωγής όπως αυτή δίδεται άμεσα στην εμπειρία χωρίς να περιορίζεται αναγκαστικά στο σχολικό περιβάλλον. Ας σημειωθεί ότι αντίστοιχες χρήσεις των λέξεων και των άρθρων με το ίδιο πνεύμα προσδιορισμού συνηθίζονται σε έρευνες που εμπνέονται από φαινομενολογικές παραδοχές (πχ. Conolly, 1990). Οι λέξεις «πεδίο της φυσικής αγωγής» αναφέρονται στον ερευνητικό χώρο ο οποίος υφίσταται προκειμένου να ερευνηθεί ευρύτερα και εις βάθος το μάθημα της φυσικής αγωγής (πχ. ψυχολογία της φυσικής αγωγής, αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής, επιστημολογία της φυσικής αγωγής). Συχνά χρησιμοποιήθηκαν ξένες λέξεις αντί ελληνικών (πχ. «μπάσκετ» αντί του «καλαθοσφαίριση», «βόλεϊ» αντί του «πετοσφαίριση») και λέξεις της στιγμής (πχ. «τρα-λα-λο») όπου αυτές υπηρετούσαν στην αμεσότητα και στη ζωντάνια των νοημάτων. Σε αυτό το σημείο βρίσκει και ανταπόκριση ο λόγος περί συνδυασμού ετυμολογίας και τρόπου με τον οποίο δίδονται ζωντανά οι λέξεις και τον οποίο λόγο επικαλέστηκα σε προηγούμενη παράγραφο.

Μερικές τελευταίες διευκρινίσεις όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας. Η χρήση πρώτου προσώπου ενικού και πληθυντικού χρησιμοποιείται ευρύτατα κατά τη διάρκεια του παρόντος κειμένου. Πράγματι, στη φαινομενολογική έρευνα, «κάποιος ή κάποια συχνά διαπιστώνει ότι η συγγραφέας ή ο συγγραφέας κάνει χρήση του ‘εγώ’ ή του ‘εμείς’ σαν προσωπικές αντωνυμίες» (van Manen, 2014, σελ. 314). Αυτή η ενέργεια δε λαμβάνει χώρα μόνο για να τονιστεί ο ενθυμητικός χαρακτήρας του κειμένου, αλλά και επειδή γίνεται παραδεκτό ότι οι ζωντανές εμπειρίες ενός ανθρώπου συνιστούν πιθανές εμπειρίες κάποιου άλλου και αντίστροφα (van Manen, 1990, 2014). Θα λέγαμε ότι η ενέργεια αυτή προσανατολίζεται στην απόδοση νοήματος που σημαίνει ένα κοινό βίωμα και μια κοινή κατανόηση, έχει υιοθετηθεί δε και σε άλλες αντίστοιχες διατριβές (πχ. Conolly, 1990). Τέλος για τη σύνταξη του κειμένου χρησιμοποιούνται και παρελθοντικοί μα και παροντικοί χρόνοι σε μια προσπάθεια να αντανakλά το κείμενο αναδρομικότητα μα και ζωντάνια (van Manen, 2014).

Κεφάλαιο 2- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Παιδαγωγική Φαινομενολογία- Παιδαγωγία

Η παρούσα φαινομενολογική έρευνα διατηρεί έντονο ενδιαφέρον γύρω από την παιδαγωγική κατανόηση της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ο χαρακτηρισμός της παρούσας έρευνας ως παιδαγωγική αφορά σε μια στενή και συγκεκριμένη σημασία που αντλεί από τη φαινομενολογική παράδοση (van Manen, 1990). Για το λόγο αυτό στη συνέχεια παρουσιάζεται μία σύντομη ανασκόπηση της παιδαγωγικής φαινομενολογίας από όπου αντλεί η παρούσα έρευνα προκειμένου για την παιδαγωγική της σημασία. Η επιστημονική παράδοση που ερευνά θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος όπως δίδονται στη ζωντανή εμπειρία, δηλαδή υιοθετώντας φαινομενολογική μεθοδολογία, τοποθετείται ιστορικά στον 20^ο αιώνα και κυρίως στη Γερμανία και στην Ολλανδία (van Manen, 1978, 2012). Στις χώρες αυτές ακαδημαϊκοί διαφόρων ειδικοτήτων εμπνευσμένοι από τη φαινομενολογική φιλοσοφία και με κοινό χαρακτηριστικό το παιδαγωγικό ενδιαφέρον συμμετείχαν σε μια μορφή επιστημονικού κινήματος που έδινε έμφαση στην έρευνα παιδαγωγικών φαινομένων έτσι όπως δίδονταν άμεσα στην εμπειρία χωρίς να τους απασχολούν ιδιαίτερα οι μέθοδοι που υιοθετούσαν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο van Manen (1990):

Εκείνοι οι οποίοι εμπλέκονταν με την ερμηνευτική φαινομενολογική έρευνα στην εκπαίδευση (όπως ο Langeveld, ο Beets και ο Bollnow) συχνά έγραφαν με ευαισθησία αναστοχαστικές μελέτες του παιδαγωγικού κόσμου-της-ζωής τον οποίο οι γονείς, οι δασκάλες και οι δάσκαλοι μοιράζονται με τα παιδιά τους, τους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Όμως ερωτήσεις σχετικά με τη μέθοδο ή σχετικά με το πώς να συμμετέχει κάποια ή κάποιος σε αυτού του είδους τη γνώση απλώς δεν εγείρονταν (σελ. ix-x).

Ίσως προκαλεί ερωτηματικά η απουσία συγκεκριμένων μεθόδων εφόσον επρόκειτο για ερευνητική προσέγγιση. Ωστόσο δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι επρόκειτο για μια ερευνητική προσέγγιση που εκκινούσε από φιλοσοφικές φαινομενολογικές παραδοχές επομένως δεν ενδιέφερε το θεωρητικό μοντέλο μεθόδου πάνω στο οποίο θα βασιζόνταν (van Manen, 1990). Σιγά σιγά η ερευνητική τους προσέγγιση εξελίχθηκε με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η λεγόμενη φαινομενολογική ερευνητική παιδαγωγική παράδοση (van Manen, 2012). Η παράδοση αυτή διέφερε από την ερευνητική

παιδαγωγική παράδοση του υπόλοιπου δυτικού κόσμου (και κυρίως της Μεγάλης Βρετανίας και της Βόρειας Αμερικής) ως προς τις φιλοσοφικές παραδοχές αλλά και ως προς τη μεθοδολογία. Η δεύτερη παρουσιάζεται προσανατολισμένη στη λεγόμενη αναλυτική φιλοσοφία του δυτικού ακαδημαϊκού κόσμου (van Manen, 1990). Βασική διαφορά αποτελούσε το γεγονός ότι η παιδαγωγική φαινομενολογία ερευνά τη ζωντανή εμπειρία που συμβαίνει σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο έτσι όπως δίδεται άμεσα χωρίς να μεσολαβεί κάποια θεωρητική παιδαγωγική κατανόηση και χωρίς να εστιάζει στις σχετικές απόψεις όσων βιώνουν την αντίστοιχη εμπειρία (van Manen, 1990, 2014).

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται σχετική σύγχυση καθώς υπάρχει μία λέξη (πχ. στα αγγλικά η λέξη ‘*pedagogy*’) που χρησιμοποιείται και από τις δύο ερευνητικές παιδαγωγικές παραδόσεις. Στη μία περίπτωση η λέξη αναφέρεται στη φαινομενολογική ερευνητική παράδοση που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα έτσι όπως αυτά δίδονται άμεσα στην εμπειρία, ενώ στη δεύτερη η λέξη αναφέρεται στις θεωρητικές παιδαγωγικές προτάσεις που προέκυψαν ως αποτέλεσμα αναλυτικής έρευνας (van Manen, 2012). Μάλιστα στα φαινομενολογικά κείμενα με παιδαγωγικό ενδιαφέρον δίνεται συχνά η σχετική διευκρίνιση για τη σημασία της λέξης καθώς δεν υπάρχει εναλλακτική (βλ. van Manen, 1978, 1990, 2012). Στην παρούσα έρευνα η χρήση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει αρκετά προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ των δύο διαφορετικών ερευνητικών παιδαγωγικών παραδόσεων. Στα ελληνικά υπάρχει η λέξη «*παιδαγωγία*» η οποία αναφέρεται στη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού και ο άνθρωπος που παιδαγωγεί είναι εκείνος που και ανατρέπει και διδάσκει το παιδί (Liddell & Scott, 2007). Την ίδια στιγμή υπάρχει και το ουσιαστικοποιημένο επίθετο «*παιδαγωγική*» που συνδέεται με συγκεκριμένο θεωρητικό επιστημονικό κλάδο (βλ. Ματσαγγούρας, 2011; Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009) ο οποίος προέκυψε σαν αναγκαιότητα μελέτης των καταστάσεων παιδαγωγίας. Κατά κάποιο τρόπο η λέξη «*παιδαγωγία*» εκφράζει μια βιωματική κατάσταση που δίδεται ως άμεση και ζωντανή εμπειρία και από όπου στη συνέχεια αντλεί η θεωρητική ανάλυση της κατάστασης αυτής. Δεδομένου του φαινομενολογικού ενδιαφέροντος στην παρούσα έρευνα κρίνεται ότι η λέξη «*παιδαγωγία*» αποδίδει πληρέστερα το νόημα μιας άμεσης εμπειρίας και παραπέμπει στην κατάσταση που βιώνουμε με τα παιδιά στο πλαίσιο του σχολείου και του μαθήματος της φυσικής αγωγής πριν αρχίσουμε να διατυπώνουμε σχετικές θεωρίες για την κατάσταση αυτή. Για το λόγο αυτό η λέξη «*παιδαγωγία*» προτιμάται έναντι της λέξης «*παιδαγωγική*» και όπου χρησιμοποιείται σημαίνει τη σύνδεση με την αντίστοιχη

φαινομενολογική ερευνητική παράδοση. Επίσης ο αντίστοιχος επιθετικός προσδιορισμός παραπέμπει στη σχετική κατανόηση. Έχοντας διευκρινίσει την επιλογή της λέξης «παιδαγωγία» έναντι της λέξης «παιδαγωγική» ώστε να αποφευχθεί η προαναφερόμενη σύγχυση μεταξύ διαφορετικών ερευνητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ακολουθούν σχόλια, αναφορές και παραδείγματα που εξηγούν περαιτέρω τι σημαίνει η κατανόηση της παιδαγωγίας υπό φαινομενολογική ματιά.

Η παιδαγωγία υπό φαινομενολογική ματιά -επομένως και στην παρούσα έρευνα- σημαίνει «το γεγονός της διδασκαλίας, της γονεϊκότητας, της αγωγής και γενικότερα το να εμπλέκεται κάποιος ή κάποια στη ζωή του ή στη ζωή της με παιδιά, το οποίο [σαν γεγονός] απαιτεί πρακτικότητα δράσης σε συγκεκριμένες καταστάσεις και σχέσεις» (van Manen, 1990, σελ. 2). Μερικά παραδείγματα τέτοιων καταστάσεων και σχέσεων θα μπορούσαν να είναι ένας πατέρας με το γιο του που πηγαίνουν για ψώνια, μία γυμνάστρια που παρακολουθεί τις μαθήτριες και τους μαθητές της να παίζουν κάποιο παιχνίδι στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής, ένας προπονητής ενόργανης γυμναστικής που παρατηρεί αίμα περιόδου στα ρούχα της νεάνιδας αθλήτριάς του την ώρα της προπόνησης ή του αγώνα. Αν ο κάθε ένας ή η κάθε μία από εμάς ήταν ο ενήλικος ή η ενήλικη σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω περιπτώσεις θα ωθούμασταν από ένα προσωπικό κάλεσμα (van Manen, 2012) να δράσουμε ή να αναστοχαστούμε ανταποκρινόμενοι ανάλογα με την κατάσταση στο παιδί ή στα παιδιά ενώπιόν μας. Με άλλα λόγια:

Η πρόκληση της παιδαγωγίας είναι να διακρίνουμε ενεργά το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό, τρόπους να ζούμε με (να ανατρέφουμε και να μορφώνουμε) παιδιά και νέους ανθρώπους. Στην ουσία, ο παιδαγωγός και η παιδαγωγός θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως άνθρωποι του ήθους -άνθρωποι του ήθους που ειδικεύονται σε ερωτήματα και έγνοιες που έχουν να κάνουν με τις παιδαγωγικές καταστάσεις, σχέσεις και ενέργειες. Η παιδαγωγία ρωτά, τι υπηρετεί καλύτερα το ενδιαφέρον του παιδιού; Και πώς μπορούμε να γνωρίζουμε τι είναι καλύτερο για το παιδί; Πώς θα έπρεπε οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες να κάνουν πράξη τη φροντίδα τους και την ευθύνη τους για τα παιδιά; Τι σημαίνει παιδαγωγική ευθύνη και παιδαγωγική φροντίδα; (van Manen, 2012, σελ. 13)

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το ερευνητικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον στη φαινομενολογική έρευνα αντλεί απευθείας από την πράξη όπου συμβαίνει ζωντανά η εμπειρία -

εδώ η ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Γι' αυτό και η μελέτη της ζωντανής εμπειρίας -παρά οι απόψεις μας γι' αυτή- βρίσκεται στο επίκεντρο (van Manen, 1990, 2014). Τα ερωτήματα είναι φιλοσοφικού τύπου και τίθενται με αφορμή την αμεσότητα του υπαρξιακού βιώματος (Adams & van Manen, 2008). Κριτήριο για να απαντήσουμε εμείς οι ενήλικοι και οι ενήλικες όποιος κι αν είναι ο ρόλος μας απέναντι στο παιδί -είτε γονείς, είτε γυμνάστριες και γυμναστές, είτε ερευνήτριες και ερευνητές, είτε παιδαγωγοί- αποτελεί πάντοτε το τι είναι καλό για το ίδιο το παιδί. Αυτό το κριτήριο σχετίζεται με μια προσωπική υποχρέωση ηθικής φύσης που βιώνουμε απέναντί του (Saevi & Foran, 2012; van Manen, 1990, 2000, 2012) και τοποθετείται σε συνάφεια με συγκεκριμένες συνθήκες κάθε φορά. Με άλλα λόγια γυρεύουμε να κατανοούμε βαθύτερα την παιδαγωγία προκειμένου να γινόμαστε ηθικότεροι απέναντι στο παιδί κι αυτή η προσπάθεια δεν έχει τέλος. Εξάλλου η χρηστική σημασία της λέξης «παιδαγωγία» στα ελληνικά απαντά και ως διαπαιδαγώγηση (Ακαδημία Αθηνών, 2014), μία σημασία που δίνει έμφαση στη διαδικασία και συνεπώς τονίζει ακριβώς αυτή τη διαρκή προσπάθεια χωρίς τέλος. Επομένως η έννοια της απάντησης στα παραπάνω παιδαγωγικά ερωτήματα δεν μπορεί να θεωρηθεί πληροφοριακού τύπου (van Manen, 2007). Θα λέγαμε περισσότερο εμφυσά κάτι από τη σωκρατική φιλοσοφία κατά την οποία η ηθική στάση απέναντι στη γνώση σημαίνει το να ερευνούμε διαρκώς και εις βάθος τα πράγματα και όταν νομίζουμε ότι επιτυγχάνουμε κάτι πάλι το αμφισβητούμε και το ξαναερευνάμε με διαφορετικούς τρόπους και επιχειρήματα (Καρασμάνης, 2002; Πλάτων, 2008). Εξάλλου η τοποθέτηση αυτή είναι σύμφωνη με το φαινομενολογικό ισχυρισμό ότι η γνώση που προκύπτει από σχετική μελέτη και έρευνα δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με την ηθική αλλά και να έχει πρακτικό χαρακτήρα (Karlsson, 2010; Sokolowski, 2003). Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο λόγος για τον οποίο μελετούμε αλλά και διεξάγουμε φαινομενολογικές έρευνες με παιδαγωγικό ενδιαφέρον τοποθετώντας στο επίκεντρο αντίστοιχες ζωντανές εμπειρίες είναι επειδή μας στηρίζουν στην πράξη έτσι ώστε να στεκόμαστε με περίσκεψη και διάκριση στις καταστάσεις που βιώνουμε με τα παιδιά και να είμαστε σε θέση να ενεργούμε ορθά και υπεύθυνα όταν μας καλούν οι περιστάσεις (van Manen, 1990, 1991, 2007).

2.2 Παιδαγωγική Φαινομενολογία και Έρευνα

Η φαινομενολογική παιδαγωγική έρευνα αρχικά βρήκε έκφραση στα γραπτά ακαδημαϊκών που πρωτοστάτησαν στην αντίστοιχη ερευνητική παράδοση όπως ο van den Berg που έγραψε για

τη φύση της αλλαγής στην παιδική ηλικία, όπως ο Bollnow που έγραψε για την παιδαγωγική ατμόσφαιρα, όπως ο Langeveld που θεμελίωσε την παιδαγωγική φαινομενολογία (Adams & van Manen, 2008) και άλλοι. Μεταγενέστερα η δουλειά του Max van Manen συνέβαλε τόσο ως προς τη φαινομενολογική κατανόηση της παιδαγωγίας όσο και ως προς κάποιες μεθοδολογικές κατευθύνσεις προκειμένου για διεξαγωγή φαινομενολογικής έρευνας που στοχεύει στην πράξη (πχ. van Manen, 1982, 1984, 1990, 1991, 1997). Πιο πρόσφατα έχουν εκπονηθεί διδακτορικές διατριβές με διάφορη θεματολογία όπως η διδασκαλία σε εξωτερικό χώρο (Foran, 2006) και η παιδαγωγική ματιά στην αναπηρία (Saevi, 2005). Επιπροσθέτως υπάρχουν εξαιρετικές δημοσιεύσεις με παιδαγωγικό ενδιαφέρον όλων των παραπάνω ακαδημαϊκών (πχ. Bollnow, 1989a; Buytendijk, 1988; Langeveld, 1984; Saevi, 2011; Saevi & Foran, 2012; van den Berg, 1952; van Manen, 1982, 2000, 2012). Υποστηρίζεται ότι στη φαινομενολογική εμπειρική έρευνα τα νοήματα δεν μπορούν να συμυκνωθούν ακριβώς όπως δεν μπορεί να συμυκνωθεί ο λόγος σε ένα ποίημα (van Manen, 1990, 1997). Επομένως δε θα ήταν δυνατό να παρατεθούν αντίστοιχα περιληπτικά σχόλια. Πρόκειται εδώ για ένα σημείο από τα πολλά που η αναγνώστρια και ο αναγνώστης ίσως εντοπίσουν τη διαφορά ως προς αυτό που έχουν συνηθίσει να περιμένουν από μια επιστημονική έρευνα. Θα πρέπει όμως διαρκώς να κρατούν υπ' όψιν ότι η φαινομενολογική έρευνα διαπνέεται από πολύ διαφορετικές φιλοσοφικές παραδοχές και ως εκ τούτου είναι φύσει αδύνατο να ανταποκρίνεται η παρουσίασή της στα αναμενόμενα στάνταρ (van Manen, 2014). Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω μελετών είναι η προσπάθεια να εκφράσουν παιδαγωγικά νοήματα διαφόρων ζωντανών εμπειριών που μας συμβαίνουν στην κοινή ζωή μας με τα παιδιά. Απώτερα -και συνήθως σιωπηρά- στοχεύουν μέσω του ύφους τους να μας προκαλέσουν να σταθούμε με περισσότερη περίσκεψη και διάκριση (van Manen, 1991) όσον αφορά στο ρόλο μας ως παιδαγωγοί.

2.3 Παιδαγωγική Φαινομενολογία στο Πεδίο της Φυσικής Αγωγής

Η παιδαγωγική φαινομενολογία με αναφορά στη ζωντανή εμπειρία καταστάσεων που αφορούν στο ευρύτερο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού απαντά σε πολύ λιγότερες μελέτες με διάφορη επίσης θεματολογία όπως η φυσική δραστηριότητα των παιδιών (Conolly, 1990), η αίσθηση του κινδύνου (Smith, 1987) και η παιδαγωγία της ζωντανής επαφής (Smith, 2014). Κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί ότι το περιεχόμενο το οποίο πραγματεύονται φαινομενολογικά είναι δυνατόν να αφορά σε διάφορες καταστάσεις με παιδαγωγικό ενδιαφέρον

κι όχι απαραίτητα στο αντίστοιχο εξειδικευμένο πεδίο της φυσικής δραστηριότητας. Αυτό το σημείο άλλωστε σχετίζεται και με την τομή που επιχείρησε η φαινομενολογική φιλοσοφία στον μέχρι τότε τρόπο με τον οποίο ερευνούσαν οι επιστήμονες τα διάφορα φαινόμενα (βλ. Sokolowski, 2003) από την οποία αντλεί την παιδαγωγική κατανόηση η παρούσα έρευνα. Το να μελετάμε δηλαδή τη ζωντανή εμπειρία των παιδαγωγικών καταστάσεων άμεσα χωρίς τις παρεμβολές της θεωρητικής, αφαιρετικής ή εποικοδομηστικής σκέψης επειδή έτσι άμεσα μας δίδεται (van Manen, 2014), με απώτερο στόχο εμβαθύνοντας να φτάσουμε στην ουσία τους (Dahlberg, 2006; Dowling, 2007).

Σε αυτό το σημείο είναι ίσως σκόπιμο να αναφερθεί μια διευκρίνιση αναφορικά με το χαρακτηρισμό παιδαγωγική φαινομενολογία στο πεδίο της φυσικής αγωγής. Τελευταία η παιδαγωγική φαινομενολογία στο ερευνητικό πεδίο της φυσικής αγωγής τείνει προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση διαφορετική από αυτή που παρουσιάστηκε προηγουμένως γεγονός που εκφράζεται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (πχ. Smith & Lloyd, 2006; Standal, 2015; Stolz, 2013; Whitehead, 2013). Οι παραπάνω ακαδημαϊκοί του πεδίου της φυσικής αγωγής οι οποίοι έχουν να επιδείξουν εκτενέστατο έργο εκκινούν από φαινομενολογικές παραδοχές, πλην όμως εστιάζουν στο πως αυτές βρίσκουν εφαρμογή στο πεδίο της φυσικής αγωγής. Βασική συνθήκη γύρω από την οποία αναπτύσσουν τις μελέτες και τις έρευνές τους είναι η σωματοποίηση (βλ. Merleau-Ponty, 2005) και το πώς αυτή συνδέεται με το μάθημα της φυσικής αγωγής. Εκκινούν μεν από τη φαινομενολογική παραδοχή που είναι η ανθρώπινη συνθήκη ως ενότητα σώματος και πνεύματος (Sokolowski, 2003) αναζητούν δε τρόπους εφαρμογής στο πλαίσιο του μαθήματος αλλά και του ευρύτερου πεδίου της φυσικής αγωγής. Έτσι υποστηρίζεται ότι οι προτάσεις τους για παιδαγωγική φαινομενολογία αφορούν σε συγκεκριμένα ζητήματα μάθησης, διδασκαλίας και αναλυτικών προγραμμάτων του πεδίου της φυσικής αγωγής και ως εκ τούτου η παιδαγωγική κατανόηση του αντίστοιχου έργου μάλλον αντλεί τη σημασία της από την ερευνητική παράδοση της δύσης και κυρίως της Μεγάλης Βρετανίας και της Βόρειας Αμερικής για την οποία έγινε λόγος παραπάνω (βλ. και van Manen, 2012). Υπό αυτή τη ματιά φαίνεται ότι υπηρετούν προς διαφορετική κατεύθυνση σε σχέση με το φαινομενολογικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον που χαρακτηρίζει την παρούσα έρευνα. Για το λόγο αυτό η δουλειά των παραπάνω ακαδημαϊκών έχει ληφθεί υπ' όψιν μόνο στο βαθμό που υπηρετεί την κατανόηση της παιδαγωγίας ως μια ζωντανή εμπειρία -δηλαδή ως κατάσταση που βιώνουμε με τα παιδιά και έχει ηθικό προσανατολισμό (βλ. Saevi, 2011; van Manen, 2012).

2.4 Ζωντανή Εμπειρία και Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Οι φαινομενολογικές εμπειρικές έρευνες που έχουν στο επίκεντρο το μάθημα της φυσικής αγωγής συνθετικά και σα μια ολότητα είναι ελάχιστες. Η αιτία βρίσκεται πιθανόν στο γεγονός ότι η διεκπεραίωση τέτοιας έρευνας απαιτεί μακρά ενασχόληση με φιλοσοφικής φύσης ζητήματα αλλά και τη χρήση μίας γλώσσας που ηχεί κάπως παράξενα, πρακτικές που δεν είναι οικείες στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό πεδίο της φυσικής αγωγής (Kerry & Armour, 2000).

Η παρούσα ανασκόπηση έδειξε ότι υπάρχουν ελάχιστες εμπειρικές έρευνες (Lloyd, 2012; Nilges, 2004; Wessinger, 1994; Woods, 1992) που διερευνούν τη σημασία φαινομένων και εμπειριών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Παρακάτω γίνεται η παρουσίαση της συμβολής των μελετών που αναφέρθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και συνοδεύονται από κριτικό σχολιασμό.

Η έρευνα της Woods (1992) που είναι και η παλαιότερη από τις τέσσερις της κατηγορίας της επιχειρεί την περιγραφή της εμπειρίας του να είναι μία γυμνάστρια λεσβία. Η μόνη σύνδεση της έρευνας με τη φαινομενολογική προσέγγιση επιχειρείται στον τίτλο και στην παράγραφο της μεθοδολογίας όπου η συγγραφέας χαρακτηρίζει την τεχνική της συνέντευξης της «φαινομενολογική» (σ.94). Προηγουμένως έχει σκιαγραφήσει ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετεί τον ερευνητικό προβληματισμό της κάτι που προβάλλει προβληματικό, τουλάχιστον για τη φαινομενολογική παράδοση που θεμελιώθηκε με τον Husserl. Αν υπήρχε κάποια σύνδεση με τη φαινομενολογική σκέψη άλλων στοχαστών αυτό θα έπρεπε να αναφέρεται, κάτι που όμως δε συμβαίνει. Επίσης ο σχεδιασμός φαίνεται να έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να αποκαλυφθούν οι απόψεις των συμμετεχουσών σχετικά με θέματα ταυτότητας κι όχι η ζωντανή εμπειρία τους σχετικά με το βίωμα του μαθήματος της φυσικής αγωγής αποβλέποντας κάπου. Για παράδειγμα η συγγραφέας δόμησε τις συνεντεύξεις με βάση δύο «εμφατικές υποθέσεις» (σ.96) που ζήτησε από όλες τις συμμετέχουσες να κάνουν. Οι υποθέσεις αποτέλεσαν «μόνιμο θέμα» (σ.96) στις συζητήσεις και όπως αντανακλάται σε όλο το υπόλοιπο κείμενο τελικά οι περιγραφές αφορούσαν στο τι πίστευαν οι συμμετέχουσες σχετικά με την ταυτότητά τους στο χώρο της δουλειάς τους κι όχι στο πώς βίωναν σχετικές εμπειρίες. Βέβαια μαζί με όλα αυτά τα κριτικά σχόλια θα πρέπει να αναλογιστούμε πως η έρευνα της Woods (1992) διεξήχθη πριν από περισσότερο από 20 χρόνια σε μια περίοδο που οποιαδήποτε ερευνητική προσπάθεια έξω από τον επιστημολογικό θετικισμό (βλ. Παπαγεωργάκη, Χρόνη, & Θεοδωράκης, 2015) αντιμετωπιζόταν με καχυποψία. Η αξία τέτοιων προσπαθειών θα πρέπει να αναζητηθεί στη συμβολή τους ώστε να

αλλάζει σιγά σιγά το θετικιστικό πνεύμα που μονοπωλούσε την έρευνα του πεδίου της φυσικής αγωγής.

Η φαινομενολογική έρευνα της Nilges (2004) η οποία διεξήχθη επίσης στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και στο μάθημα της φυσικής αγωγής πραγματεύεται τη σημασία που έχει για τους μαθητές του γυμνασίου το βίωμα της κίνησης σε ένα μάθημα δημιουργικού χορού. Η ερευνήτρια ακολούθησε μία κυκλική διαδικασία συλλογής δεδομένων, δημιουργίας κωδικών και ευαισθητοποίησης γύρω από τις σημασίες των λέξεων. Συνέχισε μειώνοντας τους κωδικούς τους οποίους θεματοποίησε νοηματικά. Κατέληξε σε πέντε θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον τρόπο που οι συμμετέχοντες δομούν τη σημασία του βιώματος της κίνησης στο μάθημα του δημιουργικού χορού. Αυτές ήταν η εκφραστική, η αισθητική, η εμπειρική, η διαγωνιστική και η διυποκειμενική κατηγορία.

Ενώ η συγγραφέας αφιερώνει μεγάλο μέρος του κειμένου να τοποθετηθεί επιστημολογικά και να εξηγήσει τη σύνδεση της έρευνάς της με τη φαινομενολογία του Husserl και το σχετικό φαινομενολογικό λεξιλόγιο, στη συνέχεια δηλώνει ότι η ανάλυσή της βασίζεται σε στοιχεία της θεωρητικής δουλειάς προγενέστερων ερευνητών που απαντούν στο ερώτημα «γιατί οι μαθητές πιθανόν βρίσκουν ορισμένη κίνηση σημαντική» (σ. 302). Το σημείο αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί προβληματικό για το είδος της έρευνας καθώς σημείο κλειδί της Χουσερλιανής παράδοσης έχει χαρακτηριστεί η υποψία κάθε προηγούμενης θεωρητικής γνώσης των φαινομένων (Kerry & Armour, 2000). Επίσης η ερευνήτρια υπογραμμίζει τον υποκειμενισμό της γνώσης που απορρέει από την ερευνητική της προσπάθεια. Ωστόσο οι Martínková και Parry (2011) επισημαίνουν ότι η παραδοχή υποκειμενισμού στη φαινομενολογική επιστημονική έρευνα είναι προβληματική και προκαλεί αποπλανητικές κατανοήσεις περί αυτού του ερευνητικού είδους.

Το ίδιο σχόλιο ταιριάζει και για τα στάδια της ανάλυσης της Nilges (2004) η οποία βασίζεται σε μεθοδολογικές προτάσεις από το χώρο της ερμηνευτικής κατεύθυνσης (βλ. Παπαγεωργιάκη et al., 2015) αλλά ξένων ως προς τη φαινομενολογική παράδοση. Πιθανολογείται ότι η έρευνα της Nilges (2004) αντανακλά μάλλον μια τάση που συναντάται στους κύκλους των επιστημόνων όπου απαιτείται μια συστηματικότητα και οργάνωση του κειμένου με συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης κάτι τέτοιο είναι συχνά απαίτηση των εκδόσεων και φαίνεται να έχει επηρεάσει και τη συγκεκριμένη δημοσίευση. Για παράδειγμα οι τεχνικές λεπτομέρειες χωρίς να είναι απαραίτητες για την κρίση της φαινομενολογικότητας της έρευνας εδώ μάλλον παρουσιάζονται λόγω των κανονισμών έκδοσης. Σα συνέπεια πιθανολογείται ότι η συγγραφέας δεν είχε το

περιθώριο να παρουσιάσει άλλες διαστάσεις της έρευνας που ενδεχόμενα θα αναδείκνυαν περισσότερο τα φαινομενολογικά στοιχεία. Έτσι μοιάζει αρκετά με οποιαδήποτε έρευνα ποιοτικού σχεδιασμού τόσο στον τρόπο παρουσίασης όσο και στο ύφος απόδοσης των σημασιών χωρίς να κατορθώνει να δικαιολογεί τη φαινομενολογικότητά της. Αυτό το σημείο όμως ίσως θα πρέπει να λαμβάνεται κριτικά περισσότερο για τους ακαδημαϊκούς οργανισμούς και τις εκδόσεις που έχουν την ευθύνη της κοινοποίησης της ακαδημαϊκής γνώσης παρά για τη συγγραφέα η οποία εκ των πραγμάτων είναι υποχρεωμένη να ακολουθήσει κάποιες νόρμες. Αν αυτές οι νόρμες δεν έχουν λάβει υπ' όψιν φαινομενολογικά κριτήρια πώς μπορεί μια φαινομενολογική έρευνα να ταιριάζει σε αυτές; Συμπερασματικά κρίνεται ότι δεδομένης της θετικιστικής επιστημολογικής ερευνητικής παράδοσης στο πεδίο της φυσικής αγωγής και όπως και στην περίπτωση της Woods (1992), η δουλειά της Nilges (2004) παρά τα προβληματικά σημεία, πρόσθεσε άλλο ένα κομμάτι στο παζλ της φαινομενολογικής έρευνας ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της ενασχόλησης με τη φαινομενολογική φιλοσοφική βιβλιογραφία σε επίπεδο ερευνητικής πράξης.

Η πιο πρόσφατη εργασία της Lloyd (2012) διερευνά τους «διαφορετικούς βαθμούς κινητικής συνείδησης» (σ. 34) που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής με περιεχόμενο το σκαρφάλωμα. Η έρευνά της -αλλά και γενικά το έργο της- εκκινεί από τη φαινομενολογία του Merleau-Ponty που πραγματεύεται φιλοσοφικά το σώμα ως συνθήκη ύπαρξης του ανθρώπου. Η παρουσίαση των πλούσιων περιγραφών των παιδιών αλλά και των γυμναστών και γυμναστριών τους που περιστρέφονται γύρω από την εμπειρία που είχαν τα παιδιά όταν σκαρφάλωναν και εκτελούσαν σχετικές δραστηριότητες, υπογραμμίζει τη μη δυαλιστική θέση ότι το σώμα κατά το πρότυπο του μυαλού σκέφτεται και αυτό. Πολύ περισσότερο δεν είναι μόνο τα πόδια που σκέφτονται δεδομένης της σύνδεσης της κίνησης και του οριζόντιου επιπέδου για να πάμε από το ένα μέρος στο άλλο, αλλά το σώμα βιώνει την κίνηση και στο κάθετο επίπεδο και δέχεται πολλαπλά ερεθίσματα που το καθιστούν σκεπτόμενο. Επιγραμματικά τα θέματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και προβάλλουν «ευαίσθητα-κίνησης» (σ.27) για το σκαρφάλωμα των παιδιών είναι: Το κατόρθωμα του σταυρώματος των ποδιών, κινώντας για το μανθάνειν, από το χορό στο έδαφος στο χορό στον τοίχο, μαθαίνοντας για το κινείν, ετοιμότητα να κινηθείς: Το βασίλειο των κινητικών δυνατοτήτων.

Για κάθε ένα από τα θέματα αυτά η συγγραφέας ξεδιπλώνει σειρά νοημάτων με έμφαση σε υπαρξιακές δομές της κίνησης και το κάνει μέσα από τη χρήση μιας ιδιαίτερης γλώσσας. Ωστόσο θα ήταν αδύνατο να γίνει κάποια προσπάθεια περίληψης αυτών των νοημάτων (van

Manen, 1997). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί για την έρευνα της Lloyd (2012) είναι ότι σε αντίθεση με τον όγκο των περιεκτικών και πολύ προσεγγμένων σε ύφος των θεμάτων (7 σελίδες στο δημοσιευμένο άρθρο), η συγγραφέας αφιερώνει μόλις δέκα γραμμές για να σκιαγραφήσει το πλαίσιο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, λίγο λιγότερες (7) για να σχολιάσει τους συμμετέχοντες και εννέα (9) για να αναφερθεί στις τεχνικές συλλογής δεδομένων. Για την παραδοσιακή ματιά στην έρευνα, η αναλογία αυτή ίσως χαρακτηριστεί ελλιπής. Δεδομένου όμως ότι πρόκειται για φαινομενολογική έρευνα είναι ευκαιρία το παρόν άρθρο να προκαλέσει τέτοιες στάσεις. Η Lloyd έχει να παρουσιάσει σπουδαίο φαινομενολογικό ερευνητικό έργο στο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού (πχ. Lloyd, 2004; Lloyd & Smith, 2005, 2009; Lloyd, 2011; Smith & Lloyd, 2006). Είναι καλό η συγκεκριμένη δουλειά της όσον αφορά τόσο στο πώς διεξήγαγε την έρευνα αλλά και όσο στο πώς παρουσιάζεται να αποτελέσει παράδειγμα δεδομένης της έλλειψης αντίστοιχων μελετών που αφορούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η εργασία της Wessinger (1994) αφορά στη σημασία του φαινομένου του σκοραρίσματος κατά τη διάρκεια των διαφόρων παιχνιδιών και αγώνων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αν και έχει πραγματοποιηθεί εδώ και περισσότερο από δύο δεκαετίες φαίνεται να βρίσκεται πιο κοντά στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια και σε σχέση με τις τρεις προηγούμενες που αναφέρθηκαν παραπάνω όσον αφορά στο παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Η συγγραφέας παρουσιάζει μια πλούσια περιγραφή του τι σημαίνει για τα παιδιά το γεγονός ότι μέσα από τα διάφορα παιχνίδια αγωνιστικής μορφής στο μάθημα της φυσικής αγωγής τους δίνεται η δυνατότητα να βιώνουν το σκοράρισμα. Η περιγραφή αφορά σε ένα περιβάλλον όπου οι γυμναστές και οι γυμνάστριες παιδαγωγικά σκεπτόμενοι κρατούν στη διδακτική τους πράξη τους αγώνες και τα παιχνίδια με σκορ, αλλά αδιαφορούν για το ανταγωνιστικό τους στοιχείο. Δίνουν δε έμφαση σε ανθρωπιστικές εφαρμογές που μπορεί να υπάρξουν μέσα από τον αγώνα όπως η χειραψία, η υποστήριξη των άλλων, το αθλητικό ήθος και η επικέντρωση στα θετικά σημεία. Αυτό που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι τα παιδιά παίζοντας παιχνίδια με σκορ αποβλέπουν στη «σημαντικότητα του να τα καταφέρνουν καλά» (σ.432) και η επιτομή αυτού του καλά είναι το σκοράρισμα. «Το σκοράρισμα, έτσι, εμφανίζεται [για τα παιδιά] να είναι η ενσάρκωση της κοινής απόδοσης της σημασίας του να είναι καλός κάποιος στο πλαίσιο του παιχνιδιού» (σ. 435). Δηλαδή τα παιδιά έχουν κοινή κατανόηση για το ότι αυτός που τα καταφέρνει καλά στο παιχνίδι σημαίνει ότι σκοράρει κιόλας, ωστόσο το βίωμα της πράξης του να σκοράρει κάποιος είναι κάτι το εξατομικευμένο έτσι όπως φάνηκε από τις περιγραφές των παιδιών. Στα αξιόλογα της έρευνας

είναι και ένα παράδοξο. Παρόλη την εξαιρετική σημασία που έδιναν τα παιδιά στο σκοράρισμα, δεν κρατούσαν το σκορ με αριθμητική μορφή. Σχολιάζοντας κριτικά, ίσως αυτό το σημείο συγκεντρώνει για λογαριασμό της ερευνητικής προσπάθειας της Wessinger (1994) ό,τι ολόκληρη η φαινομενολογική φιλοσοφία επιχειρεί. Την πρόταση ότι οι αριθμοί και η αριθμοποίηση γενικότερα της ζωής υπηρετούν μεν αλλά δεν μπορούν ούτε να αντικαταστήσουν μα ούτε και να υποκαταστήσουν τη ζήση καθαυτή.

Η Wessinger (1994) κατορθώνει να παρουσιάσει με τρόπο κατανοητό τα βήματα πραγματοποίησης της φαινομενολογικής της έρευνας χωρίς να πέφτει στην παγίδα των τεχνικών λεπτομερειών του ποιες ήταν οι αναλογίες συμμετεχόντων και δεδομένων, ποια η μορφή των συνεντεύξεων κλπ. Αντί αυτού παρουσιάζει όσο αναλυτικά επιτρέπει η συνθήκη της δημοσίευσης το φαινομενολογικό λεξιλόγιο με αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία και το συνδέει με την εργασία της. Επίσης θέτει ερωτήματα που αναδύονται μέσα από τη μελέτη της σημασίας του φαινομένου του σκοραρίσματος. Για παράδειγμα παραθέτει τα εξής σε σχέση με το παιδικό βίωμα:

Ποια είναι για το παιδί η ζωντανή σημασία του «να σκοράρεις»; Το να σκοράρεις σε κάνει να αισθάνεσαι ωραία, αλλά είναι η συμβολή του στη νίκη που κάνει το σκοράρισμα ιδιαίτερο; Ή είναι το γεγονός ότι έχεις επιτύχει τον απόλυτο στόχο του παιχνιδιού; Είναι απλώς ένα ακόμα παράδειγμα ότι «κάνεις» -μία απτή, χειροπιαστή, άμεση εμπειρία; Το να σκοράρεις είναι ιδιαίτερο επειδή σε διακρίνει από τους άλλους- επειδή σε κάνει εσένα ιδιαίτερο; Είναι οι εξατομικευμένες εμπειρίες του να σκοράρεις τα *περισσότερα* γκολ, του να σκοράρεις τα *καλύτερα* γκολ, και του να σκοράρεις τα *πιο ασυνήθιστα* γκολ ίδιες μεταξύ τους ή διαφέρουν κάπως; Πώς το να σκοράρεις το καλύτερο γκολ διαφέρει από το να σκοράρεις απλώς ένα γκολ; (Wessinger, 1994, σελ.433, έμφαση από τη συγγραφέα)

Εφόσον αναρωτιόμαστε τα παραπάνω για τη σημασία του παιδικού βιώματος του σκοραρίσματος, προκύπτουν αλυσιδωτά ερωτήματα και αφορούν αυτή τη φορά την πράξη του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η ερευνήτρια παραθέτει:

Πώς μπορούμε εμείς, ως εκπαιδευτικοί, να αξιοποιήσουμε αυτή τη γνώση; Ποιες εφαρμογές η εμπριθής κατανόησή μας της ζωντανής σημασίας του σκοραρίσματος –ως η ενσάρκωση του κάνω καλά τα παιχνίδια στη φυσική αγωγή- έχει για τη διδασκαλία μας;

[...] Σε ποια σημασία αποβλέπουμε με τη χρήση [των αγωνιστικών παιχνιδιών]; Χρησιμοποιούμε παιχνίδια για την ενδεχόμενη συμβολή τους στη φυσική κατάσταση; Για εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων; Ως «προοιωνό» για μετέπειτα αθλητική ανάπτυξη; Για να διαγωνίσουμε συγκεκριμένα παιχνίδια της κουλτούρας; Για την εσωτερική τους χαρά και ευχαρίστηση; Ή περιλαμβάνουμε τα παιχνίδια για τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού; Για τη συμβολή τους στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού; Για να παράσχουμε ένα ρεπερτόριο εμπειριών ώστε να ενθαρρύνουμε τη δια βίου αγάπη για την κίνηση και τον αθλητισμό; (Wessinger, 1994, σελ.437, έμφαση από τη συγγραφέα)

Των ύφους των παραπάνω ερωτημάτων -και άλλων που υπάρχουν στο κείμενο- είναι τέτοιο που προκαλούν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια σε συμμετοχικότητα. Αφορούν σε πολύ πραγματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί, συνεπώς ενδιαφέρουν την γυμνάστρια και τον γυμναστή που μελετούν και αναστοχάζονται με αφορμή το κείμενο το πώς θα ενεργήσουν στην πράξη. Γίνεται έτσι η σύνδεση της πράξης που βιώνουν στη δουλειά τους με τη θεωρία την οποία εδώ αντιπροσωπεύει το ερευνητικό κείμενο. Κλείνοντας η συγγραφέας προβαίνει σε προτάσεις δίνοντας την προοπτική της επιλογής. Σημειώνει ότι είτε θα αναγνωρίσουμε τη σημασία του σκοραρίσματος οπότε θα υιοθετήσουμε πρακτικές που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να σκοράρουν είτε θα το απορρίψουμε ως μη σημαντικό. Επισημαίνει όμως ότι δεν μπορούμε να τα έχουμε και τα δυο επομένως η τελική επιλογή είναι του γυμναστή και της γυμνάστριας και προϋποθέτει ανάληψη ευθύνης. Είναι αξιόλογο το γεγονός ότι η Wessinger (1994) δεν απορρίπτει κάτι ως μη εφαρμόσιμο. Περιλαμβάνει ως πρακτική πρόταση και το ενδεχόμενο που είναι ξένο ως προς τα συμπεράσματα της δικής της έρευνας, δηλαδή το να υιοθετήσει κάποια ή κάποιος τη στάση ότι το σκοράρισμα είναι ανούσιο για τα παιδιά. Έτσι τοποθετεί την γυμνάστρια και τον γυμναστή ως κύριους των αποφάσεων στο πλαίσιο του μαθήματος φυσικής αγωγής κι όχι τον εαυτό της ως ερευνήτρια.

2.5 Φαινομενολογική Έρευνα και Αναλυτικό Πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής.

Οι τρεις από τις τέσσερις εμπειρικές φαινομενολογικές έρευνες που σχολιάστηκαν παραπάνω (Lloyd, 2012; Nilges, 2004; Wessinger, 1994) κάνουν νύξη για την αναγκαιότητα ενός αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της φυσικής αγωγής που θα εκκινούσε από φαινομενολογικής φύσης παραδοχές. Αυτό σημαίνει ότι το σχετικό αναλυτικό πρόγραμμα θα

πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν την ενσώματη συνθήκη του ανθρώπινου όντος και να μην υπηρετεί μόνο τη γνωστική κατανόηση των εφαρμογών που σχετίζονται με την υγεία (Lloyd & Smith, 2005; Smith & Lloyd, 2006). Η δουλειά των δύο αυτών συγγραφέων -Lloyd και Smith- προσπαθεί να αναδείξει κενά που σχετίζονται με την υπαρξιακή κατάσταση του σώματος που συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής και που μια φαινομενολογική προσέγγιση των σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων θα μπορούσε να καλύψει και να υπηρετήσει τα παιδιά ως όντα ενότητας σώματος και πνεύματος.

Κυρίως ασχολούνται με τον όρο *ζωτικότητα* (*vitality*) ο οποίος κατά τους ισχυρισμούς τους ξεπερνάει τη γνωστική κατάσταση η οποία συνήθως ορίζει τον τρόπο που υπάρχει το σώμα μας στις διάφορες φυσικές δραστηριότητες και αγκαλιάζει ολόκληρη την ύπαρξη. Αναφέρουν τα εξής:

Η ζωτικότητα οπωσδήποτε έχει να κάνει με την ευεξία και τη συνείδηση της υγείας· έχει επίσης να κάνει με την ενέργεια, την κίνηση και τις ιδιαίτερες δράσεις καλλιέργειας μιας κατάστασης ευεξίας και υγείας. Είναι μία έννοια που συγχωνεύει στάση και συμπεριφορά, πρόθεση και θέση, ικανοποίηση και δράση, προαγωγή υγείας και φυσική κίνηση. Περισσότερο από μία έννοια, η ζωτικότητα είναι πρώτα απ' όλα ένα γεγονός, μια κατάσταση, μια περίπτωση που βιώνεται σωματικά. Είναι το να νιώθεις ζωντανός, νευρώδης, ζωηρός και αναζωογονημένος σε συγκεκριμένες πόζες, θέσεις, ματιές, κινήσεις και εκφράσεις του σώματος. Η ζωτικότητα αναφέρεται, με άλλα λόγια, στη σωματοποιημένη συνθήκη μιας ενεργητικής και υγιούς ζήσης. Είναι μία κινητική αντίληψη πολύ πριν αποτελέσει σύλληψη του αναλυτικού προγράμματος. (Smith & Lloyd, 2006, σελ.250)

Αναγνωρίζοντας τη ζωτικότητα, έτσι όπως περιγράφεται παραπάνω, ως απαραίτητο στοιχείο περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της φυσικής αγωγής οι δύο ερευνητές ξεπερνούν την τάση που επικρατεί ανάμεσα στους ειδικούς και στις ειδικούς του χώρου και που συνηθίζει να μετατρέπει ένα γεύμα σε θερμίδες και μια βόλτα σε κίνηση (Shusterman, 1999). Προχωρούν παραπέρα και αναγνωρίζουν τέτοιου είδους αλλά και άλλες ανθρώπινες συμπεριφορές σχετικές με τη φυσική δραστηριότητα ως καταστάσεις που θα πρέπει να μας απασχολούν για τη ζωντάνια τους. Υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που έβλεπαν μέχρι τώρα το σώμα

τα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της φυσικής αγωγής ήταν επηρεασμένος από τη δυαλιστική παράδοση που δεν αντανάκλα δυναμισμό. Προτείνουν τις εξής εναλλακτικές: Βιταλισμός αντί του μηχανισμού σώματος, το σώμα ως βίωμα αντί το σώμα ως αντικείμενο, το να νιώθουμε αντί του να βλέπουμε το σώμα. Έτσι τις δεξιότητες που μας απασχολούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πάψουμε να τις αντιμετωπίζουμε σα μονάδες και θα κατορθώσουμε να τις αντιληφθούμε σα δυναμικές κίνησης καθώς στην ουσία έτσι υπάρχουν για το σώμα. Ας σημειωθεί ότι όλη αυτή η δουλειά προέκυψε ως αποτέλεσμα συστηματικής ακαδημαϊκής και ερευνητικής προσπάθειας των δύο ερευνητών και εξελίσσεται ακόμα (βλ. Lloyd, 2004; Lloyd & Smith, 2006, 2009; Smith, 2014).

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι το έργο των Smith και Lloyd (2006) και Lloyd και Smith (2005) επικεντρώνεται στο τι μπορεί να κάνει το σώμα στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και της φυσικής δραστηριότητας ως μια ζωντανή ολότητα που και ενεργεί και παθαίνει. Αυτή η ιδέα βασίζεται στο έργο του Merleau-Ponty ο οποίος όπως σημειώθηκε παραπάνω, ασχολήθηκε σε φιλοσοφικό επίπεδο με τη σωματοποίηση ως υπαρξιακή κατάσταση του ανθρώπου. Αναγνωρίζοντας τις συνδέσεις με αυτό το φιλοσοφικό υπόβαθρο, οπωσδήποτε η δουλειά γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της φυσικής αγωγής των δύο προαναφερθέντων ερευνητών έχει γερά θεμέλια άρα και η πρότασή τους μπορεί να θεωρηθεί ότι φέρει ελπίδες για μια αλλαγή ζωτικής σημασίας στο χώρο. Το θέμα είναι όμως ότι η πρόταση αυτή δεν έρχεται σε ένα παρθένο χώρο να πάρει τη θέση της, αλλά έρχεται ως αντιπρόταση σε ένα χώρο όπου οι ήδη οι υπάρχουσες προτάσεις και εφαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων έστω και σιωπηρά υπηρετούν μια άλλη φιλοσοφία. Για να εφαρμοστεί λοιπόν, αποτελεί προϋπόθεση το να ωριμάσει ανάμεσα στους κύκλους των ειδικών των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της φυσικής αγωγής η ιδέα ότι η δυαλιστική πρόταση που αντιμετωπίζει το σώμα ως αντικείμενο σφάλει σε ορισμένα σημεία και από εκεί και πέρα να ευδοκιμήσουν οι συνθήκες ώστε να τεθεί επί τάπητος και μια φαινομενολογική πρόταση.

Όμως αξίζει να αναρωτηθούμε, κατά πόσο είναι αυτό εφικτό; Στη βιβλιογραφία αναφέρεται μία πολύ πρόσφατη περίπτωση αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της φυσικής αγωγής που έδινε έμφαση στο σώμα ως πολιτιστική και κοινωνική οντότητα παρά ως βιολογική και μηχανική οντότητα και η εφαρμογή του μήνυσε ελπιδοφόρα αποτελέσματα (Betti, Knijnik, Venâncio, & Neto, 2015). Δε θα πρέπει να ξεχνάμε όμως ότι το πρόγραμμα αυτό εκκινούσε όχι μόνο από φαινομενολογικής αλλά και από κριτικής φιλοσοφίας παραδοχές. Το καίριο δε σημείο

ίσως αποτελεί το γεγονός ότι εφαρμόστηκε στην πρωτεύουσα της Βραζιλίας η οποία είναι μία χώρα όπου έχει βαθιά επιστημονική παράδοση στην κριτική επιστημολογία (βλ. Παπαγεωργάκη et al., 2015). Επομένως οι φιλοσοφικές παραδοχές που έφερε το εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της φυσικής αγωγής δεν ήταν ξένες προς την υπόλοιπη ερευνητική κουλτούρα του τόπου όπου εφαρμόστηκε. Κατά κάποιον τρόπο υπήρχε ένα υπόβαθρο που ισχυροποίησε την ανέλιξή του κι ίσως αυτό ευνόησε τις συνθήκες για θετικά αποτελέσματα. Το κριτικό σχόλιο που επιχειρείται εδώ είναι ότι μια φαινομενολογικής παραδοχής πρόταση σε σχέση με το μάθημα της φυσικής αγωγής και τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα αναγκαστικά ακουμπά σε ζητήματα αλλαγής της φιλοσοφίας της ισχύουσας κατάστασης. Έτσι είναι ανάγκη να αναλογιστούμε κατά πόσο είμαστε διατεθειμένοι να αλλάξουμε τον εαυτό μας στον τρόπο σκέπτεσθαι και έπειτα να διακρίνουμε κατά πόσο επιτρέπει η ιστορική και κοινωνική συγκυρία κάτι τέτοιο.

