

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό
στην πρώτη παιδική ηλικία»

Τίτλος

**«Η συμβολή της σωματοποιημένης έκφρασης στην ενσυναίσθηση
και την προσαρμογή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα»**

Διπλωματική εργασία

Ευαγγελία Χρονίδου

Επιβλέπουσες / Επιβλέποντες:

Μαρία Τσουβαλά, Επίκουρη καθηγήτρια, Κώστας Μάγος, Επίκουρος καθηγητής,
Απόστολος Μαγουλιώτης, Καθηγητής

Βαθμός	
Ολογράφως	

Βόλος, Φεβρουάριος 2018

A Bell, A Bird and Me

Even if I spread out both hands,

I cannot fly at all in the sky,

But the bird that can fly

Cannot run fast on the ground like me.

Even if I shake my body,

It doesn't make beautiful sounds,

But the ringing bell

Doesn't know as many songs as me.

A bell, a bird and me,

Everyone is different, everyone is good.

Misuzu Kaneko (Μετάφραση στα αγγλικά)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη / Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1: Εννοιολόγηση του χορού

1.1 Ανθρωπολογική προσέγγιση του χορού.....	9
1.2 Σωματική και αισθητηριακή εμπειρία.....	12
1.3 Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη.....	14
1.4 Κινησθητική ενσυναίσθηση και χορός.....	17
1.5 Η πολυφωνική πολιτισμικά παιδαγωγική του χορού.....	20

Κεφάλαιο 2: Η συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση

2.1 Σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές.....	24
2.2 Διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.....	25
2.3 Ο χορός στη διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση.....	26
2.4 Η σωματική έκφραση στη δραματική εκπαίδευση	28
2.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα.....	29

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα.....	32
3.2 Μέθοδοι έρευνας.....	33
3.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	33
3.4 Συμμετέχοντες	35
3.5 Σχεδιασμός και διάρκεια της έρευνας.....	35

Κεφάλαιο 4: Περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος

4.1 Εισαγωγικά.....	36
4.2 Πιλοτική εφαρμογή.....	37
4.3 «Η Μικρή Γοργόνα».....	38
4.4 «Το ασχημόπαπο που έγινε Κύκνος».....	41
4.5 «Η αληθινή ιστορία του μεγάλου κακού λύκου».....	45

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

5.1 Αποτελέσματα της 1 ^{ης} ερευνητικής εφαρμογής.....	49
5.2 Αποτελέσματα της 2 ^{ης} ερευνητικής εφαρμογής.....	54
5.3 Αποτελέσματα της 3 ^{ης} ερευνητικής εφαρμογής.....	59
5.4 Συμπεράσματα.....	63
5.5 Γενικά συμπεράσματα.....	65
5.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	66
5.7 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	67
Αντί επιλόγου.....	67
Βιβλιογραφία.....	69
Παράρτημα Ι.....	73
Παράρτημα ΙΙ.....	96

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Μαρία Τσουβαλά, για την ουσιαστική καθοδήγηση και την πολύτιμη υποστήριξη που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια της διαμόρφωσης και ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Κώστα Μάγο και τον κ. Απόστολο Μαγουλιώτη, για την πολύτιμη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Στη διεξαγωγή της εργασίας μου βοήθησαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διότι δέχτηκαν να πραγματοποιήσω την έρευνά μου στα πλαίσια του μαθήματός τους «Κινητική και δημιουργική έκφραση στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη». Για τον λόγο αυτό τους εκφράζω τις ευχαριστίες μου. Ευχαριστώ και τις φοιτήτριες και τους φοιτητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, τόσο για τις απόψεις που διατύπωσαν όσο και για τον χρόνο που διέθεσαν.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την αμέριστη αγάπη και υποστήριξη που μου έχει προσφέρει μέχρι σήμερα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην κατανόηση του «άλλου» μέσω της κίνησης του σώματος και του χορού, καθώς και τη δυνατότητα της ανάδειξης του χορού ως ενός ιδιαίτερα αποτελεσματικού μέσου και εργαλείου ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Σε αυτήν την ποιοτική έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση εξετάζεται, θεωρητικά και βιωματικά, ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να συμβάλει ο χορός στην κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής, θρησκευτικής, γλωσσικής, εθνικής και κοινωνικής ετερότητας. Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, η κατανόηση της ιδιαιτερότητας του άλλου, της υποκειμενικής του πραγματικότητας και των συνθηκών μέσα στις οποίες έχει διαμορφωθεί αυτή η πραγματικότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης μέσω του χορού.