Η φαινομενολογική πρόταση για τα αναλυτικά προγράμματα τουλάχιστον έτσι όπως εκφράζεται από τη βιβλιογραφία κινείται προς την κατανόηση της σωματοποίησης ως ανθρώπινη συνθήκη και στο πώς μπορεί η κατανόηση αυτή να υπηρετήσει το συγκεκριμένο πεδίο της φυσικής αγωγής. Ως εκ τούτου αν και φαινομενολογικών παραδοχών και αναγνωρισμένου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος κρίνεται ότι κινείται διαφορετικά ως προς την παιδαγωγική κατανόηση της παρούσας έρευνας. Κινείται μάλλον προς την κατεύθυνση που αναγνωρίστηκε προηγουμένως ότι τείνει η φαινομενολογική παιδαγωγική έρευνα στο πεδίο της φυσικής αγωγής (βλ. πχ. Standal, 2015; Stolz, 2013; Whitehead, 2013) και επομένως διαφοροποιείται ως προς το ερευνητικό παιδαγωγικό πνεύμα από την παρούσα έρευνα. Ο λόγος για τον οποίο αναφέρθηκα στην ερευνητική βιβλιογραφία που αφορά στα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πώς μπορεί η φαινομενολογική πρόταση να βρει εφαρμογή στη σχολική πράξη μέσα από αυτά υπηρετεί αλλού και είναι διττής φύσης. Πρώτον κρίνεται ότι η αναφορά αυτή εισαγάγει την αναγνώστρια και τον αναγνώστη σε ζητήματα φιλοσοφικής φύσης για τα οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια. Δεύτερον λόγω της πολύ περιορισμένης βιβλιογραφίας για τη ζωντανή εμπειρία σε επίπεδο μαθήματος της φυσικής αγωγής αναμένεται ότι η αναφορά στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα θα υποστηρίξει την αναγνώστρια και τον αναγνώστη σχετικά με την κατανόηση της φαινομενολογικής ερευνητικής πράξης.

Κεφάλαιο 3 – Ερευνητικό ερώτημα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το παιδαγωγικό ενδιαφέρον της ζωντανής εμπειρίας με αναλυτική αναφορά στη συγκεκριμένη σημασία στην οποία απαντά ο χαρακτηρισμός του ενδιαφέροντος αυτού. Από την ανασκόπηση προέκυψε ότι η έρευνα της ζωντανής εμπειρίας που αποβλέπει παιδαγωγικά είναι πολύ σημαντική κι αυτό αντανακλάται σε μελέτες ακαδημαϊκών με έντονο παιδαγωγικό ενδιαφέρον (πχ. Bollnow, 1989a; Buytendijk, 1988; Langeveld, 1984; Saevi, 2011; Saevi & Foran, 2012; van den Berg, 1952; van Manen, 1991, 2012). Η μελέτη της ζωντανής εμπειρίας συνδέεται άμεσα με την πράξη έτσι όπως αυτή συμβαίνει σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά πλαίσια. Αποκαλύπτει πολύ ουσιαστικά ζητήματα της επαγγελματικής πράξης των παιδαγωγών που αφορούν στο παιδί που στέκεται μπροστά τους αλλά και πριν από εκείνους ή εκείνες (van Manen, 2012). Πολύ περισσότερο αποκαλύπτει τις πραγματικές καταστάσεις της παιδαγωγίας στις οποίες υπάρχουν καθημερινά, δεν ξέρουν τι να κάνουν και την ίδια στιγμή φέρουν ευθύνη (Saevi, 2011; van Manen, 2012, 2015).

Ωστόσο οι μέχρι τώρα σχετικές ερευνητικές προσπάθειες συνήθως δεν αφορούν σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Μελετούν φαινόμενα που ναι μεν καλλιεργούν την παιδαγωγική κατανόηση των επαγγελματιών του σχολικού περιβάλλοντος πλην όμως τα φαινόμενα αυτά αφορούν στο πώς δίδονται άμεσα στη ζωή και μπορεί να συμβαίνουν οπουδήποτε, στο σπίτι, στην παιδική χαρά ή αλλού (πχ. Langeveld, 1983b; Smith, 1987). Η σύγχρονη ζωή του παιδιού όμως είναι δομημένη γύρω από το σχολικό περιβάλλον. Δεδομένης της σημασίας της εκπαίδευσης στις μέρες μας, το παιδί περνάει πολλές ώρες στο σχολείο, ίσως σε μερικές περιπτώσεις να βλέπει πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικούς παρά τους γονείς του. Επομένως ο τρόπος που δίδονται οι ζωντανές εμπειρίες συγκεκριμένα στο σχολικό πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όσους και όσες έχουν παιδαγωγικές ευαισθησίες, το οποίο η μέχρι τώρα ερευνητική βιβλιογραφία δεν καλύπτει επαρκώς. Επίσης στις ελάχιστες περιπτώσεις φαινομενολογικών ερευνών που μελετούν τη ζωντανή εμπειρία με παιδαγωγικό ενδιαφέρον σε σχολικό πλαίσιο είτε η μελέτη βασίζεται αποκλειστικά στο παιδικό βίωμα (πχ. Saevi, 2005) είτε αποκλειστικά στο βίωμα των εκπαιδευτικών (πχ. Foran, 2006). Όμως έχει σημασία η ζωντανή εμπειρία να προσεγγίζεται όπως δίδεται στη σύνθεσή της (van Manen, 2012). Και επειδή τα σχολικά μαθήματα -επομένως και το μάθημα της φυσικής αγωγής- συγκροτούνται με την παρουσία παιδιών και εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να υπάρξουν αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες που

περιλαμβάνουν τη μελέτη του βιώματος στο πλαίσιο κάθε μαθήματος και για τα δύο μέρη. Επιπροσθέτως δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν διεξαχθεί σε συγκεκριμένο πλαίσιο μαθήματος και να εστιάζουν στο παιδαγωγικό ενδιαφέρον που αφορά και σε άλλα μαθήματα. Στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής υπάρχει σχετική μόνο η προσπάθεια της Wessinger (1994) που μελετά το φαινόμενο του σκοραρίσματος των παιχνιδιών και εγείρει ουσιαστικό παιδαγωγικό προβληματισμό. Πλην όμως το σκοράρισμα συμβαίνει κυρίως -αν όχι αποκλειστικά- στο μάθημα το συγκεκριμένο της φυσικής αγωγής και επομένως η μελέτη της Wessinger (1994) αποτυγχάνει να εγείρει ανάλογο προβληματισμό καθολικά σε εκπαιδευτικούς άλλων μαθημάτων τη στιγμή που αναμφισβήτητα το παιδαγωγικό ενδιαφέρον των ζωντανών εμπειριών που συμβαίνουν στο σχολείο αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και όλες τις εκπαιδευτικούς.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει βιβλιογραφικό κενό όσον αφορά στην κατανόηση της ζωντανής εμπειρίας της παιδαγωγίας έτσι όπως δίδεται σα σύνθεση στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων. Πολύ περισσότερο δε στο δημοτικό σχολείο αυτό το κενό εντοπίζεται στις περιπτώσεις των μαθημάτων που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικότητας για τα οποία δεν υπάρχει έρευνα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος προς μία αντίστοιχη και καθολική κατανόηση. Ένα τέτοιο μάθημα είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής το οποίο λόγω της κίνησης και της συμμετοχής του σώματος, στοιχεία ουσιαστικά και του παιδιού μα και του ρόλου μας ως παιδαγωγών, μάλλον φέρει σημαντικά νοήματα προκειμένου να κατανοήσουμε την παιδαγωγία στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα υπηρετεί στο να καλύψει αυτά τα κενά με αφετηρία το συγκεκριμένο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ενυπάρχει σε αυτή η παραδοχή πως αν όντως υιοθετεί κάποιος ή κάποια ηθική και υπεύθυνη στάση απέναντι στο παιδί οφείλει να εξετάζει διαρκώς το τι συμβαίνει σε οποιαδήποτε κατάσταση παιδαγωγίας προκειμένου να είναι ικανός ή ικανή να ενεργεί με περίσκεψη και διάκριση ως παιδαγωγός (van Manen, 1990, 1991).

Στη σύγχρονη σχολική ζωή το κάθε μάθημα της φυσικής αγωγής γίνεται πραγματικότητα και δίδεται σε παιδιά και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης σύνθεσης. Γυμνάστριες και γυμναστές βιώνουν μαθήματα της φυσικής αγωγής που έχουν διάρκεια, συμβαίνουν σε τόπο και συμμετέχουν σε αυτά τα παιδιά με τα οποία αλληλεπιδρούν. Πρόκειται λοιπόν για ένα υπαρξιακό βίωμα που ως τέτοιο όσες φορές κι αν επαναληφθεί θα φέρει πάντοτε μια ανεπανάληπτη μοναδικότητα. Πώς το μάθημα της φυσικής αγωγής γίνεται βίωμα; Ποια είναι η παιδαγωγική σημασία του βιώματος αυτού; Τι μπορεί να μηνύσει το βίωμα αυτό για τα παιδιά για τα οποία οι ενήλικες και ενήλικοι φερόμαστε ως υπεύθυνοι για την ανάπτυξή τους; Τι μπορεί να

μηνύσει για εμάς τους ίδιους ως παιδαγωγούς των παιδιών; Τι είδους παιδαγωγικές ενοράσεις μπορεί να προσφέρει το βίωμα αυτό και σε άλλους και σε άλλες εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς, δασκάλους και δασκάλες; Πώς μπορεί να βαθύνει την καθολική μας κατανόηση για το παιδί; Και πώς μπορεί να στηρίξει τη σχέση μας μαζί του; Τα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν σε μία ερώτηση που αποτελεί και την ερευνητική ερώτηση για την παρούσα έρευνα: Ποιες παιδαγωγικές ενοράσεις μπορεί να προσλάβει κάποιος ή κάποια μέσα από τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο;

3.1 Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι μέσα από τη μελέτη της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής να αποκαλυφθούν ενοράσεις που θα καταστήσουν τους ενήλικους ικανούς να στέκονται με περίσκεψη και διάκριση σε παιδαγωγικές καταστάσεις τις οποίες βιώνουν τόσο ως πρόσωπα όσο και ως επαγγελματίες που εμπλέκονται με παιδιά.

3.2 Σημαντικότητα Έρευνας

Το σκεπτικό της φαινομενολογικής παιδαγωγικής κατανόησης έχει να κάνει με τη διαπίστωση πως όσο βαθαίνει η σκέψη για τα παιδαγωγικά ζητήματα, τόσο περισσότερο αποκαλύπτεται ο ανεξάντλητος και παράδοξος χαρακτήρας της παιδαγωγικής πράξης (Saevi, 2011; Saevi & Foran, 2012). Συχνά οι παιδαγωγοί νομίζουν ότι γνωρίζουν καλά το έργο που πρόκειται να επιτελέσουν και όταν φτάνουν στην πράξη στο πλαίσιο συγκεκριμένων συνθηκών πιάνουν τον εαυτό τους να ανταποκρίνεται σε αυτό το έργο αμφιβάλλοντας για πολλά πράγματα. Ωστόσο οφείλουν να ενεργήσουν υπεύθυνα ακόμα και αν δε γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν (van Manen, 2015). Την ίδια στιγμή αν και η φύση της παιδαγωγίας είναι τόσο παράδοξη και κυριολεκτικά προκαλεί απορία (Saevi & Foran, 2012), η πολλή εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα δείχνει να μην αντανakλά αυτό το χαρακτήρα. Περισσότερο κινείται στην κατεύθυνση της διαχείρισης, της τακτοποίησης, της αποκατάστασης και της λύσης των αντίστοιχων ζητημάτων με ένα τρόπο οριστικό (van Manen, 2000). Αυτό δε σημαίνει ότι η αντιμετώπιση των ζητημάτων ως προβλήματα και η προσπάθεια για λύση τους έτσι όπως αντανakλάται στο πνεύμα της πολλής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής έρευνας είναι κάτι που δε χρειάζεται. Η επισήμανση που επιχειρείται εδώ εστιάζει στη σημαντικότητα του να υπάρξει και παιδαγωγική έρευνα που να αντανakλά στον τρόπο της και στον πνεύμα της γενικότερα την ίδια τη φύση της παιδαγωγίας.

Δηλαδή την παραδοξότητά της, το ανεξάντλητο και την απορία που προκαλεί (Saevi, 2011; Saevi & Foran, 2012; van Manen, 1990, 2012).

Σε σχέση με την υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία λοιπόν, η παρούσα έρευνα κρίνεται σημαντική ως προς τη συμπληρωματικότητα του τρόπου με τον οποίο μέχρι τώρα τείνει η ερευνητική πράξη να μελετά τα παιδαγωγικά ζητήματα. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από προβλήματα προς λύση χρειάζεται η ίδια η εμπειρία να προσλαμβάνεται ως βίωμα, γεγονός που οδηγεί στην περίσκεψη και στη διάκριση τους επαγγελματίες και τις επαγγελματίες της παιδαγωγικής πράξης (van Manen, 1990, 2007, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα η παρούσα έρευνα αναμένεται να προσφέρει ουσιαστικό ερευνητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της πράξης της παιδαγωγίας έτσι όπως συμβαίνει άμεσα στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Πολύ περισσότερο αναμένεται να παρέχει σημαντική παιδαγωγική κατανόηση για όλες τις επαγγελματίες και όλους τους επαγγελματίες της σχολικής εκπαίδευσης που διατηρούν γνήσια την παιδαγωγική τους έγνοια.

Κεφάλαιο 4- Φιλοσοφικό Υπόβαθρο

[Σ]υμβούλευε ο γερο-Σωκράτης τον Κρίτωνα. «Άφησε εκείνους που ασκούν τη φιλοσοφία κατ' επάγγελμα, είτε είναι καλοί είτε κακοί, εξέτασε την ίδια τη φιλοσοφία σωστά και καλά, και αν αποφασίσεις ότι είναι κάτι ασήμαντο, τότε απότρεψε από αυτήν τους πάντες, όχι μόνο τους γιους σου. Αλλά αν σου φανεί ότι είναι όπως νομίζω εγώ, μη διστάσεις να ασχοληθείς μαζί της και να την ασκήσεις, 'κι εσύ και τα παιδιά σου', όπως λένε.» (Durant, 2012, σελ. xxvi)

Ερευνητικές προσπάθειες που βρίσκουν τη θέση τους κάτω από τον χαρακτηρισμό-ομπρέλα φαινομενολογικές μπορεί να εκκινούν από πολύ διαφορετικές κοσμοθεωρίες (van Manen, 2014). Πράγματι σε σχέση με την παρούσα ανασκόπηση ο ισχυρισμός αυτός βρίσκει εφαρμογή στις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω και που έχουν στο ερευνητικό επίκεντρο το μάθημα της φυσικής αγωγής. Για παράδειγμα η Lloyd (2012) εκκινεί από την φιλοσοφική πραγματεία του Merleau-Ponty η οποία εστιάζει στη σωματοποίηση και η ερευνήτρια επιχειρεί να αναδείξει τις σχετικές σημασίες που αποκαλύπτει η δραστηριότητα της αναρρίχησης προκειμένου να ανατροφοδοτήσει το εξειδικευμένο περιεχόμενο του μαθήματος της φυσικής αγωγής ως προς την «κινητική συνείδηση» (σελ. 34). Ας σημειωθεί ότι παρόμοιες παραδοχές υιοθετούν οι περισσότερες φαινομενολογικές ερευνητικές προσπάθειες στο ευρύτερο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού (π.χ. Allen-Collinson, 2009; Standal & Engelsrud, 2013; Thorburn & Stolz, 2015). Η στάση της Wessinger (1994) που σχολιάστηκε προηγουμένως, ερμήνευσε τη σημασία του σκοραρίσματος στο μάθημα της φυσικής αγωγής αναδεικνύοντας το ζήτημα της ευθύνης για τον γυμναστή και τη γυμνάστρια σχετικά με το πώς θα διαχειριστούν παιδαγωγικά τη σημασία του. Γίνεται παραδεκτή λοιπόν, έστω και σιωπηρά η γνώμη ότι η σημασία του σκοραρίσματος αφορά στην ηθική διάσταση, μία παραδοχή που ως προς την αξία της γνώσης ενυπάρχει στο έργο του Husserl (πχ. Husserl, 1970). Δεδομένου ότι η σύνδεση των φιλοσοφικών παραδοχών και της ερευνητικής πράξης είναι ιδιαίτερα σημαντική για οποιαδήποτε φαινομενολογική προσπάθεια (van Manen, 2014), στη συνέχεια παρουσιάζεται η σχετική σύνδεση με την παρούσα έρευνα.

Η φαινομενολογία είναι ένα φιλοσοφικό κίνημα που έχει εκφραστεί μέσα από τη σκέψη και τα κείμενα σημαντικών στοχαστών του 20^{ου} αιώνα όπως ο Edmund Husserl (1859-1938), ο Martin Heidegger (1889-1976), η Edith Stein (1891-1942), ο Hans-Georg Gadamer (1900- 2002),

ο Jean-Paul Sartre (1905-1980) , η Hannah Arendt (1906- 1975), ο Emmanuel Levinas (1906-1995), η Simone de Beauvoir (1908- 1986), ο Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) και άλλοι. Οι στοχαστές αυτοί αν και διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την κοσμοθεωρία τους, όλοι αναγνωρίζονται ως φαινομενολόγοι καθώς έχουν συμβάλλει καθοριστικά στην θεμελίωση και εξέλιξη του κινήματος (Adams & van Manen, 2008; Finlay, 2009). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες που παρουσιάζουν λεπτομερώς το θεωρητικό υπόβαθρο της φαινομενολογίας και τη σύνδεσή του με το πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού (πχ. Kerry & Armour, 2000; Martínková & Parry, 2011; Müller, 2011), οπότε δε θα επαναληφθεί εδώ αυτή την ενέργεια. Ακολουθώντας δε τις συστάσεις των Martínková και Parry (2011) θα γίνει τοποθέτηση σχετικά με το πώς η ερευνήτρια κατανόησε τη φαινομενολογία και πώς αυτή υπηρετεί την παρούσα έρευνα. Πριν γίνει όμως αυτό θα ήταν σκόπιμο να επισημανθεί ότι συγκεκριμένα νοήματα με συνάφεια ως προς τη φαινομενολογία μεταφέρονται με διάφορες λέξεις που συναντώνται στη βιβλιογραφία και πολλές φορές υπάρχουν περισσότερες της μιας που επικοινωνούν το ίδιο νόημα. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας και με αναφορά στη χρήση των λέξεων ορολογίας ακολουθήθηκε η μετάφραση του κειμένου του Robert Sokolowski (2003) *Εισαγωγή στη φαινομενολογία* από τον καθηγητή κύριο Παύλο Κόντο. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην περιεκτικότητα του εν λόγω κειμένου ως προς τη θεώρηση του φαινομενολογικού κινήματος συνολικά αλλά και ως προς το ύψος το οποίο είναι πιο κοντά στη νεοελληνική γλώσσα σε σχέση με άλλα [πχ. το κείμενο του Edmund Husserl (1974) *Η Φιλοσοφία ως αυστηρή επιστήμη* μεταφρασμένο από τον καθηγητή κύριο Νίκο Σκουτερόπουλο]. Στις ελάχιστες εξαιρέσεις όπου γίνεται χρήση άλλης λέξης υπάρχει επεξήγηση περί της συγκεκριμένης επιλογής.

Κατ' αρχάς στην παρούσα έρευνα δεν επιχειρείται ο ακαδημαϊκός τύπος έρευνας «φιλοσοφώντας σχετικά με τη φαινομενολογία» (van Manen, 2014, σελ. 23, έμφαση από το συγγραφέα), αλλά η ερευνήτρια «κάνει φαινομενολογία» (σελ. 23) βασιζόμενη σε εμπειρικά δεδομένα. Διευκρινίζοντας σχετικά με τη φράση «εμπειρικά δεδομένα», αναφέρονται στον ερευνητικό σχεδιασμό που σημαίνει ότι η συγκεκριμένη φαινομενολογική έρευνα εφαρμόζεται στο πλαίσιο επιστημονικού κι όχι φιλοσοφικού αιτήματος (Martínková & Parry, 2011). Αυτή η διευκρίνιση γίνεται προκειμένου να αποφευχθούν παρεξηγήσεις σχετικά με την κριτική που άσκησε η φαινομενολογία στον εμπειρισμό και στη δυαλιστική σκέψη (Sokolowski, 2003), κριτική η οποία ασκήθηκε πάνω σε φιλοσοφική βάση. Έτσι στο παρόν κείμενο οι λέξεις «επιστημονική έρευνα» και «εμπειρική έρευνα» είναι φραστικά ισότιμες και χρησιμοποιούνται

εναλλακτικά. Σχετικά με το επιστημονικό αίτημα εννοείται ότι εκκινώντας από φαινομενολογικές φιλοσοφικές παραδοχές η παρούσα έρευνα βασιζόμενη σε εμπειρικά δεδομένα υπηρετεί την επαγγελματική πράξη -εξού και η φράση που αναφέρθηκε προηγουμένως ότι η ερευνήτρια «κάνει φαινομενολογία» (van Manen, 2014, σελ. 23). Το σημείο αυτό συνδέεται άρρηκτα με τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας στην οποία θα γίνει αναλυτική αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο. Παρακάτω αναπτύσσεται το τι σημαίνουν οι φαινομενολογικές φιλοσοφικές παραδοχές από τις οποίες εκκινεί η έρευνα με αναφορές σε λέξεις της φαινομενολογικής ορολογίας που στηρίζουν θεμελιακά την παρούσα προσπάθεια.

4.1 Ο Κόσμος-της-ζωής

Η προβληματική στάση του επιστημονικού εμπειρισμού που παραδεχόταν το δυαλισμό πνεύματος και σώματος (βλ. Sokolowski, 2003) και αποτύγχανε να συλλάβει την έννοια της ζωής στην πληρότητά της οδήγησε τον Husserl (1970) να επινοήσει τη λέξη «κόσμος-της-ζωής» (*Lebenswelt*). Με τη λέξη «κόσμος-της-ζωής» ο Husserl (1970) εννοούσε ότι ο κόσμος μας είναι ο κόσμος των ζωντανών εμπειριών κι έτσι συνδέεται με μια «γνήσια φυσική ζωή» (σελ. 281) στην οποία βρίσκουμε τους εαυτούς μας πριν ξεκινήσουμε οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση για αυτή και όσα αφορούν σε αυτήν. Πρέσβευε ότι η επιστήμη δεν πρέπει να μελετά τα πράγματα του κόσμου καθαυτά αλλά το πώς δίδονται αυτά στη συνείδηση, δηλαδή το πώς εμφανίζονται οι ζωντανές εμπειρίες στη συνείδησή μας πριν φτιάξουμε θεωρίες για αυτές. Η γνώμη του αυτή αντανακλάται στο νόημα της πολύ διάσημης φράσης του ότι είναι ανάγκη να επιστρέψουμε *στα ίδια τα πράγματα (zu den Sachen)*. Ο Heidegger (1927) αν και διαφωνούσε με τις οντολογικές παραδοχές του Husserl, εξέλιξε το νόημα της λέξης κόσμος-της-ζωής προτείνοντας ότι η γνησιότητα των σημασιών των ζωντανών μας εμπειριών τοποθετείται πάντοτε στο πλαίσιο της ζωής σε αυτόν τον κόσμο και το ανθρώπινο όν υπάρχει μέσα σε μια δυναμική σχέση με αυτόν ως *ποιμένας του είναι (Dasein)*. Με άλλα λόγια ο Heidegger ανέδειξε τη φιλοσοφική σημασία που έχει για το ανθρώπινο ον η κατανόηση της σχέσης υποκειμένου και αντικειμένου ως σχέση ενωτική. Ένα παράδειγμα για τη σημασία της φιλοσοφικής πραγματείας της κατάστασης του ανθρώπινου όντος ως ποιμένας του είναι στην ερευνητική πράξη σύμφωνα με τους Jones, Harvey και Kirk, (2014) αποτελεί το γεγονός ότι αυτή ανταποκρίνεται αντίστοιχα στην αναγκαιότητα μιας παισιωμένης επιστημολογικής προοπτικής του επιστημονικού πεδίου της φυσικής αγωγής. Εξελίσσοντας περαιτέρω την ιδέα του Heidegger ότι τα ανθρώπινα όντα είναι όντα εντός αυτού του κόσμου -με

απλά λόγια αυτό το νόημα εκφράζουν οι λέξεις «ποιμένας του είναι»- επόμενοι φαινομενολόγοι στοχαστές πρότειναν διάφορες ερμηνείες για το πώς τα ανθρώπινα όντα υπάρχουμε μέσα στον κόσμο. Μερικά τέτοια παραδείγματα είναι ο τρόπος ύπαρξης ως «αυτό που δεν είμαι» (Sartre, 1956, σελ.60 έμφαση από το συγγραφέα), η σωματοποίηση ως τρόπος ύπαρξης (Merleau-Ponty, 2005) δηλαδή η ύπαρξη μέσα από τον τρόπο του ανθρωπίνου σώματος, ο τρόπος ύπαρξης μέσα από το άλλο πρόσωπο (Levinas, 1998) και άλλα. Η συμβολή αυτών μα και άλλων υπαρξιστών στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική καθώς η οπτική τους και τα κείμενά τους «μας ξεβολεύουν από τη δεδομένη καθημερινότητα και μας οδηγούν σε μια πιο αυθεντική ύπαρξη» (Bollnow, 1989a, σελ. 10).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η επινόηση του Husserl του κόσμου-της-ζωής, η πρόταση του Heidegger ότι τα ανθρώπινα όντα υπάρχουμε σε δυναμική σχέση με τον κόσμο που μας περιβάλλει και οι διάφοροι ερμηνευτικοί προσανατολισμοί των υπαρξιστών για τον τρόπο με τον οποίο υπάρχουμε στον κόσμο δεν αποτελούν ξεχωριστά έργα. Αντιθέτως αποτελούν τη σύνθεση της φαινομενολογικής πρότασης «η οποία μπορεί να εξασκηθεί και να αναγνωριστεί ως ένας τρόπος σκέπτεσθαι» (Merleau-Ponty, 2005, σελ. viii). Αυτός ο τρόπος σκέπτεσθαι έχει συμβάλει και εξακολουθεί να συμβάλλει σημαντικά στις ανθρωπιστικές επιστήμες καθώς προτείνει την ολιστική κατανόηση του κόσμου έτσι όπως ζωντανεύει για εμάς τους ανθρώπους μέσα από τις εμπειρίες (Finlay, 2009). Πολύ περισσότερο ο χαρακτηριστικός αυτός φαινομενολογικός τρόπος σκέπτεσθαι μας φέρνει σε μια άμεση σύνδεση «με τη ζωή όπως τη ζούμε» (van Manen, 2014, σελ, 39) και εφαρμόζοντάς τον στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια σημαίνει την κατανόηση της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Όπως έχει επισημάνει η Conolly (1995) το μάθημα της φυσικής αγωγής «είναι γεμάτο με παραδείγματα σχετικά με το πώς η ζωντανή εμπειρία κάνει τη διαφορά» (σελ. 27). Πράγματι μέσα από την παρούσα έρευνα εγείρεται φαινομενολογικός προβληματισμός σχετικά με το πώς η κάθε μια ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής -και που όλες μαζί συνιστούν τον κόσμο-της-ζωής-του μαθήματος της φυσικής αγωγής- κάνουν τη διαφορά. Όμως, γίνεται λόγος για μία διαφορά στο όνομα ποιανού πράγματος;

4.2 Αποβλεπτικότητα

Αυτό το ερώτημα εγείρει το ζήτημα της *αποβλεπτικότητας*, μια λειτουργία θεμελιώδους σημασίας για τη φαινομενολογία. Από φαινομενολογική σκοπιά η αποβλεπτικότητα αφορά στη

συνείδηση και σημαίνει ότι η συνείδησή μας είναι πάντα συνείδηση τινός (Sokolowski, 2003). Επιχειρώντας μια επεξήγηση με λιγότερο φιλοσοφικό προσανατολισμό που υπηρετεί προς την κατανόηση της παρούσας προσπάθειας, θα λέγαμε πως η αποβλεπτικότητα σημαίνει ότι η ζωντανή εμπειρία συνδέεται με την προσήλωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο σημείο (Liddell & Scott, 2007) και αυτού του είδους το ερέθισμα υπάρχει πάντοτε μέσα μας όταν καλούμαστε να ανταποκριθούμε στις υποχρεώσεις μας μα και όταν αναζητούμε να πληρώσουμε τις ανάγκες μας: την ίδια στιγμή το ερέθισμα δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Για να γίνει καλύτερα κατανοητό αυτό το σημείο θα συνεχίσω με μερικές σκέψεις με αφορμή ένα παράδειγμα που περιγράφεται από τον Smith (2007) σε σχέση με τη λειτουργία της αποβλεπτικότητας και που αφορά στην ανθρώπινη κίνηση. Η προσπάθεια και το κατόρθωμα του μικρού παιδιού να περπατήσει συμβαίνει καθώς κάτι του δίνει μια ώθηση για να δει τα πράγματα από όρθια θέση ή για να πάει στο διπλανό δωμάτιο περπατώντας και όχι μπουσουλώντας ή για να πάει κοντά σε κάποιο άλλο πρόσωπο που πιθανόν το καλεί ή για να κάνει κάτι που του προκαλεί το ενδιαφέρον. Είτε το κατορθώσει τέλεια είτε μερικώς είτε καθόλου υπάρχει πάντα μέσα του αυτό το «για να» το οποίο το ωθεί και την ίδια στιγμή δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Φαινομενολογικά μιλώντας αυτό το «για να» είναι η αποβλεπτικότητα. Και αντιστοιχώντας την ορολογία θα λέγαμε ότι το παιδί του παραπάνω παραδείγματος που προσπαθεί και κατορθώνει να περπατήσει αποβλέπει στο να δει τα πράγματα από όρθια θέση ή αποβλέπει στο να πάει στο διπλανό δωμάτιο περπατώντας και όχι μπουσουλώντας ή αποβλέπει στο να πάει κοντά σε κάποιο άλλο πρόσωπο που πιθανόν το καλεί ή αποβλέπει στο να κάνει κάτι που του προκαλεί το ενδιαφέρον. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η αποβλεπτικότητα είναι μια λειτουργία που αφορά στη συνείδηση κι έτσι υφίσταται για όλους τους ανθρώπους όλων των ηλικιών, όλων των ιδιοτήτων και όλων των ικανοτήτων.

Επιστρέφοντας μετά τις παραπάνω διευκρινίσεις στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτή αποβλέπει στην παιδαγωγία ή αλλιώς αποβλέπει στην παιδαγωγική πράξη ή αποβλέπει παιδαγωγικά. Αυτό σημαίνει ότι προτού η ερευνήτρια καταπιαστεί με το συγκεκριμένο ερευνητικό έργο αναγνωρίζει ένα βαθύ προσωπικό ενδιαφέρον με ηθική διάσταση απέναντι στο παιδί (van Manen, 1990). Αυτό το ενδιαφέρον είναι που καθοδηγεί την ερευνητική προσπάθεια προκειμένου μελετώντας τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής να αποκαλυφθούν οι δομικές σημασίες της παιδαγωγίας υπό το πρίσμα της φαινομενολογικής ματιάς.

4.3 Ουσίες

Οι δομικές σημασίες των φαινομένων δεν είναι άλλες από τις ουσίες τους. Υπό τη φιλοσοφική φαινομενολογική σκοπιά οι ουσίες είναι τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία διακρίνουμε τη φύση των όντων (Sokolowski, 2003). Για παράδειγμα το γεγονός ότι όλα τα ανθρώπινα όντα έχουμε την ικανότητα να χρησιμοποιούμε τον λόγο είναι ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό μας, δηλαδή αυτό το χαρακτηριστικό διακρίνει την ανθρώπινη φύση μας. Ένα άλλο παράδειγμα είναι το εξής: Σε μια κατάσταση παιδαγωγίας το παιδί είναι μια ουσία (van Manen, 1990), δηλαδή το γεγονός ότι το παιδί υπάρχει σε αυτήν την κατάσταση χαρακτηρίζει τη φύση αυτής της κατάστασης. Υπό την ερευνητική φαινομενολογική σκοπιά ο ερευνητής και η ερευνήτρια καταπιάνονται με τις σημασίες ουσιαστικής φύσης του φαινομένου (Dahlberg, 2006; van Manen, 2014). Δηλαδή αναρωτιούνται το τι σημαίνει το φαινόμενο αναφορικά με τον αποβλεπτικό του χαρακτήρα και δίνουν κάποιες σχετικές ερμηνείες. Όπως αναφέρει η Dahlberg (2006) η ερευνήτρια και ο ερευνητής γυρεύουν να αποκαλύψουν τις σημασίες που σχετίζονται ουσιαστικά με το υπό μελέτη φαινόμενο και το οποίο φέρει συγκεκριμένο αποβλεπτικό χαρακτήρα. Μεταφέροντας την παραπάνω τοποθέτηση στην παρούσα έρευνα, η ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής συνιστά το υπό μελέτη φαινόμενο και ενδιαφέρουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που συμβάλλουν ουσιαστικά στο να κατανοήσουμε πληρέστερα το τι σημαίνει να αλληλοεπιδρούμε με τα παιδιά στο συγκεκριμένο πλαίσιο αποβλέποντας παιδαγωγικά.

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο κρίνεται σημαντικό να παρατεθούν δύο διευκρινίσεις. Αρχικά ας επισημανθεί η σύνδεση του φιλοσοφικού υπόβαθρου και του σχετικού λεξιλογίου με τα υπόλοιπα μέρη της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα ίσως η αναγνώστρια και ο αναγνώστης διέκριναν τη συσχέτιση μεταξύ της απόβλεψης στην παρούσα έρευνα που είναι παιδαγωγική και το έντονο παιδαγωγικό ενδιαφέρον που όπως σχολιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο βρίσκεται στο επίκεντρο. Η συσχέτιση αυτή υφίσταται ευθύς εξαρχής. Αν η παρούσα έρευνα διεξαγόταν σε ερευνητικό περιβάλλον εξοικειωμένο με τη φαινομενολογία, τότε ίσως τα περί αποβλεπτικότητας και ουσιών να παρουσιάζονταν ενσωματωμένα στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Εδώ η παιδαγωγία παρουσιάστηκε πρώτα εν είδει ερευνητικού ενδιαφέροντος που ως τέτοιο φέρει πιο οικείο νόημα στο ελληνικό ερευνητικό πλαίσιο και στη συνέχεια παρουσιάστηκε εν είδει αποβλεπτικής διάστασης καθώς πρόκειται για φαινομενολογική έρευνα και στο παρόν κεφάλαιο έγινε η σύνδεση με τη σχετική φιλοσοφία. Το ίδιο ισχύει και για τις ουσίες. Δηλαδή η παιδαγωγική

σημασία της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής που ενδιαφέρει στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και συζητήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο συνιστά και την ουσία της. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να γίνει ξεκάθαρο ότι δεν πρόκειται για διαφορετικά πράγματα αλλά για λόγους παρουσίασης εμφανίζονται ξανά και ξανά συνοδευόμενα με το κατάλληλο λεξιλόγιο κάθε φορά. Θα μπορούσε το παρόν σημείο να συνιστά εναρκτήριο σημείο ανάγνωσης ενώ δεν είναι. Ωστόσο αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα για την ανάγνωση του κειμένου. Δεύτερον αξ σημειωθεί ότι στις παραπάνω τοποθετήσεις δεν εξαντλήθηκε το φαινομενολογικό λεξιλόγιο. Όπως επισημάνθηκε στην αρχή έγινε προσπάθεια τοποθέτησης ως προς το φιλοσοφικό υπόβαθρο έτσι όπως κατανοήθηκε και στο βαθμό που αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης δεδομένου ότι σε μια φαινομενολογική έρευνα η αντίστοιχη ορολογία λέξεων με τις σημασίες τους διαπερνά ολόκληρο το έργο, ορισμένες που υπηρετούν την παρούσα έρευνα θα διευκρινιστούν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας· τέλος μερικές άλλες θα στηρίξουν τα νοήματα του φαινομενολογικού κειμένου του έκτου κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 5- Μεθοδολογία

Μια κατάσταση τόσο παράξενη αξίζει σίγουρα να εξεταστεί και να περιγραφεί, και σ' αυτή την εξέταση αφιερώνω τον τελευταίο ελεύθερο καιρό μου. Για να το κάνω μ' επιτυχία θα 'πρεπε να προχωρήσω με τάξη και μέθοδο: αλλά είμαι ανίκανος γι' αυτή τη δουλειά και μάλιστα θα μ' απομάκρυνε από το στόχο μου [...]. Θα κάνω στον εαυτό μου ως ένα βαθμό τις εργασίες που κάνουν οι επιστήμονες στον αέρα για να γνωρίσουν την καθημερινή του κατάσταση. [...] Θ' αρκεστώ στο να κρατώ το κατάστιχο των επιχειρήσεων χωρίς να ζητήσω να τις υποτάξω σε σύστημα. (Ρουσσώ, 1990, σελ.28)

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του προηγούμενου κεφαλαίου, με την παρούσα μελέτη επιχειρώ ως ερευνήτρια να κάνω φαινομενολογία, προσπάθεια που σημαίνει τη σύνδεση της φαινομενολογίας με την πράξη. Για το λόγο αυτό στηρίχθηκα στη δουλειά του Max van Manen, ακαδημαϊκού από το πεδίο της εκπαίδευσης, ο οποίος έχει αναπτύξει την ερευνητική μεθοδολογική πρόταση σχετικά με το πώς η φαινομενολογική φιλοσοφία μπορεί να υπηρετήσει την επαγγελματική πράξη. Οι προγενέστερες μεθοδολογικές προτάσεις του αποβλέπουν συγκεκριμένα στην παιδαγωγία ως επαγγελματική πράξη (βλ. van Manen, 1984, 1990) και το μετέπειτα έργο του απευθύνεται σε ένα ευρύτερο φάσμα επαγγελματιών της πράξης (βλ. van Manen, 2007, 2014) και στο πώς μπορεί η φαινομενολογική εμπειρική έρευνα να τους υπηρετήσει. Εδώ η δουλειά του εκλαμβάνεται ως σύνολο τόσο ως προς το εύρος όσο και ως προς τη βαθύτητα. Η μεθοδολογία που προτείνει ο van Manen είναι γνωστή πλέον μέσα από την πρόσφατη έκδοσή του ως *Φαινομενολογία της πράξης* (βλ. van Manen, 2014) και επικεντρώνει ακριβώς στη σύνδεση της σχετικής φιλοσοφίας με την επαγγελματική πράξη. Η δομή του παρόντος κεφαλαίου είναι εμπνευσμένη από την έκδοση αυτή ενώ γίνονται και οι απαραίτητες συνδέσεις με το συγκεκριμένο φαινόμενο της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με τον van Manen (2014) σε πλαίσιο εμπειρικής έρευνας η οποιαδήποτε φαινομενολογική προσπάθεια σημαίνει προσπάθεια ερμηνείας του υπό μελέτη φαινομένου. Ακόμα και αν χρησιμοποιούνται περιγραφές, όσο απλές και αν είναι αυτές γίνεται παραδεκτό ότι πρόκειται ήδη για ερμηνείες. Αυτή η θέση υιοθετείται και στην παρούσα έρευνα η οποία εξελίσσεται μέσα από περιγραφικές ερμηνείες της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της

φυσικής αγωγής σε βαθύτερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Υπό αυτή τη σκοπιά η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μεθοδολογικά ως ερμηνευτική φαινομενολογική μελέτη (βλ. van Manen, 2014). Παρακάτω όπου χρησιμοποιείται η λέξη «περιγραφή» ή «περιγραφικές αναλύσεις» εννοείται μια αρχική ερμηνεία της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η λέξη «ερμηνεία» ή «ερμηνευτικές αναλύσεις» απαντά σε βαθύτερη φαινομενολογική προσέγγιση του ίδιου φαινομένου. Και στην περίπτωση των περιγραφών και στην περίπτωση των ερμηνειών η παιδαγωγία συνιστά την απόβλεψη της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Επίσης ας αναφερθεί ότι σε μια επιστημονική έρευνα φαινομενολογικής μεθοδολογίας δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπίζονται οι μέθοδοι που υιοθετούνται ως εργαλεία τεχνικής χρήσης (van Manen, 1990, 2014). Για την περίπτωση της φαινομενολογικής μεθοδολογίας ο van Manen (2014) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «το αίτημά της για μέθοδο σημαίνει την αναγκαιότητα να εφευρίσκεται διαρκώς καινούρια και δεν μπορεί να εξαντληθεί σε ένα γενικό σετ στρατηγικών και ερευνητικών τεχνικών» (σελ. 41). Προκειμένου για την πραγματοποίηση και συγγραφή ετούτης της εργασίας συμβουλευτήκα και άλλες διατριβές που ακολουθούν ίδιο μεθοδολογικό προσανατολισμό (πχ. Foran, 2006; Saevi, 2005). Κρατώντας αυτά υπ' όψιν, παρακάτω αναφέρονται οι μέθοδοι που σχετίζονται με συγκεκριμένες πράξεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο της έρευνας προκειμένου να πραγματοποιηθεί και όλες εκκινούν από τη φαινομενολογική φιλοσοφική προσέγγιση.

5.1 Φιλοσοφικές Μέθοδοι της Έρευνας: Εποχή και Αναγωγή

Η αναγωγή είναι μια διαδικασία φιλοσοφικής χροιάς και προτάθηκε ως θεμελιακή προκειμένου να κάνει κάποια ή κάποιος φαινομενολογία (Heidegger, 1988). Όπως έγραψε ο Husserl (1970) μέσα από τη διαδικασία της αναγωγής «όλα τα φυσικά ενδιαφέροντα βγαίνουν εκτός παιχνιδιού» (σελ. 152) έτσι ώστε να κατορθώσει η φιλόσοφος ή ο φιλόσοφος μία ματιά στα πράγματα «πλήρως ελεύθερη» (σελ. 153). Παρά τις διαφορετικές επεξηγήσεις του τι σημαίνει αναγωγή, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ιδέα είναι ότι η φιλόσοφος ή ο φιλόσοφος υποπτεύονται τη δεδομένη πραγματικότητα του κόσμου μέσα από προσεκτικό αναστοχασμό των ποιοτικών στοιχείων αυτής της πραγματικότητας και στη συνέχεια επιχειρούν να φιλοσοφήσουν για τις ουσίες των πραγμάτων έτσι όπως δίδονται άμεσα στη ζωντανή εμπειρία. Εδώ ας γίνει μία διευκρίνιση σχετικά με τη χρήση της λέξης «αναστοχασμός». Η λέξη είναι μετάφραση της αγγλικής λέξης '*reflection*'. Κατ' εξαίρεση δεν ακολουθείται η μετάφραση της λέξης από τον

καθηγητή Κόντο «αναστόχαση» αλλά προτιμάται η λέξη «αναστοχασμός». Ο λόγος είναι επειδή στη βιβλιογραφία της παιδαγωγικής πράξης συναντάται η δεύτερη (βλ. Ματσαγγούρας, 2011) και ως εκ τούτου κρίνεται ότι νοηματικά είναι πιο οικεία σε πλαίσιο παιδαγωγίας όπου και εδώ η περίπτωση.

Σχετικά τώρα με τη διαδικασία της αναγωγής στην παρούσα έρευνα αυτή δεν έχει φιλοσοφικό προσανατολισμό. Δεδομένου του είδους της έρευνας η οποία είναι εμπειρική και σκοπό έχει να υπηρετήσει την πράξη, ακολουθώντας τις προτάσεις του van Manen (2014) η διαδικασία της αναγωγής εκλήφθηκε ως ένα κυκλικό μοτίβο που περιλαμβάνει την «εποχή-αναγωγή» (σελ. 222) ως φάση προετοιμασίας και την «κατάλληλη-αναγωγή» (σελ. 228) ως ενδεικτική της ανοικτότητας που χαρακτηρίζει τη λεγόμενη φαινομενολογική στάση (βλ. Sokolowski, 2003). Ας σημειωθεί ότι ο αναστοχασμός στη φαινομενολογία της πράξης που προτείνει ο van Manen (1990, 2014) αναφέρεται τόσο στην πράξη της μελέτης όσο και στην πράξη της γραφής προκειμένου να συντάξουμε ένα κείμενο που προσεγγίζει την ουσία του φαινομένου που μελετάμε. Επίσης «ο φαινομενολογικός αναστοχασμός δεν είναι ενδοσκοπικός αλλά αναδρομικός» (van Manen, 2014). Δηλαδή ξεκινάει από ένα ζωντανό πραγματικό περιστατικό και με αναφορά σε αυτό προσπαθεί να αποκαλύψει ουσιαστικές σημασίες που σχετίζονται με αυτό.

Η διαδικασία της αναγωγής μέσα από τον αναστοχασμό θα μπορούσε να παρομοιωθεί με ένα σπινάλ και τα τόξα του. Η εποχή-αναγωγή είναι ένα τόξο του σπινάλ το οποίο αφορά σε αναστοχασμούς που παραθέτουμε ως φαινομενολόγοι της πράξης προσπαθώντας να «κάνουμε σαφείς τις κατανοήσεις, τα πιστεύω, τις προκαταλήψεις, τις παραδοχές, τις υποθέσεις και τις θεωρίες μας [κι αυτό] όχι για να τις ξεχάσουμε αλλά για να τις διατηρήσουμε συνετά σε κάποια απόσταση» (van Manen, 1990, σελ. 47). Εδώ οι αναστοχασμοί αφορούν σε γραπτά κείμενά μου που συντάχθηκαν με αφορμή τη μελέτη της βιβλιογραφίας αλλά και την επαναληπτική μελέτη αυτών των ίδιων των κειμένων μου (θα αναφερθώ παρακάτω). Ας προστεθεί ότι η διαδικασία της εποχής-αναγωγής περιλάμβανε και το λεγόμενο «έλεγχο» (van Manen, 1990, σελ. 100) των κειμένων από άλλα πρόσωπα, συναδέλφους, επιβλέποντες καθηγητές, ακαδημαϊκούς και φίλους. Η ενέργεια αυτή υπηρέτησε στο να αναδειχθεί ο κοινός προσανατολισμός μας προς τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η κατάλληλη-αναγωγή είναι άλλο τόξο του σπινάλ που αφορά στο αναστοχαστικό κείμενο που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο και συνιστά το παραχθέν έργο αυτής της έρευνας (van Manen, 2014).

5.1.1 Ξεπερνώντας τη θεωρία. Συνεχίζοντας θα γίνει προσπάθεια να αποδοθεί το στίγμα της εποχής-αναγωγής στο πλαίσιο αυτής της έρευνας. Κατ' αρχάς στο επίκεντρο βρίσκεται η παιδαγωγία η οποία ίσως προς έκπληξη των αναγνωστών και αναγνώστριών δεν ενδιαφέρει από θεωρητικής άποψης. Αυτό που εννοείται εδώ είναι ότι μέσω της εποχής-αναγωγής προσπάθησα να βάλω στην άκρη προηγούμενη θεωρητική γνώση του φαινομένου (van Manen, 2014), επομένως εδώ δεν ασχολήθηκα με θεωρητικές προτάσεις που απαντούν στο παιδαγωγικό ενδιαφέρον του πεδίου της φυσικής αγωγής. Τέτοιες για να αναφέρω μερικές είναι η παιδαγωγική κινησιολογία, η αθλητική παιδαγωγική, η παιδαγωγική της φυσικής αγωγής, η κριτική παιδαγωγική και η κριτική μεταμοντέρνα παιδαγωγική, φεμινιστικές παιδαγωγικές, η παιδαγωγική ως κείμενο στη φυσική αγωγή, η παιδαγωγική ως παράσταση και η παιδαγωγική μέσης γραμμής (Tinning, 2010). Η παρούσα έρευνα γυρεύει να προσπεράσει τις ιδιαιτερότητες αυτών και άλλων παρόμοιων θεωρητικών προτάσεων και να φτάσει στον κοινό τους πυρήνα που δεν είναι άλλος από την παιδαγωγία. Ίσως η αναγνώστρια και ο αναγνώστης διέκρινε στην προηγούμενη πρόταση τη διαφορά μεταξύ των λέξεων «παιδαγωγική» και «παιδαγωγία». Πρόκειται για σημείο το οποίο έχει ήδη διευκρινιστεί και αλλού και με ευκαιρία ας επαναληφθεί ότι οι παραπάνω θεωρητικές προτάσεις που αντλούν από την Παιδαγωγική ως επιστήμη (βλ. Ματσαγγούρας, 2011) έχουν προκύψει ως αναγκαιότητα των καταστάσεων παιδαγωγίας στο πλαίσιο του πεδίου της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Αυτή η πρωταρχική κατάσταση παιδαγωγίας είναι που απασχολεί εδώ στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Με άλλα λόγια σε αυτή την έρευνα δεν ενδιαφέρουν πληροφοριακές και τεχνικές δομές που διακρίνουν την κάθε μία από τις παραπάνω θεωρητικές προτάσεις (Fogan, 2006) και που πολλές φορές τις φέρνουν να αντικρούουν η μια την άλλη. Ενδιαφέρουν τα στοιχεία εκείνα που είναι κοινά σε όλες, αποτέλεσαν τη βάση για να εξελιχθούν σαν θεωρητικές προτάσεις και χάρη σε αυτά τους αποδίδεται συνάφεια ως προς το παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Άλλωστε «πίσω στα πράγματα» δεν είναι η χαρακτηριστική φράση που συνδέεται με το φερόμενο και ως πατέρα της φαινομενολογίας τον Husserl;

Η πρόκληση του να ξεπεραστούν οι θεωρητικές προτάσεις δεν αφορούσε μόνο στο περιεχόμενο της έρευνας που απαντά στην παιδαγωγία. Περιλάμβανε και το ξεπέρασμα της θεωρητικής γνώσης σε επίπεδο μεθοδολογίας έρευνας ποιοτικού σχεδιασμού. Επισημαίνοντας ο van Manen (2014) την ιδιαιτερότητα της φαινομενολογικής έρευνας συγκριτικά με άλλες έρευνες ποιοτικού σχεδιασμού σχολιάζει τα εξής:

Μερικοί ερευνητές και μερικές ερευνήτριες, οι οποίοι και οι οποίες έχουν προσφάτως εισαχθεί στον κόσμο της φαινομενολογίας, μπλέκονται σε προβλήματα όταν παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε άλλους ανθρώπους στους οποίους η φαινομενολογική μεθοδολογία δεν είναι γνώριμη. Είναι δύσκολο να επιχειρηματολογήσουν απέναντι σε ερωτήματα που προκύπτουν και τα οποία μπερδεύουν τη μεθοδολογία της φαινομενολογίας με άλλες μεθοδολογίες κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών οι οποίες βασίζονται σε πολύ διαφορετικές παραδοχές. (σελ. 342)

Ξεκινώντας την παρούσα προσπάθεια θεωρούσα ότι έπρεπε να ακολουθήσω μεθοδολογικές υποδείξεις ειδικών ως προς τον ποιοτικό σχεδιασμό έρευνας το οποίο και έκανα. Μάλιστα με βάση αυτές τις υποδείξεις πραγματοποίησα και άλλες ενέργειες (πχ. πιλοτικές συνεντεύξεις, πιλοτική έρευνα, πρώτη φάση έρευνας κα) που τελικά αποδείχθηκε ότι δε λειτουργούσαν υποστηρικτικά για μια εμπειρική έρευνα φαινομενολογικού ποιοτικού σχεδιασμού. Περιέργως όλες αυτές οι ενέργειες κρίνονται ανεκτίμητες σε αξία καθώς με βοήθησαν να καταλάβω τι δεν είναι η έρευνα φαινομενολογικού ποιοτικού σχεδιασμού. Και αυτό έχει σημασία καθώς ο πολύς όγκος παρόμοιων εμπειρικών ερευνών είναι μόνο κατ' όνομα φαινομενολογικές κι όχι κατ' ουσία (Martínková & Parry, 2011). Εμβαθύνοντας στη μελέτη κατάλαβα ότι προκειμένου για την έρευνα της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής, η οποία εξ ορισμού συνιστά φαινομενολογική εμπειρική έρευνα, έπρεπε να ξεπεραστεί η θεώρηση που απαντάται στις ποιοτικού σχεδιασμού έρευνες περί εμπιστευσιμότητας, κριτηρίων εγκυρότητας, τριμερούς διασταύρωσης πηγών κλπ. (βλ. πχ. Χασάνδρα & Γούδας, 2003) για το λόγο ότι η θεώρηση αυτή υπηρετεί σε έρευνες που υιοθετούν διαφορετικές παραδοχές από την παρούσα. Έπρεπε να αλλάξει ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας -πράγμα που έχει συμβεί και σε άλλες έρευνες παρόμοιου σχεδιασμού (πχ. Saevi, 2005). Πολύ περισσότερο έγινε σαφές ότι έπρεπε να εφεύρω τη δική μου καινούρια μέθοδο (van Manen, 2014) προκειμένου να μελετήσω τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

5.1.2 Εποχή-αναγωγή μου και ισχύς. Πέρα από το «αδιέξοδο» (Foran, 2006, σελ. 51) των θεωριών που έπρεπε να ξεπεραστεί στη διαδικασία της εποχής-αναγωγής, έπρεπε να ξεπεράσω και τις δικές μου προκαταλήψεις που με χαρακτηρίζουν ως πρόσωπο. Μπαίνοντας μια μέρα στο σχολείο και πορευόμενη προς το γραφείο των δασκάλων συνάντησα μία γυμνάστρια η οποία

έκανε μάθημα σε ένα τμήμα. Είχε αφήσει το τμήμα και βρισκόταν κοντά σε ένα κορίτσι έξω από το γραφείο. Κατέληξαν και οι δυο στο γραφείο και η γυμνάστρια έβαλε αμμωνία στο κορίτσι επειδή κάτι το είχε τσιμπήσει. Το κορίτσι το είχε στείλει η δασκάλα του από την τάξη -εκεί συνέβη το τσίμπημα- να βρει τη γυμνάστρια να του βάλει αμμωνία. «Αυτό δεν το μπορώ, είμαι εγώ με τα παιδιά που κάνω μάθημα και μου στέλνει η συνάδελφος το κοριτσάκι να το φροντίσω. Λες κι εγώ κάθομαι και δεν κάνω μάθημα. Αν φύγω εγώ για να της βάλω αμμωνία, ποιος θα προσέχει τα δικά μου παιδιά; Να τ' αφήσω μόνα τους; Εμένα ποιος θα με καλύψει αν συμβεί κάτι;» Αυτά τα λόγια μου τα είπε η γυμνάστρια καθώς τελείωνε το περιστατικό. Αν έληγε εκεί θα ήταν εντάξει από την πλευρά μου. Το ζήτημα είναι ότι εγώ συνέχισα παίρνοντας βεβαίως το μέρος της λέγοντας ότι δεν είναι σωστό και μάλιστα έθεσα το ερώτημα: Γιατί δεν κατεβαίνει η δασκάλα να της βάλει αμμωνία; Συνεχίζοντας της είπα ότι θα ήθελα να αναδείξω τέτοια ζητήματα που βιώνουν οι γυμναστρίες, οι γυμναστές και οι ειδικότητες στο δημοτικό επειδή οι δάσκαλοι και οι δασκάλες έχουν την πρωτοκαθεδρία. Μάλλον κάπου εκεί πέρασα τη γραμμή. Με βάση την ιδιότητά μου ως ερευνήτρια κατάλαβα ότι εκπροσωπούσα απέναντι στη γυμνάστρια, στις άλλες και στους άλλους εκπαιδευτικούς την επιστήμη. Δεδομένης της αξίας που έχει η επιστήμη στις μέρες μας στους χώρους της εκπαίδευσης (van Manen, 2000) εγώ βρισκόμουν κατά κάποιο τρόπο σε θέση ισχύος απέναντι στο προσωπικό του σχολείου και με τα λόγια μου υπονοούσα ότι θα αποδώσω δίκιο για λογαριασμό των γυμναστριών και των γυμναστών.

Το περιστατικό με τη γυμνάστρια και το τσιμπημένο κορίτσι συνέβη σε μία φάση που ήδη είχα αναγνωρίσει κι άλλα είδη ισχύος στο πλαίσιο της έρευνας. Για παράδειγμα παλαιότερα και με αφορμή άλλους αναστοχασμούς είχα συντάξει και πάλι κείμενο ότι βλέπω τα πράγματα κριτικά, ότι έχω ταλέντο να αναγνωρίζω ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου ανάλογα με την παισίωσή τους σε κάθε γίνεσθαι. Το πρώτο χρονολογικά είδος ισχύος που αναγνώρισα είχε να κάνει με το φύλο. Παραθέτω μερικές αναστοχαστικές σημειώσεις μου. Ο τρόπος που καταλαβαίνω τη θέση μου ως γυναίκα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας άπτεται των κοινωνικών δομών σε επίπεδο ισχύος. Η διοίκηση στο σχολικό περιβάλλον είναι ανδροκρατούμενη τη στιγμή που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Στα δύο σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε τελικά η έρευνά μου υπηρετούν συνολικά περίπου 60 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων λιγότεροι από 10 είναι άνδρες. Ο αρχικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας περιλάμβανε πέντε σχολεία τα οποία επισκέφθηκα προκειμένου για ενημέρωση. Από τα πέντε σχολεία τα τέσσερα είχαν άνδρα διευθυντή. Ο σύμβουλος του αντίστοιχου γραφείου εκπαίδευσης που

υπάγονταν τα δύο σχολεία στα οποία τελικά πραγματοποιήθηκε η έρευνα και τον οποίο επίσης έπρεπε να ενημερώσω ήταν άνδρας κι αυτός. Ο προϊστάμενος του ίδιου γραφείου και ο προϊστάμενος της διεύθυνσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου υπάγονται και τα σχολεία ήταν άνδρες επίσης. Αυτά τα γεγονότα που συνέβαιναν στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον διαπίστωνα ότι τα εντόπιζα με ευκολία και με προβληματίζαν διαρκώς ως προς την παράλογα διαμορφωμένη αναλογία διοικητικής αρχής και λειτουργιών της πράξης με βάση το φύλο.

Μα και ως ερευνήτρια στο πλαίσιο πανεπιστημιακών σπουδών το γεγονός ότι είμαι γυναίκα το αντιλαμβανόμουν να αποκτά χροιά της κοινωνικής διάστασης ως προς την ισχύ των φύλων στους αντίστοιχους χώρους. Στο τμήμα όπου εκπονώ τη διατριβή μου την ανώτατη βαθμίδα ως καθηγητές κατέχουν μόνο άνδρες. Ενδιαφέρθηκα να παρακολουθήσω μαθήματα μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών σε διάφορα τμήματα και με βάση τη συνάφειά τους με το ερευνητικό μου ενδιαφέρον. Τρία που με ενδιέφεραν πραγματοποιούνταν σε παιδαγωγικό τμήμα άλλου πανεπιστημίου από το δικό μου τα εισηγούνταν άνδρες. Να υπενθυμίσω ότι στο μεταξύ πραγματοποιούσα συλλογή δεδομένων για την έρευνά μου σε δύο σχολεία όπου σε σύνολο 60 εκπαιδευτικών περίπου, οι άνδρες ήταν λιγότεροι από 10.

Η ιδιότητά μου ως ερευνήτρια ήταν το τελευταίο με χρονολογική σειρά είδος ισχύος που αναγνώρισα. Δεν είναι στόχος μου εδώ να παραθέσω όλα τα σχετικά αναστοχαστικά κείμενα. Επιγραμματικά να αναφέρω ότι τα είδη ισχύος που αναγνώρισα να με αφορούν στο πλαίσιο της έρευνας είναι η ισχύς των ανδρών επάνω στις γυναίκες, η ισχύς των ενηλίκων επάνω στα παιδιά, η ισχύς των δασκάλων επάνω στους εκπαιδευτικούς και στις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και η ισχύς των ερευνητών και ερευνητριών επάνω στους εκπαιδευτικούς και στις εκπαιδευτικούς της πράξης. Σε όλα αυτά τα είδη ισχύος διαπίστωνα ότι μετέχω προσωπικά είτε από τη μια είτε από την άλλη πλευρά και λόγω της μετοχής μου οι ερμηνείες μου αναφορικά με τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής μπορεί να επηρεάζονταν ανάλογα. Αυτό δε σημαίνει ότι τα σχετικά ζητήματα δεν υφίστανται ή δεν πρέπει να ερμηνευτούν φαινομενολογικά. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι μέσα από τη διαδικασία της εποχής-αναγωγής δημιούργησα μία απόσταση μεταξύ του προσώπου μου και του φαινομένου έτσι ώστε να επιχειρήσω από ανοικτή θέση (van Manen, 2014) την ερμηνεία του.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία της εποχής-αναγωγής -όπως και η διαδικασία της κατάλληλης-αναγωγής άλλωστε- ήταν στενά συνδεδεμένη με τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα μερικά από τα κείμενα του van Manen (πχ.1982, 1991, 2012) με βοήθησαν πολύ

στο να αναστοχαστώ βαθιά το τι σημαίνει η θέση μου ως ενήλικη απέναντι στο παιδί. Ή το κείμενο της Σιμόν ντε Μπωβουάρ (1979) *Το δεύτερο φύλο* τροφοδότησε αναστοχασμούς σχετικά με τη θέση μου ως γυναίκα απέναντι στους άνδρες. Η διαδικασία της αναγωγής είναι η ίδια η φαινομενολογία στην πράξη και δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί μέσα από περιγραφές του πώς έγινε (van Manen, 2014). Προσπάθησα να δώσω το στίγμα του τι σημαίνει και με ποιο τρόπο την κατανόησα και την έπραξα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας· μένει στον αναγνώστη και στην αναγνώστρια να τοποθετηθούν κριτικά ως προς τη διαδικασία της αναγωγής μέσα από τα νοήματα που εκφράζονται στο κείμενο του επομένου κεφαλαίου.

5.2 Φιλολογικές Μέθοδοι της Έρευνας: Κλητική διάσταση

Η κλητική διάσταση βρίσκει στήριγμα στη φιλοσοφική φαινομενολογική παραδοχή της *διυποκειμενικότητας*, δηλαδή στην αποβλεπτική λειτουργία της εμπειρίας των άλλων προσώπων και στο δημόσιο χαρακτήρα αυτής της λειτουργίας (Sokolowski, 2003). Η σημασία της λέξης «διυποκειμενικός» απαντά και στη λέξη «καθολικός» (van Manen, 1990, σελ. 58) και αναφέρεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι δεχόμαστε την καθολικότητα των φαινομένων. Για παράδειγμα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας που αποβλέπει παιδαγωγικά η ευθύνη εμάς των ενηλίκων απέναντι στο παιδί έχει καθολική σημασία. Δε θα μπορούσαμε να φανταστούμε μια κατάσταση παιδαγωγίας στην οποία ο παρών ενήλικος ή η παρούσα ενήλικη δε θα έφερε κάποιου είδους ευθύνη απέναντι στο παρόν παιδί. Με αναφορά στη φαινομενολογία της πράξης, η κλητική διάσταση είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου η ερευνήτρια και ο ερευνητής προσπαθούν «να δημιουργήσουν μια αίσθηση απήχησης στην αναγνώστρια και στον αναγνώστη» (Manen, 2014, σελ. 240) και αυτό το κάνουν μέσα από τη γλώσσα και το κείμενο. Με άλλα λόγια η κλητική διάσταση αφορά στο πώς η ερευνήτρια και ο ερευνητής επικοινωνούν τα νοήματα έτσι ώστε να αποδώσουν την καθολικότητα του φαινομένου. Στη συνέχεια θα αναφερθούν τρεις τρόποι οι οποίοι στάθηκαν πολύ ξεχωριστοί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και αναμένεται η παρουσίασή τους να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση της κλητικής διάστασης.

5.2.1 Ετυμολογική ανάκληση σημασιών. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με τη χρήση λέξεων και την ετυμολογική τους προέλευση που στοχεύει στην γνήσια ανάκληση των σημασιών τους. Ας διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο ότι η ετυμολογική ανάλυση της ελληνικής γλώσσας αναγνωρίζεται ως ένα πολύ δύσκολο και επίπονο έργο και σε καμία περίπτωση δε γίνεται προσπάθεια να εξαντληθεί το ετυμολογικό βάθος των λέξεων και των σημασιών τους που

χρησιμοποιούνται εδώ. Οι παρούσες ετυμολογικές αναφορές υπηρετούν τη συγκεκριμένη έρευνα και μόνο και ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της κλητικής της διάστασης. Μία χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η λέξη παιδαγωγία, λέξη η οποία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον φαινομενολόγων στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και της φυσικής αγωγής (πχ. Standal, 2015; Tinning, 2010; van Manen, 1991). Προέρχεται από τη λέξη παιδαγωγός και αναφέρεται στο δούλο ο οποίος συνόδευε το παιδί από και προς τον τόπο μόρφωσης στην αρχαία Αθήνα (Liddell & Scott, 2007). Από φαινομενολογική σκοπιά αυτή η ετυμολογική σύνδεση φέρει βαθύτατα νοήματα, αν και κρίνεται ότι συχνά οι αντίστοιχες αναφορές αποτυγχάνουν να τα εκλάβουν ως παρόντα (πχ. Standal, 2015). Δεδομένου ότι η λέξη έχει μια ζωντανή σημασία για περισσότερο από 2.500 χρόνια -και για όσους και όσες από εμάς είμαστε Έλληνες και Ελληνίδες αυτή μας δίδεται μέσα από μια πολύ γνήσια αίσθηση καθώς τη φωνούμε- τίθεται το ερώτημα: Γιατί μια λέξη η οποία αναφέρεται σε ένα δούλο έχει επιβιώσει τόσα πολλά χρόνια και τη βρίσκουμε ανάμεσά μας να συνδέεται ως νόημα στενότερα με τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικούς της πράξης; Γιατί αυτή η λέξη έχει λάβει ευρύτατη χρήση διεθνώς στο σύγχρονο εκπαιδευτικό κόσμο όπου η ελευθερία είναι μια αξία και συνιστά σκοπό της εκπαίδευσης; Προβάλλοντας την ετυμολογία της λέξης παιδαγωγός στα παραπάνω ερωτήματα ο αναγνώστης και η αναγνώστρια καλούνται να προβούν σε σημαίνοντες αναστοχασμούς σχετικά με αυτά. Επίσης ίσως ήδη έχουν διαπιστώσει και στη συνέχεια του κειμένου θα διαπιστώσουν και άλλες τέτοιες ενδιαφέρουσες συνδέσεις οι οποίες υφίστανται είτε ρητά είτε σιωπηρά. Καλούνται δε να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα και να αναπτύξουν αντίστοιχους σημαίνοντες αναστοχασμούς. Προτείνεται ότι έτσι θα κατορθώσουμε να «ακυρώσουμε τη γνωστική επιρροή την οποία οι λέξεις έχουν χαράξει επάνω μας» (van Manen, 2014, σελ. 241) και θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη ζωντανή τους σημασία αναφορικά με το μάθημα της φυσικής αγωγής αποβλέποντας παιδαγωγικά σε αυτό.

5.2.2 Χρήση του σχήματος της μεταφοράς. Ο δεύτερος τρόπος σχετικά με την κλητική διάσταση της παρούσας έρευνας αφορά στη χρήση της μεταφοράς. Η μεταφορά είναι ένα γλωσσικό σχήμα που υπηρετεί σαν μεσολαβητής του ενθυμητικού χαρακτήρα του φαινομενολογικού κειμένου (van Manen, 2014) δηλαδή η μεταφορά μάς καλεί να θυμηθούμε κάτι που υπάρχει μέσα της σα δυνατότητα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερες μεταφορές από τις θετικές επιστήμες για δύο λόγους. Πρώτον κατά τη διάρκεια της έρευνας και της σχετικής μελέτης διαπιστώθηκε συμπληρωματικότητα μεταξύ θετικών επιστημών και φαινομενολογικών παραδοχών. Ένα επεξηγηματικό παράδειγμα του τι εννοείται εδώ αποτελεί η

περίπτωση της σφαίρας. Πρόσφατα αποδείχθηκε από τον Ρώσο Γκριγκόρι Πέρελμαν ότι σε τοπολογικό πλαίσιο μπορούμε να γνωρίζουμε εκ των προτέρων ποια συμπαγή αντικείμενα είναι ισοδύναμα της σφαίρας. Η σημασία της απόδειξης αυτής έγκειται στο γεγονός ότι στην τοπολογία όπου απαιτούνται μαθηματικές εφαρμογές σε πολλά επίπεδα οι επιστήμονες μπορούν πλέον να κάνουν χρήση κι άλλων αντικειμένων πέραν της σφαίρας η οποία είναι πολύ χρήσιμη λόγω των ιδιοτήτων της αλλά δε συναντάται τόσο συχνά. Κατά κάποιο τρόπο αποδείχθηκε ότι η σφαίρα με όλες τις χρήσιμες ιδιότητές της μπορεί να κάνει μια έκπληξη και να δηλώσει παρούσα, να βρίσκεται εκεί που τη χρειάζονται μερικές φορές οι τοπολόγοι. Περιέργως η σφαίρα συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σε κείμενα φαινομενολόγων. Για παράδειγμα ο Gadamer (2004) μιλώντας φιλοσοφικά για την κατάσταση του παιχνιδιού κάνει ιδιαίτερη αναφορά στην πληρότητα της κίνησης της μπάλας όταν αυτή είναι παρούσα. Και αναφέρει μεταξύ άλλων ότι «τα παιχνίδια με μπάλα θα είναι πάντοτε μαζί μας επειδή η μπάλα κινείται ελεύθερα προς κάθε κατεύθυνση και εμφανίζεται να κάνει εκπληκτικά πράγματα από μόνη της» (σελ. 106). Κατά μία έννοια δεν μπορούμε να πούμε πως η έκπληξη που κάνει η σφαίρα στις τοπολόγους και στους τοπολόγους με αφορμή την αφαιρετική απόδειξη του Πέρελμαν, επενδύεται με λόγια και νόημα από τον Gadamer (2004); Δηλαδή ότι ο σκελετός που εδώ εκπροσωπεί η αφαιρετικότητα μιας μαθηματικής απόδειξης ντύθηκε με σάρκα που εδώ εκπροσωπεί η φαινομενολογία; Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αντίστοιχες μεταφορές υπηρετούν στην πληρότητα νοημάτων καθώς στηρίζονται στις θετικές επιστήμες και επενδύονται με νοήματα φαινομενολογικών ερμηνειών.

Δεύτερον η χρήση των μεταφορών από τις θετικές επιστήμες στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας σχετίζονται με την καθολικότητα των νοημάτων της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής που συμβαίνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αυτή την καθολικότητα η φαινομενολογία της πράξης γυρεύει να αναδείξει. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε προηγουμένως, η μαθηματική απόδειξη ισχύει καθολικά για όλες τις σφαίρες σε πλαίσιο τοπολογικό. Η καθολικότητα της ισχύος της γνώσης που μας δίδεται θετικά μέσα από τις επιστήμες των μαθηματικών, της φυσικής και άλλων υπηρετεί μεταφορικά «έτσι ώστε στρώματα σημασιών να ενσωματώνονται ισχυρά με το κείμενο» (van Manen, 2014, σελ. 249). Άλλα παραδείγματα μεταφορών από τις θετικές επιστήμες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι ο κύκλος από τα μαθηματικά, το χάος από τη φυσική και άλλα. Εξάλλου χρησιμοποιούνται και άλλες μεταφορές όπως το κερί που λιώνει, οι οποίες επίσης υπηρετούν προς την καθολικότητα νοημάτων του παρόντος κειμένου. Ακόμη ας προστεθεί ότι μεγάλο μέρος της

χρήσης των μεταφορών γενικά και της συμπληρωματικής σχέσης μεταξύ θετικών επιστημών και φαινομενολογίας είναι εμπνευσμένο από το έργο του Νίκου Λυγερού, έργο το οποίο αγκαλιάζει τα πεδία των μαθηματικών, της τέχνης, της γλωσσολογίας και άλλα. Ανακεφαλαιώνοντας για το δεύτερο τρόπο της κλητικής διάστασης του παρόντος κειμένου και που αφορά στις μεταφορές, η χρήση τους φέρει τη δυνατότητα να υπηρετήσουν την πληρότητα και καθολικότητα των νοημάτων. Ωστόσο όπως συστήνουν και οι Hodkinson, Biesta, και James (2008) δε θα πρέπει αυτές να εξαντλούνται στην αυστηρή σύγκριση με το πλαίσιο από όπου δανείζονται, αλλά να λειτουργούν ενθυμητικά (van Manen, 2014) της δυνατότητας που φέρουν μέσα τους.

5.2.3 Απορητική έγνοια. Ο τρίτος τρόπος που υπηρετεί την κλητική διάσταση της παρούσας έρευνας αναφέρεται στο ύφος του κειμένου το οποίο υιοθετείται. Ίσως ο αναγνώστης και η αναγνώστρια ήδη να πρόσεξαν αρκετές ερωτήσεις που έχουν τεθεί και οι οποίες παραμένουν αναπάντητες. Διαβεβαιώνεται ότι πολύ περισσότερες θα τεθούν στη συνέχεια όπως επίσης διαβεβαιώνεται ότι είναι αμφίβολο το αν θα απαντηθούν εδώ. Ο λόγος για όλες αυτές τις ερωτήσεις που αιωρούνται έγκειται «στο να οδηγήσουν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια στην απορία» (van Manen, 2014, σελ. 360) εφόσον η οποιαδήποτε φαινομενολογική προσπάθεια είναι εξ ορισμού φιλοσοφικό έργο. Από παιδαγωγική σκοπιά η απορία μάς καθιστά ικανούς να ανταποκρινόμαστε με περίσκεψη και διάκριση στις καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουμε (van Manen, 1982, 1990, 1991). Εξάλλου δεν είναι αλήθεια ότι «σ' έναν κόσμο χωρίς απορητική έγνοια δε μας απομένει και κάτι με το οποίο να σχετιστούμε»; (Hove, 1996, σελ. 441)

Η κλητική διάσταση που υπηρετεί την παρούσα έρευνα δεν εξαντλήθηκε στις περιγραφές των παραπάνω τρόπων, κρίνεται όμως ότι παρατέθηκε μια συνοπτική περιγραφή αυτών. Απομένει στον αναγνώστη και στην αναγνώστρια να αξιολογήσουν τους τρόπους μέσω της εφαρμογής του περιεχομένου τους έτσι όπως αντανakλάται στο παραχθέν κείμενο στο επόμενο κεφάλαιο.

5.3 Εμπειρικές Μέθοδοι της Έρευνας

5.3.1 «Παραδείγματα» όπως δείγμα. Η σημασία της λέξης «δείγμα» στη φαινομενολογία της πράξης αναφέρεται σε ένα σύνολο εμπειρικών δεδομένων διαφορετικού τύπου μέσω των οποίων «προσπαθούμε να αποκτήσουμε ‘παραδείγματα’ πλούσιων εμπειρικών περιγραφών» (van Manen, 2014, σελ. 353) του υπό μελέτη φαινομένου. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας τα παραδείγματα αποτέλεσαν δεδομένα από πέντε μαθήματα της φυσικής αγωγής τα οποία πραγματοποιήθηκαν για λογαριασμό δύο τμημάτων της Ε΄τάξης και τριών τμημάτων της Στ΄τάξης

δύο συστεγαζόμενων δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής. Ας σημειωθεί ότι λόγω της συνθήκης της συστέγασης τα δύο σχολεία βρίσκονταν σε στενή συνεργασία και είχαν κοινό προσωπικό. Για παράδειγμα οι δύο γυμνάστριες της Ε΄ και της Στ΄ τάξης είχαν αναλάβει τμήματα και του ενός και του άλλου σχολείου. Στον πυρήνα της διαδικασίας συλλογής δεδομένων βρέθηκαν πέντε εγγύς παρατηρήσεις (van Manen, 1990, 2014), μία για κάθε τμήμα. Η εγγύς παρατήρηση είναι μια έμμεση μέθοδος παρατήρησης της φαινομενολογίας της πράξης η οποία προτιμάται όταν στην έρευνα συμμετέχουν παιδιά προκειμένου η ερευνήτρια ή ο ερευνητής να κατορθώσουν να εισαχθούν στον παιδικό κόσμο-της-ζωής (van Manen, 2014). [Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. και Smith (1992)]. Τα πέντε μαθήματα αναφέρονται αριθμητικά με βάση τη χρονολογική σειρά πραγματοποίησης των εγγύς παρατηρήσεων. Δηλαδή το πρώτο μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέρεται στην πρώτη εγγύς παρατήρηση, το δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέρεται στη δεύτερη εγγύς παρατήρηση κ.ο.κ. (Κατά το ίδιο σκεπτικό το πρώτο τμήμα αναφέρεται στην πρώτη εγγύς παρατήρηση, το δεύτερο τμήμα στη δεύτερη κ.ο.κ.)

Κατόπιν για κάθε μία από τις εγγύς παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με την αντίστοιχη γυμνάστρια και με ένα έως δύο παιδιά για κάθε τμήμα σχετικά με την εμπειρία που έζησαν στα αντίστοιχα μαθήματα φυσικής αγωγής. Μόνο για το πρώτο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με παιδί. Αναλυτικότερα για το πρώτο μάθημα της φυσικής αγωγής συνέντευξη παραχώρησε η γυμνάστρια, για το δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής συνέντευξη παραχώρησαν η γυμνάστρια και ένα παιδί, για το τρίτο μάθημα της φυσικής αγωγής συνέντευξη παραχώρησαν η γυμνάστρια και ένα παιδί, για το τέταρτο μάθημα της φυσικής αγωγής συνέντευξη παραχώρησαν η γυμνάστρια και δύο παιδιά και για το πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής συνέντευξη παραχώρησαν η γυμνάστρια και δύο παιδιά. Παρακάτω παρουσιάζονται τα πρόσωπα αυτά για τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμα:

- Τρις (43-πρώτο, δεύτερο και πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Η δεύτερη σε παλαιότητα στα σχολεία της έρευνας γυμνάστρια έχει συνολική πείρα 13 χρόνια σε διάφορα δημόσια σχολεία ως προς τον τόπο και τη βαθμίδα. Κατέχει οργανική θέση σε νησιωτική περιοχή και διεκδικεί κάθε χρόνο αποσπάσεις (όταν τη συνάντησα υπηρετούσε πρώτη χρονιά στα σχολεία της έρευνας ως αποσπασμένη). Είναι απόφοιτη Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Επίσης παρακολουθεί σπουδές φυσικοθεραπείας διετούς κύκλου σε δημόσιο ΙΕΚ. Από την ηλικία των 12 και μέχρι τα 29 ασχολήθηκε με τον πρωταθλητισμό και ειδικότερα με το μπάσκετ. Υπήρξε αθλήτρια σε

διάφορους συλλόγους και είχε συμμετοχές σε τοπικά και εθνικά πρωταθλήματα. Στον ελεύθερο χρόνο της κάνει γυμναστική. Ζει σε προάστιο της Αθήνας.

- **Ελευθερία** (11-δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι μαθήτρια της Ε΄τάξης και αγαπημένα της μαθήματα είναι η πληροφορική επειδή έχει μια πολύ καλή κυρία και τους μαθαίνει πολύ χρήσιμα πράγματα και η γυμναστική επειδή κάνουν και μάθημα αλλά και παίζουν διάφορα παιχνίδια. Τα απογεύματα παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήριο αγγλικών και κάνει και μπαλέτο (2 φορές την εβδομάδα κάθε δραστηριότητα). Στον ελεύθερο χρόνο της συναντά τις φίλες της και παίζουν μαζί, ακούνε μουσική και μιλάνε. Επίσης παίζει και με τους γονείς της, κάνουν ότι παλεύουνε ενώ άλλες φορές συζητάνε. Ζούνε σε προάστιο της Αθήνας.
- **Βάσια** (11-πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι μαθήτρια της Ε΄τάξης και αγαπημένο της μάθημα είναι η ιστορία επειδή της αρέσει να μαθαίνει για τα παλιά και επειδή θέλει να γίνει αρχαιολόγος. Από αθλητισμό κάνει ξιφασκία και της αρέσουν οι αγώνες στους οποίους συμμετέχει κατά περιόδους. Παλαιότερα έκανε και τένις για δύο χρόνια. Επίσης κάνει μάθημα αγγλικών στο σπίτι της και πηγαίνει σε μαθήματα θεατρικής αγωγής που διοργανώνει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου της. Στον ελεύθερο χρόνο της αρέσει πολύ να ζωγραφίζει, να φτιάχνει χειροτεχνίες και να συναντά τους φίλους της. Η οικογένειά της είναι τετραμελής. Έχει έναν αδελφό μικρότερο (8) με τον οποίο παίζουν αρκετά μαζί. Μερικές φορές διαφωνούν κιόλας αλλά τα ξαναβρίσκουν κάνοντας, όπως λέει χαρακτηριστικά, συμφωνία ειρήνης. Ζούνε σε προάστιο της Αθήνας.
- **Φώτης** (11-πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι μαθητής της Ε΄τάξης (συμμαθητής στο ίδιο τμήμα με τη Βάσια) και από μαθήματα ξεχωρίζει τα μαθηματικά επειδή, όπως λέει, δεν έχουν δισεκατομμύρια κανόνες. Του αρέσει πολύ να παίζει μπάσκετ και συμμετέχει στις προπονήσεις μιας τοπικής ομάδας (3 φορές την εβδομάδα). Παλαιότερα είχε ασχοληθεί και με το τένις για δύο χρόνια. Επίσης κάνει μαθήματα αγγλικών σε φροντιστήριο δύο φορές την εβδομάδα. Πέρα από το μπάσκετ που παίζει και εκτός προπονήσεων στον ελεύθερο χρόνο του αρέσει να παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή και να ζωγραφίζει. Η οικογένειά του είναι τριμελής και όταν βρίσκονται όλοι μαζί παίζουν παιχνίδια, βλέπουν ταινίες ή τρώνε. Ζούνε σε προάστιο της Αθήνας.
- **Βίρνα** (45-τρίτο και τέταρτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι με σειρά παλαιότητας στα σχολεία της έρευνας η πρώτη γυμνάστρια και έχει συνολική πείρα 10 χρόνια στη

δημόσια εκπαίδευση (6 από αυτά στο ένα από τα δύο σχολεία της έρευνας). Είναι απόφοιτη Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Ως επαγγελματίας ξεκίνησε να εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα σε γυμναστήρια (συνολικά περίπου 10 χρόνια) και για περίπου πέντε χρόνια ήταν ένας από τους τρεις ιδιοκτήτες αθλητικής επιχείρησης. Ακόμα παλαιότερα ούσα μαθήτρια και μέχρι το πρώτο έτος των σπουδών της έκανε πρωταθλητισμό στο στίβο στα αγωνίσματα δρόμων μεσαίων και μεγάλων αποστάσεων. Έχει πολλές συμμετοχές και επιτυχίες σε πανελλήνιους διασυλλογικούς αλλά και σε βαλκανικούς αγώνες με την εθνική ομάδα στίβου. Στον ελεύθερο χρόνο της τρέχει σε γήπεδο στίβου, ασχολία με την οποία καταπιάστηκε μετά από 25 χρόνια αποχής. Έχει τέσσερα παιδιά, τρία κορίτσια (17, 14 & 13) και ένα αγόρι (13 -δίδυμος με το τρίτο κορίτσι) και ζούνε οικογενειακώς σε προάστιο της Αθήνας.

- Μάνος (12-τρίτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι μαθητής της Στ΄ τάξης και το αγαπημένο του μάθημα είναι τα μαθηματικά επειδή, όπως λέει, εξασκούν το μυαλό του. Επίσης στο σχολείο του αρέσει που συναντά τους φίλους του ενώ δεν του αρέσει που είναι πολλές οι ώρες των μαθημάτων. Τα απογεύματα παρακολουθεί σε φροντιστήριο δυο φορές την εβδομάδα μαθήματα αγγλικών και πηγαίνει ποδόσφαιρο σε μια ομάδα της περιοχής (3 φορές τις καθημερινές προπόνηση και 1 φορά τα σαββατοκύριακα αγώνας). Στον ελεύθερο χρόνο του παίζει με τους φίλους του είτε ποδόσφαιρο και μπάσκετ σε ένα ανοιχτό γήπεδο της γειτονιάς είτε διαδικτυακά παιχνίδια σε κάποιο σπίτι. Η οικογένειά του είναι τετραμελής και έχει μία αδελφή (6 ετών) με την οποία παίζουν μαζί στο σπίτι με ένα μπαλάκι αλλά και κρυφτό και κυνηγητό. Επίσης κάποιες φορές παίζουν οικογενειακώς επιτραπέζια παιχνίδια. Ζούνε με τους γονείς τους σε προάστιο της Αθήνας.
- Νικολέτα (12-τέταρτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι μαθήτρια της Στ΄ τάξης και αγαπημένο της μάθημα είναι η γεωγραφία επειδή μέσω αυτού μαθαίνει για τον κόσμο. Εκτός σχολείου πηγαίνει σε φροντιστήριο αγγλικών (3 φορές την εβδομάδα) και παρακολουθεί και μαθήματα παραδοσιακών χορών. Στον ελεύθερο χρόνο της διαβάζει εξωσχολικά βιβλία. Έχει δύο αδελφές μικρότερες (10 & 9 χρονών) με τις οποίες περνά αρκετό χρόνο μαζί. Μερικές φορές όμως θέλει να μένει και μόνη της επειδή, όπως λέει, εκείνες θέλουν να κάνουν πράγματα τρελά κάτι που δεν αρέσει στην ίδια (πχ. παίρνουν κλωστές της μαμάς τους, δένουν τα αντικείμενα και παριστάνουν ότι κάνουν μαγικά κουνώντας τα πέρα- δώθε). Ζούνε με τη μητέρα τους σε προάστιο της Αθήνας.

- Λευτέρης (12-τέταρτο μάθημα της φυσικής αγωγής): Είναι μαθητής της Στ' τάξης (συμμαθητής στο ίδιο τμήμα με τη Νικολέτα) και του αρέσει πάρα πολύ να παίζει μπάσκετ. Από σχολικά μαθήματα ξεχωρίζει τη γυμναστική επειδή μέσω αυτής ξεφεύγει από τα υπόλοιπα μαθήματα και τα μαθηματικά επειδή, όπως λέει, του φαίνονται μαγικά και αντιλαμβάνεται μεγάλη σπουδαιότητα σε αυτά για την καθημερινή ζωή. Οι εξωσχολικές δραστηριότητές του είναι το μπάσκετ (πηγαίνει σε τοπική ομάδα 3 φορές την εβδομάδα) και μαθήματα αγγλικών και γαλλικών τα οποία τα παρακολουθεί δυο φορές την εβδομάδα για κάθε γλώσσα. Στον ελεύθερο χρόνο του βλέπει λίγο τηλεόραση, παίζει play station αλλά και διάφορα αθλήματα όταν έχει πρόσβαση σε ανοιχτό χώρο. Η οικογένειά του είναι πενταμελής. Έχει δύο αδελφές μικρότερες (10 & 5 ετών). Ζούνε με τους γονείς τους σε προάστιο της Αθήνας.

5.3.2 Συνεντεύξεις. Πριν την πραγματοποίησης της σχετικής διαδικασίας κατατέθηκε οδηγός συνέντευξης σε δύο επιτροπές δεοντολογίας προκειμένου για έγκρισή της (βλ. Ηθικά ζητήματα). Ωστόσο όπως συνέβη και στην έρευνα της Saeni (2005) έτσι και εδώ καθώς η μελέτη της βιβλιογραφίας βάθαινε ο οδηγός αυτός αποδείχθηκε ότι δεν ήταν χρήσιμος να συνοδεύσει τη διαδικασία καθώς δεν επικέντρωνε στην ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Οι συνεντεύξεις τελικά διεξήχθησαν με τον τρόπο της συζήτησης σύμφωνα με τις υποδείξεις του van Manen (2014) όσον αφορά στη «φαινομενολογική συνέντευξη» (σελ. 314). Εξάλλου ο τύπος της φαινομενολογικής συνέντευξης που εξελίσσεται σε συζήτηση έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες με παρόμοιο φαινομενολογικό ποιοτικό σχεδιασμό με την παρούσα (βλ. Foran, 2006). Οι ερωτήσεις αφορούσαν στις υπαρξιακές κατηγορίες του ζωντανού χώρου, του ζωντανού χρόνου, του ζωντανού σώματος, της ζωντανής σχέσης (Merleau-Ponty, 2005; van Manen, 1990, 2014) και της ζωντανής ύλης (van Manen, 2014). Μερικά παραδείγματα ερωτήσεων ήταν τα εξής: Μπορείς να περιγράψεις το χώρο; Πώς ένιωθες την ώρα να περνάει; Τι έκανες με το σώμα σου; Τι είδους επικοινωνία είχες με τα παιδιά; Όταν υπήρχαν αναφορές σε συγκεκριμένα περιστατικά, δινόταν ιδιαίτερη έμφαση με ερωτήσεις σχετικά με τη ζωντανή αίσθηση αυτών των περιστατικών προκειμένου να προκύψουν «λεπτομερείς και συγκεκριμένες ιστορίες» (van Manen, 2014, σελ. 317) της εμπειρίας του εκάστοτε μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως αυτό ζωντάνευσε για λογαριασμό των προσώπων τα οποία παραχώρησαν συνέντευξη στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Κάθε συμμετέχουσα και κάθε συμμετέχων παραχώρησε μία συνέντευξη για το κάθε μάθημα στο οποίο συμμετείχε. Εξαίρεση αποτελεί η Βίρνα η οποία παραχώρησε μία συνέντευξη

στην οποία συζητήθηκε η εμπειρία που είχε με αφορμή και το τρίτο και το τέταρτο μάθημα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 20 έως 60 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν αφού πρώτα συναίνεσαν και τα πρόσωπα που συμμετείχαν σε αυτές. Στην περίπτωση των παιδιών συναίνεσαν για τη μαγνητοφώνηση και οι γονείς που υπέγραψαν ως υπεύθυνοι για εκείνα στο πλαίσιο της έρευνας. [Για μερικές ερωτήσεις των συνεντεύξεων βλ. Παράρτημα]

5.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων. Η διαδικασία έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2014-2015 σε δύο συστεγαζόμενα δημόσια δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε προάστιο της Αθήνας. Για την επιλογή των δύο σχολείων λήφθηκε υπ' όψιν η δυνατότητα προσβασιμότητάς μου ως ερευνήτρια σε σχέση με οικονομικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς. Επίσης λήφθηκαν υπ' όψιν και ζητήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας. Παλαιότερα είχα εργαστεί ως ωρομίσθια γυμνάστρια στο ολοήμερο πρόγραμμα των εν λόγω σχολείων γεγονός που διευκόλυνε την προσέγγιση σε διαπροσωπικό επίπεδο καθώς γνώριζα τους διευθυντές των δύο σχολείων μα και άλλα πρόσωπα που εργάζονταν εκεί. Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συνέπεσε χρονικά με την τότε ιδιότητά μου ως εργαζόμενη στα απογευματινά προγράμματα του δήμου στον οποίο ανήκουν τα σχολεία. Στο πλαίσιο των επαγγελματικών μου υποχρεώσεων στα προγράμματα του δήμου συνεργαζόμουν με τη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό των δύο σχολείων προκειμένου για ενημέρωση και συμμετοχή των παιδιών σε αυτά οπότε υπήρχε και ενεργό σημείο επαφής σε επαγγελματικό επίπεδο.

Η απόφαση γύρω από τη συμμετοχή μόνο των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου βασίστηκε σε λόγους λειτουργικότητας χρόνου. Η συμμετοχή και νεαρότερων παιδιών προϋπέθετε μια εκτεταμένη έρευνα και εξειδικευμένη κατάρτιση σε μικρότερες ηλικίες που απαιτούσε χρόνο ο οποίος δεν υπήρχε. Ωστόσο δεν επιχειρείται τεχνική διάκριση (van Manen, 1990) των σχετικών ενοράσεων αυστηρά στις αντίστοιχες τάξεις. Διατηρώντας τη φαινομενολογική ματιά στα παιδαγωγικά ζητήματα κρίνεται ότι οι σχετικές ενοράσεις αφορούν στις αντίστοιχες παιδαγωγικές καταστάσεις στο δημοτικό σχολείο συνολικά. Κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης και με τους δύο διευθυντές ορίστηκε ραντεβού για μία πρώτη προσωπική συνάντηση κατά την οποία συζήτησα μαζί τους και τους ενημέρωσα σχετικά με την έρευνα. Στη συνέχεια ενημέρωσα και συζήτησα με τις δύο γυμνάστριες που είχαν αναλάβει τα τμήματα των δύο τελευταίων τάξεων και των δύο σχολείων (σύνολο 6 τμήματα, 3 τμήματα Ε'τάξης και 3 τμήματα Στ'τάξης). Επίσης σύμφωνα με ηθικής φύσης ζητήματα (βλ. Ηθικά

ζητήματα) ενημέρωσα και συζήτησα με τους δασκάλους και τις δασκάλους των αντίστοιχων τάξεων προκειμένου να συμφωνήσουν και αυτοί και αυτές για τη συμμετοχή των τμημάτων τους στην έρευνα. Συμφώνησαν όλοι οι δάσκαλοι και οι δασκάλους των τμημάτων της Στ' τάξης και δύο από τις τρεις δασκάλους των τμημάτων της Ε' τάξης.

Ακολούθησε συνεννόηση με τους διευθυντές και τους δασκάλους και τις δασκάλους για την επόμενη επίσκεψή μου ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία ενημέρωσης των παιδιών και των γονέων τους. Έγινε προφορική ενημέρωση των παιδιών στα πέντε αντίστοιχα τμήματα (2 τμήματα της Ε' και 3 τμήματα της Στ' τάξης) και μοιράστηκαν ενημερωτικές επιστολές και οι σχετικές φόρμες εκδήλωσης ενδιαφέροντος γονέων προκειμένου να τις μεταφέρουν τα ίδια τα παιδιά στους γονείς τους. Ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταφέρουν πίσω στο σχολείο τις υπογεγραμμένες φόρμες από τους γονείς. Κατόπιν ορίστηκε σε συνεννόηση με τους δασκάλους και τις δασκάλους η ημέρα και ώρα προκειμένου να γίνει η συλλογή των υπογεγραμμένων φορμών εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν οι μαθητές που θα έδιναν συνέντευξη. Από το πρώτο τμήμα (Στ' τάξη) δεν ανταποκρίθηκε κάποιο παιδί. Από το δεύτερο τμήμα (Ε' τάξη) ανταποκρίθηκαν τέσσερα παιδιά (3 κορίτσια και 1 αγόρι). Από το τρίτο τμήμα (Στ' τάξη) ανταποκρίθηκαν τρία παιδιά (2 κορίτσια και 1 αγόρι). Από το τέταρτο τμήμα (Στ' τάξη) ανταποκρίθηκαν δύο παιδιά (1 κορίτσι και 1 αγόρι). Από το πέμπτο τμήμα (Ε' τάξη) ανταποκρίθηκαν τέσσερα παιδιά (2 κορίτσια και 2 αγόρια). Ο σχεδιασμός προέβλεπε να γίνουν έξι εγγύς παρατηρήσεις και να πραγματοποιηθούν για κάθε μία από αυτές μία συνέντευξη με παιδί και μία με γυμνάστρια. Μετά τη σχετική ανταπόκριση δασκάλων και παιδιών προκειμένου για συμμετοχή στην έρευνα ως τμήματα και ως πρόσωπα αποφασίστηκε να συμμετέχουν τρία παιδιά από τα τμήματα της Ε' τάξης (από ένα τμήμα θα συμμετείχε ένα παιδί και από το άλλο τμήμα θα συμμετείχαν δύο παιδιά) και αντίστοιχα τρία παιδιά από τα τμήματα της Στ' τάξης. Το πλήθος των δεδομένων που θα συγκεντρωνόταν κρίθηκε ότι θα ήταν αρκετό προκειμένου να αναδειχθεί η ζωντανία του υπό μελέτη φαινομένου (βλ. van Manen, 2014), δηλαδή του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Τα παιδιά που ανταποκρίθηκαν ήταν περισσότερα από όσα κρίθηκε ότι είναι αρκετά ώστε να στηριχθεί η μελέτη της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής, οπότε έπρεπε να γίνει επιλογή αυτών. Επειδή ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας ως φαινομενολογικής δεν αφορούσε σε μια εναλλακτική ματιά της ευρύτατα λεγόμενης ποιοτικής έρευνας αλλά στον ιδιαίτερο τύπο φαινομενολογικής έρευνας που αντλεί οντολογικά από την ομώνυμη φιλοσοφία και στοχεύει στην αποκάλυψη καθολικών νοημάτων (Adams & van Manen, 2008) τα επιμέρους χαρακτηριστικά των

παιδιών δεν ενδιέφεραν προκειμένου να προτιμηθούν ορισμένα από αυτά που εξέφρασαν ενδιαφέρον συμμετοχής. Το μοναδικό κριτήριο της επιλογής εδώ ήταν το να δοθεί δίκαια σε όλα η δυνατότητα να συμμετέχουν εφόσον είχαν εκφράσει την επιθυμία και γι' αυτό επιλέχθηκαν τυχαία μέσα από διαδικασία κλήρωσης. Λήφθηκε όμως υπ' όψιν το φύλο τους έτσι ώστε να συμμετέχουν ισαριθμώς αγόρια και κορίτσια στην έρευνα εφόσον ο αριθμός των συνεντεύξεων με τα παιδιά θα ήταν ζυγός αριθμός (6 συνεντεύξεις). Ο λόγος για την επιμέρους αυτή απόφαση για το φύλο αφορά στη σωματοποίηση ως συνθήκη με ιδιαίτερη σημασία για τη φαινομενολογική ματιά (βλ. Merleau-Ponty, 2005) και στο γεγονός ότι το φύλο εγγράφεται στο σώμα (βλ. Ντολτό, 2013). Πρώτα έγινε η επιλογή των παιδιών για τα δύο τμήματα της Ε΄τάξης. Με κλήρο επιλέχθηκε ένα παιδί το οποίο ήταν κορίτσι από το δεύτερο τμήμα (Ε΄τάξη). Μετά επίσης με κλήρο επιλέχθηκε ένα από τα δύο αγόρια και ένα από τα δύο κορίτσια του πέμπτου τμήματος (Ε΄τάξη επίσης). Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για τα παιδιά των τμημάτων της Στ΄τάξης. Το πρώτο παιδί που επιλέχθηκε με κλήρο από τα παιδιά των τμημάτων της Στ΄τάξης ήταν αγόρι από το τρίτο τμήμα. Μετά με κλήρο επιλέχθηκε ένα από τα δύο κορίτσια του τέταρτου τμήματος (Στ΄τάξη). Επίσης αποφασίστηκε και η συμμετοχή του μοναδικού αγοριού από το τέταρτο τμήμα (Στ΄τάξη επίσης).

Κατόπιν σε συνεργασία με τις γυμνάστριες προγραμματίσα τα μαθήματα στα οποία θα συμμετείχα κι εγώ βιωματικά προκειμένου για τις εγγύς παρατηρήσεις. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων προσπάθησα κατά τις υποδείξεις του van Manen (2014) να διατηρήσω αναστοχαστικό προσανατολισμό χωρίς να εμπλέκομαι υπερβολικά στις δραστηριότητες. Η προσπάθεια αυτή αντικατοπτρίστηκε σε περιγραφικά κείμενα τα οποία συνέταξα για κάθε ένα από τα μαθήματα της φυσικής αγωγής αμέσως μετά το πέρας τους. Στη συνέχεια προγραμματίσα συναντήσεις για τις συνεντεύξεις με τις γυμνάστριες και με τα παιδιά. Στην περίπτωση των παιδιών ήρθα σε επικοινωνία με τους γονείς τους προκειμένου για τον προγραμματισμό. (Για μία σύνθεση μερικών λεπτομερειών των εμπειρικών δεδομένων βλ. Παράρτημα)

5.3.4 Ερμηνευτική ανάλυση έρευνας. Το υλικό που συλλέχθηκε από τις πέντε εγγύς παρατηρήσεις και οι αναστοχαστικές σημειώσεις μετά από κάθε παρατήρηση συνιστούν μία πρώτη περιγραφική ερμηνεία της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως την παρατήρησα εγώ. Με βάση αυτό το υλικό συντάχθηκε ένα κείμενο για κάθε ένα από τα μαθήματα φυσικής αγωγής υπό τον τύπο απλής περιγραφής. Τα κείμενα των δικών μου περιγραφών αυτών εμπλουτίστηκαν και μέσα από το περιεχόμενο των απομαγνητοφωνημένων

συνεντεύξεων των προσώπων που τις παραχώρησαν στο πλαίσιο της έρευνας. Ας σημειωθεί ότι προηγουμένως πραγματοποιήθηκε αυτολεξεί απομαγνητοφώνηση των εν λόγω συνεντεύξεων. Συντάχθηκαν δε εκ νέου πέντε κείμενα, ένα για κάθε μάθημα της φυσικής αγωγής, με τη μορφή πέντε συγκεκριμένων περιγραφών της ζωντανής εμπειρίας (*lived experience description*) (van Manen, 1990, 2014) του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στη συνέχεια μέσα από μια διαδικασία επιλεκτικής μελέτης των περιγραφών (van Manen, 1990, 2014) προχώρησα σε ερμηνευτικές αναλύσεις με βάση τις πέντε υπαρξιακές κατηγορίες του ζωντανού χώρου, του ζωντανού χρόνου, του ζωντανού σώματος, της ζωντανής σχέσης (Merleau-Ponty, 2005; van Manen, 1990, 2014) και της ζωντανής ύλης (van Manen, 2014). Τέλος προχώρησα σε φαινομενολογικές ερμηνείες ουσιαστικής θεματολογίας με βάση τα ερμηνευτικά σχόλια των συμμετεχόντων αλλά και με βάση επιλεγμένη βιβλιογραφία φαινομενολογικού και ευρύτερου περιεχομένου.

Σχετικά με αυτή τη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα μου στάθηκαν φαινομενολογικά κείμενα τόσο για το περιεχόμενο όσο και για το ύφος τους. Τα θέματά τους αφορούσαν για παράδειγμα στο παιδικό γέλιο (Buytendijk, 1988), στην παιδική κρυψώνα (Langeveld, 1983a, 1983b), στην παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Bollnow, 1989a, 1989b, 1989c), στο πρόσωπο της απορίας (Hove, 1996), στη διακριτικότητα της διδασκαλίας (van Manen, 1991), στη φροντίδα-ως-ανησυχία (van Manen, 2002), στην κλήση της παιδαγωγίας (van Manen, 2012) και άλλα. Επίσης από το πεδίο της φυσικής δραστηριότητας την ερμηνευτική ανάλυση της παρούσας έρευνας πλαισίωσαν φαινομενολογικά κείμενα που πραγματεύονται το στοιχείο του κινδύνου (Smith, 1987) και της ώσης της κίνησης (Smith, 2007). Παρομοίως με στήριξαν φαινομενολογικά κείμενα με φιλοσοφικό προσανατολισμό όπως το *Μηδέν και είναι* (Sartre, 1956), *Το δεύτερο φύλο* (ντε Μπωβουάρ, 1979), *Αλήθεια και μέθοδος* (Gadamer, 2004), *Entre nous: Με τη σκέψη του άλλου* (Levinas, 1998) και *Το ανθρώπινο σώμα και η σημασία της ανθρώπινης κίνησης* (van den Berg, 1952).

Ένα σώμα βιβλιογραφίας που προέβαλε ως σημαίνον για το φαινομενολογικό τρόπο της παρούσας έρευνας αντλεί από το πεδίο της ψυχανάλυσης. Επιστήμονες του πεδίου επισημαίνουν τη σχετική σύνδεση καθώς η συνείδηση συνιστά ένα είδος ορίου μεταξύ φαινομενολογίας και ψυχανάλυσης (βλ. Karlsson, 2010). Το ενδιαφέρον της φαινομενολογίας κινείται στο πώς τα πράγματα γύρω μας έρχονται στη συνείδησή μας (Sokolowski, 2003) και δεδομένου ότι οι ψυχαναλύτριες και οι ψυχαναλυτές γυρεύουν να φέρουν στη συνείδηση το ασυνείδητο έχει επισημανθεί η σύνδεση των δύο πεδίων (Karlsson, 2010). Στην παρούσα προσπάθεια με

ενέπνευσαν και στήριξαν μερικές από τις ερμηνείες δύο κείμενα της Φρανσουάζ Ντολτό, *Τα ευαγγέλια και η πίστη* (Ντολτό & Σεβερέν, 2002) και *Η ασυνείδητη εικόνα του σώματος* (Ντολτό, 2013).

Ωστόσο υπήρξαν και άλλα κείμενα που με ενέπνευσαν, υποστήριξαν την παραγωγή του παρόντος κειμένου και διευκόλυναν την επικοινωνία των νοημάτων προς ένα κοινό ανθρώπινο προσανατολισμό. Μερικά από αυτά ήταν: *Οι περιπέτειες του μικρού Νικόλα* (Sempé & Goscinny, 1978), *Αδερφοί Καραμάζοφ* (Ντοστογιέφσκι, 2013), *Το ταξίδι μου* (Ψυχάρης, 2011), *Αντιγόνη* (Σοφοκλής, 1912) και *CODEx* (Λυγερός, 2010). Εξάλλου η χρήση της λογοτεχνίας και άλλων κειμένων είναι μια συνήθης ενέργεια στη φαινομενολογία της πράξης καθώς συχνά φέρει δυνατότητες για την έκφραση της υπαρξιακής κατάστασης και υπηρετεί το φαινομενολογικό κείμενο (van Manen, 2014).