Abstract

This research work focuses on the issue of understanding the 'other' through bodily movement and dance, as well as on the option of highlighting dance as an exceptionally effective resource and instrument of empathic development. In this qualitative research with participatory observation, it would be explored, both theoretically and empirically, the mode by which dance can contribute to the acceptance of cultural, religious, linguistic, national and social diversity. The basic hypothesis of the research is that the ability to place oneself in the situation of another, to understand the peculiarity of the other, its subjective reality and the conditions in which is formed may possibly be realized through the practice of teaching and learning dance.

Εισαγωγή

Το θέμα της κατανόησης του «άλλου» με απασχολούσε πολύ πιο πριν από τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ενδιαφέρον μου ξεκίνησε την περίοδο που άρχισα να διδάσκω αγγλικά σε ένα φροντιστήριο στην πόλη του Βόλου. Στο πλαίσιο αυτό, παρατήρησα ότι πολλά παιδιά απέφευγαν να κάνουν παρέα με ένα μικρό κορίτσι από την Αλβανία. Όταν ρώτησα τον λόγο, ένα παιδί απάντησε: «Απλά γιατί δεν είναι Ελληνίδα». Παράλληλα, ένα παιδί του συγγενικού μου κύκλου, το οποίο έχει πρόβλημα λόγου, συχνά, το περιγελούν τα παιδιά στο σχολείο για τον τρόπο με τον οποίο μιλάει. Αυτά τα δύο γεγονότα με έκαναν να αισθανθώ πόσο σημαντικό είναι τα παιδιά να μάθουν να αποδέχονται και να κατανοούν την ετερότητα, ό,τι είναι διαφορετικό ή τουλάχιστον να προσπαθούν και όχι να το περιθωριοποιούν.

Όμως, ως καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας, δεν μπορούσα να μελετήσω αυτό το ζήτημα σε βάθος. Καθώς, ο χορός ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μου για αρκετά χρόνια, είχα βιώσει ότι είναι ένα σημαντικό μέσον έκφρασης, δημιουργίας, αντίληψης και μάθησης. Μέσω της παρούσας, θεωρητικής και βιοματικής, μελέτης, μου δόθηκε η ευκαιρία να εξετάσω τον ρόλο του χορού στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την κατανόηση της ετερότητας. Βάσει των παραπάνω, στην ερευνητική μου εργασία αξιοποίησα ένα πλαίσιο διαθεματικής (ή και διεπιστημονικής) διδασκαλίας και μάθησης, στο οποίο διασταυρώνονται τρία γνωστικά αντικείμενα, ο χορός, το θέατρο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η χρήση του όρου «διαθεματική προσέγγιση» αποδίδει, σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης.

Ειδικότερα, μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος, που βασίστηκε σε τεχνικές και πρακτικές του σύγχρονου χορού και της δραματικής τέχνης, καθώς και την αφήγηση τριών παραμυθιών από την παγκόσμια λογοτεχνία, στόχος ήταν ο διάλογος με μια ομάδα φοιτητριών και φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας πάνω σε θέματα κατανόησης της ταυτότητας, της ετερότητας και της μετασχηματιστικής δύναμης του χορού. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική του χορού μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλές και διαφορετικές βιοματικές προσεγγίσεις, στις οποίες όλα τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Η αισθητική εμπειρία του χορού μπορεί να επηρεάσει την ενσυναίσθηση, να προκαλέσει την ικανότητα

αναστοχασμού και να συμβάλει στον μετασχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, όλες βασικές αρχές που διέπουν και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σε προσωπικό επίπεδο, η εμπειρία μου από την έρευνα θα μπορούσε να με βοηθήσει στη διδασκαλία/εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, εφόσον κάθε γλώσσα σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα και προβάλλει στοιχεία για τον εαυτό μας και τους άλλους. Τα τελευταία χρόνια, οι ιδιαίτερες ιστορικές και πολιτικο-οικονομικές συνθήκες έχουν ως αποτέλεσμα την προσέλευση προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, γεγονός που έχει αλλάξει την εικόνα της, άλλοτε, ομοιογενούς μας κοινωνίας. Εντάσσοντας στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας κείμενα πολυπολιτισμικού περιεχομένου τα παιδιά θα μπορούσαν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την πολιτισμική ή και άλλη μορφή ετερότητας.