5.3.5 Ηθικά ζητήματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από έγκριση της Εσωτερικής Επιτροπής Δεοντολογίας του Τμήματος Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τη διαδικασία, την εθελοντική συμμετοχή τους και τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Ακόμη συναίνεσαν ενυπόγραφα πριν τις συνεντεύξεις. Στην περίπτωση των παιδιών υπήρξε ενυπόγραφη συναίνεση των κηδεμόνων αυτών. Με βάση το υπ. αριθμ. Φ15/169/42521/Γ1 έγγραφο της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων (επισήμανση 2 και 5) υπήρξε συναίνεση των δύο διευθυντών των σχολείων και των δασκάλων των πέντε τμημάτων για τα οποία θα πραγματοποιούσα τις παρατηρήσεις.

Επίσης όλες οι απομαγνητοφωνήσεις με αναστοχαστικά και κριτικά σχόλια δικά μου για κάθε μια από αυτές επιστράφηκαν εν είδει κειμένου στις δύο γυμνάστριες και στους γονείς των παιδιών που τις παραχώρησαν. Τους ζητήθηκε εκ νέου η προφορική συγκατάθεσή τους ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία ανάλυσης την οποία και έδωσαν όλοι και όλες.

Ευχαρίστησα προσωπικά όλα τα παιδιά των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς αρχικά είχα απευθυνθεί σε όλα και όλα είχαν δεχθεί να με ακούσουν. Πραγματοποίησα επίσκεψη στις τάξεις τους και τους έδωσα ένα μικρό κέρασμα (καραμέλες). Επίσης σε συνεργασία με τους δασκάλους και τις δασκάλες έστειλα μέσω των παιδιών αντίστοιχη ευχαριστήρια επιστολή στους γονείς που είχαν ανταποκριθεί στο κάλεσμά μου για συμμετοχή του παιδιού τους στην

έρευνα. Τέλος κατά τη διάρκεια της συγγραφής της έρευνας και ενώ είχα ολοκληρώσει τη συλλογή δεδομένων πραγματοποίησα φιλικές επισκέψεις στα δύο σχολεία εκφράζοντας έτσι την ευγνωμοσύνη μου στους διευθυντές και στο υπόλοιπο προσωπικό που με καλοδέχτηκαν στο «σπιτικό» τους από την πρώτη στιγμή.

Ανακεφαλαιώνοντας να θυμίσω στην αναγνώστριά και στον αναγνώστη τις παρτιτούρες του Ξενάκη οι οποίες προτείνουν ένα διαφορετικό τρόπο να διαβάζουμε και να εκτελούμε τη μουσική και που αναφέρθηκε στο εισαγωγικό κεφάλαιο ετούτης της εργασίας. Μεταφορικά μιλώντας η φαινομενολογική επιστημονική έρευνα θα μπορούσε να ανήκει στην κατηγορία μιας τέτοιας παρτιτούρας. Οι ενέργειες που εκτελούνται διαπερνούν ωσμωτικά ολόκληρη την έρευνα και τη διαμορφώνουν ανάλογα. Με μία πιο πρακτική ερμηνεία ζητούμενο δεν είναι να επεξηγηθεί ή να παρουσιαστεί μία μέθοδος εν είδει αναφοράς αλλά να αποκαλυφθεί η ίδια η μέθοδος μέσω του κειμένου (van Manen, 2014) καθώς το διαπερνά. Ακολουθεί το τελευταίο μέρος του κειμένου της παρούσας έρευνας που παρήχθηκε μετά από «προσεκτική μίξη» (Foran, 2006, σελ. 43) αναστοχασμών των γυμναστριών και των παιδιών, δικών μου αναστοχασμών και σημαντικών λογοτεχνικών και βιβλιογραφικών πηγών.

Κεφάλαιο 6- Αποτελέσματα ως Διαδικασία Συζήτησης

Το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες ενός κειμένου δεν καταστρέφει την ταυτότητα ενός κειμένου, ούτε αποκλείει να υπάρχουν λανθασμένες ή εντελώς ακατάλληλες αναγνώσεις, εκείνες που καταστρέφουν το κείμενο (Sokolowski, 2003, σελ. 236)

Δεδομένου ότι σε μια φαινομενολογική έρευνα το αποτέλεσμα αφορά στην παραγωγή κειμένου που επικοινωνεί σημασίες και νοήματα καθολικής φύσης (van Manen, 2014) αυτό δεν παρουσιάζεται χωριστά από τη συζήτηση. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η ταυτόχρονη παρουσίαση των αποτελεσμάτων και της συζήτησης στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Η τακτική αυτή έχει υιοθετηθεί και σε άλλες διατριβές σχετικής μεθοδολογίας (πχ. Foran, 2006). Εξάλλου το νόημα των τριών προηγούμενων προτάσεων αντανακλάται στον τίτλο του κεφαλαίου. Σχετικά με τη δομή του κεφαλαίου, πρώτα παρουσιάζονται οι ζωντανές περιγραφές των πέντε μαθημάτων της φυσικής αγωγής με ελάχιστα σχόλια και όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου της μεθοδολογίας αυτές οι περιγραφές συνιστούν μια αρχική ερμηνεία της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται πώς κάθε μία από τις πέντε υπαρξιακές κατηγορίες (Merleau-Ponty, 2005; van Manen, 1990, 2014) υπηρετεί στη συγκρότηση ουσιαστικών σημασιών με παιδαγωγική απόβλεψη προκειμένου για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ουσιαστικά θέματα της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής που αναδύθηκαν μέσα από αυτή την έρευνα και αποβλέπουν κι αυτά παιδαγωγικά. Το δεύτερο και τρίτο μέρος συνιστούν ερμηνείες ή αλλιώς ερμηνευτικές αναλύσεις της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η δομή αυτού του κεφαλαίου υπηρετεί στη σταδιακή εξοικείωση της αναγνώστριας και του αναγνώστη με το ύφος που υιοθετείται εδώ. Καθώς αντίστοιχες προσπάθειες στην ελληνική εμπειρική ερευνητική βιβλιογραφία εκλείπουν αναμένεται ότι με αυτή τη σταδιακά εξελισσόμενη παρουσίαση η φαινομενολογική γραφή θα γίνει πιο κατανοητή.

Υπενθυμίζεται εδώ ότι η ουσιαστικότητα των σημασιών με βάση τις πέντε υπαρξιακές κατηγορίες και η ουσιαστικότητα των θεμάτων αυτής της έρευνας απαντούν στην καθολικότητα των νοημάτων (Dahlberg, 2006; van Manen, 2014). Δηλαδή η Ίρις θα μπορούσε να είναι η οποιαδήποτε γυμνάστρια και ο οποιοσδήποτε γυμναστής σε δημοτικό σχολείο. Το ίδιο και η Βίρνα. Το κάθε ένα από τα παιδιά των τμημάτων της Ε΄ και της Στ΄ τάξης θα μπορούσε να είναι το

οποιοδήποτε παιδί που πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο και το οποίο έχουμε συναντήσει στην επαγγελματική μας ζωή. Τα συγκεκριμένα περιστατικά θα μπορούσαν να συμβούν στην κάθε μία και στον κάθε ένα από εμάς που εκτιθόμαστε στο αντίστοιχο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Υπό αυτή τη σκοπιά το κείμενο συντάχθηκε έχοντας κατά νου ότι οι σημασίες και τα θέματα που τίγονται πιθανόν να απασχολούν τον κάθε έναν και την κάθε μία από εμάς που αποβλέπουμε παιδαγωγικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ξεκινώντας από συγκεκριμένες καταστάσεις, που συνιστούν πιθανές εμπειρίες για τον κάθε ένα και την κάθε μία από εμάς (van Manen, 2014), έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν σημασίες που είναι κοινές, καθολικές και αφορούν στη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής όταν αποβλέπουμε παιδαγωγικά σε αυτή. Πολύ περισσότερο αφορούν σε κάθε έναν και κάθε μία από εμάς που απασχολεί η παιδαγωγία είτε ως γονείς, είτε ως δασκάλες και δάσκαλοι, είτε ως γυμναστές και γυμνάστριες, είτε ως ακαδημαϊκοί, είτε με οποιαδήποτε άλλη ιδιότητα ενσαρκώνουμε. Καλούνται λοιπόν οι ίδιοι οι αναγνώστες και οι ίδιες οι αναγνώστριες να το διαπιστώσουν.

Τέλος ας επισημανθεί ότι τα επιμέρους τμήματα που παρουσιάζονται παρακάτω συνιστούν μια συνέχεια αλλά την ίδια στιγμή διατηρούν ανεξαρτησία και μπορούν να διαβαστούν με οποιαδήποτε σειρά. Διαρκώς προσπαθούν να αναδείξουν τις ιδιαίτερες πτυχές της παιδαγωγίας έτσι όπως πραγματώνεται στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

6.1 Περιγραφές της Ζωντανής Εμπειρίας των Πέντε Μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής

Πριν ξεκινήσω τις περιγραφές θα αναφέρω λίγα πράγματα για τους χώρους όπου βιώθηκαν τα πέντε μαθήματα. Τα δύο σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα συστεγάζονται σε ένα διώροφο κτήριο σε σχήμα γάμα και το οποίο βρίσκεται στη μέση του προαύλιου χώρου. Από τη μία μεριά της κεφαλής του γάμα το κτήριο συνιστά και όριο του οικοπέδου του σχολείου. Από την άλλη μεριά –το μπαστούνι του γάμα- υπάρχει στενό πέρασμα πλάτους περίπου τριών μέτρων το οποίο συνδέει το μπροστά και πίσω τμήμα των σχολείων. Εξάλλου το μπροστά και πίσω μέρος συνδέονται και από την πλευρά του κτηρίου με ισόγειο πέρασμα (κάτι σαν πυλωτή). Με άξονα το κτήριο λοιπόν η μπροστά αυλή που είναι μεγαλύτερη, έχει ένα γήπεδο μπάσκετ και ελάχιστο ελεύθερο χώρο περιμετρικά από αυτό. Στον περίμετρο χώρο εκεί που συνορεύει αυτός με το κτήριο υπάρχει ένα μεγάλο πεζούλι με τρία σκαλιά που οδηγεί στο ισόγειο του κτηρίου όπου βρίσκονται τα γραφεία της διεύθυνσης και του προσωπικού. Επίσης υπάρχει ένα μεγάλο παρτέρι χτισμένο με τοίχο και έχει δύο μεγάλα δέντρα μέσα και στο χώρο περιμετρικά του γηπέδου

υπάρχουν τέσσερις ελιές. Στο πίσω μέρος υπάρχει μία αυλή σε σχήμα σχεδόν ισοσκελούς τριγώνου και στο κέντρο δεσπόζει μια ελιά με πέτρινο πεζούλι σαν παγκάκι γύρω γύρω. Στη βάση του τριγώνου υπάρχει ισόγειο κτήριο όπου στεγάζεται η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων των δύο σχολείων. Το σχήμα της είναι παραλληλόγραμμο είναι αρκετά μεγάλη και έχει μία σκηνή στο βάθος.

6.1.1 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του πρώτου μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η πρώτη εγγύς παρατήρηση που έκανα έγινε σε ένα τμήμα της Στ΄ δημοτικού την πέμπτη διδακτική ώρα της ημέρας και το περιεχόμενο αφορούσε σε μπάσκετ. Σύνολο τα παιδιά ήταν 18, 10 αγόρια και οχτώ κορίτσια με γυμνάστρια την Ίριδα. Για αυτό το μάθημα της φυσικής αγωγής μόνο η Ίρις παραχώρησε συνέντευξη.

Ημέρα ηλιόλουστη. Μόλις χτύπησε το κουδούνι βγήκα στην αυλή προς το χώρο του γηπέδου όπου κάνουνε σειρές τα παιδιά πριν τα παραλάβουν οι εκπαιδευτικοί για να πάνε για το μάθημά τους. Αναζήτησα τις μεγάλες τάξεις και ρώτησα μια ομάδα κοριτσιών ποιο τμήμα είναι. Ήταν το τμήμα που θα έκανα παρατήρηση. Παρέμεινα με το τσούρμο. Ήρθε η Ίρις μαζευτήκαμε γύρω της. Τα παιδιά ήθελαν κυρίως να της ζητήσουν τι παιχνίδι να παίζουν. Στο μεταξύ το γήπεδο είχε αδειάσει και ξεκινήσαμε το μάθημα. Η Ίρις ζήτησε να κάνουμε ένα στοίχο στην πλάγια γραμμή του γηπέδου για το ζέσταμα. Ακολουθήσαμε την υπόδειξη. Ξεκινήσαμε τρέξιμο γύρω γύρω και με υποδείξεις της Ίριδας αλλάζαμε τρόπο μετακίνησης. Μετά από αργό τρέξιμο, κάναμε διάφορες δυναμικές διατάσεις στα χέρια (περιφορές, ανατάσεις, εκτάσεις) και στα πόδια (προβολές, ψαλιδάκια, σκίπινγκ, πλάγια βήματα). Γενικά ακολουθούσαμε όλοι, ακούγονταν σκόρπια φωνές, υπήρχαν πειράγματα, μικρο-σπρωξίματα. Όταν τελειώσαμε το ζέσταμα ξαναμαζευτήκαμε γύρω από την Ίριδα για να ακούσουμε τι θα παίξουμε και πώς θα χωριστούμε. Μπάσκετ ήταν το παιχνίδι. Μας χώρισε η Ίρις αγόρια κορίτσια, οι μεν στη μια μπασκέτα οι δε στην άλλη. Η Ίρις ήρθε στη μεριά μας (αυτή των κοριτσιών) και χώρισε ομάδες και μας είπε πώς να παίξουμε. Χωριστήκαμε σε δυο ομάδες, μία με πέντε άτομα και μία με τέσσερα (σε αυτή ήμουν κι εγώ). Παίξαμε μονό με άμυνα ζώνης.

Η Ίρις ήταν κοντά μας κι έδινε οδηγίες. Σε κάθε καλάθι άλλαζαν οι ομάδες άμυνα επίθεση. Οι κανόνες δεν ήταν αυστηροί (βήματα κλπ). Ενώ στην αρχή παίζαμε κάπως σπασμωδικά στη συνέχεια τα κορίτσια ήταν πολύ παρόντα. Όταν γίνονταν οι αλλαγές σε άμυνα κι επίθεση και σταματάγαμε κάπως καταλάβαινα ότι είχαν λαχανιάσει.

Τα αγόρια από την άλλη μεριά έπαιζαν μόνα τους. Κάποια στιγμή κάποιος χτύπησε και οι υπόλοιποι φώναξαν την Ίριδα. Εμείς συνεχίσαμε. Σε μια άκρη στο προαύλιο καθόταν και μια νεαρή κυρία που είναι συνοδός σε ένα αγόρι της Στ'. Από όσο κατάλαβα το αγόρι έπαιζε κανονικά. Όταν τελειώσαμε μαζευτήκαμε με τα κορίτσια και φωνάξαμε κάτι σαν ζντο.

6.1.2 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του δεύτερου μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η δεύτερη εγγύς παρατήρηση έγινε την πέμπτη διδακτική ώρα της ημέρας και το τμήμα που είχε μάθημα ήταν της Ε' δημοτικού. Τα παιδιά ήταν στο σύνολό τους 20, 10 αγόρια και 10 κορίτσια και η γυμνάστριά τους ήταν η Ίρις. Το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος της φυσικής αγωγής αφορούσε σε ποδόσφαιρο. Συνέντευξη για το πώς βίωσαν το συγκεκριμένο μάθημα της φυσικής αγωγής παραχώρησαν η Ίρις και μία μαθήτριά, η Ελευθερία.

Το μάθημα έγινε στην μπροστινή αυλή του σχολείου, ευάερη και ευήλια που ερχόταν σε αντιδιαστολή με το κλειστοφοβικό της τάξης. Τα παιδιά φορούσαν κοντομάνικα. Η Ίρις εξήγησε την οργάνωση του μαθήματος και μας ζήτησε να φτιάξουμε ζευγάρια. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν κι έφτιαξαν τα ζευγάρια με κριτήριο μάλλον τις ιδιαίτερες φιλίες, εγώ πήγα με ένα αγόρι που είχε ξεμείνει επειδή κάποιος καθόταν στην άκρη. Στην πρώτη άσκηση τα ζευγάρια χωρίστηκαμε. Ο ένας του ζευγαριού έτρεχε γύρω γύρω έξω από τα όρια του γηπέδου. Ο άλλος έκανε κοντρολάκια με μπάλα μέσα στο γήπεδο. Επίσης μέσα στο γήπεδο η Ίρις είχε στήσει «πόρτες» από κώνους και το παιδί που έκανε κοντρόλ έπρεπε να περνάει από μέσα χωρίς να τις «γκρεμίσει». Έτσι σχηματίστηκαν δύο μεγάλες ομάδες, η μία που έτρεχε και η άλλη που έκανε κοντρόλ. Τα παιδιά που ήταν στην ομάδα του κοντρόλ είχε το κάθε ένα τη δική του μπάλα. Όλες οι μπάλες ήταν ξεφούσκωτες για να μη συμβαίνουν τραυματισμοί με τις ξώφαλτσες μπαλιές. Μετά τους δύο πρώτους γύρους τρεξίματος η Ίρις σφύριξε για αλλαγή. Όσοι έτρεχαν έψαξαν το ζευγάρι τους για να πάρουν την μπάλα και οι ομάδες ξεκίνησαν με αντίθετους ρόλους. Το σκηνικό επαναλήφθηκε με την ομάδα έξω από το γήπεδο να κάνει διατάσεις. Η δεύτερη φορά ίσως ήταν λίγο πιο ζωντανή, κανά δυο έκαναν ζαβολιές, έριχναν επίτηδες τους κώνους.

Επόμενη άσκηση ήταν η μεταφορά μπάλας. Η Ίρις έδωσε νούμερα στα παιδιά από το ένα έως το τέσσερα και τοποθέτησε όλα τα «ένα» μαζί, όλα τα «δύο» μαζί κοκ. σε ομάδες των πέντε ή έξι αντικριστά. Ήταν τέσσερις ομάδες (για κάθε ομάδα 2 μέλη της στη μια μεριά και 2 ή 3 μέλη στην άλλη). Ο πρώτος εκτελούσε κοντρόλ και μετέφερε την μπάλα στον πρώτο της απέναντι μεριάς. Εκείνος έκανε το ίδιο προς την αντίθετη κατεύθυνση. Μετά από δύο επαναλήψεις περίπου για κάθε ομάδα η Ίρις σταμάτησε την άσκηση, μας έστειλε για νερό και καθώς φεύγαμε

ανακοίνωσε ότι θα παίζαμε αγώνα. Στην ουσία έγιναν δύο αγώνες ταυτόχρονα, ένας των αγοριών κι ένας των κοριτσιών (εγώ ήμουν με τα αγόρια). Τους αγωνιστικούς χώρους αποτέλεσαν τα δύο μισά ορθογώνια κατά την κάθετη φορά του γηπέδου μπάσκετ. Πριν ξεκινήσουμε να παίζουμε περιμέναμε να σχολάσει το νηπιαγωγείο και να φύγει ο κόσμος για να μη χτυπήσει κανείς. Προς το τέλος του μαθήματος η Ίρις ζήτησε τις μπάλες και μας άφησε ελεύθερους. Όσοι είχαν μπάλες τις έφεραν, άλλοι έφυγαν για νερό, άλλοι για τις τάξεις. Το κουδούνι σήμανε το τέλος του μαθήματος.

6.1.3 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του τρίτου μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η τρίτη εγγύς παρατήρηση έγινε την πέμπτη διδακτική ώρα και μάθημα της φυσικής αγωγής είχε ένα τμήμα της Στ'τάξης. Το σύνολο των παιδιών ήταν 17, 10 αγόρια και επτά κορίτσια με γυμνάστρια τη Βίρνα και το περιεχόμενο του μαθήματος αφορούσε σε ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς. Συνέντευξη για αυτό το μάθημα παραχώρησε η Βίρνα και ένας μαθητής, ο Μάνος.

Χτύπησε το κουδούνι και βγήκα στο προαύλιο προσπαθώντας να εντοπίσω το τμήμα μου. Μετά είδα τη Βίρνα που πήγαινε προς την πίσω μεριά. Ακολούθησαν και κανά δυο παιδιά και μπήκαμε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Ο κλειστός χώρος δημιουργούσε άμεσα μια αίσθηση προστασίας από την πολλή ζέστη και τον ήλιο που είχε έξω. Ήρθαν δυο τρία κορίτσια, είπαν πως τα υπόλοιπα παιδιά είναι στην τάξη, μίλησαν λίγο με τη γυμνάστρια και σιγά σιγά τα υπόλοιπα παιδιά κατέφτασαν. Η Βίρνα μάζεψε να καθίσουμε σε μια μεριά να εξηγήσει κάποια διαδικαστικά για τη συμμετοχή του τμήματος σε ένα φεστιβάλ, είπε για κάποιες βεβαιώσεις από γονείς που εκκρεμούσαν και ανακοίνωσε για το περιεχόμενο του μαθήματος. Επρόκειτο για δύο χορούς τους οποίους θα παρουσίαζε το τμήμα σε όλο το σχολείο στη γιορτή του τέλους. Τους είχαν ξαναδουλέψει.

Ο πρώτος χορός ήταν ικαριώτικος. Κατευθυνθήκαμε στο βάθος της αίθουσας, η Βίρνα καθοδήγησε να πιαστούμε. Τότε ήταν που σχολίασε και τη δική μου συμμετοχή. Είπε, «θα κάνει και η κ. Ζωή μαζί μας, οπότε να χορέψετε καλά για να της το μάθετε» ή κάτι τέτοιο τέλος πάντων. Έγινε και μια επίδειξη από τη Βίρνα μετρώντας και εκτελώντας, ακολουθήσαμε κι εμείς. Η Βίρνα κατευθύνθηκε προς το τέρμα της αίθουσας που ήταν το CD player για να βάλει τη μουσική. Ξεκινήσαμε να χορεύουμε. Λίγο λίγο μετρούσε η Βίρνα αλλά συχνά σταματούσε και χορεύαμε μόνοι. Κάποιες στιγμές ζήτησε να τραγουδάμε κιάλας. Τα παιδιά δεν κοιτάζονταν, βλέπανε πόδια δικά τους ή πόδια απέναντι. Χόρευαν όμως, δε μιλούσαν, δεν πειράζονταν, δε διέλυαν την κατάσταση. Ο κύκλος τα συγκροτούσε.

Ικαριώτικο χορέψαμε μία φορά όλο το τραγούδι. Κατόπιν σειρά είχε ένας καρσιλαμάς. Με υπόδειξη της Βίρνας φτιάξαμε δυο παράλληλες σειρές με μέτωπο στη σκηνή και οι δυο. Είχαμε οδηγό δυο γραμμές παράλληλες που σχημάτιζε το πλακάκι στο πάτωμα. Μας έδειξε λίγο τα βήματα, θύμισε το μπάσιμο στο χορό και έβαλε μουσική. Ο χορός αυτός δεν είχε και πολλή επιτυχία. Κάναμε αρκετές επαναλήψεις επειδή δεν πετυχαίναμε το συγχρονισμό. Στην ατμόσφαιρα υπήρχε γκρίνια και διαμαρτυρίες διάχυτες για το περιεχόμενο του μαθήματος. Στο χώρο τώρα όντας κλειστός και σε συνδυασμό με την κινητικότητα του μαθήματος έκανε ζέστη. Συνεχίσαμε έτσι μέχρι το τέλος, λίγο χορό, αρκετή γκρίνια και διαμαρτυρία.

Κλείνοντας μάς μάζεψε η Βίρνα γύρω της να ενημερώσει για το πώς τα πήγαμε, τι έπεται και πού πρέπει να φτάσουμε. Το ύφος της ήταν αυστηρό, προειδοποιητικό και κάπως έντονο. Σχολίασε ότι ο χορός είναι πολύ μα πολύ απλός, τέσσερα βήματα μπροστά και τέσσερα πίσω, πιο απλό δε γίνεται. «Πόσο πιο απλό» είπε χαρακτηριστικά. Τόνισε ότι θα παίξουν όταν εκτελέσουν και δυο φιγούρες (στροφή και αλλαγή μετώπου) τις οποίες έδειξε. Τα παιδιά παρακολουθούσαν, σχολίαζαν, αστειεύονταν, πειράζονταν. Χτύπησε κουδούνι και φύγανε.

6.1.4 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του τέταρτου μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η τέταρτη εγγύς παρατήρηση έλαβε χώρα κι αυτή στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων έβδομη διδακτική ώρα και μάθημα της φυσικής αγωγής είχε ένα τμήμα της Στ' δημοτικού. Ο αριθμός των παιδιών ήταν 17, εννέα αγόρια και οχτώ κορίτσια με γυμνάστρια τη Βίρνα και το περιεχόμενο αφορούσε και πάλι ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς. Συνέντευξη για το μάθημα αυτό παραχώρησε η Βίρνα και δύο μαθητές του τμήματος, η Νικολέτα και ο Λευτέρης.

Η Βίρνα μάς έκανε νόημα κι ακολουθήσαμε πίσω προς την αίθουσα πολλαπλών. Ήμουν από τους τελευταίους και όταν μπήκα η Βίρνα έλεγε διευκρινιστικά για τα χαρτιά ενός φεστιβάλ που θα συμμετείχαν και υπενθύμισε πού έχουν φτάσει στα βήματα των χορών. Εκεί υπήρξαν κάποιες διαμαρτυρίες σχετικές με το γεγονός ότι το μάθημα αφορούσε σε χορό αλλά τελικά ξεκινήσαμε το μάθημα. Ο χορός ήταν καρσιλαμάς. Μπροστά πήγαν τα παιδιά που θα χόρευαν στο φεστιβάλ. Πίσω οι υπόλοιποι. Τον είχαν κάνει πολλές πρόβες το χορό και θα δουλεύαμε την αλλαγή μετώπου. Η Βίρνα ζήτησε μια επίδειξη από τον Λευτέρη την οποία και έκανε, μετά ρώτησε αν θυμούνται όλοι. Μετά έβαλε μουσική, μετρούσε εμείς χορεύαμε, έδινε οδηγίες, έδινε ρυθμό. Καλούτσικα το κάναμε. Στην αρχή υπήρχε κομπούζιο με τις αλλαγές μετώπου αλλά τελικά οι πολλοί συντονιστήκαμε κι αλλάζαμε το μέτωπο. Για αρκετή ώρα η Βίρνα έδινε εξηγήσεις για τη στροφή. Συνεχίσαμε έτσι κανά δυο φορές ακόμα. Μουσική, παύση, μέτρημα, οδηγίες. Μετά

χωριστήκαμε σε ζευγάρια να το χορέψουμε όλο από την αρχή κι έτσι κύλησε η ώρα. Κάποια στιγμή έξω φάνηκαν παιδιά να φεύγουν. Το κουδούνι δεν ακούστηκε, καταλάβαμε όμως ότι ήταν η ώρα γιασχόλασμα. Τα παιδιά σκόρπισαν, κάτι έλεγε η Βίρνα δεν την άκουγαν, ένα-ένα έφυγαν.

6.1.5 Περιγραφή της ζωντανής εμπειρίας του πέμπτου μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η πέμπτη εγγύς παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κι αυτή έβδομη και τελευταία ώρα του ωρολόγιου σχολικού προγράμματος και μάθημα της φυσικής αγωγής είχε ένα τμήμα της Ε΄ τάξης δημοτικού. Ο αριθμός των παιδιών ήταν 20, εννέα αγόρια και 11 κορίτσια, με γυμνάστρια την Ίριδα. Το περιεχόμενο του μαθήματος αφορούσε σε χορούς και γερμανικό. Συνέντευξη για το μάθημα παραχώρησαν η Ίριδα και δύο μαθητές του τμήματος, η Βάσια και ο Φώτης.

Χτύπησε κουδούνι, η Ίρις βγήκε έξω από το γραφείο των δασκάλων, πήγα δίπλα της και περιμέναμε να συνταχθούν τα παιδιά στις γραμμές όπως κάνουν σε κάθε διάλειμμα για μέσα. Κάποια στιγμή η Ίρις σφύριξε για να δώσει σήμα, έκανε ένα νεύμα προς το τμήμα και άρχισε να πηγαίνει προς την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Μέχρι να μπω στην αίθουσα η Ίρις είχε δώσει ήδη οδηγίες για να σταθούν στον κύκλο το τμήμα είχε συγκεντρωθεί γύρω της και προσπαθούσε να φτιάξει κύκλο. Τα παιδιά κοιτάζανε αρκετά παραξενεμένα και τελικά σχηματίστηκε ένας κύκλος με τα περισσότερα παιδιά πλάτη στο υποτιθέμενο κοινό. Η Ίρις μάς έδωσε διευκρινίσεις και περιμέναμε να ξεκινήσουμε το χορό που ήταν συρτός στα τρία. Ήμασταν πιασμένοι ανακατεμένοι, πιο πολλά κορίτσια στην αρχή και τα αγόρια προς τα πίσω. Ένα κορίτσι πλησίασε την Ίριδα, κάτι της έλεγε με ύφος παραπονεμένο κι εκείνη της έδωσε άδεια να κάτσει στην άκρη όπως και έκανε.

Οι υπόλοιποι ξεκινήσαμε να χορεύουμε μέχρι που τελείωσε η μουσική. Μετά και καθώς στεκόμασταν στον κύκλο ρώτησε για το τι θα παρουσιάσουν με τη δασκάλα τους στη γιορτή του καλοκαιριού. Τα παιδιά είπαν δε θα κάνουν τίποτα απολύτως, η Ίρις παραξενεύτηκε. Στο μεταξύ είχε έρθει μέσα και η Βίρνα η άλλη γυμνάστρια και καθόταν. Υπήρξε ένας διάλογος μεταξύ της Ίριδας και της Βίρνας σχετικά με το ότι αυτό το τμήμα της Ε΄ τάξης δεν έχει να παρουσιάσει κάτι στη γιορτή του τέλους. Η Ίρις τελικά ανακοίνωσε στα παιδιά ότι θα κάνουν έναν πολύ εύκολο χορό επειδή δεν έχουν χρόνο να προετοιμάσουν κάποιον άλλο. Αυτός θα ήταν το ποδαράκι. Η Ίρις έκανε επίδειξη του χορού μόνο με μέτρημα, έδωσε οδηγίες και μετά εκτελέσαμε μαζί της αρκετές φορές. Τα καταφέραμε καλά και η Ίρις έβαλε μουσική και χορέψαμε δυο φορές τον χορό.

Όταν τελείωσε η μουσική η Ίρις μάς χώρισε σε δυο ομάδες (μισός και μισός κύκλος) και είπε ότι θα παίζουμε γερμανικό στην πίσω αυλή. «Ναίίίίί!!!», ακούστηκε και οι περισσότεροι

όρμησαν προς τα έξω παρατείνοντας το «ναί». Η Ίρις έδωσε τις μπάλες και ξεκινήσαμε. Πολύ γρήγορα, μέσα σε ένα λεπτό σχεδόν παίζαμε. Το παιχνίδι ζωντανό και συμμετοχικό. Μόνο το κορίτσι που απείχε στους χορούς δεν έπαιζε. Όταν κόντευε το μάθημα να τελειώσει η Ίρις μάς είπε να πάμε για νερό και σκορπίσαμε.

6.2 Η Ζωντανή Εμπειρία του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής Μέσα Από τις Πέντε Υπαρξιακές Κατηγορίες

Ακολουθούν φαινομενολογικές ερμηνευτικές αναλύσεις των πέντε υπαρξιακών κατηγοριών έτσι όπως βιώθηκαν από τους συμμετέχοντες και αποδίδονται τόσο με δικά τους λόγια όσο και με δική μου αναστοχαστική γραφή. Οι ερμηνείες αυτές δεν έχουν σκοπό ούτε να αποδείξουν κάτι μα ούτε και να αποτελέσουν κάποιου τύπου επιχειρηματολογία. Σκοπό έχουν να εμβαθύνουν σε αυτή τη φαινομενολογικού τύπου συζήτηση ως προς την παιδαγωγική σημασία της ζωντανής εμπειρίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως πλαισιώνεται από συγκεκριμένους χώρους, χρόνους, σώματα, σχέσεις και ύλη. Επίσης οι ερμηνευτικές αναλύσεις αυτές θα βοηθήσουν την αναγνώστρια και τον αναγνώστη να οικειοποιηθεί το φαινομενολογικό αναστοχαστικό τρόπο γραφής με βάση τις υπαρξιακές κατηγορίες (van Manen, 2014) ο οποίος υιοθετείται σε όλη τη συνέχεια του κεφαλαίου.

6.2.1 Ζωντανός χώρος και μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τη φαινομενολογική βιβλιογραφία, ο χώρος έτσι όπως τον βιώνουμε σχετίζεται και με την κίνηση η οποία αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ο van den Berg (1952) σημειώνει ότι η ανθρώπινη κίνηση λαμβάνει χώρα σε ένα *τοπίο δράσης (landscape of action)*. Τοπίο δράσης είναι χώρος ο οποίος ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σηματοδοτεί την ανθρώπινη κίνηση ενός ιδιαίτερου τρόπου, είναι χώρος που καλεί το ανθρώπινο σώμα να ανταποκριθεί με μια ιδιαίτερου τύπου κίνηση. Η σημασία που έχει για τους γυμναστές και τις γυμνάστριες με παιδαγωγικό προσανατολισμό ο χώρος ως τοπίο δράσης, δηλαδή ως τοπίο που καλεί σε κίνηση, έγκειται στη σύνδεση του μαθήματος της φυσικής αγωγής με την κίνηση. Το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το μάθημα που περιμένουν τα παιδιά για να κινηθούν οπουδήποτε κι αν αυτό πραγματοποιηθεί, είτε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, είτε στην αυλή του σχολείου, είτε οπουδήποτε αλλού. Το τοπίο δράσης στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν από τη μια ο κλειστός χώρος που εκμαίευε δομημένη κίνηση όπως αυτή του χορού και από την άλλη το προαύλιο που καλούσε στην πιο απρόσμενη κίνηση του παιχνιδιού ή της αθλοπαιδιάς. Όπως

σχολιάζει ο Smith (2007) τα παιδιά δεν μπορούν παρά να βουτήξουν μέσα σε αυτό το τοπίο δράσης προκειμένου να κινηθούν έτσι όπως αυτό τους επιτρέπει ή κατά κάποιο τρόπο τους επιβάλλει, κάτι που αντανακλάται και στη συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από τις δραστηριότητες της καλαθοσφαίρισης, του ποδοσφαίρου, του χορού, και του γερμανικού.

Επίσης ως προς το χώρο το μάθημα της φυσικής αγωγής με μεταφορική σημασία είναι σαν το ηλεκτρόνιο. Στον κόσμο της φυσικής το ηλεκτρόνιο έχει μια αρκετά περίεργη μα και ενδιαφέρουσα συμπεριφορά για τους επιστήμονες. Προσπαθώντας να το μελετήσουν έχουν διαπιστώσει ότι πριν εντοπιστεί σε συγκεκριμένο σημείο είναι πιθανό να βρίσκεται σε πολλά σημεία και μόνο όταν εντοπιστεί γνωρίζουμε ότι είναι σε συγκεκριμένο σημείο. Έτσι συμβαίνει και με το μάθημα της φυσικής αγωγής. Όταν πλησίαζε η ώρα των παρατηρήσεων υπενθύμιζα σχετικά στην αντίστοιχη γυμνάστρια ήδη από το διάλειμμα και κάθε φορά εκείνη με ενημέρωνε για το πού θα πάμε για μάθημα. Είτε στην μπροστά αυλή, είτε στην πίσω αυλή, είτε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι χώροι μπορεί να ήταν ακόμα περισσότεροι. Αν για παράδειγμα κάποια μέρα έβρεχε και η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ήταν κατειλημμένη το ηλεκτρόνιο-φυσική αγωγή θα εντοπιζόταν στην αίθουσα του αντίστοιχου τμήματος. Ή μπορεί σε κάποιο διάδρομο ή στο γραφείο των δασκάλων να βλέπουν ταινία. Μια μέρα που ήμουν στο σχολείο για κάποια διαδικαστικά εντόπισα το ηλεκτρόνιο-φυσικής αγωγής στη μία μεριά της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων ενώ στην άλλη μεριά όπου υπήρχε σκηνή θεάτρου ένα άλλο τμήμα έκανε μια πρόβα με τη δασκάλα του για μια γιορτή. Εκείνο το άλλο τμήμα όμως δεν έμοιαζε για ηλεκτρόνιο καθώς η δραστηριότητά τους αφορούσε σε έκτακτη κατάσταση, δηλαδή την πρόβα, ενώ το τμήμα που είχε μάθημα της φυσικής αγωγής έκανε μάθημα σ' εκείνη την άκρη που εντοπίστηκε. Τις συγκεκριμένες φορές που ήταν να κάνω παρατήρηση αν ρωτούσα πιο νωρίς, ας πούμε δύο διαλείμματα πριν, δε θα ήξεραν να μου πουν ή θα πιθανολογούσαν ανάλογα με τη δυνατότητα πρόβλεψης. Αν δεν έβγαινε κάποιο τμήμα για τελική πρόβα -πλησίαζε η γιορτή του καλοκαιριού- θα μέναμε στο γήπεδο του μπάσκετ, αν το χρειαζόταν κάποια άλλη τάξη μπορεί να πηγαίναμε στην αίθουσα πολλαπλών ή στην πίσω αυλή με το άλλο τμήμα που είχε κι αυτό ίδιο μάθημα.

Αυτό που κάνει εντύπωση είναι η προσαρμοστικότητα της γυμνάστριας στις συνθήκες. Σχετικά με το δεύτερο μάθημα που αφορούσε σε ποδόσφαιρο η Ίρις σχολίασε: «[Γ]ήπεδο ποδοσφαίρου δεν έχουμε αλλά σ' αυτό που έχουμε μια χαρά γίνεται η δουλειά.» Οπωσδήποτε για επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το γήπεδο ποδοσφαίρου δεν αποτελεί απαραίτητη

εγκατάσταση. Η αίσθηση που μου μεταφέρουν όμως τόσο τα λόγια της Ίριδας όσο και η γενικότερη αντίδραση κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρατηρήσεων είναι μια διάθεση προσαρμογής στις συνθήκες. Είχε ήδη προσαρμοστεί στην πραγματικότητα με τρόπο ενεργητικό, με τρόπο που γυρεύει διάνοιξη κι όχι συμβιβασμό (Sokolowski, 2003). Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του δεύτερου μαθήματος, τα παιδιά ήταν πολύ ορθά δασκαλεμένα από την ίδια να καθυστερήσουν το παιχνίδι τους καθώς εκείνη τη στιγμή σχολούσε το νηπιαγωγείο και υπήρχε κόσμος εκεί κοντά που μπορεί να χτυπούσε με καμιά μπαλιά. Επίσης λόγω της στενότητας χώρου είχε ξεφουσκώσει τις μπάλες έτσι ώστε αν βρουν στην πορεία τους κάποιο παιδί να μη χτυπήσει. Αυτές οι ενέργειες είναι ενδεικτικές της διάθεσης προσαρμογής που αφορά σε πολύ απλές ενέργειες όπως το ξεφούσκωμα των μπαλών και που μέσω αναστοχασμών επεκτείνεται σε πιο ουσιαστικά ζητήματα όπως ο χώρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του. Εδώ οι γυμνάστριες παρουσιάστηκαν ικανές να προσαρμόζον τη διδασκαλία της αμέσως επόμενης διδακτικής ώρας ανάλογα με τις δεδομένες συνθήκες εκείνης της στιγμής, έχοντας δηλαδή κατά νου το λεγόμενο plan B ή plan C. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μια σχολική ημέρα μπορεί να περιλαμβάνει αλλαγές ως προς τη διαθεσιμότητα των χώρων και κατά κάποιο τρόπο επιτάσσει μια τέτοια ικανότητα προσαρμοστικότητας από τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικούς. Ο γυμναστής και η γυμνάστρια σε αυτή την περίπτωση μπαίνουν στην πρώτη γραμμή, ανακαλύπτουν, εφευρίσκουν και δημιουργούν τρόπους προσαρμογής, κάνουν τη μάθηση να μοιάζει αυτό που είναι κι όχι έλεγχος, κανόνας, σύστημα, μέτρηση, επισημοποίηση (Foran, 2006). Αν αναρωτηθούμε το κατά πόσο μια δασκάλα είναι διατεθειμένη να διαπραγματευτεί την αίθουσα της τάξης σε μια τέτοια περίπτωση αλλαγής συνθηκών, θα λέγαμε ότι ο γυμναστής και η γυμνάστρια λειτουργούν εδώ σαν παράδειγμα. Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικών άξιο προς μίμηση καθώς μπορούν και προσαρμόζονται διαρκώς στις συνθήκες. Ίσως κάποιοι το θεωρήσουν αδυναμία, ίσως κάποιοι το χαρακτηρίσουν «λογικό», δεν παύει όμως να είναι μια πραγματικότητα διάνοιξης στον κόσμο-της-ζωής του σχολείου.

Ακόμη στο μάθημα της φυσικής αγωγής η βιωματικότητα του χώρου περνά μέσα από το είδος της δραστηριότητας. Στα μαθήματα με περιεχόμενο το χορό που σα δραστηριότητα είναι κινητικά δομημένη, έχει συγκεκριμένες κινήσεις και απαιτεί συγκέντρωση ο κλειστός χώρος της αίθουσας των πολλαπλών χρήσεων προσφερόταν κατάλληλα. Κατά τα λεγόμενα της Βίρνας «ο κλειστός χώρος δημιουργούσε άμεσα μια αίσθηση προστασίας από την πάρα πολύ ζέστη και τον ήλιο που είχε έξω». Η Νικολέττα για το τέταρτο μάθημα σχολίασε:

Ηλιόλουστα ήταν έξω, δεν είχε σύννεφα, μια χαρά ήτανε. Έκανε και ζέστη.[...] Ήμουνα δίπλα στην πόρτα εκείνη τη στιγμή, είχε αρκετή ζέστη και μέσα και κοιτούσα έξω από την πόρτα και έβλεπα ότι είχε ήλιο.[...] Ο χώρος που χορεύαμε εμείς ήταν κλειστός και ήτανε λίγο πιο εύκολο να βάζουμε μουσική. Ενώ έξω δε θα ‘τανε τόσο εύκολο, θα ήτανε λίγο πιο δύσκολο.[...] Νομίζω θα δυσκόλευε πιο πολύ να χορέψουμε έξω παρά μέσα...Νομίζω δε θα συγχρονιζόμασταν τόσο καλά...

Ενώ το «ηλιόλουστο» έξω μαγνίτιζε το βλέμμα της Νικολέττας, η ίδια αναγνώρισε ότι σε σχέση με το περιεχόμενο των χορών ο εσωτερικός χώρος λειτουργεί σαν ορθή επιλογή καθώς μοιάζει να υποβαστάζει τη δυνατότητα για μουσική, για χορό, για συγχρονισμό. Στο ίδιο μήκος κύματος και τα σχόλια του Φώτη από το πέμπτο μάθημα: «Στον εξωτερικό χώρο θα έκανε πολλή ζέστη και θα είχε και πολύ ήλιο κι έτσι θα κουραζόμασταν πιο εύκολα ενώ μέσα έκανε λιγότερη ζέστη και μπορούσα να κάνω πιο καλά τους χορούς.» Ο εσωτερικός χώρος με τη σκιά, με τους τοίχους γύρω γύρω, με τα στοιβαγμένα στην άκρη στρώματα, θρανία και καρέκλες, αντικείμενα λειτουργικά για τη σχολική ζωή έμοιαζαν ως στοιχεία συγκρότησης για τη δραστηριότητα του χορού που έχει βήματα, έχει μέτρημα και εκτελείται σε σχετικά αυστηρό σχήμα -εδώ κυκλικό ή αντικριστά ζευγάρια.

Από την άλλη η αυλή -μπροστά και πίσω- όπου έλαβαν χώρα τα παιχνίδια και οι αθλοπαιδιές στο πρώτο, στο δεύτερο και στο πέμπτο μάθημα, διδόταν κατάλληλα για τον παιγνιώδη προσανατολισμό των αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Ο Φώτης περιέγραψε σχετικά με το γερμανικό που έπαιζαν στο πέμπτο μάθημα:

[Το παιχνίδι] ήτανε σ’ ένα χώρο που δεν ήταν ούτε πολύ μικρός ούτε πολύ μεγάλος και μπορούσαμε να παίξουμε και τα παιδιά όλα. Δηλαδή δεν ήμασταν το ένα κολλητό με το άλλο επειδή δε χωράγαμε, [ούτε] είχαμε πολύ μεγάλη απόσταση.

Ο εξωτερικός χώρος πλατύς και αδόμητος φαίνεται να συγκροτεί τα παιδιά στο να ανταποκριθούν στην ούτως ή άλλως πιο ελεύθερη και πιο απρόσμενη φύση του παιχνιδιού συγκριτικά με το χορό. Σε αυτό συντελούσε και η ατμόσφαιρα που όπως σχολίασε η συμμαθήτρια του Φώτη, η Βάσια, «είχε πολλή λιακάδα, ζεστό και αεράτο καιρό». Ο ήλιος, η ελαφριά ατμόσφαιρα -εξού και

«αεράτος» καιρός- η αίσθηση της καταλληλότητας χώρου καθώς δεν ήταν «ούτε πολύ μικρός ούτε πολύ μεγάλος» διάνοιγαν προς το παιχνίδι.

Όπως σχολιάζει ο Foran (2006), ο εσωτερικός και ο εξωτερικός χώρος ως τόποι όπου συντελείται η μάθηση στο σχολείο, υπάρχουν σε μία διαλεκτική σχέση με ιδιαίτερη μαθησιακή αξία ο καθένας καθώς με τη φαινομενολογική ματιά σημαίνουν αντίστοιχα το καταφύγιο και την περιπέτεια, την προσήλωση και την ανεμελιά. Στην παρούσα έρευνα όντως παρατηρήθηκε μια τέτοια χωρική διαλεκτικότητα με την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων να συνιστά έναν τύπο καταφύγιου προκειμένου για τους χορούς και το προαύλιο να καλεί στην περιπέτεια της παιδείας. Θυμάμαι την Ίριδα να σχολιάζει για το χώρο:

Ο χώρος για το αντικείμενο των χορών, της διδασκαλίας ο χώρος μέσα, θεωρώ ότι είναι εξαιρετικός που υπάρχει με την έννοια ότι είναι πιο συγκεντρωμένα τα παιδιά, είναι πιο κοντά δεν έχουν δηλαδή ερεθίσματα πολλά εξωτερικά. Επίσης τους δίνει και όρια ο χώρος αυτός, τους βάζει σε όρια και είναι πολύ καλός για το χορό. Αυτά τα πράγματα έξω νομίζω θα ήτανε πολύ πιο δύσκολο αν έπρεπε να γίνουν έξω...πολύ πιο δύσκολα και από καιρικές συνθήκες και από το χώρο από τα όρια από όλα αυτά που σου λέω. Τώρα μέσα ήμασταν πολύ καλύτερα. Όπως επίσης αντίστοιχα το παιχνίδι στο τέλος για να χαλαρώσουνε είναι πολύ καλύτερα έξω.

Στο πλαίσιο της παρούσας φαινομενολογικής εργασίας συνεχίζω αναστοχαστικά κάποιες σκέψεις. Σε αναφορά με το μάθημα της φυσικής αγωγής ο εσωτερικός χώρος φαίνεται να συγκροτεί προς το έργο. Εδώ το έργο περιείχε χορούς, θα μπορούσε όμως να περιέχει ενόργανη γυμναστική ή κάτι άλλο. Όποιο κι αν είναι το περιεχόμενο ο εσωτερικός χώρος συνδέεται με κάποιου είδους όριο και συγκροτεί προς μια αίσθηση οργάνωσης που απαιτεί η αντίστοιχη δραστηριότητα η οποία πραγματοποιείται εκεί. Ο εξωτερικός χώρος, το προαύλιο, διανοίγει προς μια αίσθηση χαλάρωσης και αν θεωρήσουμε ότι η χαλάρωση αναφέρεται στην άμβλυση της αίσθησης των ορίων του εσωτερικού χώρου τότε μπορούμε να πούμε ότι διανοίγει προς την αίσθηση της ελευθερίας.

Τι είδους παιδαγωγική κατανόηση μας παρέχουν όμως οι παραπάνω συλλογισμοί; Όπως και στην περίπτωση της προσαρμοστικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία που αναφέρθηκε παραπάνω και όπου η γυμνάστρια και ο γυμναστής αποτελούν παράδειγμα εκπαιδευτικών προς μίμηση, έτσι και εδώ το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα προς

μίμηση για όλα τα άλλα μαθήματα καθώς υποστηρίζει τόσο αποτελεσματικά τη διαλεκτικότητα των χώρων αποβλέποντας παιδαγωγικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ο γυμναστής και η γυμνάστρια είναι εκτεθειμένοι πολύ έντονα και διαρκώς σε αυτή την αντίθεση των αισθήσεων ορίου και χαλάρωσης που εκπέμπουν οι χώροι στους οποίους ζωντανεύει το μάθημα της φυσικής αγωγής. Φαίνεται ότι το γεγονός αποτελεί χαρακτηριστική διαφορά του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος με σημαντικές προεκτάσεις ως προς την παιδαγωγία. Άραγε δέχονται οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων τέτοια ερεθίσματα χρωματισμένα με αυτή την έντονη αντίθεση; Σίγουρα αποτελεί πρόκληση η αίσθηση αντίθεσης να μετουσιώνεται σε αίσθηση διαλεκτικότητας, ίσως όμως λόγω της μεγάλης έκθεσης στα σχετικά ερεθίσματα αυτό είναι εφικτό για τη γυμνάστρια και τον γυμναστή. Έχουμε όμως ευθύνη να υποστηρίξουμε αυτή τη διαλεκτικότητα κι εμείς οι ίδιοι οι γυμναστές και οι γυμνάστριες καθώς συχνά τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής ίσως τείνουμε να καταφεύγουμε στο μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας που όπως σημειώνει ο Foran (2006) παρουσιάζει τη μάθηση ως μια «ασφαλή διαδικασία εσωτερικού χώρου που αντιπροσωπεύεται ή διαμεσολαβείται με τη χρήση βιβλίων και άλλων μορφών τεχνολογικών μέσων» (p. 275).

6.2.2 Ζωντανός χρόνος και μάθημα της φυσικής αγωγής. Ξεκινώ το ζήτημα του ζωντανού χρόνου με τα λόγια της Βίρνας που ήταν τα εξής:

Περιορισμένος γενικά. Πάντα είναι περιορισμένος ο χρόνος, πάντα είναι...είναι λίγος ο χρόνος, είναι περιορισμένος [...]. [Είναι λίγος] για να ολοκληρώσουμε τη διδασκαλία, δηλαδή αυτό που θέλω να μάθουν τα παιδιά. Γιατί σταματάει ο χρόνος...σταματάει για μία παρατήρηση, σταματάει για μία διευκρίνιση, για τη συμμετοχή των παιδιών, δηλαδή υπάρχουν παύσεις του χρόνου για να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις οπότε πάντα θέλεις λίγο παραπάνω χρόνο....γιατί τρώει αρκετό χρόνο δηλαδή αυτό ή να μιλήσω στα παιδιά, να τους πω κάτι, να επαναπροσδιορίσω τι πρέπει να κάνουμε, να τους γίνει μία κατ' ιδίαν παρατήρηση που μπορεί να χρειαστεί να τον επαναφέρω στο μάθημα στην τάξη και δε φτάνουμε στο αποτέλεσμα δηλαδή να κάνουμε μέχρι εκεί που θα ήθελα να κάνουμε.

Η προσέγγιση της Βίρνας πιθανόν μεταδίδει κάτι πολύ οικείο σε όσους και όσες από εμάς έχουμε διδακτική εμπειρία σε σχολείο. Είναι τόσα πολλά αυτά που συμβαίνουν και απαιτούν

ανταπόκριση από τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης που τελικά βιώνουν να έχουν επίδραση στο χρόνο που διατίθεται για τη δουλειά τους. Τι μπορεί να σημαίνει όμως αυτή η επίδραση του χρόνου; Από το ύφος της Βίρνας θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε μία πίεση και μια έλλειψη κάτι που φαίνεται λογικό εφόσον υπάρχει το ζήτημα της διδασκαλίας του μαθησιακού περιεχομένου, εδώ συγκεκριμένα υπήρχε και η παράσταση του καλοκαιριού που ήθελε πρόβες προετοιμασίας κατά τις διδακτικές ώρες. Είναι όμως μόνο έτσι; Βρίσκω πολύ ενδιαφέρον στη λέξη «περιορισμένος» που χρησιμοποιείται τρεις φορές και χαρακτηρίζει το χρόνο. Ετυμολογικά συντίθεται από την πρόθεση *περί* και από τη μετοχή *ορισμένος*. Δηλαδή ο χρόνος είναι μία διάσταση που γυρίζει γύρω από κάτι το ορισμένο. Δεδομένης της αξίας του χρόνου και αποβλέποντας παιδαγωγικά στο ορισμένο δεν μπορώ παρά στη λέξη αυτή να προβάλλω τα ίδια τα παιδιά που μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσονται και ωριμάζουν. Έτσι όπως φαίνεται από την περιγραφή της Βίρνας τα παιδιά προβαίνουν σε διάφορες ενέργειες και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον γύρω τους. Ρωτάνε, επεμβαίνουν, αναζητούν, προκαλούν, ξεφεύγουν και επανέρχονται. Ο χρόνος φαίνεται να κυλάει γύρω από τα παιδιά παρέχοντάς τους ευκαιρίες να μάθουν τον εαυτό τους, τους άλλους, το περιβάλλον και το μαθησιακό περιεχόμενο που εδώ ήταν οι χοροί. Κι αν το καλοσκεφτούμε δεν είναι και τόσο λίγα πράγματα όλα αυτά. Με άλλα λόγια ο *περί* του ορισμένου-παιδιού χρόνος φέρει έναν πλούτο ευκαιριών που τελικά για τη μαθησιακή διαδικασία είναι μάλλον επένδυση και είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτικό να μπορεί να αναγνωρίζει μια τέτοια προοπτική. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι μια τέτοια προοπτική υποσκελίζει τη σημασία των λόγων της Βίρνας. Μέσα από την αναστοχαστική φαινομενολογική ανάλυση εδώ όπως κάνει και ο Foran (2006) αναρωτιέμαι για το χρόνο και τη σημασία του στο μάθημα της φυσικής αγωγής και κατ' επέκταση σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Το βίωμα του χρόνου παρουσιάζεται να φέρει δυνατότητες που ίσως να σημαίνουν είτε «έλεγχο» (Foran, 2006, σ. 93) είτε «ελευθερία» (σ. 92) που μπορεί να συντελούν μεν στην οργάνωσή του, αλλά να διαμορφώνουν δε μια πιεστική αίσθησή του. Είναι σημαντικό για την γυμνάστρια, για τον γυμναστή και για τον κάθε εκπαιδευτικό και την κάθε εκπαιδευτικό να βιώνει τον χρόνο όχι μόνο ως πίεση αλλά και ως επένδυση. Άλλωστε αν εμείς που δουλεύουμε με παιδιά δεν έχουμε χρόνο ποιος ή ποια επαγγελματίας έχει;

Θα ήθελα επίσης να παραθέσω κάποιους αναστοχασμούς σχετικά με το παιδικό βίωμα του χρόνου. Αφορμή θα σταθούν τα λόγια του Φώτη από το πέμπτο μάθημα που παρατήρησα και που το περιεχόμενο αφορούσε σε χορούς αρχικά και έπειτα σε παιχνίδι γερμανικό. Ανέφερε σχετικά:

[Στους χορούς] ο χρόνος περνούσε κανονικά όπως περνάει σχεδόν πάντα, δεν είχα κάτι...βαριέμαι ή ζήτω κάνουμε χορούς. [...] [Στο γερμανικό] μου φάνηκε ο χρόνος να κυλάει γρήγορα επειδή μου άρεσε το παιχνίδι. Ο χρόνος κύλαγε γρήγορα και δεν κατάλαβα την ώρα... τον χρόνο που παίζαμε και νόμιζα πως ήτανε περίπου πέντε λεπτά.

Ποιος είναι ο χρόνος ο κανονικός; Πότε συμβαίνει; Τι σημαίνει για τη γυμνάστρια και το γυμναστή ή για την εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό ότι ένα παιδί ούτε βαριέται ούτε λέει «ζήτω» για το μάθημα, αλλά βιώνει κανονικά το χρόνο; Πότε πρέπει να είναι κανονικός ο χρόνος στο μάθημα και σε τι βαθμό; Τι κάνουμε με τον χρόνο στις δραστηριότητες που πρέπει να συμμετέχουν τα παιδιά μα δεν τα αγγίζουν ιδιαίτερα; Μας αρκεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ένα σύστημα, μία τάξη πραγμάτων να υποστηρίζει αυτές τις δραστηριότητες; Μας απασχολεί κατά τη διάρκειά τους να χαράσσεται ο χρόνος των παιδιών, δηλαδή να αφήνει αποτύπωμα που θα έχει κάποια σημασία για τη ζωή τους μακροπρόθεσμα; Πώς το επιτυγχάνουμε αυτό;

Αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος εδώ μάλλον συνιστά επιτυχία η «κανονική» αίσθηση του χρόνου για τους χορούς σε σύγκριση με το γερμανικό που ακολούθησε και στο οποίο άλλωστε κύλησε γρήγορα ο χρόνος, όπως ομολόγησε ο Φώτης. Αν δεχθούμε ότι στα λόγια του αντικατοπτρίζεται ο παιδικός τρόπος με τον οποίο βιώνεται ο χρόνος, νομίζω ότι ως ενήλικοι έχουμε πολλά να διδαχθούμε. Η ποιότητα του χρόνου που βιώνεται από τον Φώτη αντανακλά τη διαδικασία όπως τη ζούσε άμεσα. Ιδιαίτερα στο τελευταίο μέρος που έπαιξαν γερμανικό και που κατά παραδοχή του του άρεσε, αυτό φαίνεται πιο έντονα. Αναφέρει πως πέρασε γρήγορα όχι όμως σε σχέση με ένα στόχο αλλά σε σχέση με αυτό που εκτυλισσόταν εκείνη τη στιγμή. Αν ανακαλέσουμε τα λόγια της Βίρνας για τον περιορισμένο χρόνο που παρατέθηκαν πιο πάνω, εκεί ο χρόνος που κυλούσε πίεζε. Μήπως αυτό συνέβαινε επειδή υπήρχε η απόβλεψη ενός αποτελέσματος; Μήπως η προσέγγιση του παιδιού-Φώτη όπου ο χρόνος αποβλέπει στη διαδικασία μας διδάσκει στην πράξη την προ-αναστοχαστική εμπειρία (Adams & van Manen, 2008; van Manen, 2014) του χρόνου; Ο Foran (2006) σημειώνει ότι «ο χρόνος είναι ο παντοδύναμος παράγοντας στη [σχολική] ημέρα» (σ. 92). Μέσα από τη φαινομενολογική ματιά, ίσως η ευκαιρία που δίδεται γενικά στους εκπαιδευτικούς και στις εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούμε τόσο πάνω στο δικό μας ενήλικο βίωμα αλλά και πάνω στο παιδικό βίωμα του χρόνου κατά τη διάρκεια του σχολικού μαθήματος συνιστά ανθρώπινα καθολική παντοδυναμία. Πολύ περισσότερο για εμάς

τους γυμναστές και τις γυμνάστριες που μας δίδονται τα σχετικά ερεθίσματα σε χρόνο κίνησης και παιχνιδιού τότε θα μπορούσαμε να χαρακτηριστούμε Κουασιμόδοι και Σούπερμαν. Μας μένει μόνο να κάνουμε πράξη τον αναστοχασμό λοιπόν.

6.2.3 Ζωντανό σώμα και μάθημα της φυσικής αγωγής. Το μάθημα της φυσικής αγωγής βρίσκει την αυτοτέλειά του αναφορικά με τη σχολική εκπαίδευση στο γεγονός της σωματοποίησης ως ανθρώπινη συνθήκη λόγω της δυνατότητας για κίνηση που αυτό φέρει (Whitehead, 2013). Το σώμα κατά τη φυσική δραστηριότητα δεν είναι απλά το στοιχείο της λεγόμενης μηχανιστικής αντίληψης της κίνησης (Smith, 1992), αλλά η εμπειρία της κίνησης ως ένα στοιχείο αναπόσπαστο του κόσμου-της-ζωής και φυσικά του κόσμου του παιδιού. Όπως υπογραμμίζει ο Smith (1992) η συμμετοχή του σώματος μέσω της κίνησης «αντανακλά την αίσθηση της αμοιβαιότητας, της οικειότητας, της συνύπαρξης και της αναγνώρισης που ορισμένες στιγμές χαρακτηρίζουν μια βαθύτατα φυσική εμπειρία του κόσμου» (σ. 74). Θυμάμαι στο πρώτο μάθημα της φυσικής αγωγής που παίζαμε μπάσκετ, σε κάποιες φάσεις που πλησίαζα να κλέψω την μπάλα τα κορίτσια της άλλης ομάδας ούρλιαζαν όλα μαζί. Τα σώματα ολιστικά και μερικά κινούνταν με ένταση προς όλες τις κατευθύνσεις και οι φωνές συνιστούσαν τη συμπλήρωση του σκηνικού. Εγώ είμαι ψηλή και τεράστια, τους φαινόμουν σα γίγαντας και χρησιμοποιούσα τη σχετική ικανότητά μου έτσι ώστε να κάνω απότομες κινήσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν απειλές για κλέψιμο. Ξεκίνησε η κάτοχος της μπάλας να ουρλιάζει και μετά σαν ντόμινο ακολούθησαν όλες. Μου φαίνεται δεν τους ένοιαζε η μπάλα και το ενδεχόμενο κλέψιμο, έχω την αίσθηση ότι το έκαναν για πλάκα. Είναι αλήθεια ότι δε μου αρέσουν καθόλου οι τσιρίδες σ' εκείνη τη φάση όμως μου μήνυσαν ζωντάνια κι όχι θόρυβο καθώς πλαισιώνονταν με έντονες μετακινήσεις, με προσπάθειες για ξεμαρκάρισμα, με τέντωμα χεριών προς την μπάλα, με σύντομους λόγους παρότρυνσης. «Έλα-έλα», «πάσα-πάσα», «εδώ-εδώ» και άλλα τέτοια κοφτά και άμεσα. Επίσης είχαμε λαχανιάσει και έβλεπα μάγουλα κόκκινα. Μάλλον εκείνη τη στιγμή βρισκόμασταν στην αμοιβαιότητα, τη συνύπαρξη, την αναγνώριση και την οικειότητα της κίνησης που αναφέρει ο Smith (1992).

Η ζωντάνια της κίνησης του σώματος στο μάθημα της φυσικής αγωγής αντανακλάται και στα λόγια των ίδιων των παιδιών. Η Βάσια σχολίασε για το γερμανικό στο πέμπτο μάθημα:

Το σώμα μου πήγαινε από 'δω κι από 'κει προσπαθούσα να πιάσω μπάλες. [...] Τα χέρια και τα πόδια συμμετείχαν πιο πολύ γιατί τα χέρια προσπαθούσαν να πιάσουν μπάλα και τα πόδια έπρεπε να πηδάνε, να πάνε αριστερά, να πάνε δεξιά, να πάνε πιο μπροστά, πιο πίσω

για να αποφύγω την μπάλα, για να πάω κοντά στην μπάλα, να την πιάσω για να κάνω πολλά πράγματα. [...] [Σκεφτόμουν] ότι αν ήταν κάποιος έξω αν μπορούσα να την πιάσω την μπάλα αλλιώς να κινηθώ απ' την αντίθετη κατεύθυνση για να μην τη φάω και βγω έξω. [Σκεφτόμουν] μάλλον ότι έρχεται η μπάλα κι εγώ πρέπει να φύγω ή να την πιάσω.

Διαβάζοντας τα λόγια της Βάσιας μάς έρχεται στο νου η εικόνα του σώματός της να κινείται διαρκώς. Τι είναι αυτό που κάνει το σώμα της να ανταποκρίνεται με τέτοια εγρήγορση; Τι είναι αυτό που το κάνει τόσο ζωντανό; Ίσως είναι το γεγονός ότι ξεχνάει το σώμα της και απορροφάται από την έγνοια της μπάλας και του παιχνιδιού. Είχε να κάνει «πολλά πράγματα», όπως είπε. Ο van den Berg (1952) επισημαίνει σχετικά ότι το σώμα ξεχνιέται, εξαλείφεται κι έτσι γίνονται εμφανή τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του, η μετρησιμότητά του, η ικανότητά του, η αποτελεσματικότητά του και η ευαισθησία του, όλα αυτά δηλαδή που το καθιστούν διαθέσιμο «ως προς την ασχολία» (σ. 170) κάθε φορά. Η ασχολία εδώ είναι το παιχνίδι του γερμανικού και η διαθεσιμότητα σημαίνει τη ζωντάνια (Lloyd, 2012) που αντανακλά το σώμα καθώς όπως μας σημαίνουν τα λόγια της Βάσιας, αυτό ζυγίζει και ισορροπεί τις κινήσεις, αλλάζει κατευθύνσεις, κατορθώνει να αποφεύγει μπαλιές, συντονίζεται με τη σκέψη προοικονομώντας την επόμενη κίνηση στο παιχνίδι.

Η παιδαγωγική αξία όλης αυτής της ζωντάνιας που εκπέμπουν τα σώματα των παιδιών έτσι όπως αυτή παρατηρήθηκε με τις εγγύς παρατηρήσεις και με τις περιγραφές των ίδιων των παιδιών μέσα από αυτή τη μελέτη κινείται στην κατεύθυνση που αναγνωρίζει το ανθρώπινο σώμα όχι ως εργαλείο αλλά ως συνθήκη της ίδιας της ανθρώπινης υπόστασής μας (van den Berg, 1952). Ίσως αυτό εννοεί ο van Manen (1982) όταν σημειώνει ότι οποιοδήποτε παιδαγωγικό έργο που πλαισιώνεται από τη διδασκαλία θα πρέπει να έχει σα σκοπό την οικειοποίηση της γνώσης του εκάστοτε αντικειμένου ενσωματωμένα. Η σχετική δυνατότητα που προσφέρει το μάθημα της φυσικής αγωγής μέσα από την ανθρώπινη συνθήκη της σωματοποίησης αποκτά λοιπόν ιδιαίτερη σημασία και εδώ φαίνεται η σύνδεσή του με την παιδαγωγική απόβλεψη. Με αφορμή λοιπόν τους φαινομενολογικούς αναστοχασμούς σχετικά με το πώς βιώνουν τη συμμετοχή του σώματός τους τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής, θα συμφωνήσω με τον Smith (1992) ο οποίος αναφερόμενος στην ειδικότητά μας των γυμναστών και γυμναστριών τονίζει ότι στο συγκεκριμένο θέμα χρειάζεται «εμφατικότερη παιδαγωγική παρακολούθηση» (σ. 75).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τη σωματοποίηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής έχει και το βίωμα της γυμνάστριας. Η Ίρις σχολίασε σχετικά:

Το σώμα μου ακολουθεί. Στα παιδιά ειδικά, αυτό είναι αλήθεια το σκέφτομαι κιόλας, γιατί στο ζέσταμα ενώ τρέχουν γύρω γύρω εγώ ανεβοκατεβαίνω το γήπεδο... Και σκέφτομαι καμιά φορά, εγώ γιατί δεν κάθομαι να τους βλέπω; Και όμως θέλω να είμαι πιο κοντά τους και ανεβαίνω κατεβαίνω στο γήπεδο και τους ακολουθώ. Θέλω να τους βλέπω όλους ...και θέλω να με βλέπουν κι αυτοί ξέρω εγώ γιατί με το σώμα μου δείχνω πράγματα, μιλάω.

Η Ίρις κινείται κι αυτή όπως κινούνται και τα παιδιά. Αυτό το ανεβοκατέβασμα που περιγράφει και που είναι συντονισμένο με τη ροή του τρεξίματος των παιδιών έχει κάτι από την αύρα χορευτικού. Σύμπλεγμα σωμάτων μέσα στο ρυθμό, στο συντονισμό, στους συνδυασμούς κίνησης και στην επανάληψη. Συνοδεύει το πέρασμα των παιδιών προς τη μία κατεύθυνση, εκείνα απομακρύνονται μέχρι τη στροφή του προαυλίου και στη συνέχεια επιστρέφουν, η Ίρις τα υποδέχεται και τα ξανασυνοδεύει μέχρι την άλλη άκρη. Λουλούδι που ανοιγοκλείνει; Καρδιά που πάλλεται; Μοιάζει να διαπερνά την Ίριδα μία ώση να μιμηθεί (Smith, 2007), δηλαδή μία ανάγκη που αναζητά τους άλλους και ξεγλιστρά διαρκώς από το ενδεχόμενο να πληρωθεί στη δική της ενσώματη συνθήκη. Γυρεύει να είναι κοντά στα παιδιά με φυσική παρουσία έχοντας όπως λέει ο Smith (2007) μια σωματική συνείδηση να φτάσει στον άλλο και που όλο της ξεφεύγει το «πλήρες φτάσιμο» (σ. 55). Ας σημειωθεί εδώ ότι σχετικά με τη μιμητική ώση ο ίδιος ο Smith (2007) αναφέρεται σε παιδιά στο κείμενό του. Και μπορεί να πει κάποια ή κάποιος ότι η Ίρις δεν είναι παιδί. Μα μήπως η παιδικότητα δε μηνύει σε όλους μας κάτι οικείο καθώς έχει βιωθεί με σώμα κι αυτή; Η Ντολτό (2002) σημειώνει ότι το παιδί είναι ένα ανθρώπινο ον που δεν το ενδιαφέρει το χρώμα, η ηλικία αλλά αναζητά να συνδεθεί, να επικοινωνήσει. Εδώ το παιδί-Ίρις μου φαίνεται ότι με την κίνηση πάνω-κάτω στο προαύλιο γίνεται ένα με τα παιδιά-παιδιά, μοιράζεται κάτι από την ιδιότητά τους, επικοινωνεί μαζί τους, τους «μιλάει» με το σώμα της, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Τελικά αναρωτιέμαι, μήπως στο σώμα όλων μας δε ζει ένα παιδί; Και για άλλη μια φορά η γυμνάστρια και ο γυμναστής ίσως μπορούν καλύτερα από τον οποιονδήποτε την οποιαδήποτε εκπαιδευτικό να το ενσαρκώσουν στο σχολικό πλαίσιο λόγω του πλήθους και της ποιότητας των ευκαιριών που τους δίδονται στο μάθημά τους.

6.2.4 Ζωντανές σχέσεις και μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην παρούσα μελέτη οι ζωντανές σχέσεις του μαθήματος της φυσικής αγωγής αφορούν σε τρία κανάλια. Πρώτον στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, δεύτερον στις σχέσεις μεταξύ παιδιών και γυμνάστριας ή γυμναστή και τρίτον στις σχέσεις μεταξύ γυμνάστριας ή γυμναστή και μη συμμετεχόντων ανθρώπων στο μάθημα. Πριν προχωρήσω στην ανάλυση θα ήθελα να διευκρινίσω ότι η λέξη κανάλι υπηρετεί επικοινωνιακά και δεν αναφέρεται σε κάποιου τύπου ορολογία.

6.2.4.1 Ζωντανές σχέσεις μεταξύ γυμνάστριας ή γυμναστή και μη συμμετεχόντων ανθρώπων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Θα ξεκινήσω από το τρίτο κανάλι και θα παρουσιάσω αρχικά την περίπτωση η οποία αναφέρεται στις σχέσεις της γυμνάστριας και μη συμμετεχόντων. Ξεκινώ ανάποδα επειδή η τρίτη περίπτωση είναι κάπως «κρυμμένη» σε σχέση με τις άλλες. Δηλαδή σε πρώτη φάση ίσως κάποια ή κάποιος να μη διαπιστώσει καν την ύπαρξη αυτών των σχέσεων καθώς οι μη συμμετέχοντες δεν αφορούν μέρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής καθαυτού. Με άλλα λόγια οι σχέσεις αυτές μπορεί να θεωρηθούν άσχετες με το μάθημα της φυσικής αγωγής. Ωστόσο λόγω των συνθηκών του μαθήματος, ιδιαιτέρως των χωρικών, οι μη συμμετέχοντες υφίστανται σαν μια ζωντανή πραγματικότητα, αποτελούν φυσική ανθρώπινη παρουσία και η γυμνάστρια ή ο γυμναστής καλούνται να εργαστούν υπό αυτής της παρουσίας. Συνεχίζω λοιπόν με κάποιους αναστοχασμούς που αφορούν σε αυτές τις «άσχετες σχέσεις».

Με αφορμή μία από τις πολλές συζητήσεις που είχα με το προσωπικό του σχολείου, σημείωσα το εξής που μου είπε μία συναδέλφος: «Η γυμναστική, Ζωή, είναι μάθημα διάφανο» εννοώντας ότι ανά πάσα στιγμή ο καθένας μπορεί να παρακολουθεί τη γυμνάστρια την ώρα της δουλειάς της, νιώθει δηλαδή το μάτι κάποιου επάνω της. Υπάρχει μια πολύ γνωστή φαινομενολογική ανάλυση της ματιάς από τον Sartre (1956) ο οποίος περιγράφει ακριβώς τη ζωντανή εμπειρία που μπορεί να βιώνουμε όταν κάποια ή κάποιος μας παρακολουθεί για διάφορους λόγους όπως από περιέργεια. Ο φιλόσοφος μέσα από μια ευαίσθητη και ακριβή περιγραφή αποδίδει το πώς η ματιά κάποιου μπορεί να σημαίνει για εμένα αν είμαι η παραλήπτρια ότι είμαι ένα πράγμα, ένα αντικείμενο. «Κοιτάζω τον *εαυτό* μου επειδή *κάποιος* κοιτάζει εμένα» (Sartre, 1956, σ. 260, έμφαση από το συγγραφέα). Τα λόγια της συναδέλφου μου θύμισαν ακριβώς αυτή την αίσθηση. Βρίσκω λοιπόν ότι αυτή η αντικειμενοποίηση διαπερνά τη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής για λογαριασμό της γυμνάστριας ή του γυμναστή και μη συμμετεχόντων κάτι που αναλύω στη συνέχεια μέσα από συγκεκριμένα περιστατικά της έρευνας.

Στο πέμπτο μάθημα που πραγματοποιήθηκε έβδομη διδακτική ώρα και παίζαμε γερμανικό, παρατήρησα ότι έξω από το προαύλιο είχαν μαζευτεί γονείς και άλλοι ενήλικοι άνθρωποι που περίμεναν τα παιδιά να σχολάσουν. Ήταν πολλοί, κρέμονταν κυριολεκτικά από τα κάγκελα για να δουν, λες και ήμασταν θέατρο, έξω οι θεατές και μέσα η παράσταση. Σκεφτόμουν το κριτικό άρθρο του Evans (2013) *Η Φυσική Αγωγή σαν πόρνη (Physical Education as porn)* στο οποίο ο συγγραφέας στιγματίζει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα όπου ο αθλητισμός, η φυσική δραστηριότητα και η φυσική αγωγή κατανοούνται μέσα από το πρίσμα της παράστασης και της επίδειξης. Κάνω αθλητισμό για να δειχθώ και συναναστρέφομαι όσους εμπλέκονται στον αθλητισμό για να τους κοιτάζω. Η περίπτωση ενός μαθήματος άλλης ειδικότητας στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας με το παράθυρο ανοιχτό, γονείς να κρέμονται από αυτό και να καθοδηγούν τα παιδιά ανάλογα με το τι διαδραματίζεται μέσα μάλλον ηχεί αστεία. Ωστόσο η αντίστοιχη περίπτωση για το γυμναστή και τη γυμνάστρια φαίνεται να αποτελεί μέρος της πραγματικότητάς τους. Το μάθημά τους είναι αντικείμενο προς θέαση, μπορούν να το χαζεύουν περαστικοί, μπορούν να το παρατηρούν συνάδελφοι, μπορεί να το παρακολουθεί η διεύθυνση. Αναρωτιέμαι, τι θα έκανε η Ίρις αν επενέβαιναν γονείς; Αν έδιναν οδηγίες; Δε συνέβη κάτι, μα έχοντας μία σχετική επαγγελματική πείρα από προπονήσεις και μαθήματα της φυσικής αγωγής μου φαίνεται πιθανό ως ενδεχόμενο και αναλογίζομαι τη θέση του γυμναστή και της γυμνάστριας. Θα έπρεπε μέσα σε δευτερόλεπτα να αποφασίσει αν πρέπει να αδιαφορήσει, αν πρέπει να νευριάσει, αν πρέπει να εμπλακεί σε διάλογο, αν πρέπει να πει κάτι στα παιδιά. Πόσο εύκολο είναι αυτό; Πώς μπορεί να είναι πάντα σωστή η απόφαση;

Σε μια άλλη περίπτωση κατά την πρώτη παρατήρηση σε μια άκρη στο προαύλιο είδα ότι καθόταν μια νεαρή κυρία. Η Ίρις σχολίασε όταν τη ρώτησα σχετικά:

[Η] κοπέλα είναι πάντα εδώ, είναι με ένα παιδί της Στ'. Είναι πάντα όμως σ' όλα τα μαθήματα της γυμναστικής στέκεται εκεί. Δηλαδή απ' την αρχή της χρονιάς είναι εκεί και παρακολουθεί όλα τα μαθήματα. Όχι, [σήμερα δεν το σκέφτηκα]. Εδώ και πολύ καιρό δεν το σκέφτομαι γιατί υπάρχει (γελάκι). Στην αρχή μου 'κανε εντύπωση. Όταν μου το εξήγησε οκ τέλος είναι εκεί...ούτε καν σχεδόν την είδα.

Ίσως η κοπέλα αυτή συνοδεύει το παιδί και στα υπόλοιπα μαθήματα και σαν παρουσία υπάρχει και για τους υπόλοιπους δασκάλους στο δικό τους μάθημα. Αυτό που βρίσκω ενδιαφέρον είναι

ότι τα λόγια της Ίριδας εκπέμπουν μια εξοικείωση στο να αντιμετωπίσει αυτήν τη ματιά του άλλου και ικανότητα να ανατρέψει το καθεστώς της «παράστασης», μια ανατροπή που ξεκινάει από την ίδια. Νομίζω κάθε γυμναστής και κάθε γυμνάστρια βιώνουμε παρόμοιες καταστάσεις στο μάθημά μας δεδομένου του πλήθους των σχετικών ερεθισμάτων που δεχόμαστε. Στο βαθμό που αυτό συμβαίνει, τα λόγια της Ίριδας έχουν σημασία καθώς φέρνουν μια ανατροπή της προβληματικής κατάστασης που υπογραμμίζει ο Evans (2013) σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης. Είναι η ίδια η γυμνάστρια και ο ίδιος ο γυμναστής που αποδίδουν σεβασμό στο μάθημα της φυσικής αγωγής και δεν περιμένουν αυτό να γίνει απ' έξω. Σε αυτή την προσπάθεια συμμετέχουν και τα παιδιά που όπως αναφέρθηκε προηγουμένως βυθίζονται στο τοπίο δράσης του παιχνιδιού (Smith, 2007), λησμονούν την παρουσία άλλων και ελκύουν την αξία του μαθήματος της φυσικής αγωγής καθαυτής. Σαν τελευταίο σχόλιο στο συγκεκριμένο ζήτημα των ζωντανών σχέσεων μεταξύ γυμνάστριας ή γυμναστή και μη συμμετεχόντων και παραλληλίζοντας το άρθρο του Evans (2013) με ένα από τα διάσημα έργα του Σαρτρ (1946) τελικά η πόρνη-φυσική αγωγή φαίνεται ότι ξέρει να σέβεται. Γυμνάστρια και παιδιά, οι ζωντανές παρουσίες που συγκροτούν το μάθημα καθαυτό μηνύουν ενδιαφέρον, αξία, σεβασμό για το μάθημα της φυσικής αγωγής και κάπως αναπάντεχα ανατρέπουν την προβληματική της επίδειξης που στιγματίζει ο Evans (2013). Η φαινομενολογική ματιά στην έρευνα προτείνει ακριβώς τέτοιου είδους προβληματισμό που διανοίγει προς ένα δρόμο όπου τα πράγματα φαίνονται αλλιώς από αυτό που έχουμε συνηθίσει και τελικά διανοίγονται στην πληρότητά τους (Sokolowski, 2003).

6.2.4.2 Ζωντανές σχέσεις μεταξύ παιδιών και γυμνάστριας ή γυμναστή στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Όσον αφορά στις σχέσεις των παιδιών με τη γυμνάστρια και το γυμναστή ο Φώτης σχολίασε για το παιχνίδι γερμανικού στο πέμπτο μάθημα:

[Για την κυρία Ίριδα που μας έβλεπε σκεφτόμουν] ότι έπρεπε να έπαιζα κανονικά στο παιχνίδι, να μην έκανα αδικίες, αυτό πιο πολύ, ή να έκανα σωστά πράγματα να μην έκανα βλακείες και να 'μουνα πειθαρχημένος εκείνη τη στιγμή και να 'παιζα δίκαια.

Ίσως με μια πρώτη ματιά να μας έρθει και πάλι στο μυαλό η ανάλυση του Sartre (1956) που αναφέρθηκε πιο πάνω και υπογραμμίζει την αίσθηση του αντικειμένου, του πράγματος, για λογαριασμό του θεασάμενου ή της θεασάμενης που γνωρίζει ότι τον παρακολουθούν ή την παρακολουθούν. Εδώ σε αντιστοίχιση θα λέγαμε ότι το παιδί-Φώτης αισθάνεται ένα αντικείμενο

υπό το βλέμμα της ενήλικης-Ίριδας. Πιθανόν όμως λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενήλικου ανθρώπου και παιδιού η περίπτωση εδώ εγείρει διαφορετικού είδους προβληματισμό από αυτόν που αναφέρει ο Sartre (1956). Κατ' αρχάς το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης έχει άξονες αναφοράς την πειθαρχία και τη δικαιοσύνη στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το παιδί-Φώτη το απασχολεί να έχει πειθαρχημένη και δίκαιη συμπεριφορά στο πλαίσιο της ασχολίας του, του γερμανικού παιχνιδιού στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα ζητήματα της πειθαρχίας και της δικαιοσύνης σαφώς και απασχολούν κάθε άνθρωπο είτε παιδί είτε ενήλικο. Αξίζει να τεθούν μερικές αναστοχαστικές ερωτήσεις εδώ: Γιατί μας απασχολεί το δίκαιο; Πώς αποκτούμε την αίσθηση του δικαίου; Ποιο είναι το κριτήριο της δικαιοσύνης μας; Αντίστοιχα θα μπορούσαμε να εκφράσουμε αναστοχαστικά ερωτήματα για την πειθαρχία: Σε ποιον πειθαρχούμε; Ποιος μπορεί να μας το επιβεβαιώσει αλλά και ποιος μπορεί να μας το αρνηθεί; Ίσως ηχούν πολύ «φιλοσοφικές» αυτές οι ερωτήσεις, ίσως όμως και να είναι τόσο απλές όσο ένα παιχνίδι γερμανικού. Τουλάχιστον για ένα παιδί το παιχνίδι του γερμανικού είναι αρκετό σαν αφορμή προκειμένου να το απασχολήσει η δίκαιη συμπεριφορά του. Επίσης στο παιχνίδι του γερμανικού που αποτέλεσε εδώ συγκεκριμένο παράδειγμα το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με πολλά ερεθίσματα που θα το προκαλέσουν να ασκήσει πράξεις δίκαιες ή λιγότερο δίκαιες και η γυμνάστρια ή ο γυμναστής με το λόγο, με την έκφραση του προσώπου, με τη στάση τους εκπροσωπούν το όριο του. Ακόμη το παιδί βιώνει αυτή την αίσθηση απέναντι στη γυμνάστρια και στο γυμναστή πολύ προσωπικά, αποτελούν η γυμνάστρια και ο γυμναστής αυτό που λέμε σημείο αναφοράς. Δεν ξέρω όμως πόσο προσωπικά μπορεί να βιώνουμε εμείς οι γυμναστές και οι γυμνάστριες την αλληλεπίδρασή μας με τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Αποβλέποντας στη σχέση παιδιού και ενήλικου ανθρώπου σε παιδαγωγικό πλαίσιο, ο Bollnow (1989a) σημειώνει για την ισχύ που φέρουν οι αρχές και οι αξίες και ότι τα παιδιά τείνουν να ταυτίζουν το πρόσωπο που τις εκπροσωπεί με την ίδια την αρχή. Επίσης σημειώνει ότι δεδομένου αυτού του τρόπου με τον οποίο το παιδί εκλαμβάνει την ισχύ, ο ενήλικος εκπαιδευτικός ή η ενήλικη εκπαιδευτικός από την πλευρά τους δε θα πρέπει ποτέ να θεωρήσουν ότι τελούν σε θέση ισχύος. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, δεδομένης της αναζήτησης της δίκαιης και πειθαρχημένης συμπεριφοράς στο παιχνίδι που χαρακτηρίζει το παιδί-Φώτη, η ενήλικη-Ίρις δε θα πρέπει ποτέ να θεωρήσει ότι η δική της επιβεβαίωση ορίζει το δίκαιο ή την πειθαρχία για λογαριασμό του παιδιού-Φώτη. Πράγματι κάθε άλλο παρά αυτό δείχνουν και τα λόγια της Ίριδας. Στην συνέντευξη που παραχώρησε για το αντίστοιχο μάθημα ανέφερε:

[Α]ς πούμε έξω θεωρώ ότι με βλέπουν [τα παιδιά]...έχουν την αίσθηση ότι υπάρχω αλλά είναι σα να μην υπάρχω. Δηλαδή δεν ασχολούνται μ' εμένα πολύ πολύ, δεν ασχολούνται. Απλά θεωρώ ότι η παρουσία τους δίνει ασφάλεια γενικότερα...δεν ασχολούνται. Μέσα όμως ήτανε σημαντικό που ήμουνα εκεί γι' αυτά και το ξέρανε και...υπήρχε δηλαδή κανονικά η αίσθηση ότι εγώ δείχνω εσύ ακούς εσύ μαθαίνεις ή ρωτάς. Ε, αυτή η αλληλεπίδραση είναι μία γνώριμη ρε παιδί μου μεταξύ δασκάλου και μαθητών...είναι γνώριμη αυτή.

Αποβλέπει η Ίριδα στο να ορίσει τι είναι δίκαιο και τι όχι; Αποβλέπει στο να εκπροσωπήσει την ισχύ; Δε φαίνεται να εκφράζουν κάτι τέτοιο τα λόγια της. Μάλλον εκφράζουν έγνοια να ισορροπεί την αλληλεπίδραση αποβλέποντας παιδαγωγικά στην ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την Ντολτό (2013) το παιδί από την πολύ μικρή ηλικία αναπτύσσεται και μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τον εαυτό του μέσα από την αλληλεπίδραση με τη μητέρα και στη συνέχεια με τους υπόλοιπους ανθρώπους που αποτελούν τον περίγυρό του. Η ανταπόκριση των ενηλίκων στην επιθυμία του παιδιού φυσικά είναι πολύ σημαντική για το ίδιο καθώς καλλιεργεί την αίσθηση ασφάλειας, πληρότητας, χαράς, ευχαρίστησης. Εξίσου σημαντική όμως είναι και η μη ανταπόκριση που θα φέρει το παιδί αντιμέτωπο με δυσκολίες που ξεπερνώντας τις θα αναπτυχθεί παραπέρα. Άραγε αυτή η αλληλεπίδραση δεν συναντάται στα λόγια της Ίριδας εδώ; Δεδομένου ότι σε άλλο σημείο στην ίδια συνέντευξη σχολίασε ότι καταλαβαίνει ότι στα παιδιά αρέσει το έξω και η μπάλα ενώ δεν τους αρέσει το μέσα και ο χορός, φαίνεται ότι η ίδια αποβλέποντας παιδαγωγικά στο βίωμα της σχέσης με τα παιδιά, τότε ανταποκρίνεται στην παιδική επιθυμία για έξω και τότε όχι. Δηλαδή η ενήλικη-Ίρις έχει έγνοια να ισορροπεί ανάμεσα στο να απολαμβάνουν τα παιδιά αλλά και να πειθαρχούν, να καθοδηγούνται αλλά και να αφήνονται ελεύθερα να εκφραστούν με το παιχνίδι.

Επίσης αυτό που έχει ενδιαφέρον για τη ζωντανή σχέση από την πλευρά της ενήλικης-Ίριδας και που φαίνεται κάπως παράδοξο είναι ότι το κομμάτι που ευχαριστεί τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής σημαίνει για την ίδια την απουσία της, σημαίνει ότι «υπάρχει αλλά είναι σα να μην υπάρχει». Αντίστοιχα το κομμάτι που τα δυσκολεύει σημαίνει για εκείνη την παρουσία της. Η παρουσία της εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού όταν το παιδί δυσκολεύεται με το μαθησιακό περιεχόμενο και καλείται να το στηρίξει στη μαθησιακή

διαδικασία μάλλον συγκροτεί ένα οικείο παιδαγωγικό νόημα. Αναρωτιέμαι όμως κατά πόσο τα παιδιά βυθίζονται στις δραστηριότητες των υπόλοιπων σχολικών μαθημάτων έτσι όπως φαίνεται να νιώθει η Ίριδα ότι συμβαίνει για λογαριασμό τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής; Πόσες και πόσοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τον εαυτό τους σε κατάσταση «μη ύπαρξης» σε σχέση με τα παιδιά στο μάθημά τους; Είναι αλήθεια ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής λόγω της φύσης του έχει ένα προνόμιο σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα. Το προνόμιο είναι το παιχνίδι που τροφοδοτεί με τρόπο άμεσο το μάθημα της φυσικής αγωγής (Smith, 1992) και την ίδια στιγμή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κόσμου-της-ζωής του παιδιού προκειμένου αυτό να δομήσει το νόημα του κόσμου του (Langeveld, 1984). Σε άλλο σημείο αναφέρομαι στο θέμα του παιχνιδιού έτσι όπως αναλύθηκε φαινομενολογικά με αφορμή αυτή την εργασία. Για να κλείσω το παρόν σημείο ξαναγυρνώ στην κατάσταση «μη ύπαρξης» που βιώνει η ενήλικη-Ίριδα σε σχέση με τα παιδιά. Κατά κάποιο τρόπο πληρώνει τίμημα, παύει να υπάρχει, απαρνείται τον εαυτό της ως εκπαιδευτικός μιας σχολικής τάξης για χάρη της επιθυμίας των παιδιών να παίξουν κι αυτό δεν είναι εύκολο. Ωστόσο συμφωνώ με τον Bollnow (1989b) ότι παρά τη δυσκολία που έχει η απάρνηση του εαυτού για την εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό αυτοί κερδίζουν το να παραμένουν νέοι εσωτερικά. Ίσως η γυμνάστρια και ο γυμναστής να είναι οι ευλογημένοι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς μπορεί να αναζωογονούνται από την παιγνιώδη φύση του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ίσως τελικά για λογαριασμό του γυμναστή και της γυμνάστριας το τίμημα της «μη ύπαρξης» σε σχέση με τα παιδιά να διανοίγει προς την ατίμητη εσωτερική νεότητα.

Ένα άλλο θέμα στη σχέση παιδιών και γυμνάστριας που εγείρεται στην παρούσα μελέτη είναι η θετική απόβλεψη της ματιάς του άλλου. Ο Sartre (1956) μολονότι αναγνωρίζει δύο πόλους θετικό και αρνητικό όσον αφορά στο τι σημαίνει η ματιά κάποιου άλλου επάνω μας, παρήγαγε φαινομενολογικό έργο αποβλέποντας κυρίως στην αρνητική πλευρά κάτι για το οποίο έχει δεχθεί σχετική κριτική. Για παράδειγμα ο van den Berg (1952) εκφράζει τη διαφωνία του με την οπτική του Sartre (1956) ότι η ματιά του άλλου καταστρέφει το πρόσωπο και αντικειμενοποιεί και μιλάει για τη ματιά που επηρεάζει θετικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει υπάρχει η ματιά του άλλου «που κάνει τον κόσμο να ανθεί και καθιστά το σώμα πιο ευθυτενές και πιο ευλύγιστο» (σ. 175). Αναφορικά με την παρούσα έρευνα, η Ελευθερία σχολίασε σχετικά με τις ασκήσεις ποδοσφαίρου στο δεύτερο μάθημα:

[Σ]κεφτόμουν ότι έπρεπε να είμαι εκεί για να...κοιτάει η κυρία μου ξέρω εγώ να μη λέει κάνω ό,τι να 'ναι...ε.. και τη σκεφτόμουνα την κυρία μου ότι πρέπει να την κάνω να πιστέψει ότι μπορώ να το καταφέρω αυτό που κάνω.

Από τη μια φαίνεται ότι το παιδί-Ελευθερία αναζητά τη ματιά της γυμνάστριας για να δώσει νόημα ανθρώπινης επικοινωνίας σε αυτό που κάνει. Είναι αυτό που συνηθίζουν να λένε τα παιδιά: «Κοιτάξτε κυρία!». Και έχει ιδιαίτερη σημασία για το πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής καθώς σύμφωνα με τον van den Berg (1952) αυτή η «αγαπητική ματιά» (σ. 175) βιώνεται όταν το σώμα κινείται, παίζει, ενεργεί. Αναλογίζομαι τις ευκαιρίες για τον γυμναστή και τη γυμνάστρια να «αγαπήσουν» με τη ματιά και δεν είναι λίγες. Από την άλλη μπορεί η Ελευθερία να αναζητά να μοιραστεί τη χαρά της επειδή νιώθει ότι η γυμνάστρια θα χαρεί με τη χαρά της. Σαν παιδί εκ φύσεως βρίσκει τον εαυτό της διαθέσιμο να στηρίξει το περιβάλλον γύρω της (Bollnow, 1989a) και η γυμνάστρια είναι ο παραλήπτης αυτής της υποστηρικτικής διάθεσης. Εδώ η γυμνάστρια έχει κοπιάσει να δείξει κάποια πράγματα στο ποδόσφαιρο που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και η ανταμοιβή του κόπου της ενσαρκώνεται στην Ελευθερία που προσπαθεί να τα καταφέρει και το αποτέλεσμα θα την ικανοποιήσει. Τελικά δεν ξέρω αν είναι η ματιά του παιδιού-Ελευθερίας που κάνει τον κόσμο της ενήλικης-Ίριδας να ανθεί ή η ματιά της ενήλικης-Ίριδας που κάνει τον κόσμο του παιδιού-Ελευθερίας να ανθεί. Ίσως είναι και τα δύο.

6.2.4.3 Ζωντανές σχέσεις μεταξύ παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

6.2.4.3.1 Διευθέτηση διαφωνιών. Το τρίτο κανάλι ζωντανών σχέσεων σε αυτή την έρευνα αφορά στο πώς αλληλεπιδρούν τα παιδιά μεταξύ τους. Μία πρώτη περίπτωση αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επικοινωνούν και διευθετούν τις διαφωνίες τους μεταξύ τους. Στο δεύτερο μάθημα προς το τέλος παίξαμε αγώνες ποδοσφαίρου χωριστά αγόρια κορίτσια. Ο χωρισμός των ομάδων με προτροπή της Ίριδας βασίστηκε στο γεγονός ότι τα ζευγάρια των ασκήσεων στην πρώτη άσκηση ήταν όλα αμιγή ως προς το φύλο κι έτσι το ένα παιδί του κάθε ζευγαριού πήγε στη μία ομάδα, το άλλο στην άλλη ομάδα. Δημιουργήθηκαν λοιπόν δύο υπο-ομάδες για τα αγόρια και δύο για τα κορίτσια. Εγώ έπαιξα με τα αγόρια επειδή τους έλειπε ένας παίκτης για να βγουν ισάριθμες οι υπο-ομάδες τους. Ωστόσο γκρινιάζανε ότι δεν είναι δίκαιος ο χωρισμός και έκαναν μεταξύ τους έναν άλλο χωρισμό με τον εξής τρόπο: Δύο παιδιά που θεωρούνταν οι καλύτεροι παίκτες έγιναν αρχηγοί και επέλεξαν άλλα παιδιά για να πάνε στην ομάδα τους. Αυτή τη φορά κανείς δεν γκρινιάζε για άδικο χωρισμό ομάδων. Τι το διαφορετικό είχε αυτός ο χωρισμός σε

σχέση με εκείνον που πρότεινε η Ίριδα; Τι είναι αυτό που διευθέτησε το ζήτημα των ομάδων που προέκυψε στο πλαίσιο του αγώνα ποδοσφαίρου; Ήταν απαραίτητος ο ορισμός των αρχηγών; Υπάρχει μια ιστορία με τίτλο *Το ποδόσφαιρο* από το βιβλίο *Οι περιπέτειες του μικρού Νικόλα* (Sempé & Goscinny, 1978), όπου μια παρέα παιδιών προσπαθεί να οργανώσει έναν αγώνα ποδοσφαίρου σε μια αλάνα. Εκεί μέχρι να καταλήξουν στο ποιο παιδί θα διαιτητεύει, ποιο θα είναι αρχηγός για κάθε ομάδα, ποιο θα μπει επίθεση και σε άλλες τέτοιες βαρύνουσας σημασίας στα παιδικά μάτια αποφάσεις προκειμένου για τον επικείμενο αγώνα, συμβαίνουν διάφορα ευτράπελα που μπορεί στο μυαλό του ενηλίκου ή της ενήλικης να φαίνονται αστεία μα για τα παιδιά μάλλον είναι σοβαρά. Το ζήτημα αρχηγού που τέθηκε και σ' αυτή την παρέα, πήρε κάμποση ώρα να λυθεί. Κριτήριο για τη λύση αποτέλεσε η σωματική δύναμη που ενώ δεν ήταν χαρακτηριστικό όλων των παιδιών, όλα τα παιδιά έδειξαν να το αποδέχονται. Στο παραπάνω περιστατικό από το δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν τέθηκε ζήτημα αρχηγών, ήταν ήδη λυμένο κι η εφαρμογή ακουμπούσε σε άλλο κριτήριο. Και στις δυο περιπτώσεις όμως, φαίνεται ότι οι αρχηγοί είναι «απαραίτητοι» προκειμένου να τρέξει ο αγώνας. Γιατί αυτό; Αναρωτιέμαι επίσης τι είναι αυτό που ώθησε τα παιδιά στο να ορίσουν αρχηγούς με βάση ένα κριτήριο που δεν αφορά σε όλα και την ίδια στιγμή να το αποδέχονται όλα; Φαίνεται ότι δρα ανάμεσα στα παιδιά μια αμεσότητα στην αλληλεπίδραση που δεν προσεγγίζεται λογικά και φέρει κάποιου είδους αναγνώριση, κάποιου είδους αποδοχή του ενός παιδιού για το άλλο. Όντως ο Smith (1992) με αφορμή ένα αντίστοιχο περιστατικό μεταξύ τριών κοριτσιών στην παιδική χαρά αναλογίζεται το πώς η παιδική επικοινωνία είναι συχνά ποιοτικά ανώτερη σε σχέση με τη δική μας ως προς το παιδί αν αποβλέπουμε παιδαγωγικά σε αυτό. Ωστόσο το πλεονέκτημα για εμάς ως ώριμοι ενήλικι σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι τέτοιες αφορμές μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε στο ερώτημα: «Τι είναι καλύτερο για αυτά τα παιδιά» (Smith, 1992, σ. 72) όταν εμείς είμαστε οι παιδαγωγοί, οι γυμναστές και οι γυμνάστριές τους;

Επίσης ο τρόπος που επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους θα μπορούσε να αποτελεί και παραδειγματισμό για εμάς τους ενηλίκους. Παίρνω αφορμή από ένα άλλο περιστατικό που συνέβη στη συνέχεια του ίδιου του δεύτερου μαθήματος λίγο μετά το χωρισμό των αγορίστικων υποομάδων. Στη μια υπό-ομάδα προέκυψε ζήτημα για το ποιο παιδί θα μπει τέρμα. Ο αρχηγός έστειλε το ένα και το άλλο παιδί αλλά κανένα δεν ήθελε να κάτσει σε αυτή τη θέση. Τελικά προθυμοποιήθηκε κάποιος να μπει στο τέρμα οικειοθελώς και ξεκίνησε το παιχνίδι. Ομολογώ ότι παραδειγματίστηκα. Μέχρι κι εγώ προτιμούσα να παίζω μέσα κι όχι να κάτσω τέρμα.

Αναφορικά με το παιχνίδι και τις προεκτάσεις που έχει στις ζωντανές σχέσεις μεταξύ υποκειμένων, η Vilhauer (2010) μελετώντας το έργο του Gadamer (2004), το ανάγει σε μία κατάσταση στην οποία βρίσκουμε τον εαυτό μας να ανοίγεται προς τον άλλο άνθρωπο, σε μία κατάσταση όπου μας ενδιαφέρει ο άλλος ως πρόσωπο ουσιαστικό κι όχι υπό το πρίσμα μιας εξυπηρετικής ή χρηστικής αλληλεπίδρασης. Δηλαδή μέσα από μια τέτοια προσέγγιση το παιχνίδι σαν μια ζωντανή κατάσταση αφορά στην ηθική διάσταση της σχέσης μας με τον άλλο προς τον οποίο ανοιγόμαστε ώστε να τον κατανοήσουμε ως άνθρωπο με ανάγκες και επιθυμίες. «Η ανοικτότητα προς τον άλλο, τότε, περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι εγώ ο ίδιος μου ο εαυτός πρέπει να αποδεχθώ μερικά πράγματα που είναι εναντίον μου, ακόμα και αν κανείς άλλος δε με υποχρεώνει να πράξω έτσι» (Gadamer, 2004, σ. 355). Εδώ το παιχνίδι αφορά σε έναν αγώνα ποδοσφαίρου στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στις ζωντανές σχέσεις μεταξύ των παιδιών που το πλαισιώνουν. Αν δεχθούμε ότι η θέση του τερματοφύλακα είναι η πιο άχαρη στο πλαίσιο ενός αγώνα ποδοσφαίρου που λαμβάνει χώρα στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο, άραγε το παιδί που προσφέρθηκε να κάτσει τέρμα δεν έπραξε ακριβώς αυτό που προτείνει ο φιλόσοφος αναφορικά με την ηθική στάση ως προς τον άλλο άνθρωπο;

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας το σημείο αυτό νομίζω ότι έχει ενδιαφέρον διττής φύσης. Κατ' αρχάς εδώ παρουσιάζεται με τρόπο πολύ συγκεκριμένο η σύνδεση της φιλοσοφίας με την επαγγελματική πράξη κάτι που η φαινομενολογία της πράξης γυρεύει να αναδείξει. Μέσα από ένα συγκεκριμένο ζωντανό περιστατικό η φιλοσοφική πρόταση του Gadamer (2004) φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή. Υπό αυτή την έννοια μπορούμε να κατανοήσουμε τι σημαίνει ότι η φαινομενολογία της πράξης είναι εξ ορισμού φιλοσοφικής φύσης (van Manen, 2014). Κατά δεύτερον αναλογίζομαι ότι ένα παιδί που ήθελε να παίξει, αποδέχθηκε να ματαιώσει την επιθυμία του για παιχνίδι χωρίς να του το επιβάλλει κάποιος άλλος άνθρωπος. Το ερώτημα που πιθανόν να θέσουμε στον εαυτό μας εδώ είναι: Πότε ήταν η τελευταία φορά που έπραξα κάτι αντίστοιχο; Δεν υποστηρίζω βέβαια ότι τέτοιες ερωτήσεις θα πρέπει να υπηρετούν ελεγκτικά είτε για την πράξη μας ως παιδαγωγοί είτε για τη ζωή μας ως άνθρωποι. Το πνεύμα με βάση το οποίο τίθεται θέμα παραδειγματισμού εμάς των ενηλίκων από τα παιδιά υφίσταται σα μια αμοιβαιότητα της σχέσης που αναπτύσσουμε μαζί τους. Στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας (Bollnow, 1989a) όπως έχουμε να προσφέρουμε πολλά στο παιδί αντίστοιχα έχουμε και πολλά να πάρουμε από αυτό. Εδώ νομίζω ότι πρόκειται και πάλι για το γεγονός ότι το παιδί εκ φύσεως φέρει τη διάθεση ότι είναι δυνατό και ικανό απέναντι στον κόσμο που το περιβάλλει (Bollnow, 1989a). Το αγόρι

που στο συγκεκριμένο ζωντανό περιστατικό δέχθηκε να θυσιάσει το παιχνίδι του μέσα στο γήπεδο και υπηρέτησε από την μάλλον άχαρη θέση του τερματοφύλακα δεν εξέφρασε δυσκολία, παράπονο ή κάποιο αρνητισμό. Η διάθεσή του ήταν θετική ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία προς την πραγματοποίηση του αγώνα ποδοσφαίρου. Συμφωνώ με τον Bollnow (1989a) όταν λέει ότι από την διάθεση αυτή του παιδιού προκύπτουν ποιότητες γεμάτες συναίσθημα και ανθρωπιά που θα εξωτερικεύσει προς τα πρόσωπα με τα οποία θα συνδεθεί. Και αφορμώμενη από το συγκεκριμένο περιστατικό, επειδή συχνά το παιδί μάς προσφέρει χωρίς να το συνειδητοποιεί, σκέφτομαι πως ίσως αξίζει να κάνουμε το βήμα και να του αναγνωρίζουμε ρητά την προσφορά του.

6.2.4.3.2 *Σχέσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.* Μία δεύτερη -και τελευταία για την παρούσα έρευνα- περίπτωση ζωντανών σχέσεων μεταξύ των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι η σχέση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για την οποία θα παραθέσω μερικά ζωντανά περιστατικά έτσι όπως μου δόθηκαν.

Στο τρίτο μάθημα που το περιεχόμενο αφορούσε σε χορούς τα παιδιά έπρεπε να μπου εναλλάξ αγόρι κορίτσι. Εγώ θα καθόμουν τελευταία. Στους πρώτους του κύκλου δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα, μπήκαν κατευθείαν. Από τη μέση και μετά όμως υπήρξε κάποιος δισταγμός, κάποια απραξία και το ζήτημα λύθηκε με επέμβαση της Βίρνας.

Στο πέμπτο μάθημα του οποίου το ένα μέρος αφορούσε σε χορό συνέβη κάτι αντίστοιχο. Στο μέρος του μαθήματος που κάναμε χορό λοιπόν, ζήτησε η Ίρις να παραταχθούμε εναλλάξ αγόρι κορίτσι προκειμένου να χορέψουμε. Έβαλε ένα αγόρι πρώτο στον κύκλο, μετά συνέχισαν την αλυσίδα κανά δυο, αλλά τελικά δημιουργήθηκε ανακατωσούρα. Τα αγόρια δεν ήθελαν να πάνε δίπλα σε κορίτσια και τα κορίτσια δεν ήθελαν να πάνε δίπλα σε αγόρια. Πήγαιναν όλοι πίσω πίσω και χρησιμοποιούσαν τα σώματα των άλλων για να κρύβονται. Εκεί επενέβη η Ίρις για να πάνε και οι υπόλοιποι του κύκλου εναλλάξ.

Στο τέταρτο μάθημα που επίσης το περιεχόμενο αφορούσε στους χορούς συνέβη το εξής: Η Βίρνα ζήτησε να κάνουμε ζευγάρια για να χορέψουμε και έφτιαξε η ίδια τα ζευγάρια ορισμένων παιδιών που θα συμμετείχαν σε ένα φεστιβάλ τις επρχόμενες μέρες. Όσοι μείναμε φτιάξαμε ζευγάρια μεταξύ μας. Όλα τα ζευγάρια ήταν αμιγή ως προς το φύλο αλλά είχαν ξεμείνει ένα αγόρι κι ένα κορίτσι από τα παιδιά του φεστιβάλ και η Βίρνα τους έβαλε μαζί. «Ωωωωωωω!», φώναζαν τότε τα υπόλοιπα παιδιά δυνατά, συγχρονισμένα και μακρόσυρτα. Γελούσαν κιόλας λίγο πονηρά. Το υποτιθέμενο ζευγάρι κοιτούσε κάπως αμήχανα.

Ένα ακόμα ζωντανό περιστατικό από το δεύτερο μάθημα με περιεχόμενο το ποδόσφαιρο έτσι όπως φάνηκε από την αφήγηση της Ελευθερίας. Όταν έκανε κοντρόλ με την μπάλα κάποια στιγμή της έφυγε και σκεφτόταν, τι θα σκέφτονται οι άλλοι ότι κάνει. Πιο πολύ για κάτι αγόρια την ένοιαζε. Ευτυχώς είναι πολύ λίγα στην τάξη της που πηγαίνουν ποδόσφαιρο και μπορεί να λέγανε, τι κάνει αυτή τώρα και δεν ξέρει ούτε μια μπάλα να κλωτσάει και τέτοια. Δε συνέβη κάτι, απλώς τα σκεφτότανε αυτά. Πιο μετά πήγε να συγκρουστεί με ένα άλλο παιδί. Για να το αποφύγει σταματούσε πάντα εκείνη παρόλο που εκείνος μπορεί να ήταν κάπως πιο πίσω. Του έκανε σήμα να περιμένει αλλά εκείνος δε σταματούσε και αναγκαζόταν να περιμένει η ίδια. Η Ελευθερία σκέφτηκε ότι βασικά εκείνος είναι αγόρι και είναι λίγο «τραλαλό», σα να είναι πολύ ελεύθερος, σα να μην ενδιαφέρεται και πολύ και δε θα σταματούσε έτσι κι αλλιώς οπότε καλύτερα να σταματούσε η ίδια κι αυτό έκανε.

Από τα παραπάνω περιστατικά που περιέγραψα φαίνεται να υπάρχει κάτι στα παιδιά το οποίο σημαίνει έναν τύπο διαφοροποίησης ως προς την αποβλεπτική ποιότητα του φύλου, δηλαδή ως προς το πώς βιώνουν τη σχέση τους με το άλλο φύλο. Στο βαθμό που δεν είναι κοινωνικό στερεότυπο, τι μπορεί να είναι;

Ίσως προς έκπληξη του αναγνώστη και της αναγνώστριάς θα περιοριστώ σε περιγραφική ανάλυση και δε θα επεκταθώ σε φαινομενολογικές ερμηνείες σχετικά με την περίπτωση των ζωντανών σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Όπως προανέφερα, στόχος μου ήταν με τα παραπάνω ζωντανά και συγκεκριμένα περιστατικά να εγείρω αναστοχαστικό προβληματισμό. Ο αναγνώστης και η αναγνώστριάς αναλογιστεί κι ας κρίνει. Ωστόσο θα ήθελα να παραθέσω μερικά διευκρινιστικά σχόλια που κρίνω ότι θα καλύψουν την ενδεχόμενη προσδοκία για ερμηνευτική ανάλυση η οποία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας μεθοδολογικά τουλάχιστον μάλλον θα ήταν προβληματική. Εξηγώ παρακάτω το γιατί.

Η φαινομενολογική πρόταση παραδέχεται το σώμα ως συνθήκη του ανθρώπινου υποκειμένου (βλ. Merleau-Ponty, 2005), δηλαδή παραδέχεται ότι το σώμα είναι συνθήκη υποκειμένου και όχι αντικείμενο. Συμφωνώ με τον Stolz (2013) ο οποίος υποστηρίζει ότι το σώμα στα σύγχρονα ερευνητικά πεδία μελετάται κυρίως υπό το πρίσμα μετα-μοντέρνων κριτικών προσεγγίσεων που το εκλαμβάνουν ως «αντικείμενο διερευνητικής ματιάς» (σ. 954). Με άλλα λόγια και για να γίνει πιο κατανοητό αυτό το σημείο, η τάση να αποβλέπουμε στο σώμα μας κυρίως ως αντικείμενο παρά ως συνθήκη της ανθρώπινης υπόστασής μας είναι έντονη σε επίπεδο ερευνητικής και κατ' επέκταση επαγγελματικής πράξης.

Υπό το πρίσμα μιας φαινομενολογικής προσέγγισης του χαρακτηριστικού του φύλου θα είχε ενδιαφέρον να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους αποβλέπουν στον κόσμο τα υποκείμενα διαφορετικού φύλου. Όσον αφορά στο βίωμα των σχέσεων μεταξύ υποκειμένων διαφορετικού φύλου το ενδιαφέρον από φαινομενολογικής άποψης ερώτημα θα μπορούσε να τεθεί ως εξής: Τι σημαίνει η έμφυλη ενσώματη υπόστασή μας όταν επικοινωνούμε ο ένας με την άλλη ή η μία με τον άλλο; Είναι αλήθεια ότι οι πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της φαινομενολογίας εμπλέκουν έντονα την υποκειμενική και διυποκειμενική νοηματοδότηση των φαινομένων με βάση το φύλο (Adams & van Manen, 2008), ωστόσο η σχετική κατανόησή μας αποβλέποντας παιδαγωγικά βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο και οι διαθέσιμες πηγές προκειμένου να πραγματευθώ το ζήτημα εκλείπουν.

Επιπροσθέτως αναφορικά με το φύλο η οποιαδήποτε φαινομενολογική πηγή θα εκφέρει κρίση παρά ερμηνεία καθώς ισχύει ότι για την ανθρώπινη υπόστασή μας η οποιαδήποτε προσέγγιση ως προς τα φύλα δεν μπορεί παρά να έχει πάντα κάποιο χρώμα αναφορικά με την ισχύ. Πιο απλά θα λέγαμε ότι ο συγγραφέας ή η συγγραφέας δεν μπορεί παρά να είναι έμφυλο υποκείμενο. Ένα παράδειγμα τέτοιας πηγής αποτελεί *Το δεύτερο φύλο* της Σιμόν ντε Μπωβουάρ (1979), ακαδημαϊκού με συμβολή στο φιλοσοφικό κίνημα της φαινομενολογίας (βλ. van Manen, 2014). Σε ορισμένα σημεία το έργο αυτό διαποτιζείται από κριτικά στοιχεία και γίνεται ενοχλητικό ίσως στα όρια της πολεμικής όσον αφορά στις σχέσεις γυναικών και ανδρών. Ίσως όμως δε θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά καθώς στο έργο αυτό η συγγραφέας επιχειρεί τη φαινομενολογική προσέγγιση του ζητήματος της καταπίεσης των γυναικών από τους άνδρες και την ίδια στιγμή εκ φύσεως η ίδια φέρει την έμφυλη χαρακτηριστική συνθήκη των καταπιεσμένων. Αναρωτιέμαι τι άλλο θα μπορούσε να σημαίνει για ορισμένα σημεία στην προσέγγισή της η σχέση γυναικών και ανδρών παρά πόλεμο; Εδώ δεν επιχειρώ κριτική του συγκεκριμένου κειμένου το οποίο νομίζω περιέχει πολύ αξιόλογα στοιχεία. Ο λόγος που το ανέφερα είναι για να δώσω το πρακτικό παράδειγμα της προβληματικής των φαινομενολογικών πηγών που πραγματεύονται θέματα κοινωνικά δομημένα ως προς το φύλο έτσι όπως την αντιλαμβάνομαι εγώ και με βάση αυτή την προβληματική κρίνω μεθοδολογικά ορθό να επιχειρήσω μόνο τη φαινομενολογική περιγραφική προσέγγιση των ζωντανών σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Για την ερευνητική μου πράξη αυτό σημαίνει ότι στο συγκεκριμένο ζήτημα διατείνομαι περισσότερο σε φαινομενολογικά περιγραφικά παρά ερμηνευτικά σχόλια κάτι που νομίζω αντανακλάται στα παραπάνω περιστατικά.

Βέβαια ίσως πει κάποιος ή κάποια ότι σε προηγούμενο σημείο προχώρησα σε ερμηνευτικά φαινομενολογικά σχόλια όταν αναφέρθηκα στις ζωντανές σχέσεις μεταξύ γυμνάστριας ή γυμναστή και παιδιών. Μολονότι αναγωγικά έχω αναγνωρίσει ότι το ζήτημα της ισχύος διαπερνά τον δικό μου προσωπικό τρόπο να διακρίνω τα πράγματα και τις καταστάσεις με αναφορά και στο ζήτημα ενηλικού ανθρώπου και παιδιού, η περίπτωση γυμνάστριας ή γυμναστή και παιδιών είναι διαφορετική όσον αφορά στη δυνατότητα ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης στη συγκεκριμένη έρευνα. Αφενός και με βάση τη συνθήκη της σωματοποίησης που φαινομενολογικά μιλώντας έχει ουσιαστική σημασία για τον άνθρωπο (βλ. Merleau-Ponty, 2005) όλοι έχουμε υπάρξει παιδιά ενσώματα ενώ όλοι δεν έχουμε υπάρξει ως υποκείμενα και στα δύο φύλα ενσώματα. Πρακτικά αυτό με καθιστά μέτοχο του παιδικού βιώματος κάτι που σύμφωνα με τον Smith (1992) αποδίδει ποιότητα στους φαινομενολογικούς αναστοχασμούς μου επί των εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο συγγραφέας, δεν είναι πια ο ναρκισσιστικός εαυτός που αναπολεί το άπιαστο, το για πάντα χαμένο παρελθόν, είναι η υπεύθυνη παιδαγωγός που κατανοεί καλύτερα το παιδί που έχει μπροστά της μέσα από τις «καλές αναμνήσεις» (σ. 71). Αφετέρου υπάρχουν μερικές εξαιρετικές φαινομενολογικές πηγές που αποβλέπουν παιδαγωγικά στη σχέση εκπαιδευτικών και παιδιών οι οποίες έθρεψαν τους δικούς μου αναστοχασμούς και τις δικές μου ερμηνείες (πχ. (Bollnow, 1989a; Langeveld, 1984; van Manen, 1991, 2012) και στις οποίες πηγές η σχέση εκπαιδευτικών και παιδιών ανάγεται σε ζήτημα ευθύνης των πρώτων απέναντι στους δεύτερους. Την ευθύνη αυτή την παραδέχομαι προσωπικά και νομίζω ότι είναι παραδεκτή σε οποιοδήποτε παιδαγωγικό πλαίσιο.

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν, τόσο από τα σχόλια του Stolz (2013) όσο και από εκείνα των Adams και van Manen (2008) προκύπτει ότι το ζήτημα της κοινωνικής δομής του φύλου δεν έχει μελετηθεί αρκετά υπό το πρίσμα της φαινομενολογικής ματιάς, επομένως και οι σχετικές πηγές είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Επίσης με αναφορά στο έργο της Σιμόν ντε Μπωβουάρ (1979) εξήγησα την ερμηνευτική δυσκολία που υφίσταται για μια φαινομενολογική προσέγγιση του ίδιου θέματος. Δεδομένου των μεθοδολογικών περιορισμών της προσωπικής μου απόβλεψης και της έλλειψης των σχετικών πηγών νομίζω η αναγνώστρια και ο αναγνώστης έχει κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους η φαινομενολογική ανάλυση για το ζήτημα των ζωντανών σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην παρούσα μελέτη είναι κυρίως περιγραφική παρά ερμηνευτική. Το ερώτημα όμως παραμένει: Φαίνεται να υπάρχει κάτι στα παιδιά το οποίο σημαίνει έναν τύπο

διαφοροποίησης ως προς την αποβλεπτική ποιότητα του φύλου. Στο βαθμό που δεν είναι κοινωνικό στερεότυπο, τι μπορεί να είναι;

6.2.5 Ζωντανή ύλη και μάθημα της φυσικής αγωγής. Η ζωντανή ύλη αφορά στην εμπειρία του κόσμου μας καθώς σκεπτόμαστε την υλική του πραγματικότητα και το σχετικό ερώτημα που θέτει η φαινομενολογία της πράξης είναι: «Πώς τα (υλικά) πράγματα συνιστούν προεκτάσεις του σώματος και του μυαλού μας;» (van Manen, 2014, σελ. 307). Αναφορικά με την παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποια πράγματα όπως μπάλες, μπασκέτες, γήπεδο και άλλα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθούν τα αντίστοιχα μαθήματα της φυσικής αγωγής. Κατά κάποιο τρόπο τα πράγματα αυτά ζωντάνεψαν στο πλαίσιο των μαθημάτων μέσα από τη χρήση τους και επομένως μιλάμε για ζωντανή ύλη. Τι σημαίνουν αυτά τα πράγματα του μαθήματος της φυσικής αγωγής που αποτελούνται από ύλη και γίνονται αισθητά με την αφή; Πώς ζωντανεύουν στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής; Αφορμή για τέτοια ερωτήματα και για τη σχετική φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση έδωσαν ορισμένα ζωντανά περιστατικά.

Στο πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής στο μέρος του παιχνιδιού του γερμανικού η μπάλα με την οποία παίζαμε βρισκόταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και σήμαινε την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Ο Φώτης και η Βάσια ανέφεραν σχετικά:

Την μπάλα την ένιωθα πολύ μαλακή απ' το υλικό που είναι έτσι...[Έπρεπε] να προσέχω μη μου γλιστρήσει ή να τη ρίξω σ' ένα μέρος που δεν υπάρχει κανένα παιδί ή να μην τη ρίξω πολύ απαλή για να [μην] μπορεί να την πιάσει ή να τη ρίξω όσο πιο καλά γίνεται ή τουλάχιστον να μην πιάσει [άλλο παιδί την] μπάλα και να μην μπει άλλος αντίπαλος μέσα στο γήπεδο. (Φώτης)

Η μπάλα ήταν μαλακιά... η κίτρινη μπάλα που κάνεις τρίπλα...και είχε πλάκα να την πετάω. Ήθελα να κάψω κάποιον από την αντίπαλη ομάδα κι όχι να την πιάσουν την μπάλα. [...] Δεν έλεγα κάτι στα παιδιά της άλλης ομάδας. Όταν καίγαμε ένα άτομο πάντως δεν ούρλιαζα και δεν έριχνα πολύ συχνά την μπάλα. [Με τα παιδιά της ομάδας μου] λέμε συνήθως, μου δίνεις μια μπάλα, του δίνει ο άλλος την μπάλα και ο άλλος πετάει την μπάλα και προσπαθεί να κάψει κάποιον και μετά αν κάποιος άλλος του ζητήσει να πάρει μπάλα αν αυτός θέλει να του τη δώσει του τη δίνει. (Βάσια)

Αρχικά στα παραπάνω λόγια εντοπίζουμε μια αντίθεση μεταξύ της αφής του υλικού της μπάλας και σε αυτό που στοχεύει η χρήση της. Μια αντίθεση που συνοδεύουν πιθανοί αναστοχασμοί. Από τη μια η μπάλα είναι μαλακή κι από την άλλη «καίει» τους αντιπάλους, τους βγάζει έξω από το παιχνίδι. Πόσο «μαλακό» μπορεί να είναι αυτό το δεύτερο άγγιγμα που σημαίνει «κάψιμο» και αποβολή; Επίσης ενώ η αίσθηση της μαλακής αφής προκαλεί μια επιθυμία να την κρατάμε για μεγάλη διάρκεια, το παιχνίδι απαιτεί να ριχτεί ταχύτατα και δυνατά. Ίσως σε αυτή την παραδοξότητα να σταθούμε περισσότερο όσες και όσοι διατηρούμε κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ομαδικά αθλήματα. Όσο σημαντική κι αν είναι η πάσα, η μπάλα υπό κατοχή ασκεί μια έλξη που κάνει δύσκολη την πάσα. Ίσως γι' αυτό συχνά οι προπονήτριες και οι προπονητές δυσκολεύονται να εμφυσήσουν την πάσα στις αθλήτριες και στους αθλητές τους. Αξίζει όμως να αναρωτηθούμε, τι είναι αυτό που στο πλαίσιο ενός ομαδικού αθλήματος θα μπορούσε να υπερνικήσει αυτή την έλξη που ασκεί η μπάλα στην κάθε μία και στον κάθε ένα που συμμετέχει παικτικά και θα ενεργοποιούσε την πρακτική της πάσας;

Πίσω πάλι στη ζωντάνια των λόγων του Φώτη και της Βάσιας, η μπάλα σε σχέση με την αντίπαλη ομάδα ήταν αυτή που θα «έκαιγε» τα παιδιά ένα γεγονός που θα συνοδευόταν από ικανοποίηση και χαρά. Παρόλο που ήταν ωραία η αίσθηση της αφής της, ήταν μαλακή όπως επεσήμαναν και ο Φώτης και η Βάσια, αυτή ζωντάνευε όταν έφευγε από την κατοχή τους, σήμαινε κάτι στο πλαίσιο του παιχνιδιού όταν την αποχωρίζονταν. Η αντίπαλη ομάδα βέβαια θα την έστελνε πίσω. Εδώ φαίνεται να αποκαλύπτεται ένα πάρε-δώσε με σημείο αναφοράς την μπάλα που ενώ διαγράφεται επάνω της ο προσκλητικός χαρακτήρας των πραγμάτων καθώς «απαιτεί να κυλιστεί, να κλωτσηθεί ή να σπρωχτεί» (Langeveld, 1984, σελ. 221) στηρίζει κιόλας την «ανθρώπινη αμοιβαιότητα» (σελ. 221). Αυτή η ανθρώπινη αμοιβαιότητα δεν περιορίζεται στην αλληλεπίδραση με την αντίπαλη ομάδα αλλά αφορά και στα παιδιά της ίδιας ομάδας, κάτι που αντανακλάται στα λόγια της Βάσιας. Σε σχέση με τις συμπαίκτριες και τους συμπαίκτες η μπάλα σήμαινε το μοίρασμα, την πάσα. «Μου δίνεις μια μπάλα;», είναι τα λόγια που άρθρωσε η Βάσια και κάλλιστα θα μπορούσαν να αρθρωθούν από το κάθε ένα παιδί και να αποταθούν στο κάθε άλλο παιδί. Η μπάλα που θα περάσει από το ένα παιδί στο άλλο αποκαλύπτει για λογαριασμό του παιδιού που τη δέχθηκε μια ανθρώπινη συντροφιά στο πρόσωπο του παιδιού που την έδωσε. Η καθολική κατανόηση της μπάλας μέσα από τα παραπάνω λόγια, λοιπόν, ίσως είναι ότι αυτή δίνει χαρά όταν τα παιδιά την πετάνε μακριά προς την αντίπαλη ομάδα ή την πασάρουν σε άλλο παιδί της ίδιας ομάδας. Με άλλα λόγια η μπάλα παύει να υπάρχει ως υλικό, είναι το πράγμα εκείνο που

συνδέει τα παιδιά στο παιχνίδι και που «μερικές φορές φέρνει μια ανθρώπινη συντροφιά στον κόσμο μας» (Langeveld, 1984, σελ. 221). Στο βαθμό που κατορθώνουμε να παραδειγματιζόμαστε από τα παιδιά, και αναφορικά με τον αναστοχαστικό προβληματισμό που τέθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, ίσως εδώ λύνεται το πρόβλημα της έλξης που ασκεί η μπάλα ατομικά στην κάθε μια αθλήτρια και στον κάθε ένα αθλητή στα ομαδικά αθλήματα. Αν όντως αναζητούμε ανθρώπους για να αποτελούμε ομάδα ίσως η πάσα σημαίνει ουσιαστικότερα από το γκολ, ή από το καλάθι, ή από τον πόντο με καρφί ή από κάποιο άλλο αποτέλεσμα ενέργειας που συναντάται στα ομαδικά αθλήματα.

Ήθελα επίσης να παραθέσω μερικούς αναστοχασμούς με αφορμή το πρώτο μάθημα της φυσικής αγωγής που παίξαμε μπάσκετ. Θυμάμαι ότι κάποια στιγμή επιχείρησα ένα-δυο σουτ στο πλαίσιο του μονού παιχνιδιού. Έχω υπάρξει αθλήτρια μπάσκετ για χρόνια, μου ήταν πολύ οικεία η αίσθηση του εδάφους, το ένιωσα λείο και υποστηρικτικό προκειμένου για το απαραίτητο αλματάκι πριν το σουτ, μου ήταν πολύ οικεία η αίσθηση της αφής του χεριού μου με την μπάλα, οι ανάποδες στροφές που πήρε όταν αυτή απελευθερώθηκε, η επαφή της με την μπασκέτα, η πορεία που πήρε μετά και η άνεση με την οποία μπορούσα να την προβλέψω. Και εκείνη την ίδια στιγμή ένιωσα τόσο ξένη σε σχέση με το τι εκτυλισσόταν σ' εκείνο το μισό γήπεδο μπάσκετ. Η χαρακτηριστική τεχνική και το αντίστοιχο αποτέλεσμα που έδωσε ζωή στα υλικά που στήριζαν το παιχνίδι -κι αυτά δεν ήταν άλλα από την μπάλα, το γήπεδο και την μπασκέτα- σήμαιναν κάτι το ξένο, το ανοίκειο μπροστά στην άγουρη ακόμα ίσως και αδέξια αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτά. Αναρωτήθηκα ποιο από εκείνα τα συγκεκριμένα παιδιά ενδεχομένως θα παίξει μπάσκετ κάποια στιγμή στο μέλλον; Εμβαθύνοντας φαινομενολογικά στα παραπάνω νομίζω ότι όλοι οι γυμναστές, όλες οι γυμνάστριες και πολύ ευρύτερα όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο κατέχουμε ύλη, γνώση, ικανότητες με τέτοιο τρόπο ώστε μπορούμε να τους δίνουμε ζωή. Και μάλλον αυτό είναι κάτι που αστράφτει μπροστά στα μάτια των παιδιών καθώς είναι γνωστό ότι αυτά προσφέρουν το θαυμασμό τους στους ανθρώπους που πλαισιώνουν την εκπαίδευσή τους (Bollnow, 1989a). Ωστόσο παιδαγωγικά αποβλέποντας, αναρωτιέμαι, δεχόμαστε στο πλαίσιο του μαθήματός μας ότι τα παιδιά δεν κατέχουν την ύλη, τις γνώσεις, τις ικανότητες όπως εμείς; Ότι ίσως ποτέ δε θα θελήσουν να ενδιαφερθούν για αυτά; Ότι ίσως ποτέ δε θα το κατορθώσουν; Ή ότι ίσως θα το κάνουν καλύτερα από εμάς και με καλύτερο τρόπο; Όλα αυτά τα αναστοχαστικά ερωτήματα σχετίζονται με την εμπιστοσύνη που δείχνουμε στα παιδιά. Συμφωνώ με τον Bollnow (1989c) ο οποίος επισημαίνει ότι στην ικανότητα εμπιστοσύνης που δείχνει ο ενήλικος και η

ενήλικη εκπαιδευτικός στο πρόσωπο του παιδιού ακουμπά η τελική και αναλλοίωτη προϋπόθεση ολόκληρης της παιδαγωγίας. Νομίζω όμως πως για να προσεγγίσουμε αυτή την προϋπόθεση οφείλουμε να στεκόμαστε με περίσκεψη και διάκριση (van Manen, 1990) μπροστά σε συγκεκριμένα περιστατικά που μας δίδονται μέσα από το ζωντανό βίωμα.

Η ζωντανή ύλη του μαθήματος της φυσικής αγωγής που υποστασιάζεται στα πράγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω βιώνεται μέσα από την αφή. Ωστόσο, περιέργως η ζωντανή ύλη του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να βιώνεται και με άλλους τρόπους. Στη συγκεκριμένη έρευνα σε ορισμένα μαθήματα υπήρξε και η μουσική ένα πράγμα που σήμαινε κάτι. Παρόλο που η μουσική είναι ένα πράγμα που δε γίνεται αισθητό με την αφή αλλά με την ακοή, συνιστούσε και αυτό στο συγκεκριμένο πλαίσιο ζωντανή ύλη. Στο πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής που κάναμε χορό ανέφερα νωρίτερα ότι κάποια στιγμή η Ίρις συνομιλούσε με τη Βίρνα που βρισκόταν εκείνη τη στιγμή στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Καθώς παρατηρούσα τα παιδιά διαπίστωσα μια έντονη κινητικότητα, πηγαδάκια για σύντομα σχόλια, φωνές, πειράγματα, σπρωξίματα, δυο τρία παιδιά έτρεχαν, ένα άλλο παρίστανε το αεροπλάνο, κάποια γελούσαν. Αναρωτήθηκα γιατί δεν τα είχα παρατηρήσει τόση ώρα. Συνειδητοποίησα ότι αυτό συνέβη ακριβώς επειδή δεν υπήρχε κάτι για να παρατηρήσω καθώς μέχρι τότε η μουσική του χορού που χορεύαμε δεν επέτρεπε τέτοια κινητικότητα. Η μουσική συγκροτούσε το τμήμα στον κύκλο και στην εκτέλεση του χορού. Ο Φώτης σχολίασε ότι η μουσική ήταν ωραία και ότι τον βοηθούσε όταν ακουγόταν πιο δυνατά ο ήχος. Καταλάβαινε ότι τότε έπρεπε να κάνει το βήμα και ότι τον έβαζε στο ρυθμό του χορού. Η Βάσια απέδωσε το άκουσμα της μουσικής ως εξής:

Λες και δε μετρούσαμε από μέσα μας τα βήματα αλλά μας παρέσερνε η μουσική. [...] Η μουσική η μία ήταν χαρούμενη και μεσαία. Δε θυμάμαι για τις άλλες... Οι άλλες δεν ήταν τόσο τρα-λα-λα όπως η τελευταία. Μπορεί να ήταν... Νομίζω η μία ήταν γρήγορη.

Τόσο τα λόγια του Φώτη όσο και τα λόγια της Βάσιας σημαίνουν μια ανταπόκριση στον ήχο της μουσικής. Η μουσική γίνεται αισθητή ως άκουσμα και κινεί τα σώματα με έναν τρόπο προβλεπόμενο ανάλογα με το ρυθμό. Η απουσία της μουσικής αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τα σώματα ώστε να κινηθούν πιο απρόσμενα. Δηλαδή κατά την παύση της μουσικής ενώ άλλα παιδιά στάθηκαν σε πηγαδάκια και συζητούσαν, κάποια άλλα κινήθηκαν ζωηρά. Επίσης ενώ μερικών παιδιών οι φωνές ούτε που ακούγονταν, κάποιων άλλων ηχούσαν δυνατά, στιγμιαία ή

παρατεταμένα. Μπορεί να υπήρχε φασαρία αλλά μάλλον υπήρχε και η δυνατότητα για ελεύθερη έκφραση. Η παιδαγωγική αξία όλων αυτών έγκειται στις εναλλαγές παρουσίας και απουσίας της μουσικής και στις δυνατότητες που τη συνοδεύουν είτε η παρουσία της είτε η απουσία της. Από τη μια σημαίνει την ανταπόκριση στη δραστηριότητα και από την άλλη σημαίνει διάρθρωση προς την ελευθερία. Και αυτές οι δυνατότητες κυοφορούνται μα και ενσαρκώνονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

6.3 Ουσιαστικά Θέματα της Ζωντανής Εμπειρίας του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

Έχοντας ακολουθήσει σταδιακά την παρουσίαση των πέντε υπαρξιακών κατηγοριών συνοδευόμενες από τις σχετικές ερμηνείες φαινομενολογικού τύπου αυτής της έρευνας, ίσως η αναγνώστρια και ο αναγνώστης διαπίστωσαν ότι οι κατηγορίες αυτές δεν υφίστανται ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Για παράδειγμα στην προηγούμενη παράγραφο η ερμηνεία της μουσικής ως ζωντανή ύλη στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής ακουμπούσε στην κινητική ανταπόκριση του σώματος με τέτοιο τρόπο που ίσως και το ίδιο το σώμα θα μπορούσε να κατανοηθεί ως ζωντανή ύλη. Ωστόσο το ζωντανό σώμα συνιστά μία από τις υπαρξιακές κατηγορίες (βλ. Merleau-Ponty, 2005; van Manen, 1990, 2014) και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είχε παρουσιαστεί νωρίτερα. Η αλληλεξάρτηση και αλληλοσυμπλήρωση των υπαρξιακών κατηγοριών όντως επισημαίνεται στη φαινομενολογική βιβλιογραφία (βλ. van Manen, 2014) κάτι που γίνεται κατανοητό μέσα από το φαινομενολογικό κείμενο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο ουσιαστικά θέματα έτσι όπως αποκαλύφθηκαν στην παρούσα έρευνα και στα οποία οι υπαρξιακές κατηγορίες προβάλλουν σε εμφανική μεν σιωπηρή δε αλληλεξάρτηση.

6.3.1 Μάθημα της φυσικής αγωγής και παιχνίδι. Η λέξη παιχνίδι συναντάται ευρύτατα και στην καθημερινή γλώσσα και στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία (πχ. Smith & Pelegrini, 2013). Στη συνέχεια παραθέτω κάποιες σκέψεις με στόχο την καλύτερη κατανόηση της χρήσης της έννοιας παιχνίδι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η οποία εκκινεί από φαινομενολογικές παραδοχές. Στη φαινομενολογική ερμηνευτική βιβλιογραφία υπάρχει σχετική πραγματεία η οποία προσεγγίζει το παιχνίδι ως μία ιδιαίτερη κατάσταση ύπαρξης (βλ. Gadamer, 2004). Σύμφωνα με τον φιλόσοφο η κατάσταση του παιχνιδιού «είναι αυτοπραγμάτωση, πηγαία ικανοποίηση, ενέργεια που έχει το τέλος της μέσα στον εαυτό της» (Gadamer, 2004, σ. 112). Επειδή το σημασιολογικό περιεχόμενο της παραπάνω πρότασης ίσως είναι κάπως δύσκολο να γίνει κατανοητό, θα ήθελα να παραθέσω και ένα πολύ χαρακτηριστικό απόσπασμα από τη συνέντευξη

με ένα παιδί, την Ελευθερία, το οποίο νομίζω επενδύει τη σημασία της παραπάνω φιλοσοφικής θέσης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η Ελευθερία, είπε, λοιπόν:

Η γυμναστική μ' αρέσει γιατί είναι γυμναστική...μ' αρέσει. Μ' αρέσει που κάνουμε διάφορα παιχνίδια, η κυρία Ίρις είναι μια πάρα πολύ καλή κυρία, μπορεί να κάνουμε μάθημα αλλά όποτε μπορεί στο τέλος κάθε μαθήματος παίζουμε. [...] Παίζουμε γερμανικό, παίζουμε διάφορα παιχνίδια γυμναστικής τέλος πάντων. Έχουν σχέση με τη γυμναστική αλλά είναι πιο παιχνίδια δεν είναι ακριβώς μάθημα. [Εννοώ ότι] εε..παίζουμε παιχνίδια δηλαδή κάνουμε γυμναστική παίζοντας..εε...είναι σα να παίζουμε. Ξέρω εγώ μπορεί να παίζουμε πυραμίδες οπότε τρέχουμε γυμναζόμαστε ενώ παίζουμε. Στο μάθημα μπορεί να κάνουμε βόλεϊ, μπορεί να κάνουμε κάτι συγκεκριμένο δηλαδή, να το προσπαθούμε να γίνουμε καλύτεροι σ' αυτό ενώ στο παιχνίδι απλώς παίζουμε.

Ερμηνεύοντας φαινομενολογικά τα λόγια της Ελευθερίας αναφορικά με τη θέση του Gadamer (2004) θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το γεγονός ότι της αρέσει που κάνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής διάφορα παιχνίδια έχει να κάνει με τη φιλοσοφική θέση της αυτοπραγμάτωσης και της πηγαίας ικανοποίησης. Ωστόσο δυσκολεύεται να εξηγήσει αυτό που συμβαίνει εκείνη τη στιγμή. Η γυμναστική και τα παιχνίδια -νομίζω τα λόγια της εκπέμπουν στενή σύνδεση μεταξύ μαθήματος της φυσικής αγωγής και παιχνιδιού- της αρέσουν επειδή είναι αυτό που είναι. Κατά τη διάρκεια που υπάρχουν για εκείνη ενεργείται μια τελειότητα στο ίδιο το πράγμα τους (Gadamer, 2004), στο ίδιο το μάθημα της φυσικής αγωγής και στο ίδιο το παιχνίδι. Έτσι το παιχνίδι είναι «απλώς παιχνίδι» με βάση την παραπάνω ρηματική έκφραση της Ελευθερίας.

Ακόμη το παιχνίδι μέσα από τη φιλοσοφική του θεώρηση συγκεντρώνει μερικά παράδοξα χαρακτηριστικά. Ενώ αποβλέπει πάντα σε κάποιο στόχο δε συμβαίνει και δεν εξελίσσεται για χάρη του στόχου, ούτε γυρεύει να τον πετύχει (Gadamer, 2004). Μια απλή εφαρμογή αυτού του παραδόξου συναντάται και πάλι στα λόγια της Ελευθερίας όταν παραπάνω σχολίασε ότι το βόλεϊ που το κάνουν για χάρη του στόχου να γίνουν καλύτεροι δεν το θεωρεί παιχνίδι. Άλλο παράδοξο συνιστά το ότι το παιχνίδι συχνά απαιτεί επίπονη προσπάθεια αλλά στην παρουσία του «εκλείπει ο πόνος» (Gadamer, 2004, σ. 105). Για να αναφέρω μια άλλη περίπτωση ο Μάνος σχολίασε για το τρίτο μάθημα της φυσικής αγωγής που έκαναν χορούς και δεν του άρεσαν καθόλου ότι του ίδιου του αρέσουν πιο δύσκολα πράγματα από τους χορούς. Γιατί να του αρέσει να κάνει δύσκολα

πράγματα στο μάθημα της φυσικής αγωγής; Αν εννοήσουμε τα πράγματα ενός παιδιού ως τα παιχνίδια του, τότε η παράδοξη θέση του Gadamer (2004) για την επίπονη προσπάθεια που δεν έχει πόνο στην κατάσταση του παιχνιδιού βρίσκει εφαρμογή. Ακόμη η κατάσταση παιχνιδιού απαιτεί αλληλεπίδραση. Χρειάζεται οπωσδήποτε κάποιος άλλος παίκτης ή κάποια άλλη παίκτρια ή έστω κάτι με το οποίο ο παίκτης ή η παίκτρια θα παίζει κι αυτό θα απαντά στην παικτική κίνηση με ένα «αντάλλαγμα» (Gadamer, 2004, σ. 106). Με αναφορά στα λόγια της Ελευθερίας, αυτό το άλλο μπορεί να είναι η μπάλα στο γερμανικό που κυλάει και πρέπει να την αποφύγει ή ένα άλλο παιδί που της κάνει μια πάσα προκειμένου η Ελευθερία να τη στείλει στην άλλη ομάδα. Τέλος η κατάσταση παιχνιδιού απαιτεί τη συμμετοχή ανθρώπινων υποκειμένων μα «το πραγματικό υποκείμενο του παιχνιδιού δεν είναι η παίκτρια ή ο παίκτης αλλά το παιχνίδι καθαυτό» (Gadamer, 2004, σ. 106). Επιστροφή και πάλι στο παιχνίδι σαν κατάσταση, σαν «απλώς παιχνίδι». Ανακεφαλαιώνοντας μέχρι εδώ σχετικά με τη λέξη παιχνίδι, στην παρούσα έρευνα η λέξη σημαίνει μία κατάσταση την οποία μάλλον τη βιώνουμε παρά την ορίζουμε. Στη συνέχεια, η χρήση της λέξης παιχνίδι όπου αναφέρεται αφορά στη σύνθεση όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών.

Επίσης θα ήθελα να παραθέσω μερικά ετυμολογικά σχόλια για τη λέξη «παιχνίδι». Το παιδί και το παιχνίδι γράφονται με «αι», λέει συχνά ο πατέρας μου, δάσκαλος στο επάγγελμα με 37 χρόνια πείρα. Πράγματι οι λέξεις «παιδί», «παίζω» και «παιχνίδι» προέρχονται από την ίδια ετυμολογική ρίζα. Με βάση την ετυμολογική αυτή συγγένεια και σε αναφορά με το μάθημα της φυσικής αγωγής αξίζει να αναρωτηθούμε τι είναι το πιο φυσικό πράγμα για ένα παιδί προκειμένου να λάβει αγωγή αν όχι το παιχνίδι; Βέβαια εδώ μπορεί κάποια ή κάποιος να θέσει και το ερώτημα τι είναι αγωγή, που αν και έχει πολύ ενδιαφέρον, μάλλον ξεφεύγει του σκοπού της παρούσας έρευνας. Θα ήθελα μόνο να προσθέσω κάποια αναστοχαστικά σχόλια που νομίζω έχουν ενδιαφέρον καθώς δίνουν το στίγμα της φαινομενολογικής ματιάς στις παραπάνω λέξεις που έχουμε συνηθίσει να φιλτράρουμε αντιληπτικά και μόνο. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εκκινώντας από το παιδί, γυρεύουμε να του παρέχουμε αγωγή μέσα από το παιχνίδι. Στο βαθμό τώρα που η αγωγή του παιδιού αναφέρεται και στη διαδικασία της γνώσης που επιτελείται φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της αντίληψης που υποστηρίζει τη διαδικασία της γνώσης. Και αφού υπάρχει αντίληψη δεν μπορεί παρά να υπάρχει και σώμα, δηλαδή δεν μπορεί παρά να υπάρχει ένα παιδί. Ξεκίνησα τους αναστοχασμούς μου από το παιδί. Έχοντας στο νου την ετυμολογική συγγένεια και με βάση κάποια σημασιολογικά συμπεράσματα

συνέχισα στο παιχνίδι και στην αγωγή μέσω του παιχνιδιού, στη σχέση του με τη γνώση, στη σχέση του με την αντίληψη, στη σχέση του με το σώμα και συνάντησα πάλι το παιδί. Σε αυτό το κυκλικό μοτίβο των ετυμολογιών και των σημασιών οι λέξεις μάς μηνύουν κι αυτές τη σωματοποιημένη ανθρώπινη συνθήκη ως ενότητα σώματος και αντίληψης. Δηλαδή αν ακούσουμε τις λέξεις πριν τις χρησιμοποιήσουμε για τις θεωρίες μας, τότε διαπιστώνουμε ότι υπηρετούν μία συνθήκη ενότητας μεταξύ σώματος και πνεύματος. Η ενωτική αυτή συνθήκη σώματος και πνεύματος που αποτελεί βασική παραδοχή της φαινομενολογικής φιλοσοφίας και που τελεί σε ρήξη με τη δυαλιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία πνεύμα και σώμα υπάρχουν χωριστά (βλ. Sokolowski, 2003), λαμβάνεται υπ' όψιν και εδώ ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τι σημαίνει η λέξη «παιχνίδι» στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Έχοντας στο νου τις παραπάνω φιλοσοφικές και ετυμολογικές σκέψεις, διαπίστωσα ότι πράγματι στην παρούσα έρευνα τίποτα δεν ήταν πιο προφανές για τα παιδιά από το γεγονός ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με το παιχνίδι.

Στη συνέχεια εμβαθύνω στη διαπίστωση ότι το παιχνίδι συνδέεται με το μάθημα της φυσικής αγωγής μέσα από τις ζωντανές περιπτώσεις του τρίτου και τέταρτου μαθήματος για το λόγο ότι και στα δύο αυτά μαθήματα απουσίαζε το στοιχείο του παιχνιδιού. Αφορούσαν και τα δύο αποκλειστικά σε ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και δεν υπήρξε κατάσταση παιχνιδιού. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιχνίδι σε αυτές τις περιπτώσεις έλαμψε δια της απουσίας του. Ο Μάνος από το τρίτο μάθημα είπε τα εξής: «Εκείνη την ώρα μπορώ να πω ότι βαριόμουνα γιατί δε μ' αρέσει ο χορός γιατί τον θεωρώ λίγο βαρετό». Η Νικολέττα και ο Λευτέρης από το τέταρτο μάθημα εκφράστηκαν παρόμοια:

Έμουν δίπλα στην πόρτα εκείνη τη στιγμή [...] και κοιτούσα έξω από την πόρτα και έβλεπα ότι είχε και ήλιο. [...] Βαριόμουνα λίγο εκεί μέσα...γιατί συνέχεια όλο αυτό κάνουμε και είχαμε χάσει και ένα μάθημα και συνέχεια τους χορούς κάνουμε δε μας βάζει να κάνουμε κάτι άλλο [η κυρία Βίρνα]. (Νικολέττα)

[Ε]ίχαμε «συμφωνήσει» [με την κυρία Βίρνα] (η έμφαση δόθηκε από τον Λευτέρη) ότι κάποιες μέρες θα κάνουμε κανονική γυμναστική αθλήματα ποδόσφαιρο μπάσκετ κι όλα αυτά και κάποιες άλλες μέρες θα κάνουμε παραδοσιακούς χορούς όπου είναι μέσα στο πρόγραμμα.[...] [Εκείνη την ώρα] νιώθαμε μέσα σε εισαγωγικά σα φυλακισμένοι γιατί έξω

μας περίμενε ο ελεύθερος χώρος. Δεν ήταν ότι ήταν κάποιος άλλος ο οποίος είχε καλύψει το χώρο και δεν μπορούσαμε να παίξουμε. Ήταν έξω ο χώρος κι εμείς καθόμασταν μέσα και χορεύαμε. [...] Στο μάθημα αυτό όλοι παραπονιόμασταν και λέγαμε ότι θέλαμε να βγούμε έξω να κάνουμε οτιδήποτε άλλο και δεν το ευχαριστιόμασταν αρκετά. (Λευτέρης)

Νομίζω από τα παραπάνω αποσπάσματα μας δίνεται η αφορμή να αναστοχαστούμε σχετικά με την απουσία του παιχνιδιού και της μη ικανοποίησης που αυτό συνεπάγεται. Ένα χαρακτηριστικό σημείο κοινό στα λόγια του Μάνου και της Νικολέττας είναι το στοιχείο της αίσθησης του χρόνου που κυλάει βαρετά και κάθε άλλο παρά «πηγαία ικανοποίηση» (Gadamer, 2004, σ. 104) μπορεί να εμπνέει. Επίσης ο Λευτέρης σχολιάζει την αρνητική διάθεση με αναφορά στον εξωτερικό χώρο. Ο εξωτερικός χώρος είναι η αυλή του σχολείου. Μέσα από ένα γλωσσικό ενθυμητικό σχήμα θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε την αυλή του σχολείου με την αυλή του βασιλιά. Στην αυλή του σχολείου διαδραματίζεται το παιχνίδι που έτσι όπως μας μνημόνουν τα λόγια των παιδιών σημαίνει ευχαρίστηση, ικανοποίηση, καλοτυχία, ελευθερία, αντίθετο της βαρεμάρας και παύση παραπόνων. Δηλαδή το παιχνίδι κατά κάποιο τρόπο επέχει θέση βασιλιά στην καρδιά των παιδιών. Κάθε βασιλιάς έχει αυλή και η αυλή του βασιλιά περιμένει τον ίδιο τον βασιλιά για να πάρει ζωή. «Έξω μας περίμενε ο ελεύθερος χώρος», δεν είπε ο Λευτέρης; Έτσι κι εδώ η σχολική-βασιλική αυλή περίμενε το βασιλιά-παιχνίδι προκειμένου να πάρει ζωή. Και η αίσθηση φυλακισμένων προκαλεί αναστοχασμούς. Θυμίζει τη μελέτη του Foran (2006) στην οποία ο εξωτερικός χώρος ερμηνεύεται ως σημαντικός ελευθερίας στο πλαίσιο διαφόρων σχολικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα ο Foran (2006) διακρίνει ότι το βίωμα του εξωτερικού χώρου χρωματίζεται από ένα αίσθημα ελευθερίας «συναισθηματικής, πνευματικής, διανοητικής και σωματικής» (σ.122). Εδώ τα παιδιά, όπως τονίζει ο Λευτέρης, επιθυμούσαν να βγουν έξω στον ελεύθερο χώρο. Πιθανόν ο ελεύθερος χώρος να επιφύλασσε και γι' αυτά ελευθερία συναισθήματος, πνεύματος, διάνοησης και σώματος. Αναρωτιέμαι όμως, είναι η ελευθερία του εξωτερικού χώρου (Foran, 2006) που θα ενέπνεε όλα αυτά ή η ελευθερία του παιχνιδιού;

Εμβραθύνοντας κι άλλο στο ζήτημα του παιχνιδιού στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αν θυμηθούμε τα λόγια του Λευτέρη όταν αναφέρθηκε στο είδος της συμφωνίας για το ποιες μέρες θα παίζουν αθλήματα και ποιες θα κάνουν χορούς, χρησιμοποίησε τις λέξεις «κανονική γυμναστική». Ο χαρακτηρισμός «κανονική» που χρησιμοποιεί για τη φυσική αγωγή ως σχολικό μάθημα βασίζεται στα αθλήματα παιγνιώδους δραστηριότητας τα οποία ήταν κι αυτά απόντα. Η

«κανονική» φυσική αγωγή που εδώ βρίσκει την ύπαρξή της λόγω κάποιας απουσίας θυμίζει το διάσημο παράδειγμα του Sartre (1956) σύμφωνα με το οποίο ένας σερβιτόρος ορίζεται και υπάρχει ως σερβιτόρος ακριβώς επειδή δεν κάνει κάποιο άλλο επάγγελμα. Ωστόσο εδώ φαινομενολογικά μιλώντας παρόλο που απουσιάζει κάτι δεν είναι το είδος της απουσίας που αναλύει ο Sartre (1956). Αντιστρέφοντας το χαρακτηρισμό του Λευτέρη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι «ακανόνιστο» όχι λόγω του ότι δεν είναι κάποιο άλλο μάθημα αλλά λόγω της απουσίας κάποιου πράγματος. Αυτό το πράγμα είναι το παιχνίδι και στο βαθμό που ελκύει το να χαρακτηριστεί το μάθημα της φυσικής αγωγής «κανονικό» σημαίνει ότι κάπως σχετίζεται με αυτή. Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Γιατί στο μάθημα της φυσικής αγωγής αποδίδεται ο χαρακτηρισμός «ακανόνιστο» εν τη απουσία του παιχνιδιού και «κανονικό» εν τη παρουσία του; Τι είδους σχέση είναι αυτή του παιχνιδιού με το μάθημα της φυσικής αγωγής;

Θα προχωρήσω στην ερμηνεία του ερωτήματος αυτού δανειζόμενη ένα παράδειγμα από τον κόσμο των μαθηματικών. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι κατά μία μεταφορική έννοια το παιδί είναι ο κύκλος και το παιχνίδι αντιπροσωπεύει ό,τι είναι ο αριθμός π για τον κύκλο. Ακριβώς όπως ο αριθμός π παραμένει ο ίδιος για όλους τους κύκλους του σύμπαντος έτσι και το παιχνίδι ενδιαφέρει με διάφορους τρόπους τα παιδιά σε κάθε τόπο και σε κάθε εποχή. Αλλά για να απαντηθεί το ερώτημα που τέθηκε θα προχωρήσω κι άλλο και θα αναζητήσω τα στοιχεία που υποστηρίζουν τον κύκλο για τον οποίο ο αριθμός π είναι δοσμένος. Αυτό που ορίζει τον κύκλο είναι το κέντρο και η ακτίνα του τα οποία θεωρούνται τα θεμελιακά στοιχεία του. Στο συγκεκριμένο μεταφορικό σχήμα το σώμα του παιδιού και το μάθημα της φυσικής αγωγής που απαιτητάως εμπεριέχει τη συμμετοχή του σώματος του παιδιού θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με το κέντρο και την ακτίνα του κύκλου. Η παρουσία του παιδιού σημαίνει την παρουσία του παιχνιδιού έτσι όπως η παρουσία του κύκλου σημαίνει την παρουσία του αριθμού π και το μάθημα της φυσικής αγωγής μέσω της συμμετοχής του σώματος σχετίζεται θεμελιακά ως προς το παιδί. Νομίζω το παραπάνω συγκεκριμένο παράδειγμα διευκολύνει την αναγνώστρια και τον αναγνώστη στο να κατανοήσουν πώς το σχήμα της μεταφοράς μεσολαβεί προκειμένου να στηρίξει τον ενθυμητικό χαρακτήρα του φαινομενολογικού κειμένου (van Manen, 2014). Ωστόσο ως επαναληφθεί ότι σε τέτοιου τύπου μεταφορές δε γυρεύουμε να ενεργήσουμε αυστηρές συγκρίσεις με μαθηματικά μεγέθη, ούτε προσπαθούμε να εξαντλήσουμε τις μαθηματικές μας γνώσεις εφαρμόζοντάς τες στο προτεινόμενο παράδειγμα. Ας κρατήσουμε ότι το μάθημα της

φυσικής αγωγής και το παιχνίδι σχετίζονται θεμελιακά και η μεταφορά του κύκλου στηρίζει ενθυμητικά (van Manen, 2014) αυτή τη σχέση.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής το παιχνίδι καμιά φορά λάμπει δια της απουσίας του και στο βαθμό που η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να παρέχει φαινομενολογικού τύπου πληροφόρηση για τη δουλειά μας ως γυμνάστριες και γυμναστές που αποβλέπουμε παιδαγωγικά, νομίζω αξίζει να επισημανθεί πως το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι εκ φύσεως στενά συνδεδεμένο με αυτό. Ίσως να είναι ιδιαίτερα σημαντικό το να αναστοχαστούμε σχετικά με τον αντίκτυπο του παιχνιδιού στα παιδιά μέσα από την ηχηρή απουσία του στα δύο μαθήματα της φυσικής αγωγής που προαναφέρθηκαν. Πολύ περισσότερο ας θέσουμε στον εαυτό μας τα ερωτήματα: Πόσο παιχνίδι βάζουμε στην πράξη μας ως γυμναστές και γυμνάστριες και με ποιό τρόπο το κάνουμε; Πόσο ευαίσθητοι είμαστε να παραδεχόμαστε τη σημασία του παιχνιδιού για το παιδί ως λειτουργικά ανάλογη του αριθμού π ως προς τον κύκλο; Για όσους και όσες συμμερίζονται τα παιδιά που έχασαν το παιχνίδι κατά τη διάρκεια αυτών των δύο μαθημάτων της φυσικής αγωγής- κι εγώ δηλώνω μία από αυτές- νομίζω η συνέχεια θα προσφέρει ανακούφιση.

Για τη συνέχεια λοιπόν θα χρησιμοποιήσω άλλη μία πρόταση θετικής απόβλεψης: Η ισορροπία ανάμεσα στο ενεργητικό και παθητικό μέρος φέρει ένα χαρακτήρα δυναμικό. Αυτή η πρόταση εμπεριέχει μια θετική γνώση από το χώρο της φυσικής αυτή τη φορά, την οποία κατέχουμε οι άνθρωποι και που με μεταφορική σημασία επενδύεται στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ερμηνεύω παρακάτω επιστρέφοντας στη ζωντάνια των μαθημάτων της φυσικής αγωγής αυτής της έρευνας. Η απουσία του παιχνιδιού στο πλαίσιο του τρίτου μαθήματος της φυσικής αγωγής σήμαινε για εκείνα ότι έχουν μια δουλειά να διεκπεραιώσουν. Τα λόγια του Λευτέρη ήταν τα εξής:

Προσπαθούσα να βρίσκομαι στο χώρο να μη σκέφτομαι άλλα πράγματα να συγκεντρωθώ με τη σκέψη ότι άμα κάνουμε το χορό και τελειώσουμε τη «δουλειά μας» (η έμφαση δόθηκε από τον Λευτέρη) θα βγούμε έξω και θα παίζουμε και θα κάνουμε άλλα πράγματα. Αυτό όμως δε συνέβη.

Πράγματι δε συνέβη το να βγουν έξω και να παίζουνε. Ωστόσο εφόσον το μέρος που αντιπροσωπεύει την παιδική απόβλεψη θεωρούσε ότι δεν έκαναν μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά μια «δουλειά», γιατί τα μαθήματα παραμένουν μαθήματα της φυσικής αγωγής; Η Βίρνα,

που εκπροσωπεί την απόβλεψη της γυμνάστριας και του γυμναστή, συμμεριζόταν την παιδική απόβλεψη, όμως τα θεμελιακά στοιχεία του μαθήματος της φυσικής αγωγής ήταν παρόντα για εκείνη. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο σχολείο ως οργανισμό, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις έκτακτες περιστάσεις της κάθε ημέρας κλπ. Η Βίρνα, ως γυμνάστρια, αντιπροσωπεύει εδώ το ενεργητικό μέρος της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά κι έτσι ελκύει ισχυρά την ουσιαστικότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Συνεχίζοντας αυτούς τους συνειρμούς με ορίζοντα την πρακτική μας ως γυμνάστριες και γυμναστές, αναλογίζομαι ότι από τη μια υπάρχουν αντικειμενικές συνθήκες του σχολικού πλαισίου που συντελούν αποφασιστικά στο πώς ενεργούμε και στριμωχόμαστε αδυνατώντας να «παραχωρήσουμε» καταστάσεις παιχνιδιού στο μάθημά μας. Από την άλλη πιάνουμε τον εαυτό μας να νιώθει κάπως άβολα απέναντι στο γεγονός ότι η σφοδρή επιθυμία των παιδιών για παιχνίδι ματαιώνεται. Φαινομενολογικά μιλώντας, άραγε αυτή δεν είναι η πραγματικότητα που διαπερνά την πρακτική μας καθώς αντιμετωπίζουμε διλήμματα και καλούμαστε να ισορροπούμε αντιθέσεις που μας κάνουν διαρκώς να αναρωτιόμαστε: «Επραξα σωστά;» (van Manen, 1990, σ. 147)

Τα παραπάνω αναστοχαστικά ερωτήματα πιθανόν να τίθενται από την πλευρά της γυμνάστριας και του γυμναστή και αναλογικά με το μεταφορικό σχήμα της δυναμικότητας της ισορροπίας αυτοί οφείλουν να μπορούν κάποτε να ενεργούν και κάποτε να παθαίνουν. Συνεχίζοντας με τη δυναμική του μαθήματος της φυσικής αγωγής ως μάθημα που συμμετέχει η γυμνάστρια ή ο γυμναστής αλλά και τα παιδιά θα αναφερθώ σε μερικά ακόμα ζωντανά περιστατικά. Κατά τη διάρκεια του τρίτου μαθήματος της φυσικής αγωγής για αυτή την έρευνα τα παιδιά εξέφρασαν ισχυρή άρνηση να κάνουν μάθημα της φυσικής αγωγής που περιλάμβανε μόνο παραδοσιακούς χορούς, έκφραση η οποία ντύθηκε με έντονα και ζωντανά χρώματα. Όταν υπήρχε παύση γινόταν αυτό που λέμε μικρός χαμός, σκόρπιζαν, πειράζονταν μεταξύ τους, ανέβαιναν σε καρέκλες για να φτάσουν στο κλιματιστικό και να δροσιστούν, κάθονταν ή ξάπλωναν κάτω. Η Βίρνα έκανε γενικά κάποιες παρατηρήσεις, σχολίαζε τη συμπεριφορά τους, κάποια στιγμή κάτι είπε και για το γυμνάσιο που σύντομα θα πήγαιναν. Δύο παιδιά (ο ένας ήταν ο Μάνος) φώναξαν με απαντοχή κάτι σαν «αμήν και πότε!». Ήταν και δυο τρεις συγκεκριμένα που έπαιζαν μέσα στο μάθημα σα να το γελοιοποιούσαν και σα να το έπαιρναν λίγο στην πλάκα. Η Βίρνα τους φώναξε λίγο, τους είπε ότι δεν πρέπει να το αντιμετωπίζουν έτσι κι ότι πρέπει να δείξουν σοβαρότητα.

Και πάλι μου έρχεται στο νου ο μικρός Νικόλας με την παρέα του. Στην ιστορία με τίτλο *ο κύριος Μπορντενάβ δεν αγαπάει τον ήλιο* (Sempé & Goscinny, 1978), ο κύριος Μπορντενάβ είναι φύλακας σε ένα γαλλικό δημοτικό σχολείο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι υπεύθυνος να διαχειρίζεται μικρούς χαμούς που προκύπτουν με τα παιδιά προκειμένου να διατηρηθεί η τάξη. Όμως του διαφεύγει ότι τα παιδιά αποβλέπουν στο χαμό σα να ήταν κατάσταση της σειράς, δηλαδή σα να ήταν κάτι το φυσιολογικό. Ο μικρός Νικόλας διηγείται στη συγκεκριμένη ιστορία για μια μέρα που έκανε πολύ ωραίο καιρό με δυνατό ήλιο και πέρασαν ο ίδιος και οι συμμαθητές του ένα διάλειμμα «τρομερό» (Sempé & Goscinny, 1978, σ. 62), εννοώντας ότι πέρασαν απίθανα. Στη συνέχεια προχωρά σε μια περιγραφή γεμάτη φωνές, παιχνίδια, εντάσεις, διεκδικήσεις, πειράγματα, τσακωμούς, πτώσεις, τραυματισμούς, γέλια, κλάματα, αναφορές, παρατηρήσεις, επιπλήξεις, απειλές, παράπονα και τιμωρίες. Όντως τρομερά απίθανο για τα παιδιά αυτό το διάλειμμα. Μάλλον όμως και τρομερά τρομερό για τον κύριο Μπορντενάβ. Αν μπορέσουμε να ξεπεράσουμε την οξύτητα της διήγησης που μάλλον οφείλεται στη λογοτεχνικότητα του κειμένου, φαίνεται ότι η ίδια χαρακτηριστική διάθεση για χαμό διακρίνει τα παιδιά στο πλαίσιο του τρίτου μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Θα παραθέσω στη συνέχεια και τη ζωντανή περιγραφή της κατάστασης δια στόματος Μάνου:

Μόλις τελειώναμε το τραγούδι ή το σταματούσε η κυρία Βίρνα επειδή κάναμε κάτι λάθος, πολλοί ξαπλώναμε κάτω, ήμουν κι εγώ μέσα, παίρναμε τις μπάλες και παίζαμε και γινότανε μικρή διακοπή και τρώγαμε αρκετή ώρα. Σκεφτόμουν ότι είμαι πια ελεύθερος να κάνω ό,τι θέλω κι όχι να χορεύω. Όταν ακουγόταν η μουσική προσπαθούσα να ενισχύσω ότι πρέπει να το κάνω αυτό. Όταν σταμάταγε η μουσική νόμιζα ότι ήμουν μόνος μου και έκανα ό,τι ήθελα. Ήταν και οι άλλοι εκεί αλλά ένιωθα ότι είμαι μόνος μου γιατί όταν χορεύαμε το κάναμε όλοι μαζί και τους έβλεπα γύρω γύρω. Όταν τελείωσε [η μουσική] πήρα μια μπάλα εγώ μόνος μου κι άρχισα να παίζω. Δεν έδινα σε κανένα. Η κυρία δε μας έβλεπε. Όταν γύρναγε τον βλέμμα της ακουμπούσα κατευθείαν την μπάλα στο θρανίο. Φοβόμασταν μη μας μαλώσει. (Εκεί δεν μπόρεσε να κρατηθεί, χαμογέλασε και έπειτα συνέχισε.) Καταλάβαινα ότι ήταν εύκολο να μας δει, αλλά πήγαινα στην μπάλα γιατί βαριόμουν πάρα πολύ και ήθελα να πάρω μια μπάλα στα χέρια μου ν' αρχίσω να τρέχω. Το ξέρω ότι δεν ήταν σωστό να το κάνω αυτό, δε μου είχε δώσει κανείς το δικαίωμα, ήθελα

όμως να το κάνω, να πάρω μια μπάλα και να τρέχω. Δεν ξέρω τι μου συνέβαινε όταν σταματούσε η μουσική. Σκεφτόμουν ότι τους χορούς θα τους δείξουμε στα παιδιά όλου του σχολείου, οπότε όταν άρχιζε η μουσική ήξερα ότι πρέπει να το κάνω καλά για να με χειροκροτήσουν. Αλλά μόλις σταματούσε η μουσική δε γινόταν να κάτσω στη θέση μου, έπρεπε κάτι να κάνω. Να πάρω μια μπάλα επειδή υπήρχε μόνο εκεί πέρα και να παίζω. Όταν με είδε η κυρία με έπιασε μεταξύ του ώμου και του σβέρκου και είπε σε όλους ότι εξαιτίας μου και εξαιτίας ενός άλλου παιδιού θα συνεχίσουμε να χορεύουμε. Δεν το είπε νευριασμένα αλλά χιουμοριστικά. Δεν αισθάνθηκα ότι είμαι το πειραχτήρι. Αισθάνθηκα φυσιολογικά.

Καθώς διαβάζουμε την περιγραφή του Μάνου διαβλέπουμε να συμβαίνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής πολλά πράγματα με ένα θορυβώδη και ζωντανό τρόπο που ίσως ένας ουδέτερος ενήλικος ή μία ουδέτερη ενήλικη να αναρωτηθεί αν πρόκειται για κάποιο μάθημα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ή μήπως πρόκειται για κάποιο πανηγύρι ή κάποιου τύπου επανάσταση. Δε θα μπορούσε άλλωστε ο Μάνος να έχει μία θέση ανάμεσα στους συμμαθητές του μικρού Νικόλα όταν διαβάζουμε τα λόγια του; Δηλαδή εκεί που η σκανταλιά του κόστισε στον ίδιο και στις συμμαθήτριες και τους συμμαθητές του το να χορεύουν για όλο το υπόλοιπο μάθημα ενώ αυτός ένιωθε φυσιολογικά δε θυμίζει το τρομερά απίθανο διάλειμμα του μικρού Νικόλα με τους δικούς του συμμαθητές;

Επίσης με αφορμή τα παραπάνω ζωντανά περιστατικά από το τρίτο μάθημα της φυσικής αγωγής υπάρχουν κι άλλα ερεθίσματα που φέρουν ιδιαίτερο φαινομενολογικό ενδιαφέρον που ίσως η καθεμιά και ο καθένας από εμάς είναι σε θέση να αναγνωρίσει. Για παράδειγμα η Βίρνα μαεστρικά κατάφερνε να συνδυάζει σχεδόν ασυνδυάστες ποιότητες συμπεριφοράς όπως η υπομονή και το χιούμορ (Bollnow, 1989c). Η χαρωπή διάθεση (Bollnow, 1989b) καθοδηγούσε τον Μάνο να συναντά και να αλληλεπιδρά με τον κόσμο που τον περιέβαλε -μέχρι κι ο ίδιος γέλασε με τον εαυτό του κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η παρουσία της μπάλας επέβαλλε «την άμεση πρόκληση να τη χειριστούν» (Langeveld, 1984, σ. 220) κι ο Μάνος δεν μπορούσε να αντισταθεί στο κάλεσμα. Τα υπόλοιπα παιδιά εξέπεμπαν έναν ενθουσιασμό (Bollnow, 1989b) τριγύρω που συγκροτούσε μια χαρούμενη ατμόσφαιρα. Προκειμένου όμως για την παρούσα έρευνα η προοπτική περιλαμβάνει όλες αυτές τις απλές ζωντανές λεπτομέρειες και συνθέτει την

πολύπλοκη καθημερινότητα τους κόσμου-της-ζωής- του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Συνεχίζω προς αυτή την κατεύθυνση εμβαθύνοντας λίγο ακόμα.

Στο τέταρτο μάθημα της φυσικής αγωγής που αφορούσε κι αυτό αποκλειστικά σε παραδοσιακούς χορούς, τα παιδιά επίσης θα μπορούσαν να είναι συμμαθήτριες και συμμαθητές του μικρού Νικόλα. Η Νικολέττα που ενώ στην αρχή είχε σχολιάσει πως ένιωθε λίγο βαρετά περιέγραψε στη συνέχεια:

Ο χρόνος πέρασε ευχάριστα, η κυρία που έκανε τ' αστεία της...και τα παιδιά...Ναί, όλα ήταν [ευχάριστα]. Και ο Λευτέρης να μου λέει τ' άλλο πόδι τ' άλλο πόδι, λάθος το κάνεις και με διόρθωνε συνεχώς. [...] [Περισσότερη επικοινωνία] είχα με τις δύο φίλες μου. Όταν η κυρία σήκωνε κάποια παιδιά πάνω για να χορέψουνε μαζί της εμείς μιλούσαμε εκείνη την ώρα και σπρωχνόμασταν εκείνη τη στιγμή και δεν προσέχαμε... [Παρατηρούσα] μόνο τον Λευτέρη που ήταν ακριβώς δίπλα...κανέναν άλλο όμως... Ε, χόρευε μαζί σας, μου φώναζε και μου'κανε παρατηρήσεις όπως είπα και προηγουμένως... Γελούσα εγώ εν τω μεταξύ...γιατί εντάξει...άλλο να με διορθώνει η κυρία κι άλλο να με διορθώνει αυτός.

Γέλια, αστεία, πειράγματα, κίνηση, σπρωξίματα, ομιλίες, παρατηρήσεις, σχόλια και πάλι γέλια. Μπορεί πίσω από την κουρτίνα να κρυβόταν και ο μικρός Νικόλας. Και η περιγραφή δια στόματος Λευτέρη:

Τα πόδια μου ήταν εκεί πέρα, προσπαθούσα να συγκεντρώσω το μυαλό μου έτσι ώστε να κάνω το χορό σωστά, τον έκανα σωστά αλλά δεν μπορούσα...ήμουν ασυγκέντρωτος εκείνη τη στιγμή. Αναρωτιέμαι πώς τα παιδιά τα οποία τους άρεσε το άντεχαν γιατί ήταν φριχτό εκείνη τη στιγμή. Μετά κάναμε χαβαλέ εγώ τραγουδούσα ένα τραγούδι, ο άλλος έκανε τα δικά του. Δε δίναμε καμία σημασία στο τραγούδι και στη δασκάλα γιατί δε μας άρεσε και λέμε ότι αφού δεν πρόκειται ούτε να βγούμε έξω ούτε να κάνουμε οτιδήποτε άλλο ας καθίσουμε εδώ πέρα κι ας κάνουμε χαβαλέ. Η μουσική που ήταν παραδοσιακή μάς έσπαγε τα νεύρα. Δεν ήταν ούτε μοντέρνα ούτε μουσική της ηλικίας μας, ήταν πολύ παλιότερη. Μου ερχότανε να βγω έξω για να γλιτώσω. Δεν είναι ότι ήταν άσχημη η μουσική απλά δεν είναι του γούστου μου. Το τραγούδι που έλεγα το έβγαλα εκείνη τη στιγμή από το μυαλό μου. Το παρομοίωσα με ένα τραγούδι του Μαχαιρίτσα το οποίο λέει, και τι ζητάω μια

ευκαιρία στον παράδεισο να πάω, κι εγώ αντί να πω, στον παράδεισο, είπα, στο προαύλιο να πάω. Το ήθελα πάρα πολύ, ήθελα να βγω έξω, εντάξει. Το τραγουδούσα κιόλας. Βέβαια η μουσική ήταν δυνατά και δεν ακουγόταν εύκολα, αλλά το τραγουδούσα. Όταν το άκουσε η κυρία μου είπε, σταμάτα τώρα Λευτέρη κάνουμε μάθημα, της εξήγησα ότι εγώ δεν κάνω κάτι απλά «επαναστατώ» (η έμφαση δόθηκε από τον Λευτέρη) γιατί θέλουμε να βγούμε έξω και να κάνουμε κάτι διαφορετικό στο μάθημα της γυμναστικής να μην το χάσουμε. Καλοκαίρι ήτανε, δεν αντέχαμε να κάτσουμε μέσα.

Σαν ευαίσθητοι παιδαγωγοί εμπνευσμένοι από τη φαινομενολογία της πράξης βρίσκουμε στις παραπάνω περιγραφές υλικό να αναστοχαστούμε επάνω σε μερικές παράδοξες δομές που διαπερνούν τον κόσμο-της-ζωής-του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Για παράδειγμα οι «ευχάριστες» και οι «φριχτές» στιγμές που ζουν τα παιδιά στο μάθημα συνυπάρχουν. Επίσης αναρωτιέμαι τι σημαίνει το γεγονός ότι ένα παιδί ενώ προσπαθεί να «συγκεντρώσει το μυαλό του» στη δραστηριότητα έτσι ώστε να κάνει το χορό σωστά την ίδια στιγμή είναι «ασυγκέντρωτο»; Ή τι σημαίνει ότι η μουσική υπηρετεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής από αντίθετους πόλους; Από τη μια είναι αντιληπτικό μέσο που συνοδεύει ένα «φριχτό» βίωμα και από την άλλη γίνεται εκφραστικό μέσο που διανοίγει στο «παραδεισένιο προαύλιο». Δεν αποτελούν όλα αυτά τα παράδοξα ενεργητικές παθητικότητες (van Manen, 2014) που μας καλούν να αναρωτιόμαστε για την ουσία του παιδιού και της παιδαγωγίας μας στην καθημερινή πρακτική του μαθήματος της φυσικής αγωγής;

Ένα άλλο ζήτημα που εγείρεται αναστοχαστικά με αφορμή τα παραπάνω ζωντανά περιστατικά και τη θετική γνώση για την ισορροπία που αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι η δυναμική αλληλεπίδραση γυμνάστριας και παιδιών ως ενεργητικά και παθητικά μέρη του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Τόσο για το τρίτο όσο και για το τέταρτο μάθημα η δυναμική του μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως πλαισιώθηκε από το συγκεκριμένο χώρο της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων και από το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα των αντίστοιχων διδακτικών ωρών φάνηκε πως είχε κάποια εξέλιξη. Η ισορροπία διατηρήθηκε μεν αλλά ήταν τα παιδιά που απορρόφησαν με τρόπο ενεργητικό την πορεία των μαθημάτων. Η Βίρνα βίωσε αυτή την εξέλιξη δεχόμενη μια σχετική ταλαιπωρία και μια στενοχώρια όπως αντανakλάται στο παρακάτω απόσπασμα των λόγων της:

[Μ]ε ταλαιπωρεί όλο αυτό και στενοχωριέμαι γιατί θα έπρεπε να με έχουν μάθει. Δηλαδή όταν λέω ότι τώρα θα κάνουμε χορό δεν το έχω πάρει ποτέ πίσω. Δηλαδή στην περισσότερη γκρίνια τους ή στην αντίστασή τους να πω, εντάξει μωρέ άντε πηγαίνετε να παίξετε. Αφού το είπα θα κάνουμε χορό. Λοιπόν...δεν εκτιμούν και τη δική μου θέση και διάθεση, να την αναγνωρίσουν και να πουν, ναί χορό ας το πάρουμε απόφαση θα προσπαθήσουμε. [...] Υπάρχουν φορές που τους δίνεται η εναλλακτική από εμένα κατευθείαν και υπάρχουν φορές που δεν τους δίνεται. Θέλουν πάλι το καθεστώς δηλαδή του μαθήματος που 'χουν εναλλακτική, το υιοθετούν από μόνοι τους.

Ίσως τα λόγια της Βίρνας αποκαλύπτουν κάτι από την ανατροπή του σκηνικού όπου η ίδια ενσάρκωνε το ενεργητικό μέρος στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στο απόσπασμα φαίνεται ότι βίωσε να δέχεται τις επιπτώσεις από την ενέργεια των παιδιών που υιοθετούσαν από μόνα τους μια στάση. Το ενεργητικό μέρος πλέον ενσαρκώθηκε στα παιδιά. Αν θυμηθούμε και τις προηγούμενες ζωντανές περιγραφές έμοιαζε ότι τα παιδιά πήραν τα ηνία του μαθήματος της φυσικής αγωγής εκδηλώνοντας ενέργειες πρωτοβουλίας, ενθουσιασμού, ζαβολιών, χαράς είτε το μάθημα περιλάμβανε παιχνίδι είτε όχι. Τελικά τα παιδιά δε θέλουν πολλά πράγματα (Ντοστογιέφσκι, 2013) και φαίνεται να βρίσκουν πάντα τη διάνοιξη όταν οι συνθήκες που τα συνοδεύουν αποβλέπουν παιδαγωγικά. Και σ' αυτό το σημείο νομίζω βρίσκουμε ανακούφιση όσες και όσοι νωρίτερα συμμεριστήκαμε τα παιδιά στη ματαίωση της επιθυμίας τους να παίζουν. Κατά κάποιο τρόπο διανοίγουν τα ίδια πορεία προς την κατάσταση παιχνιδιού (βλ. Gadamer, 2004). Και για να επιστρέψω στη μεταφορά του κύκλου και του αριθμού π, εφόσον υπάρχει παιδί, υπάρχει και παιχνίδι. Φαίνεται ότι στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να αποκαλυφθεί είτε από εμάς ως γυμνάστριες και γυμναστές είτε από τα ίδια τα παιδιά.

Τώρα σχετικά με την δυναμική ισορροπίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής η φαινομενολογική κατανόηση της παιδαγωγίας απαντά στο ζήτημα της ισχύος ανάμεσα σε ενήλικο ή ενήλικη και παιδί που άλλωστε έχει αναφερθεί και πάλι και εδώ βρίσκει άλλη μία εφαρμογή. Δηλαδή στον κόσμο-της-ζωής- της φυσικής αγωγής το πρόβλημα της ισχύος λύνεται με τρόπο ενσώματο. Για να θυμίσω στην αναγνώστρια και στον αναγνώστη, ο Bollnow (1989b) πρότεινε σαφώς ότι στο οποιοδήποτε παιδαγωγικό πλαίσιο το ζήτημα της ισχύος ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδί πρέπει να χάνει σε βαρύτητα και να εξαφανίζεται. Τα ζωντανά περιστατικά και οι περιγραφές παραπάνω που συνιστούν τον κόσμο-της-ζωής-του μαθήματος της φυσικής αγωγής

αποτελούν σωματοποιημένα παραδείγματα για το πώς αυτή η πρόταση βρίσκει εφαρμογή στην πράξη. Θα δυσκολευόμασταν πολύ να φανταστούμε κάποιο άλλο μάθημα στο δημοτικό σχολείο που θα επέτρεπε μια τέτοια ελεύθερη και ανοικτή δυνατότητα στα παιδιά να δηλώσουν τη διαφωνία τους ή να εκφράσουν την άρνησή τους να συνεργαστούν και την ίδια στιγμή το μάθημα να διατηρεί στο επίκεντρο το περιεχόμενό του μέχρι το τέλος. Για παράδειγμα το τρίτο και τέταρτο μάθημα της φυσικής αγωγής σε αυτή την έρευνα αποτελούν τυπικές περιπτώσεις της καθημερινότητας του κόσμου-της-ζωής-του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Σε αυτά τα δύο μαθήματα η λειτουργική ιεραρχία ανάμεσα στη γυμνάστρια και στα παιδιά φάνηκε να ανατρέπεται χωρίς να σημάνει χάος. Στις θετικές επιστήμες η θεωρία του χάους αναφέρεται σε πολύ μικρές αλλαγές που είναι πιθανόν να προκαλέσουν απρόβλεπτες και ανεξέλεγκτες καταστάσεις στο μέλλον. Με τη μεταφορική έννοια, μια χαοτική κατάσταση εδώ θα σήμαινε πιθανόν την αδιαφορία είτε από τη γυμνάστρια είτε από τα παιδιά ή τον παράγοντα κίνδυνο σε θέματα ασφάλειας των παιδιών. Όπως διαβάζουμε και ξαναδιαβάζουμε τα αντίστοιχα ζωντανά περιστατικά και τις ζωντανές περιγραφές μπορούμε να διακρίνουμε ότι συνέβαιναν μικρές αλλαγές οι οποίες εκφράζονταν σταδιακά και όλο και πιο έντονα καθώς ο χρόνος περνούσε. Ωστόσο, τα όρια δεν ξεπεράστηκαν ποτέ και καθ' όλη τη διάρκεια τα μαθήματα της φυσικής αγωγής διατήρησαν τον προσανατολισμό τους ως τέτοια.

Κλείνοντας το θέμα του παιχνιδιού, ίσως αυτού του είδους η οπτική που διεξοδικά παρουσιάστηκε εδώ βαθαίνει τη σκέψη σε όσους και όσες από εμάς διατηρούμε μια έγνοια - πρακτική ή/και θεωρητική- σε σχέση με την παιδαγωγία καθώς όπως φάνηκε παραπάνω ο κόσμος-της-ζωής-του μαθήματος της φυσικής αγωγής φέρει ενσώματα τις θεμελιακές προϋποθέσεις της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας (Bollnow, 1989b, 1989c). Για παράδειγμα η ισχύς του γυμναστή και της γυμνάστριας που τελούν ως παιδαγωγοί εξαλείφεται, η ενθουσιώδης διάθεση των παιδιών βρίσκει έκφραση μέσα από αστεία, πειράγματα και γέλια, και η εναλλαγή χιούμορ και υπομονής από τη γυμνάστρια και το γυμναστή συγκροτούν το παιδί. Μερικοί αναστοχαστικοί προβληματισμοί που πιθανόν να συνοδεύσουν αυτή την φαινομενολογικού τύπου γνώση ακολουθούν: Σε ποιο βαθμό εμείς ως φορείς παιδαγωγίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής παραχωρούμε έδαφος για τη δυναμική προοπτική της πρακτικής μας στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής; Ανοίγουμε τους ορίζοντές μας για μια τέτοια προοπτική ή μήπως, όπως έχει επισημάνει ο van Manen (2000) τείνουμε να συμπορευόμαστε με την ατυχή συγκυρία της διαχείρισης τύπου μανάτζμεντ που κατακλύζει το σύγχρονο εκπαιδευτικό κόσμο;

6.3.2 Μάθημα της φυσικής αγωγής και φροντίδα-ως-φρένο. Ένα άλλο θέμα που αναδύθηκε από αυτή την έρευνα και συνδέεται ουσιαστικά με την παιδαγωγική απόβλεψη έχει να κάνει με τη σημασία της φροντίδας στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ίσως διαβάζοντας τη λέξη «φροντίδα», το μυαλό μερικών το ενοχλήσει η σκέψη ότι ξεφεύγουμε από το πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και μπαίνουμε σε πλαίσιο άλλων επαγγελματικών πεδίων. Ακόμα ακόμα ίσως χτυπήσει το καμπανάκι ότι πλησιάζει το λεγόμενο «φαινόμενο πάρκινγκ» κατά το οποίο οι γονείς «παρκάρουν» τα παιδιά κάπου επειδή ξέρουν ότι κάποιος ή κάποια θα τα φροντίσει. Καταχρηστική αυτού του είδους η αντίληψη και εφαρμογή στο πλαίσιο του σχολείου μα και του μαθήματος της φυσικής αγωγής, όμως με τη φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση που θα επιχειρήσω στη συνέχεια νομίζω θα γίνει κατανοητό ότι δεν πρόκειται περί αυτού του αποβλεπτικού είδους της φροντίδας.

Η παρούσα προσπάθεια βασίστηκε σε ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (Levinas, 1998; van Manen, 2002). Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η χρήση λειτουργικών ορισμών δεν εξυπηρετεί τη φαινομενολογική ανάλυση (van Manen, 2014). Δηλαδή με αναφορά στη φροντίδα, φαινομενολογικά μιλώντας προσπαθούμε να κατανοήσουμε τι συμβαίνει τη στιγμή που φροντίζουμε ή μας φροντίζουν πριν καν αρχίσουμε κάποια αφαιρετική θεώρηση. Όπως και σε προηγούμενο σημείο όπου χρησιμοποίησα τη λέξη παιχνίδι προσπάθησα να εξηγήσω πώς κατανοείται αυτό σαν κατάσταση ύπαρξης παρά πώς ορίζεται, έτσι και εδώ θα προσπαθήσω να δώσω ένα πλαίσιο κατανόησης της λέξης και θα συνεχίσω με τη φαινομενολογική ανάλυση που τροφοδότησε το παρόν κείμενο. Η φροντίδα αφορά στη ζωντανή σχέση με τον άλλο άνθρωπο. Ξεκινώντας από τη φαινομενολογική φιλοσοφική θεώρηση, η ζωντανή σχέση κατά τον Levinas (1998) γίνεται κατανοητή ως μία ευθύνη να ανταποκριθούμε στον άλλο άνθρωπο σα να μην υπήρχε ο εαυτός μας και ακουμπά στη σφαίρα της ηθικής. Είναι σα να αισθανόμαστε ότι μας καλεί ο άλλος άνθρωπος προσωπικά και ότι έχουμε ευθύνη να ανταποκριθούμε. Υπό αυτή τη ματιά η φροντίδα σχετίζεται με ένα αίσθημα ευθύνης να υπερβούμε τον εαυτό μας και να ανταποκριθούμε σε ένα κάλεσμα, στην ανάγκη που έχει κάποιος άλλος άνθρωπος να τον φροντίσουν και το αίσθημα αυτό το βιώνουμε προσωπικά (van Manen, 2002). Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, η φροντίδα κατανοείται ως μία κατάσταση στην οποία εμείς ως γυμνάστριες και γυμναστές βρίσκουμε τον εαυτό μας βιώνοντας μια προσωπική ευθύνη για το κάθε μοναδικό παιδί όταν αυτό βρίσκεται σε μια ανάγκη στο πλαίσιο του μαθήματός μας.

Θα συνεχίσω με ένα ζωντανό περιστατικό από το πέμπτο μάθημα της φυσικής αγωγής που περιέγραψε η Βάσια. Το περιστατικό αφορά στο μέρος του μαθήματος που το τμήμα είχε βγει στην αυλή και τα παιδιά έπαιζαν γερμανικό. Διηγήθηκε λοιπόν, η Βάσια:

Κύλησε κύλησε το παιχνίδι, πέταγε ο ένας στον άλλο μπάλες για να τον κάψει βέβαια και οι άλλοι προσπαθούσαν να πιάσουν μπάλες για να βάλουν μέσα τους παίκτες που είχαν βγει και εγώ πήγα να πιάσω μια μπάλα με αποτέλεσμα να μην την πιάσω και να μου γυρίσει τελείως το δάχτυλο μετά τον αντίχειρα. [Το αποτέλεσμα ήταν] να μου γυρίσει τελείως ο δείκτης και μετά να πονάει. [Το είπα στην κυρία και] με ρώτησε αν θέλω να βάλω πάγο κι εγώ της είπα ότι θα περιμένω μέχρι να πάω στο σπίτι. Επειδή είχε μείνει λίγη ώρα πονούσε το δάχτυλο και δεν έβαλα τα κλάματα... δεν πονούσε τόσο πολύ. Καλά, πονούσε πολύ αλλά δεν ήταν για να βάλεις τα κλάματα.

Η Βάσια χτύπησε όταν παίζανε γερμανικό, γύρισε το δάχτυλό της και πονούσε. Αναζήτησε φροντίδα στο πρόσωπο της κυρίας, της Ίριδας. Και η Ίρις, όπως κάθε συνάδελφός της θα έκανε σε αντίστοιχη περίπτωση, βρήκε τον εαυτό της να στέκει προσωπικά υπεύθυνη να ανταποκριθεί. Άκουσε δηλαδή μια ανάγκη ενός παιδιού να την καλεί προσωπικά στην οποία δεν μπορούσε να κωφεύσει, την οποία δε θα ήταν δυνατό να την αγνοήσει. Τι να σκέφτηκε η Ίρις όταν είδε το δάχτυλο; Τι συνέβη όταν το πήρε στα δικά της χέρια να το αγγίξει, να δει αν ήταν σοβαρός ο τραυματισμός; Πώς μπορούσε να ξέρει ότι δεν υπήρχε κάποιο σπάσιμο, κάποιο ράγισμα κάποια θλάση; Τα παιδικά χέρια είναι τόσο μικρά, τα κοκαλάκια τους, οι σύνδεσμοι είναι σχεδόν κλωστές, πώς μπορούσε η Ίρις να είναι σίγουρη ότι το δάχτυλο της Βάσιας είναι καλά, ότι δε χρειάζεται να πάνε στο νοσοκομείο, ή να τηλεφωνήσει στο σπίτι της Βάσιας να ενημερώσει; Η Βάσια στη συνέντευξη διευκρίνισε ότι δεν πονούσε τόσο πολύ ώστε να βάλει τα κλάματα, πλην όμως η διευκρίνιση ειπώθηκε μερικές ημέρες μετά τον τραυματισμό. Κι αν εκείνη τη στιγμή δεν έκλαιγε επειδή σαν παιδί ήθελε να παίξει κι άλλο; Τι θα γινόταν αν η Βάσια συνέχιζε να παίξει και την επόμενη ερχόταν στο σχολείο με γύψο; Ποια θα ήταν η θέση της Ίριδας τότε; Από την άλλη πάλι, δεν μπορούσε η Βάσια να είχε κλάψει κιόλας; Στην περίπτωση αυτή θα εκλάμβανε η Ίριδα το κλάμα σαν αντίδραση τρομάρας ή σαν αντίδραση πόνου και σοβαρότητας της κατάστασης; Θα έπρεπε να ανησυχήσει πιο πολύ;

Δε χρησιμοποίησα τυχαία τη λέξη ανησυχία. Όλα τα παραπάνω ερωτήματα, που νομίζω δεν είναι ξένα σε όσους και όσες από εμάς έχουμε ζήσει την εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής ως γυμναστές και γυμνάστριες σχετίζονται με την ανησυχία. Ο γυμναστής και η γυμνάστρια αντιμετωπίζουν συχνά τραυματισμούς παιδιών, γυρίσματα δαχτύλων, σπασίματα, ραγίσματα, γρατσουνιές και ανοιχτές πληγές. Οι τραυματισμοί δεν είναι πάντα σοβαροί μα αναρωτιέμαι ο κάθε τραυματισμός παιδιού δεν μπορεί πάντα να είναι ένας σοβαρός τραυματισμός; Και τι άλλο μπορεί να είναι η άμεση αντίδρασή μας παρά έγνοια και ανησυχία; Ο van Manen (2002) έχει αναλύσει φαινομενολογικά τη φροντίδα και βασιζόμενος σε ετυμολογική συγγένεια της λέξης και των σημασιών της στην αγγλική, στην ολλανδική και στη γερμανική γλώσσα πρότεινε τη φροντίδα-ως-ανησυχία σα μια βαθιά αίσθηση της φροντίδας και σα μια «πηγή [από όπου αντλούμε] στο να κατανοούμε οποιοδήποτε άλλο είδος φροντίδας» (σ. 277). Συμμερίζομαι αυτή τη γνώμη και νομίζω ότι όντως αν βάλουμε τους εαυτούς μας στη θέση της Ίριδας θα μας περνούσαν σκέψεις ανησυχίας για το δάχτυλο της Βάσιας. Θα αντλούσαμε όμως από άλλου τύπου φροντίδα πέρα από τη φροντίδα-ως-ανησυχία προκειμένου να κατανοήσουμε φαινομενολογικά τη φροντίδα;

Γυρνώντας και πάλι στο ζωντανό περιστατικό περιγράφοντας η Βάσια τη συνέχεια αναφέρει ότι η αντίδραση της Ίριδας ήταν να της πει να βάλει πάγο, δηλαδή, να κάνει κάτι να το ηρεμήσει. Περιέργως αν ψάξουμε τη λέξη «φροντίδα» στα ελληνικά θα δούμε ότι ετυμολογείται από τη λέξη «φρην» που σημαίνει «νους» και επίσης αποτελεί κοινή ρίζα με τη λέξη «φρόνηση», τη λέξη «φρένο» κα. Επίσης η φρόνηση στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία θεωρούνταν αρετή με πρακτική αξία. Για παράδειγμα ο Ross (1995) σχολιάζει ότι στην αριστοτελική φιλοσοφία η φρόνηση είναι αρετή που ακουμπά στη σφαίρα της ηθικής και έχει πρακτικό προσανατολισμό. Υπό αυτή τη σκοπιά φαίνεται ότι η φροντίδα ενώ συνοδεύεται από την ευθύνη εφόσον τίθεται ζήτημα ηθικής από τη γυμνάστρια ή το γυμναστή προς το παιδί, την ίδια στιγμή φέρει ένα χαρακτήρα δράσης, τη χαρακτηρίζει μία πρακτικότητα που πηγάζει από τη νόηση. Πρόκειται δηλαδή για μία κατάσταση της φροντίδας-ως-φρένο. Μα άραγε τέτοιο χαρακτήρα δεν είχε και η αντίδραση της Ίριδας;

Υπήρξαν κι άλλα ζωντανά περιστατικά όπου οι γυμνάστριες βρέθηκαν στην κατάσταση της φροντίδας-ως-φρένο προκειμένου να φρονηματίσουν τα παιδιά. Δεν περιείχαν απαραίτητα τραυματισμούς. Η φροντίδα μιας γυμνάστριας κι ενός γυμναστή δεν εξαντλείται στο ζήτημα της ασφάλειας και της υγείας των παιδιών. Ίσως ο αναγνώστης και η αναγνώστρια θυμούνται τη Βίρνα

στο τρίτο μάθημα μεταξύ αστείου και σοβαρού να γραπώνει το Μάνο από το σβέρκο και να ανακοινώνει τις συνέπειες της ζωηράδας του ενόπιον των άλλων παιδιών. Μήπως κι αυτή η ενέργεια της Βίρνας δεν ήταν κατάσταση φροντίδας-ως-φρένο; Δεν είχε απώτερο σκοπό να εξασφαλιστεί η συνέχιση του μαθήματος; Ενήργησε έτσι ώστε προλαμβάνοντας καταστάσεις να συνεχιστεί το μάθημα. Και σε ένα άλλο περιστατικό στο δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής συνέβη το εξής: Όταν τα παιδιά προς το τέλος του μαθήματος έπαιζαν ποδόσφαιρο δύο παιδιά αποχώρησαν από τον αγώνα και κάθισαν σ' ένα παγκάκι. Η Ίρις πήγε προς τα εκεί και τους ζήτησε να ξαναπαιξουν. Θεώρησε ότι με τον άλφα ή βήτα τρόπο έπρεπε να τα πείσει να σηκωθούν και να κάνουν έστω πασούλες και να μην κάθονται στο παγκάκι. Είχε μια διάθεση επιμονής η στάση της. Παρόλο που τα παιδιά καθυστερούσαν, έμεινε εκεί δίπλα τους μέχρι να σηκωθούνε. Για ποιο λόγο δεν αδιαφόρησε η Ίρις; Για ποιο λόγο δεν τα άφησε να κάθονται και επέμεινε; Ανέλαβε δράση με τη στάση της ώστε να συνετίσει τα παιδιά. Μάθημα της φυσικής αγωγής είχαν κι όχι διάλειμμα, ούτε ελεύθερη ώρα. Δεν ήταν λοιπόν σωστό να κάθονται στο παγκάκι και η Ίρις υιοθέτησε μια στάση να τα φρονηματίσει και να σηκωθούν, «να κάνουν έστω πασούλες».

Αυτό που βρίσκω αξιόλογο ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το γεγονός ότι η φροντίδα-ως-φρένο περνάει μέσα από τη συνθήκη του σώματος σε κίνηση και νομίζω το γεγονός αυτό δίνει άλλη βαρύτητα στο παιδαγωγικό έργο που επιτελείται. Για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο η Ίρις φρονημάτισε τα παιδιά που κάθονταν στο παγκάκι στηριζόταν στο σώμα παρά στα λόγια. Στάθηκε όρθια κοντά τους προκειμένου να εκφράσει μια ήπια πλην όμως ξεκάθαρη επιμονή στο να σηκωθούν. Σε μια άλλη περίπτωση στο πρώτο μάθημα της φυσικής αγωγής που περιλάμβανε αγώνα μπάσκετ, κάποια στιγμή ένα από τα κορίτσια έκανε μια προσπάθεια για σουτ. Η Ίρις που ήταν κοντά φώναξε ένα μεγάλο μπράβο αναφέροντας μάλιστα και το όνομά της. Όταν ρώτησα την Ίριδα αργότερα στη συνέντευξη μου είπε σχετικά:

Επειδή [το κορίτσι] είναι λίγο πιο συνεσταλμένη θέλω να αναλαμβάνει να παίρνει τ' απάνω της γι' αυτό επιμένω για το καλάθι. Δηλαδή να μη θεωρήσει ότι δε βάζω καλάθι άρα δε σουτάρω. Δε βάζουν όλοι καλάθι αλλά θα σουτάρουνε. Ας πούμε τώρα αν κάποιος κάνει συνέχεια...παίρνει την μπάλα και κάνει σουτ, ε, πια αυτό δεν είναι παιχνίδι και γι' αυτό λέω κάλμα, όπως έγινε κι αυτό.

Πιθανόν αυτό το κορίτσι να το χαρακτηρίζει η συστολή και μέσα στην αίθουσα όταν το τμήμα της έχει άλλα μαθήματα. Το ενδεχόμενο μπράβο όμως που θα λάβει δια στόματος κάποιου άλλου εκπαιδευτικού άραγε πόση ένταση θα μπορεί να ενσωματώσει ώστε να την παρωθήσει να ξεπεράσει τη συστολή; Και πριν από αυτό, πόση ένταση θα έχει η προσπάθεια του κοριτσιού σε αυτό που κάνει ώστε να ενισχύσει την ζωντάνια της σχέσης φροντίδας από την εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό που λέει το μπράβο; Στα μάθημα της φυσικής αγωγής η προσπάθεια για σουτ και γενικά η όποια προσπάθεια πλαισιωμένη από το ίδιο το μάθημα περιλαμβάνει πόδια, χέρια, κίνηση, σκέψη, περιλαμβάνει το παιδί στην ολότητά του. Και πάλι προβάλλει η βασική φαινομενολογική παραδοχή, η ανθρώπινη συνθήκη ως ενότητα σώματος και πνεύματος (βλ. Sokolowski, 2003). Μια παραδοχή που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως ουσιαστικής σημασίας για το μάθημα της φυσικής αγωγής (πχ. Whitehead, 2013), πλην όμως όχι σπάνια εκλείπουν οι παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται σε αυτή (Standal, 2015; Tinning, 2010). Συνεχίζοντας σχετικά με το περιστατικό που διαδραματίστηκε με το συνεσταλμένο κορίτσι, θα ήθελα να επισημάνω ότι η ερμηνεία που έδωσα δε σημαίνει ότι οι ζωντανές σχέσεις που αφορούν στη φροντίδα μεταξύ γυμνάστριας ή γυμναστή και παιδιού βιώνονται υποχρεωτικά με ένταση λόγω της φύσης του μαθήματος της φυσικής αγωγής και της κίνησης που το συνοδεύει. Μια τέτοια ισοπεδωτική τακτική ούτε τη φρόνηση σημαίνει μα ούτε και παιδαγωγικά αποβλέπει. Η Ίριδα με πρόλαβε σε αυτό το σημείο. Όπως φαίνεται από τα σχόλιά της, υπάρχουν πάντα και τα παιδιά που τείνουν να μονοπωλούν το παιχνίδι και η ζωντανή σχέση καλεί σε φρενάρισμα. Επομένως οι γυμναστές και οι γυμνάστριες καλούμαστε τόσο να φρενάρουμε τα παιδιά που το παρακάνουν θα λέγαμε αλλά και να «φρενάρουμε το φρένο» στη συμπεριφορά ενός παιδιού που ενδεχομένως το χαρακτηρίζει η φυσική συστολή. Ποιο είναι το κριτήριο; Δε νομίζω ότι υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση, είμαι όμως της γνώμης ότι οι ερωτήσεις που θέτουμε αναστοχαστικά στον εαυτό μας διανοίγουν προς την κατεύθυνση του να ενεργούμε με περίσκεψη και διάκριση (van Manen, 1990) ανάλογα με την περίπτωση.

Κλείνω το θέμα της φροντίδας με μερικές σκέψεις που αφορούν και στις δύο αποβλέψεις, στη φροντίδα-ως-ανησυχία (βλ. van Manen, 2002) και στη φροντίδα-ως-φρένο. Όπως ανέφερα και προηγουμένως ο van Manen (2002) σχολιάζει ότι η φροντίδα-ως-ανησυχία είναι η «πηγή» (σ. 277) από όπου αντλούμε προκειμένου για τη φαινομενολογική κατανόηση της φροντίδας. Στη φαινομενολογική ανάλυση που επιχειρήσα αποκαλύφθηκε η φροντίδα-ως-φρένο. Αν θυμηθούμε την τραγωδία του Σοφοκλή (1912) *Αντιγόνη*, στο τέλος του έργου καθώς ο Κρέοντας θρηνεί τη

μοίρα του, ο χορός λέει ότι «το πρώτο πράγμα για να ευτυχήση ο άνθρωπος είναι η φρονιμάδα» (στ. 1347-1348). Επομένως και η φροντίδα-ως-ανησυχία είναι η «πηγή» (van Manen, 2002) και η φροντίδα-ως-φρένο είναι το πρώτο πράγμα για την ευτυχία. Αναλογιζόμενη τα ζωντανά περιστατικά με αφορμή την παρούσα έρευνα διαπιστώνω ότι τόσο η ανησυχία όσο και η φρόνηση διαποτίζουν τη ζωντανή σχέση γυμναστριών ή γυμναστών και παιδιών. Δεν είναι λογικό να αναρωτηθούμε, ποιο πάει πρώτα; Ποιο από τα δύο είναι η πηγή; Ο van Manen (2014) στην πολύ πρόσφατη έκδοσή του *Phenomenology of Practice* μιλάει εκτεταμένα για την σημασία που έχει στη φαινομενολογική έρευνα το να πλησιάζουμε την πληρότητα των φαινομένων που μας απασχολούν διακρίνοντας ταυτόχρονα την παθητική αλλά και την ενεργητική πλευρά τους. Αναρωτιέμαι, άραγε η ανησυχία δεν εκπροσωπεί εδώ την παθητική πλευρά; Και η φρόνηση την ενεργητική; Η ανησυχία δεν είναι κάτι που μας συμβαίνει, κάτι που το παθαίνουμε; Και η φρόνηση εφόσον σχετίζεται με την πρακτικότητα (Ross, 1995) δεν εκπροσωπεί την ενεργητική πλευρά; Δεν είναι αυτή που μας κάνει να ενεργούμε πράξεις φροντίδας; Τελικά ίσως αυτό που οφείλουμε εμείς ως γυμνάστριες και γυμναστές αλλά και ως παιδαγωγοί γενικότερα είναι να μπορούμε και να ανησυχούμε αλλά και να ενεργούμε πράξεις αποβλέποντας στην παιδαγωγική φροντίδα.

Κεφάλαιο 7- Μελλοντικοί προσανατολισμοί

7.1 Προτάσεις

7.1.1 Προτάσεις φιλοσοφικού ενδιαφέροντος. Στη φαινομενολογική εμπειρική έρευνα προκειμένου να μη μείνει ο χαρακτηρισμός κατ' όνομα αλλά να αφορά στην ουσία της έρευνας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η μελέτη φιλοσοφικών πηγών (Martínková & Parry, 2011; van Manen, 2014). Αν και πολλές φορές η σχετική προσπάθεια ήταν επίπονη διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο εξελισσόταν η μελέτη τόσο αποκαλύπτονταν άμεσες συνδέσεις του φιλοσοφικού τρόπου σκέπτεσθαι με την πράξη. Για παράδειγμα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και με αφορμή ένα συγκεκριμένο περιστατικό που αφορούσε στον τραυματισμό ενός παιδιού επιχειρήθηκε μία φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση της φροντίδας. Αποτελεί μία πραγματικότητα της παιδαγωγικής πράξης ότι οι γυμνάστριες και οι γυμναστές, γενικότερα οι παιδαγωγοί φέρουμε ευθύνη να φροντίζουμε τα παιδιά (Smith, 2012; Smith, 2014; van Manen, 2012). Την ίδια στιγμή όμως οι καταστάσεις που καλούμαστε να φροντίσουμε τα παιδιά στο πλαίσιο της επαγγελματικής πράξης μάς προξενούν συχνά μια αίσθηση αβεβαιότητας για το τι πρέπει να κάνουμε αλλά και υποχρέωση να σκεπτόμαστε βαθύτερα περί αυτού (van Manen, 2002). Αυτό το πνεύμα αντανακλάται σε φιλοσοφικές πηγές που στήριζαν την παρούσα ερμηνεία για τη φροντίδα (Levinas, 1998) αλλά και σε άλλες που με στήριζαν στην όλη προσπάθεια της διατριβής (πχ. Καρασμάνης, 2002; Πλάτων, 2008). Αν αυτό που μας συμβαίνει στην πράξη το συναντάμε σε κάποια κείμενα, δεν είναι αναμενόμενο να επιδιώκουμε να μελετάμε αυτά τα κείμενα; Επομένως μία πρώτη πρόταση που προκύπτει από την παρούσα έρευνα αποτελεί το να εμπλακούμε ως ερευνητές και ερευνήτριες περισσότερο με θέματα φιλοσοφίας μία ενέργεια που ίσως στο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού τελεί στο περιθώριο (Kerry & Armour, 2000).

Άλλες προτάσεις για μελλοντική έρευνα με βάση την παρούσα μελέτη αφορούν πιο συγκεκριμένα σε μεθοδολογικά ερευνητικά ζητήματα αλλά και σε ζητήματα περιεχομένου σχετικά με τη φαινομενολογική φιλοσοφία από τις παραδοχές της οποίας εκκινεί. Οι προτάσεις αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό εμπνευσμένες από τη διάσημη φράση του Husserl για την αναγκαιότητα να επιστρέψουμε «στα ίδια τα πράγματα» και προσανατολίζονται προς μία ενδεχόμενη κατανόηση για το τι μπορεί να σημαίνει αυτή η φράση για το πεδίο της έρευνας της

φυσικής αγωγής τόσο σε μεθοδολογικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και αποφάσεων πολιτικής.

7.1.2 Προτάσεις μεθοδολογικού ενδιαφέροντος

7.1.2.1 Η φαινομενολογική εμπειρική έρευνα ως βάση διαλόγου. Η σύγχρονη ερευνητική τάση στην εκπαίδευση στρέφεται προς την εξειδίκευση (van Manen, 2000). Αναμφισβήτητα η εξειδίκευση έχει μεγάλη συμβολή στην ποιότητα ζωής καθώς προσφέρει δυνατότητες να καλυφθούν οι ιδιαίτερα διαφοροποιημένες ανάγκες και επιθυμίες του σημερινού ανθρώπου σε τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση, ο αθλητισμός, ο πολιτισμός και η κοινωνία. Την ίδια στιγμή όμως η εξειδίκευση σημαίνει και μεγάλη διαφοροποίηση ως προς την οπτική του καθενός και της καθεμιάς από εμάς με αποτέλεσμα η επιτακτική ανάγκη για διάλογο μεταξύ των εξειδικευμένων ερευνητών και ερευνητριών (βλ. Παπαγεωργάκη et al., 2015) να καθίσταται δύσκολη. Η φαινομενολογική επιστημονική έρευνα στους επιμέρους τομείς με την προσπάθεια για επιστροφή «στα ίδια τα πράγματα» μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία που απασχολούν κοινά τις διάφορες ειδικότητες τόσο σε ερευνητικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Έτσι προσφέρει τη δυνατότητα για μια καθολικά αποδεκτή βάση επί της οποίας θα γίνει ο αναγκαίος διάλογος και κατά συνέπεια διανοίγει προς μια καθολική κατανόηση του εκάστοτε ζητήματος. Επομένως η πρόταση που επιχειρείται με αφορμή την παρούσα μελέτη και αφορά στη μεθοδολογία της κινείται προς τη συμπληρωματικότητα του τρόπου με τον οποίο ερευνούμε τα πράγματα, καθώς ελλείπει της φαινομενολογικής ερευνητικής ματιάς και παρούσης της τάσης για εξειδίκευση τείνουμε να καταδικάζουμε τους εαυτούς μας στην απομόνωση. Χρησιμοποιώντας τη μεταφορά του Sokolowski (2003) θα λέγαμε ότι σε αυτή την περίπτωση τείνει το άτομό μας να βλέπει να πράγματα από μια διάφανη μεν, κλειστή σφαίρα δε. Ακολουθεί ένα παράδειγμα του πώς η παρούσα φαινομενολογική εμπειρική έρευνα μπορεί να υπηρετήσει προς την προτεινόμενη διαλεκτική των διαφορετικών ερευνητικών οπτικών στηριζόμενη στη μεθοδολογία της.

Ίσως η αναγνώστρια και ο αναγνώστης θυμούνται ότι σε σημείο του προηγούμενου κεφαλαίου επιχειρήθηκε μία φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο το μάθημα της φυσικής αγωγής έχει ένα δυναμικό χαρακτήρα ως προς την αλληλεπίδραση γυμναστή ή γυμνάστριας και παιδιών. Η δυναμικότητα αυτή εκφράστηκε μέσα από την αρνητική μεταφορική σύνδεση με το χάος. Από τη μεριά τους τα παιδιά αντέδρασαν ζωντανά αλλά τελικά συμβιβάστηκαν και έκαναν χορούς που δεν ήθελαν. Ίσως για μερικούς ή μερικές η κατάσταση αυτή να σημαίνει πως η καλοσύνη (βλ. Schwartz et al., 2012) που έδειξαν τα παιδιά λειτούργησε

εις βάρος της αυτονομίας τους κάτι που εγείρει κριτικό προβληματισμό για το ρόλο της γυμνάστριας και για το αν έπραξε σωστά (βλ. Freire, Marques, & Miranda, 2016). Την ίδια στιγμή η γυμνάστρια εξέφρασε μια εξάντληση προκειμένου να κατορθώσει αυτή τη συνεργασία των παιδιών. Τα διδακτικά επαγγέλματα όντως αναφέρονται ως υπερευαίσθητα απέναντι στο πρόβλημα της εργασιακής εξάντλησης (βλ. Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) και στο πεδίο της φυσικής αγωγής υποστηρίζεται ότι οι γυμνάστριες και οι γυμναστές του δημοτικού -όπου και εδώ η περίπτωση- τη βιώνουν πολύ πιο έντονα σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο γυμνάσιο και στο λύκειο (βλ. Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011). Έτσι είναι πιθανόν μερικοί ή μερικές να σταθούν με περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον μπροστά σε αυτό το επιμέρους γεγονός της δυναμικότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Οι δύο πιθανές οπτικές που περιγράφηκαν παραπάνω εκκινούν από διαφορετικές μεν έγκυρες δε θεωρητικές προσεγγίσεις (βλ. Maslach et al., 2001; Schwartz et al., 2012) και είναι αλήθεια ότι εγείρουν μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από ζητήματα που αφορούν στην πράξη το μάθημα της φυσικής αγωγής. Είναι όμως επίσης αλήθεια ότι η ενδιαφέρουσα συζήτηση άρχεται από το κοινό έδαφος της δυναμικότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως δόθηκε άμεσα και σύνθετα στην πράξη και εκφράστηκε από τη φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση. Η πρόταση λοιπόν που επιχειρείται είναι ότι η επισήμανση της κοινής αρχής η οποία δίδεται απλά και άμεσα στην πράξη και εκφράζεται ερευνητικά από τη φαινομενολογική ερμηνεία οδηγεί στο να αποφεύγεται η πολεμική ή η αδιαφορία ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρητικές οπτικές. Πολύ περισσότερο δεδομένης της εξειδίκευσης στα διάφορα επιστημονικά πεδία η φαινομενολογική ερμηνευτική έρευνα διανοίγει προς την καθολική κατανόηση των φαινομένων κι έτσι υπηρετεί συμπληρωματικά. Σχετικά με την καθολική κατανόηση των φαινομένων μέσα από τη διεξαγωγή φαινομενολογικής εμπειρικής έρευνας θα γίνει αναλυτικότερη αναφορά στις προτάσεις περιεχομένου φαινομενολογικού ενδιαφέροντος. Προηγουμένως όμως θα παρουσιαστούν μεθοδολογικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα που πιθανόν θα εμπνευστεί από το έργο του Max van Manen.

7.1.2.2 Μεθοδολογικές προτάσεις με βάση το έργο του Max van Manen. Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν μεθοδολογικά συμβουλές του ακαδημαϊκού Max van Manen ο οποίος έχει να παρουσιάσει εκτενέστατο έργο σχετικά με το πώς γίνεται η φαινομενολογική έρευνα που στοχεύει να υπηρετήσει την πράξη (πχ. van Manen, 1984, 1990, 2007, 2014). Πρόκειται για μεθοδολογία την οποία καμία έρευνα στην Ελλάδα δεν έχει ακολουθήσει μέχρι τώρα. Θα

μπορούσε να χαρακτηριστεί καινοτόμα αλλά και ιδιαίτερη ως προς την ερευνητική παράδοση της χώρας μας. Εδώ υιοθετήθηκαν ορισμένες μεθοδολογικές συμβουλές του εν λόγω ακαδημαϊκού, ενώ άλλες προτείνονται για μελλοντικές έρευνες που θα υιοθετήσουν ίδιο μεθοδολογικό προσανατολισμό. Για παράδειγμα ο van Manen (2014) προτείνει τη χρήση ακόμα και φανταστικών δεδομένων που μπορεί να πλαισιώσουν τα πραγματικά δεδομένα σε μια φαινομενολογική εμπειρική έρευνα ώστε να στηρίξουν την έκφραση του κειμένου. Κριτήριο πάντα είναι κατά πόσο το τελικό κείμενο εκφράζει με επιτυχία μια πιθανή εμπειρία έτσι ώστε να εισαγάγει την αναγνώστρια και τον αναγνώστη προς μία ερμηνεία αυτής της εμπειρίας η οποία μας ξεφεύγει (van Manen, 1990, 2014). Η χρήση των φανταστικών δεδομένων μεθοδεύει προς τη σύνταξη του λεγόμενου *ανέκδοτου* «ενός αφηγηματικού μέσου που είναι συγκεκριμένο και δανεισμένο από τη ζωή (με τη φανταστική ή πραγματική σημασία) και είναι πιθανόν να προσφερθεί ως ‘παράδειγμα’ με τη φαινομενολογική σημασία» (van Manen, 2014, σελ. 250, έμφαση από το συγγραφέα). Τα ανέκδοτα δηλαδή δεν είναι παρά αφηγηματικές ιστορίες που κάνουν το φαινομενολογικό κείμενο να ηχεί «ενθυμητικά, ζωντανά και βιωματικά» (van Manen, 2014, σελ. 254). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο πραγματικά δεδομένα επειδή κρίθηκε ότι η χρήση και φανταστικών δεδομένων προς την κατεύθυνση σύνταξης ανεκδότων ίσως να ήταν υπερβολική για τα μέχρι τώρα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα παρατέθηκαν ζωντανές περιγραφές των μαθημάτων της φυσικής αγωγής και συγκεκριμένων περιστατικών στη διάρκεια αυτών έτσι όπως συνέβησαν. Προτείνεται λοιπόν για μελλοντική έρευνα που θα ακολουθεί παρόμοιο μεθοδολογικό σχεδιασμό και η χρήση φανταστικών στοιχείων αλλά και η σύνταξη ανεκδότων με στόχο να ενδυναμώνεται ο ενθυμητικός χαρακτήρας των υπό μελέτη ζωντανών εμπειριών.

7.1.3 Προτάσεις περιεχομένου φαινομενολογικού ενδιαφέροντος

7.1.3.1 Προτάσεις για έρευνα με περιεχόμενο τη σωματοποίηση. Η φαινομενολογική φιλοσοφία επιμένει στην ανθρώπινη υπόσταση ως ενότητα σώματος και πνεύματος (Sokolowski, 2003) και προτείνει τη σωματοποίηση ως ανθρώπινη συνθήκη (βλ. Merleau-Ponty, 2005). Η μελέτη της σωματοποίησης υπό φαινομενολογική ματιά αποτελεί σημαντική στροφή στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (βλ. Francesconi & Tarozzi, 2012). Η στροφή αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πεδίο της φυσικής αγωγής καθώς η φύση του μαθήματος είναι τέτοια που εκ των πραγμάτων η συμμετοχή του σώματος βρίσκεται στο επίκεντρο. Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαπίστωση αυτή αφορά στην παιδαγωγική απόβλεψη της σωματοποίησης. Για παράδειγμα στο

δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής όταν δύο παιδιά αποχώρησαν από το παιχνίδι και κάθισαν στο παγκάκι η γυμνάστρια στηρίχθηκε στον τρόπο με τον οποίο το σώμα μιλάει προκειμένου να τα φρονηματίσει, δηλαδή το παιδαγωγικό νόημα που επικοινωνήσε προς τα παιδιά στηρίχθηκε στη συνθήκη της σωματοποίησης.

Ωστόσο η συνθήκη της σωματοποίησης αφορά και στη μάθηση, στη διδακτική (βλ. Standal & Engelsrud, 2013; van Manen, 1982) και αλλού. Για παράδειγμα η αρνητική διάσταση της ματιάς που έχει μελετηθεί φαινομενολογικά (βλ. Sartre, 1956) θα μπορούσε να συνδέεται με την καθολική κατανόηση ζητημάτων που αφορούν στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η σχολική εκπαίδευση βρίσκεται στην καρδιά των σύγχρονων κοινωνιών και είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί να εκτίθενται ευρύτατα και να βιώνουν και τις σχετικές συνέπειες αυτής της έκθεσης. Συχνά το έργο των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων είναι πιθανόν να εκτίθεται σε πολλούς ανθρώπους όπως γονείς, περαστικοί, εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, γιατρούς, δημοσιογράφους κλπ. Ο γυμναστής και η γυμνάστρια βρίσκονται στην πρώτη γραμμή αυτής της έκθεσης καθώς κατά την εύστοχη ρήση συναδέλφου, το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι εκ των πραγμάτων διάφανο. Τους βλέπουν, τους ακούν, τους παρακολουθούν και στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μία ερμηνευτική κατανόηση συγκεκριμένων αντίστοιχων καταστάσεων με στόχο τη διάνοιξη. Υποστηρίζεται όμως ότι το ζήτημα είναι τεράστιο και χρήζει περισσότερης προσοχής κάτι που η διεξαγωγή αντίστοιχης φαινομενολογικής εμπειρικής έρευνας με αναφορά στις ιδιαίτερες συνθήκες βιωματικής έκθεσης του επαγγέλματος του γυμναστή και της γυμνάστριας μπορεί να υπηρετήσει. Μια τέτοια έρευνα θα προσφέρει πολύτιμες εννοήσεις που θα υπηρετήσουν τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικούς όλων των υπόλοιπων ειδικοτήτων προκειμένου να κατανοήσουν καθολικά τη σημασία της αντίστοιχης έκθεσης και συνεπώς να είναι σε θέση να τη διαχειρίζονται κατάλληλα.

Υποστηρίζεται λοιπόν ότι λόγω της φύσης του μαθήματος της φυσικής αγωγής η έρευνα της σωματοποίησης υπό φαινομενολογική ματιά στο αντίστοιχο πεδίο προσφέρει δυνατότητες που θα ήταν δύσκολο έως αμφίβολο να προσφέρει το αντίστοιχο ερευνητικό πλαίσιο κάποιου άλλου μαθήματος ή κάποιου άλλου πεδίου που αφορά στην εκπαίδευση. Προτείνεται η διεξαγωγή φαινομενολογικής εμπειρικής έρευνας στο πεδίο της φυσικής αγωγής που δίνει έμφαση στη σωματοποίηση και αφορά στη μάθηση, στη διδακτική και διδασκαλία, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στη σχολική ψυχολογία και σε κοινωνιολογικά ζητήματα. Η επιστημονική γνώση που θα προκύψει θα υπηρετήσει την εκπαίδευση στη βάση της καθώς όπως αναφέρθηκε (βλ.

Francesconi & Tarozzi, 2012) η σωματοποίηση υπό φαινομενολογική σκοπιά συγκεντρώνει έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον των ειδικών του πεδίου. Με άλλα λόγια από την έρευνα της σωματοποίησης στο εξειδικευμένο πεδίο της φυσικής αγωγής στο οποίο εκ των πραγμάτων ευδοκιμούν οι συνθήκες ώστε να μελετηθεί, θα προκύψει γνώση η οποία ήδη αναζητάται από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες του ευρύτερου πεδίου της εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι στο εξωτερικό υπάρχει μια σχετική ερευνητική κινητικότητα γύρω από τη σωματοποίηση υπό φαινομενολογική σκοπιά τόσο στο πεδίο της φυσικής αγωγής όσο και στο ευρύτερο πεδίο της φυσικής δραστηριότητας και του αθλητισμού (πχ. Allen-Collinson, 2009; Lloyd & Smith, 2006; Lloyd, 2012; Müller, 2011; Smith, 2014; Smith, 2007; Standal, 2015; Standal & Engelsrud, 2013; Stolz, 2013; Thorburn & Stolz, 2015; Whitehead, 2010, 2013). Έχει σημασία η προαναφερόμενη ερευνητική κινητικότητα να βρει μιμητές και μιμήτριες και στη χώρα μας. Πολύ περισσότερο και δεδομένου του ευρύτερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος για τη σωματοποίηση (βλ. Francesconi & Tarozzi, 2012; Kiefer & Trumpp, 2012) είναι ανάγκη η προσπάθεια αυτή εκκινώντας από το πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού να στοχεύει προς την ερευνητική πληροφόρηση ευρύτερων πεδίων όπως η σχολική εκπαίδευση.

7.1.3.2 Προτάσεις για έρευνα με περιεχόμενο την παιδαγωγία. Μέσα από την παρούσα έρευνα αποκαλύφθηκαν παιδαγωγικές εννοήσεις του μαθήματος της φυσικής αγωγής που μας ωθούν να ενεργήσουμε με περισσότερη διάκριση και περίσκεψη (van Manen, 1990, 1991, 2007) σε σχέση με το παιδί που στέκεται πριν από εμάς (van Manen, 2012). Με άλλα λόγια η παρούσα μελέτη προσέγγισε φαινομενολογικά την πράξη της παιδαγωγίας στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και έθιξε ουσιαστικά παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν σε εκπαιδευτικούς και σε επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά. Σχετικά με την εκπαίδευση πολύ περισσότερο δε σε εκείνους τους επαγγελματίες και εκείνες τις επαγγελματίες που υπηρετούν στην πρώτη βαθμίδα όπου η διδασκαλία έχει κυρίως παιδαγωγικό παρά επιστημονικό χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2011). Φάνηκε λοιπόν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής πλαισιώνεται από συνθήκες που σε σχέση με άλλα σχολικά μαθήματα είναι πολύ πιο κοντά στην ουσία του παιδιού. Μερικές τέτοιες συνθήκες είναι το παιχνίδι, η κίνηση, ο ελεύθερος χώρος, ο γεμάτος χρόνος, ο ήλιος, η φροντίδα, οι φωνές, τα γέλια, οι διαφωνίες. Υπό αυτή τη σκοπιά η φαινομενολογική εμπειρική έρευνα που αποβλέπει παιδαγωγικά στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής φέρει δυνατότητες προκειμένου να αποκαλυφθούν παιδαγωγικές εννοήσεις που τα υπόλοιπα μαθήματα δεν μπορούν ή είναι δύσκολο να αποκαλύψουν.

Για παράδειγμα ένα πολύ ενδιαφέρον ζήτημα είναι η φαινομενολογική κατανόηση της ματιάς. Η ματιά του άλλου έχει ερμηνευτεί αρνητικά υπό την κατάσταση της παρακολούθησης (βλ. Sartre, 1956) και όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η διεξαγωγή φαινομενολογικής έρευνας θα μπορούσε να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικούς προς την κατανόηση της κατάστασης έκθεσης που συναντούν στο επάγγελμά τους. Με βάση όμως μια παιδαγωγική απόβλεψη η ματιά μπορεί να σημαίνει την επιβεβαίωση, τη στήριξη, το μοίρασμα του κόσμου που ανθεί (βλ. van den Berg, 1952). Η φύση του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι τέτοια που τα παιδιά επιχειρούν διάφορες κινήσεις και κόλπα και αναζητούν επίμονα τη ματιά του γυμναστή και της γυμνάστριας για να μοιραστούν τη χαρά τους ή για να λάβουν στήριξη να συνεχίσουν την προσπάθεια. Ένα συγκεκριμένο περιστατικό αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο όταν στο δεύτερο μάθημα της φυσικής αγωγής η Ελευθερία έκανε κοντρόλ στο ποδόσφαιρο και φάνηκε να αναζητά την επιβεβαίωση της γυμνάστριάς της. Αντίστοιχα ζωντανά περιστατικά συμβαίνουν πολλά στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και μπορούν να σταθούν ως αφορμές για βαθύτερο αναστοχασμό σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνει για το παιδί η ματιά του γυμναστή, της γυμνάστριας, και κατ' επέκταση του παιδαγωγού και της παιδαγωγού. Προτείνεται λοιπόν να διεξαχθεί εμπειρική έρευνα που να υιοθετεί φαινομενολογικό μεθοδολογικό σχεδιασμό και να μελετά την παιδαγωγική διάσταση της ματιάς. Έτσι μια ουσιαστικού τύπου παιδαγωγική κατανόηση που αφορά στη ματιά θα προκύψει από το πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και θα δοθεί πίσω σε όσες και όσους αποβλέπουν παιδαγωγικά στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Το ζήτημα της ματιάς προτείνεται εδώ στη βάση παραδείγματος. Άλλα προτεινόμενα ζητήματα περιεχομένου που να αποβλέπουν παιδαγωγικά θα μπορούσαν να αναζητηθούν στις σχολικές παραστάσεις και στις σχολικές γιορτές που συνήθως περιλαμβάνουν αθλητικές δραστηριότητες ή χορευτικά.

7.1.4 Προτάσεις πολιτικής για το πεδίο της φυσικής αγωγής. Το τελευταίο μέρος των μελλοντικών προσανατολισμών με αφορμή αυτή την έρευνα που αποβλέπει παιδαγωγικά αφορά σε προτάσεις πολιτικής για το πεδίο της φυσικής αγωγής τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Προκειμένου για καθολική έμφαση σε όσα ακολουθούν ας θυμηθούμε τα λόγια του Ντοστογιέφσκι: «[Το παιδί] χρειάζεται ήλιο, παιδικά παιχνίδια, ένα καλό παράδειγμα και μια σταλιά αγάπη» (σελ. 479). Αναστοχαζόμενοι διάφορες καταστάσεις φυσικής αγωγής όπως η παιδική χαρά, το γήπεδο της γειτονιάς, το αθλητικό σωματείο, άλλοτε μερικά και άλλοτε όλα από τα παραπάνω στοιχεία είναι παρόντα. Συγκεκριμένα στο σχολικό περιβάλλον αυτά τα στοιχεία

δίδονται όλα αλλά και φυσικά στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ο γυμναστής και η γυμνάστρια εκτίθενται έντονα στον κόσμο-της-ζωής-του παιδιού. Λούζονται στα ερεθίσματα και στις αφορμές προκειμένου να αναστοχαστούν και να κατανοήσουν βαθύτερα την ουσία του παιδιού. Και ενδεχομένως όσοι και όσες από εμάς αναγνωρίζουμε το παιδαγωγικό κάλεσμα (van Manen, 2012) να χρησιμοποιούμε αυτά τα ερεθίσματα και όντως να βαθιάνει η ουσιαστική κατανόησή μας για το παιδί. Επομένως ως γυμνάστριες και γυμναστές ίσως καλύτερα από τον οποιονδήποτε άλλο και την οποιαδήποτε άλλη στο σχολικό πλαίσιο μπορούμε να κατανοήσουμε το παιδί αλλά και να μεταδώσουμε και να εμπνεύσουμε την παιδαγωγία στους συναδέλφους και στις συναδέλφους μας εκπαιδευτικούς. Ωστόσο συμβαίνει το αξιοπερίεργο ότι η ουσιαστική παιδαγωγική κατανόηση που συναντάται στην πράξη των καταστάσεων της φυσικής αγωγής δεν αντανακλάται στο επίπεδο της ευρύτερης επιστημονικής και επαγγελματικής μας αναγνώρισης. Για παράδειγμα σε θέσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα που καλούνται για συνεργασία πτυχιούχοι σχολών των Επιστημών της Αγωγής, όπως σε φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, σε μη κυβερνητικές οργανώσεις, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και αλλού, οι πτυχιούχοι σχολών της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής συχνά βιώνουν τον αποκλεισμό της υποψηφιότητάς τους παρά τα τυπικά μα και ουσιαστικά προσόντα τους. Το γεγονός αυτό εύλογα μπορεί να τεθεί ως προβληματισμός για τις πανεπιστημιακές σχολές της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής της χώρας και μάλλον αποτελεί μια ευκαιρία να αναρωτηθούμε ως επιστημονική κοινότητα πώς θα μπορούσαμε να ενεργήσουμε ώστε να αναγνωρίζεται ευρύτερα αλλά και έμπρακτα από την κοινωνία και από την αγορά εργασίας η τυπική και ουσιαστική παιδαγωγική ικανότητα των γυμναστών και γυμναστριών.

Είναι αλήθεια ότι οι σχολές της Επιστήμης Φυσικής Αγωγής περιλαμβάνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και καταρτίζουν κατάλληλα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για το επάγγελμα του γυμναστή και της γυμνάστριας. Πλην όμως η αντίστοιχη ερευνητική τάση που έχει στηρίξει αυτή την προσπάθεια προσανατολίζεται -έστω και σιωπηρά- προς τον επιστημονικό και εξειδικευμένο χαρακτήρα της εκπαίδευσης (βλ. πχ. Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Kolovelonis, Goudas, & Gerodimos, 2011; Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni, & Goudas, 2007; Tsigilis et al., 2011) ενώ ιδιαίτερα για τη βαθμίδα του δημοτικού έχει τονιστεί η ανάγκη να έχει η εκπαίδευση κυρίως παιδαγωγικό χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2011). Με την παρούσα φαινομενολογική εμπειρική έρευνα φάνηκε ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής στην πράξη παρέχει ουσιαστικού τύπου παιδαγωγική κατανόηση

γεγονός που ανοίγει μία νέα προοπτική για την υπάρχουσα ερευνητική πολιτική των πανεπιστημιακών σχολών της Επιστήμης Φυσικής Αγωγής της χώρας μας εφόσον όπως σημειώθηκε παραπάνω χρειάζεται να τονιστεί στην κοινωνία η παιδαγωγική πλευρά της επιστήμης μας. Προτείνεται λοιπόν η περαιτέρω διεξαγωγή φαινομενολογικής εμπειρικής έρευνας στο πεδίο της φυσικής αγωγής που θα αποβλέπει παιδαγωγικά και η οποία θα προσφέρει βαθύτερη κατανόηση της παιδαγωγικής πράξης υπό το πρίσμα της καθολικότητας (βλ. van Manen, 1990) κι όχι της επιστημονικής εξειδίκευσης. Η διεξαγωγή τέτοιου τύπου έρευνας θα λειτουργήσει συμπληρωματικά στη μέχρι τώρα ερευνητική πορεία στο πεδίο της φυσικής αγωγής και θα στηρίζει την προσπάθεια για ισχυροποίηση της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής ως μία από τις Επιστήμες της Αγωγής εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Εξάλλου η διεξαγωγή φαινομενολογικής εμπειρικής έρευνας με παιδαγωγική απόβλεψη ίσως αποτελεί μονόδρομο και για την πολιτική του πεδίου της φυσικής αγωγής στο δυτικό κόσμο αν όντως οι χώρες της δύσης ενδιαφέρονται να αναγνωρίζεται το μάθημα της φυσικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία ως μάθημα μεγάλης παιδαγωγικής αξίας, κάτι που τουλάχιστον διατείνονται δια στόματος ακαδημαϊκών του πεδίου (πχ. Kirk, 2010, 2013).

Με τα παραπάνω δεν υποστηρίζεται ότι το να είναι και να γίνεται κάποιος ή κάποια παιδαγωγός, να ασκεί παιδαγωγικό επάγγελμα και να εκτελεί γενικά παιδαγωγικό έργο αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο εξαντλείται στον τίτλο σπουδών. Σύμφωνα με τον van Manen (2012):

Η παιδαγωγία δεν είναι μόνο μια αντικειμενική δομή της κοινωνικής επιστήμης. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο εγείρει μία πολύπλοκη αναγκαιότητα στον τρόπο που βλέπουμε, νιώθουμε, αισθανόμαστε, αναστοχάζομαστε και ανταποκρινόμαστε στο κάλεσμα του παιδιού πριν από εμάς. [...] [Είναι το φαινόμενο που] σε κάθε τώρα και τότε, κάνουμε κάτι ή αποτυγχάνουμε να κάνουμε κάτι [με τα παιδιά] που μας ωθεί να αναρωτιόμαστε: Έπραξα σωστά; (σελ. 10)

Η οπτική αυτή της παιδαγωγίας είναι απορητική εκ φύσεως (Saevi, 2011; Saevi & Foran, 2012) και σχετίζεται με την προσωπικότητα του καθενός και της κάθε μιας από εμάς. Ως εκ τούτου δεν εξαντλείται στην πιστοποίηση με κάποια σπουδή ή κάποιο πτυχίο ή κάποιο τίτλο. Στο βαθμό όμως που η σταδιοδρομία μας στη ζωή πραγματώνεται μέσα σε ένα σύστημα με όλα τα πλεονεκτήματα μα και με όλες τις αδυναμίες του, υποστηρίζεται ότι έχει αξία το σύστημα αυτό

να λαμβάνει υπ' όψιν την ουσιαστική σύνδεση της επαγγελματικής πράξης με τις πιστοποιήσεις σπουδών. Υπό αυτό το πρίσμα και με βάση την παρούσα φαινομενολογική εμπειρική έρευνα που αποβλέπει παιδαγωγικά προτείνεται η απόφαση πολιτικής φύσης για στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της φυσικής αγωγής προς αντίστοιχες μεθοδολογίες. Τα ερευνητικά συμπεράσματα αναμένεται να αναδείξουν περαιτέρω τον ουσιαστικό παιδαγωγικό χαρακτήρα καταστάσεων φυσικής αγωγής σε συγκεκριμένο πλαίσιο (πχ. το μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο) και να ισχυροποιήσουν την θέση της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής ανάμεσα στις Επιστήμες της Αγωγής. Πολύ περισσότερο θα ελκύσει προς τις σχολές της Επιστήμης της Φυσικής Αγωγής και επιστήμονες από άλλα πεδία προκειμένου να γνωρίσουν τη σχετική ερευνητική μεθοδολογία. Έτσι το πεδίο της φυσικής αγωγής θα αποτελέσει πόλο έλξης για επιστήμονες αλλά και για επαγγελματίες της πράξης, γεγονός που αναμένεται να προσδώσει περισσότερο κύρος και να συντελέσει στην ευρύτερη αναγνώριση της συμβολής της επιστήμης μας σε παιδαγωγικά ζητήματα και γενικότερα σε ζητήματα αγωγής στην κοινωνία. Ο ορίζοντας για την ελληνική πραγματικότητα ας είναι η ευρύτερη αποδοχή και αξιοποίηση πτυχιούχων των σχολών της Επιστήμης Φυσικής Αγωγής σε συνεργασίες παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και χαρακτήρα και για την πραγματικότητα του δυτικού κόσμου το να δίνεται παιδαγωγική έμφαση στο μάθημα της φυσικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία.

7.2 Περιορισμοί

Αναφορικά με τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα και ξεκομμένα σε σχέση με το ευρύτερο ερευνητικό πεδίο της φυσικής αγωγής. Η φαινομενολογία της πράξης ως μεθοδολογία έρευνας δε γυρεύει μα ούτε και μπορεί να αντικαταστήσει κάποιο άλλο είδος έρευνας (Adams, 2014). Αν υποθέσουμε ότι στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής εκλείπει οποιαδήποτε άλλη ερευνητική προσπάθεια που εκκινεί από διαφορετικές παραδοχές τότε ίσως να μην είχε και νόημα να διεξάγουμε έρευνα που ακολουθεί τη μεθοδολογία της φαινομενολογίας της πράξης. Από την άλλη πάλι εφόσον καμία θεώρηση ερευνητική ή φιλοσοφική δεν μπορεί να υποστηρίξει γενικά την πληρότητα συμπερασμάτων (Λυγερός, 2010) η φαινομενολογία της πράξης μάλλον αποτελεί απαραίτητο ερευνητικό κομμάτι αφού υπηρετεί συμπληρωματικά προς την κατεύθυνση της καθολικής κατανόησης του εκάστοτε ερευνητικού περιεχομένου. Αυτό ισχύει και στο ερευνητικό πεδίο της

φυσικής αγωγής που όπως σημειώθηκε προηγουμένως επικρατεί η τάση προς την εξειδίκευση και η φαινομενολογία της πράξης του ίδιου πεδίου συμπληρώνει προς της καθολική κατανόηση του ερευνητικού ζητουμένου κάθε φορά. Η τοποθέτηση αυτή βέβαια προϋποθέτει και την παραδοχή και των υπόλοιπων θεωρήσεων και των πρεσβευτών τους ότι όντως δεν μπορούν να είναι και πλήρεις και αυτάρκειες, κάτι που φυσικά δεν μπορεί να κάνει η φαινομενολογία της πράξης για λογαριασμό τους.

Επίσης θα ήταν σκόπιμο να γίνουν εδώ κάποια σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο του φαινομενολογικού κειμένου και το πώς το ερμηνεύουμε. Το φαινομενολογικό κείμενο δεν πρέπει να κρίνεται με βάση την κοινωνική δομή του (van Manen, 1990). Αναγνωρίζεται όμως πως οποιαδήποτε εμπειρία βιώνουμε δεν μπορεί παρά να συμβαίνει σε κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι σκεπτόμενοι και διαβάζοντας φαινομενολογικά χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να παραμένουμε κριτικοί ως προς την κοινωνικά δομούμενη σκέψη που διαμορφώνεται στις αναπόφευκτα κοινωνικά χρωματισμένες συνθήκες της επαγγελματικής μας πράξης. Με άλλα λόγια η ερευνήτρια και ο ερευνητής που κάνουν φαινομενολογία δε θα πρέπει να στέκονται αδιάφοροι μπροστά στο γεγονός της κοινωνικά δομούμενης σκέψης. Υποστηρίζεται ότι στην παρούσα έρευνα η τοποθέτηση ως προς αυτό το σημείο έλαβε χώρα μέσα από τη διαδικασία της εποχής-αναγωγής που παρουσιάστηκε εν είδει κειμένου στο πέμπτο κεφάλαιο.

Ακόμη σχετικά με τα θέματα για τα οποία στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση η παρούσα προσπάθεια εστιάζει στη ζωντανή εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής ως σύνθεση κι όχι στις επιμέρους ζωντανές εμπειρίες. Δηλαδή να μην θίγει ζητήματα με ιδιαίτερο φαινομενολογικό ενδιαφέρον όπως το σώμα (βλ. Merleau-Ponty, 2005) και η ματιά (βλ. Sartre, 1956) για τα οποία υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία (πχ. Allen-Collinson, 2009; Lloyd, 2012; Saevi, 2005; Standal & Engelsrud, 2013; van den Berg, 1952), ωστόσο δεν προσανατολίζεται προς μία κατεύθυνση υπαρξιακής κατηγορίας, κάτι που συνηθίζεται σε αντίστοιχες μελέτες στο εξωτερικό (πχ. Foran, 2006).

Τέλος επειδή η παρούσα έρευνα συνιστά μια πρώτη προσπάθεια στα ελληνικά δεδομένα όπου υιοθετείται η φαινομενολογία της πράξης, κρίθηκε απαραίτητο η παρουσίαση της συζήτησης να υπηρετεί κατατοπιστικά και ως προς την μεθοδολογία με στόχο να στηρίζει αντίστοιχες προσπάθειες στο μέλλον. Κατά συνέπεια ο τρόπος ανάπτυξης του κειμένου έχει επηρεαστεί ως ένα βαθμό. Ο συγκεκριμένος περιορισμός όπως και ο προηγούμενος συνιστούν επιλογές που

βασίστηκαν στις αντικειμενικές συνθήκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα στην έλλειψη σχετικής έρευνας στο ελληνικό ερευνητικό πεδίο.

7.3 Αντί συμπεράσματος

Το φαινομενολογικό κείμενο είναι ο παραγωγίμος στόχος μιας έρευνας που υιοθετεί η ερευνητική μεθοδολογία της φαινομενολογίας στην πράξη (van Manen, 2014). Φέρει την ιδιαιτερότητα ότι δεν μπορεί να παρουσιαστεί περιληπτικά (van Manen, 1997). Η αξία του έγκειται στο να μας βάλει σε μια διαδικασία να αναρωτηθούμε για το ουσιαστικό που υπάρχει πίσω από τα πράγματα της ζωής μας και της επαγγελματικής μας πράξης χωρίς ωστόσο να αποκαλύπτει τα πάντα για αυτά (van Manen, 2014). Το ζήτημα είναι η αναγνώστρια και ο αναγνώστης διαβάζοντας αποσπάσματα ή το σύνολο του παραπάνω κειμένου να έλαβαν αφορμές από τις συγκεκριμένες καταστάσεις ώστε να αναλογιστούν τη δική τους προσωπική στάση και ενέργεια σε αυτές ή σε αντίστοιχες. «Μου έχει συμβεί κι εμένα αυτό με το χάος» «θυμάμαι κάτι αντίστοιχο με τον τραυματισμό της Βάσιας σ' ένα δικό μου μάθημα και ακόμα δεν ξέρω αν έκανα σωστά που δεν πρότεινα στο παιδί να σταματήσει το παιχνίδι και να βάλει πάγο» «με έχει απασχολήσει κι εμένα η σκέψη ότι με βλέπουν οι περαστικοί μέσα από τα κάγκελα, οι γείτονες από τα μπαλκόνια, η διευθύντρια ή ο διευθυντής από το γραφείο και μερικές φορές είναι παράξενη αίσθηση». Αυτές και άλλες παρόμοιες σκέψεις είναι παραδείγματα που θα μπορούσαν να έχουν προκληθεί στους αναγνώστες και στις αναγνώστριες καθώς διαλέγονταν με το κείμενο αποβλέποντας παιδαγωγικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής -και όχι μόνο σε αυτό θα έλεγα. Στο βαθμό που όντως συνέβη κάτι τέτοιο το παραπάνω κείμενο έχει επιτύχει στην αποστολή του.

Υπό αυτή την έννοια τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα δεν προσανατολίζονται στο σκεπτικό της λύσης προβλημάτων που συναντώνται στην πράξη του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Περισσότερο θα λέγαμε τίθενται απορητικά παιδαγωγικοί προβληματισμοί που αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της πράξης του μαθήματος της φυσικής αγωγής έτσι όπως μας δίδεται ζωντανά και άμεσα. Αυτό σημαίνει ότι αποβλέποντας παιδαγωγικά «η [μεθοδολογία] φαινομενολογία της πράξης στοχεύει να ανοιχθούν πιθανότητες δημιουργίας διαπλαστικών σχέσεων ανάμεσα στο είναι και στην ενέργεια, ανάμεσα στο ποιοι είμαστε και στο πώς ενεργούμε, ανάμεσα στην επίσκεψη και στη διάκριση» (van Manen, 2007, σελ. 13) κι όλα αυτά μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Προς αυτή την κατεύθυνση τείνει και στο κλείσιμό της η παρούσα εργασία. Αφορμή θα αποτελέσει μια φράση της Βίρνας. Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία φαινομενολογική ερμηνεία της δυναμικότητας που φέρει το μάθημα της φυσικής αγωγής ως προς την παιδαγωγία. Ήταν η περίπτωση που ναι μεν το μάθημα δεν κατέληξε σε χάος, από την πλευρά της όμως η Βίρνα χρειάστηκε να καταβάλλει πολλή ενέργεια και προσπάθεια. Οι λέξεις που χρησιμοποίησε εν κατακλείδι ήταν: «Ούφ, έλιωσα! Από το πρωί αυτό το πράγμα!» Βάζοντας στη θέση της Βίρνας τον εαυτό μας ως γυμναστή ή γυμνάστρια θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε τα παραπάνω λόγια μέσα από τη μεταφορά του κεριού που λιώνει. Εμείς οι γυμναστές και οι γυμνάστριες μοιάζουμε με το κερί που λιώνει στο προαύλιο, στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή όπου αλλού πραγματοποιείται το μάθημα της φυσικής αγωγής. Καθώς «λιώνουμε» ρίχνουμε φως τριγύρω προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν μέσα από άλλο ένα παιχνίδι, άλλη μία δραστηριότητα, άλλη μία άσκηση, άλλη μία προσπάθεια, άλλο ένα λάθος, άλλη μία «επανάσταση» -κατά τη ρήση του Λευτέρη- άλλη μία σκανταλιά. Αυτό σημαίνει ότι ως γυμναστές και γυμνάστριες που αποβλέπουμε παιδαγωγικά χρειαζόμαστε διαρκώς να δίνουμε κάτι από τον εαυτό μας κι αυτό δεν είναι εύκολο έργο. Πράγματι η φαινομενολογική προσέγγιση «ποτέ δεν κάνει τα πράγματα ευκολότερα, αλλά μόνο πιο δύσκολα» (Heidegger, 2000, σελ. 12). Η επιλογή να δίνουμε τον εαυτό μας υποδεικνύει όπως έχει επισημάνει ο LANGEVELD (1984) την απάρνηση της πρωταρχικής ελευθερίας του να αφήνουμε τα πράγματα ως έχουν και την υιοθέτηση της στάσης ότι «οφείλουμε να φέρουμε ή να μαθαίνουμε να φέρουμε την ευθύνη» (σελ. 223). Με βάση τη μεταφορά του κεριού η υιοθέτηση της στάσης ευθύνης σημαίνει την αλλαγή που φέρει το «λιώσιμο» μα και την αλλαγή που φέρει το φως. Σημαίνει όμως και το να είμαστε ικανοί να διακρίνουμε πότε η παραχώρηση της ελευθερίας μας διανοίγει προς αυτή την αλλαγή και πότε όχι.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ακαδημία Αθηνών. (2014). *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Καρασμάνης, Β. (2002). *Σωκράτης: Ο σοφός που δε γνώριζε τίποτα*. Αθήνα: Λιβάνη.

Liddell, H. ., & Scott, R. (2007). *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας*. Πελεκάνος. Retrieved from http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/index.html, 30/11/2016

Λυγερός, Ν. (2010). *CODEx: Νοημοσύνη και μαθηματικά*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. I. Θεωρία της διδασκαλίας. II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Παιδαγωγικό- διδακτικά Τόμος Α' , Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής, εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

ντε Μπωβουάρ, Σ. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. (Κ. Σιμόπουλος, Trans.). Αθήνα: Γλάρος.

Ντολτό, Φ. (2013). *Η ασυνείδητη εικόνα του σώματος*. (Ε. Κούκη, Trans.). Αθήνα: Εστία.

Ντολτό, Φ., & Σεβερέν, Ζ. (2002). *Τα ευαγγέλια και η πίστη: Ο κίνδυνος μια ψυχαναλυτικής ματιάς*. (Ε. Κούκη, Trans.). Αθήνα: Εστία.

Ντοστογιέφσκι, Φ. (2013). *Αδερφοί Καραμάζοφ*. (Σ. Αργυροπούλου, Trans.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Durant, W. (2012). *Η περιπέτεια της φιλοσοφίας. Η ζωή και η σκέψη των μεγάλων φιλοσόφων*. (Γ. Μπαρουζής, Trans.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαγεωργάκη, Ζ. Κ., Χρόνη, Σ. Α., & Θεοδωράκης, Γ. (2015). Επιστημολογικές κατευθύνσεις στην ερευνητική πράξη της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην Ελλάδα.

Αναζητήσεις Στη Φυσική Αγωγή Και Τον Αθλητισμό, 13, 40–51.

Πλάτων. (2008). *Μένων*. (Ι. Πετράκης, Trans.). Αθήνα: Πόλις.

Ρουσσώ, Ζ.-Ζ. (1990). *Οι ονειροπολήσεις του μοναχικού οδοιπόρου*. (Ν. Σημηριώτης, Trans.). Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ ΟΕ.

Σαρτρ, Ζ.-Π. (1946). *Η πόρνη που σέβεται*. (Δ. Χαρτουλιάρης, Trans.). Αθήνα: Δαμιανός.

Sempé, J.-J., & Goscinny, R. (1978). *Οι περιπέτειες του μικρού Νικόλα [Le petit Nicolas]*. (Ν. Δαμιανίδης, Trans.). Αθήνα: Τεκμήριο.

Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη φαινομενολογία*. (Π. Κόντος, Trans.). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Σοφοκλής. (1912). *Αντιγόνη*. (Κ. Χρηστομάνος, Trans.). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Γεωργίου Φέξη.

Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα [Προκαταρκτική μορφή]. *Επιστημονική Επετηρίδα Της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31–47. Προσπελάστηκε από http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria_egyrotitas_kai_aksiopistias_stin_poiotiki_ereyna.pdf, 14/05/15.

Husserl, E. (1974). Η φιλοσοφία ως αυστηρή επιστήμη. *Δευκαλίων*, 3(12), 409–467.

Ψυχάρης, Γ. (2011). *Το ταξίδι μου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Ξένη

Adams, C. (2014). *Research methodologies phenomenology: A short video interview with Dr.*

Max van Manen. University of Alberta. Retrieved from

<https://player.vimeo.com/video/89567792>, 21/08/2016

- Adams, C., & van Manen, M. (2008). Phenomenology. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 614–619). United States: SAGE Publications, Inc.
- Allen-Collinson, J. (2009). Sporting embodiment: Sports studies and the (continuing) promise of phenomenology. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(3), 279–296.
<http://doi.org/10.1080/19398440903192340>
- Betti, M., Knijnik, J., Venâncio, L., & Neto, L. S. (2015). In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 427–441. <http://doi.org/10.1080/17408989.2014.882891>
- Bollnow, O. F. (1989a). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology and Pedagogy*, 7(1), 5–11.
- Bollnow, O. F. (1989b). The pedagogical atmosphere: The perspective of the child. *Phenomenology and Pedagogy*, 7(1), 12–36.
- Bollnow, O. F. (1989c). The pedagogical atmosphere: The perspective of the educator. *Phenomenology and Pedagogy*, 7(1), 37–63.
- Buytendijk, F. J. (1988). The first smile of the child. *Phenomenology and Pedagogy*, 6(1), 15–24.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1–12. <http://doi.org/10.1080/17461390100071405>

- Connolly, M. (2008). The remarkable logic of autism: Developing and describing an embedded curriculum based in semiotic phenomenology. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2(2), 234–256. <http://doi.org/10.1080/17511320802223824>
- Conolly, M. (1990). *Asking after lived experiences of and with difficulty in physical activity in the lifeworlds of children and young people* (Unpublished PhD dissertation). University of Alberta, Edmonton.
- Conolly, M. (1995). Phenomenology, physical education, and special populations. *Human Studies*, 18(1), 25–40.
- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(1), 11–19.
<http://doi.org/10.1080/17482620500478405>
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131–142.
<http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026>
- Evans, J. (2013). Physical Education as porn! *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1), 75–89. <http://doi.org/10.1080/17408989.2011.631002>
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology and Practice*, 3(1), 6–25.
- Foran, A. (2006). *Teaching outside the school: A phenomenological inquiry* (Unpublished PhD dissertation). University of Alberta, Edmonton.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia Phaenomenologica*, 12, 263–288.

- Freire, E. dos S., Marques, B. G., & Miranda, M. L. de J. (2016). Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. *Sport, Education and Society*, 1–13. <http://doi.org/10.1080/13573322.2016.1213715>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D. J. Marshall, Trans.). London: Continuum.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253. <http://doi.org/10.1177/1356336X11413654>
- Heidegger, M. (1927). *Being and time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Oxford: Basil Blackwell.
- Heidegger, M. (1988). *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2000). *Introduction to metaphysics*. (G. Fried & R. Plot, Trans.). USA: Yale University Press.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47. <http://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>
- Hove, P. H. (1996). The face of wonder. *Journal of Curriculum Studies*, 28(4), 437–462. <http://doi.org/10.1080/0022027980280404>
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenology*. (D. Carr, Trans.) (Northwestern University Press). Evanston.

- Jones, R., Harvey, S., & Kirk, D. (2014). Everything is at stake; yet nothing is at stake: Exploring meaning-making in game-centred approaches. *Sport, Education and Society*, 1–19. <http://doi.org/10.1080/13573322.2014.965138>
- Karlsson, G. (2010). *Psychoanalysis in a new light*. USA: Cambridge University Press.
- Kerry, D. S., & Armour, K. M. (2000). Sport science and the promise of phenomenology: Philosophy, method and insight. *Quest*, 52, 1–17. <http://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491697>
- Kiefer, M., & Trumpp, N. M. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 15–20. <http://doi.org/10.1016/j.tine.2012.07.002>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.
- Kirk, D. (2013). What is the future for physical education in the twenty-first century. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in Physical Education* (pp. 220–231). Oxford: Routledge.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 35–50. <http://doi.org/10.1177/1356336X11402265>
- Langeveld, M. J. (1983a). The secret place in the life of the child. *Phenomenology and Pedagogy*, 1(2), 181–191.
- Langeveld, M. J. (1983b). The stillness of the secret place. *Phenomenology and Pedagogy*, 1(1), 11–17.
- Langeveld, M. J. (1984). How does the child experience the world of things? *Phenomenology and Pedagogy*, 2(3), 215–223.

- Levinas, E. (1998). *Entre nous: On thinking-of-the-other*. (M. B. Smith & B. Harshav, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Lloyd, R. J. (2004). *Interactive flow in exercise pedagogy* (Unpublished PhD dissertation). Simon Fraser University, USA.
- Lloyd, R. J. (2011). Awakening movement consciousness in the physical landscapes of literacy: Leaving, reading and being moved by one's trace. *Phenomenology and Practice*, 5(2), 73–92.
- Lloyd, R. J. (2012). Moving to learn and learning to move: A phenomenological exploration of children's climbing with an interdisciplinary movement consciousness. *The Humanistic Psychologist*, 40(1), 23–37. <http://doi.org/10.1080/08873267.2012.643683>
- Lloyd, R. J., & Smith, S. J. (2005). A “vitality” approach to health-related, physical education programs. *AVANTE*, 11(2), 120–136.
- Lloyd, R. J., & Smith, S. J. (2006). Interactive flow and exercise pedagogy. *Quest*, 58, 222–241. <http://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491880>
- Lloyd, R. J., & Smith, S. J. (2009). Enlivening the curriculum of health-related fitness. *Educational Insights*, 13(4). Retrieved from http://einsights.ogpr.educ.ubc.ca/v13n04/articles/lloyd_smith/index.html, 25/10/15
- Martínková, I., & Parry, J. (2011). An Introduction to the phenomenological study of sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(3), 185–201. <http://doi.org/10.1080/17511321.2011.602571>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. (C. Smith, Trans.). London & New York: Routledge.
- Müller, A. (2011). From phenomenology to existentialism – Philosophical approaches towards sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(3), 202–216.
<http://doi.org/10.1080/17511321.2011.602572>
- Nilges, L. M. (2004). Ice can look like glass: A phenomenological investigation of movement meaning in one fifth-grade class during a creative dance unit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 298–314. <http://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609162>
- Ross, D. (1995). *Aristotle*. London: Routledge.
- Saevi, T. (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter* (Unpublished PhD dissertation). Retrieved from <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/07/Tone-Saevi-Dissertation.pdf>, 21/07/2016.
- Saevi, T. (2011). Lived relationality as fulcrum for pedagogical–ethical practice. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 455–461. <http://doi.org/10.1007/s11217-011-9244-9>
- Saevi, T., & Foran, A. (2012). Seeing pedagogically, telling phenomenologically: Addressing the profound complexity of education. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 50–64.
- Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness*. (H. Barnes, Trans.). New York: Washington Square Press.
- Schwartz, S. H., Ciecuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <http://doi.org/10.1037/a0029393>
- Shusterman, R. (1999). Somaesthetics: A disciplinary proposal. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 299–313.

- Smith, S. (2012). Caring caresses and the embodiment of good teaching. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 65–83.
- Smith, S. J. (1987). Seeing a risk. *Phenomenology and Pedagogy*, 5(1), 63–75.
- Smith, S. J. (1992). Studying the lifeworld of Physical Education: A phenomenological orientation. In A. C. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 61–89). London: The Falmer Press.
- Smith, S. J. (2007). The first rush of movement: A phenomenological preface to movement education. *Phenomenology and Practice*, 1(1), 47-75.
- Smith, S. J. (2014). A pedagogy of vital contact. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 6(2), 233–246. http://doi.org/10.1386/jdsp.6.2.233_1
- Smith, S. J., & Lloyd, R. J. (2006). Promoting Vitality in Health and Physical Education. *Qualitative Health Research*, 16(2), 249–267. <http://doi.org/10.1177/1049732305285069>
- Sparkes, A. C. (1992). The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. In A. C. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 9–60). London: The Falmer Press.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in Physical Education*. Oxon: Routledge.
- Standal, Ø. F., & Engelsrud, G. (2013). Researching embodiment in movement contexts: A phenomenological approach. *Sport, Education and Society*, 18(2), 154–166. <http://doi.org/10.1080/13573322.2011.608944>
- Stolz, S. A. (2013). Phenomenology and Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 949–962. <http://doi.org/10.1080/00131857.2013.785355>
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., & Goudas, M. (2007). Goal setting in Physical Education. In J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alferman, & Y.

- Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators* (2nd ed., pp. 21–34). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thorburn, M., & Stolz, S. (2015). Embodied learning and school-based physical culture: implications for professionalism and practice in physical education. *Sport, Education and Society*, 1–11. <http://doi.org/10.1080/13573322.2015.1063993>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement*. Oxon: Routledge.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53–58.
- Van den Berg, J. H. (1952). The human body and the significance of human movement: A phenomenological study. *Philosophy and Phenomenological Research*, 13(2), 159–183. <http://doi.org/10.2307/2103870>
- Van Manen, M. (1978). An experiment in educational theorizing: The Utrecht School. *Interchange*, 10(1), 48–66.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283. <http://doi.org/10.2307/1179525>
- Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology and Pedagogy*, 2(1), 36–69.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

- Van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research*, 7(3), 345–369.
<http://doi.org/10.1177/104973239700700303>
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315–327. <http://doi.org/10.1080/002202700182781>
- Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or “don’t worry, be happy.” *Qualitative Health Research*, 12(2), 262–278.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology and Practice*, 1(1), 11–30.
- Van Manen, M. (2012). The call of pedagogy as the call of contact. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 8–34.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don’t know what to do*. California: Left Coast Press.
- Vilhauer, M. (2010). *Gadamer’s ethics of play: Hermeneutics and the other*. UK: Lexington Books.
- Wessinger, N. P. (1994). “I hit a homerun!” The lived meaning of scoring in games in Physical Education. *Quest*, 46, 425–439. <http://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484137>
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Oxon: Routledge.
- Whitehead, M. (2013). What is physical literacy and how does it impact on physical education? In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in Physical Education* (pp. 37–52). Oxford: Routledge.

Woods, S. (1992). Describing the experience of lesbian physical educators. In A. C. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 90–117). London: The Falmer Press.

Παράρτημα

Μερικές ερωτήσεις φαινομενολογικής συνέντευξης

A. Περιγραφή μαθήματος της φυσικής αγωγής

Περιγραφέ μου με δικά σου λόγια την ώρα της φυσικής αγωγής που μόλις τελείωσε.

B. Ζωντανός χώρος

Πώς σου φάνηκε ο χώρος για το συγκεκριμένο μάθημα;

Γ. Ζωντανός χρόνος

Πώς σου φάνηκε ο χρόνος όπως κύλησε αυτή την ώρα;

Δ. Ζωντανό σώμα

Πώς ένιωθες το σώμα σου κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας; Με ποιο τρόπο καταλάβαινες ότι το σώμα σου συμμετέχει στο μάθημα;

E. Ζωντανή σχέση

Τι σκεφτόσουν για τους άλλους την ώρα του μαθήματος; Τι καταλάβαινες από το γεγονός ότι ήταν κι οι άλλοι εκεί;

ΣΤ. Ζωντανή ύλη

Τι σήμαινε για σένα το υλικό αυτό (πχ. η μπάλα, το στεφάνι κλπ) την ώρα του μαθήματος; Πώς το ένιωθες;

Z. Κλείσιμο

Θα ήθελες να προσθέσεις ή να σχολιάσεις κάτι σε σχέση με τη συγκεκριμένη ώρα φυσικής αγωγής για την οποία μιλήσαμε; Θα ήθελες να κάνεις κάποιο σχόλιο για τη συνέντευξη;

(Διευκρινιστικές/υποστηρικτικές ερωτήσεις: Πότε ακριβώς συνέβη αυτό; Σε ποιο μέρος συνέβη αυτό; Εσύ τι έκανες; Εκείνος/εκείνη πώς αντέδρασε; Πώς σε έκανε να αισθανθείς αυτό; Τι άλλο θυμάσαι για το γεγονός;)

Μία σύνθεση μερικών λεπτομερειών των εμπειρικών δεδομένων

Μάθημα	Γυμνάστρια που παραχώρησε συνέντευξη	Παιδιά που παραχώρησαν συνέντευξη	Τάξη
1 ^ο	Ίρις (43)	-	Στ'
2 ^ο	Ίρις	Ελευθερία (11)	Ε'
3 ^ο	Βίρνα (45)	Μάνος (12)	Στ'
4 ^ο	Βίρνα	Νικολέτα (12) & Λευτέρης (12)	Στ
5 ^ο	Ίρις	Φώτης (11) & Βάσια (11)	Ε'