Σύνοψη της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο θεωρητικό μέρος εξετάζονται πηγές από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία σχετικές με τις υπό μελέτη έννοιες. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρατίθενται εννοιολογήσεις για τη διαχρονική και διαπολιτισμική σημασία του χορού και την απόκτηση ενσώματης γνώσης μέσω της αισθητηριακής εμπειρίας του χορού. Ακολουθεί ανάλυση των εννοιών «ενσυναίσθηση» και «συναισθηματική νοημοσύνη» και εξετάζεται η μεταξύ τους σχέση, όπως και η σχέση τους με την «κιναισθητική ενσυναίσθηση». Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με στοιχεία που ερμηνεύουν τον ορισμό της κιναισθητικής ενσυναίσθησης στην πρόσληψη και την αυτοσχεδιαστική δημιουργία του χορού και την παρουσίαση σύγχρονων παιδαγωγικών προτάσεων στην χορευτική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο θεωρητικό κεφάλαιο, εξετάζονται η συμβολή των τεχνών στην εκπαίδευση, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της γνώσης, η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική, η σχέση του χορού με διαθεματικές-διεπιστημονικές προσεγγίσεις, η έννοια του σώματος στη θεατρική αγωγή και οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το δεύτερο ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Αρχικά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που επελέγη, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και άλλες παράμετροι του ερευνητικού πλαισίου. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος. Στο τελευταίο, πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1: Εννοιολόγηση του χορού

1.1 Ανθρωπολογική προσέγγιση του χορού

Ο χορός δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να δημιουργεί μέσω του σώματος κινητικά πρότυπα στον χώρο και τον χρόνο, γεγονός το οποίο επεξηγεί τη μοναδική θέση του χορού ανάμεσα στις τέχνες, ως μια καθολική και παγκόσμια μορφή έκφρασης και ως η αρχαιότερη από όλες τις άλλες τέχνες (Peterson-Royce, 2005: 25). Η Anya Peterson-Royce, στο βιβλίο της με τίτλο *Η ανθρωπολογία του χορού*, θέτει το εξής ερώτημα: «Υπάρχει κάτι μοναδικό στον χορό που τον κάνει να ξεχωρίζει από τις άλλες δυνατές επιλογές εκφραστικής συμπεριφοράς;». Και συνεχίζει τη σκέψη της με ένα συναφές ερώτημα: «Τι είναι αυτό που έχει ο χορός, που κάνει τους ανθρώπους πολλές φορές να τον προτιμούν από όλους τους άλλους τρόπους έκφρασης;» (Peterson-Royce, 2005:157, 153). Η απάντηση είναι ότι το μέσον έκφρασης στον χορό είναι το ίδιο το ανθρώπινο σώμα.

Από μια συνοπτική ιστορική αναδρομή προκύπτει ότι ο άνθρωπος στις ονομαζόμενες «πρωτόγονες κοινωνίες» χρησιμοποιούσε κινήσεις του σώματος και μιμητικές χειρονομίες για να εκφράσει συναισθήματα, επιθυμίες, καθημερινές ανάγκες, για να αφηγηθεί μια ιστορία. Επίσης, ο χορός ήταν το μέσον με τον οποίο ο άνθρωπος μπορούσε να επηρεάσει τις υπερφυσικές δυνάμεις που καθόριζαν τη ζωή του με μυστηριώδη και μαγικό τρόπο (H' Doubler, 1974:6).

Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Rosé Garaudy: «Ο χορός έχει ιδιαίτερη θέση σε όλες τις περιόδους ανάπτυξης του πολιτισμού, καθώς υπάρχουν απτές ή και γραπτές αποδείξεις ότι είναι μέσον μιας αρχέγονης μορφής γνώσης, πριν ακόμα ο άνθρωπος συλλάβει την έννοια γνώση και την έννοια χορός» (2008:14). Αυτός είναι προφανώς ο λόγος για τον οποίο οι πρώτες συστηματικές επιτόπιες μελέτες των ανθρωπολόγων επικεντρώθηκαν στην άμεση και ουσιαστική σχέση του χορού με εκστατικά φαινόμενα σε τελετουργίες και επαναδράσεις (re-enactments), που παρατήρησαν σε κοινωνίες εκτός του δυτικού πολιτισμού. Αυτό που διαπίστωσαν οι ανθρωπολόγοι είναι ότι ο χορός εμφανιζόταν σε κάθε μορφή τελετουργίας ως μέσον μύησης (Peterson-Royce, 2005). Σε αυτές τις μαγικές τελετουργίες, κεντρικό πρόσωπο ήταν ο σαμάνος, οποίος είχε τον πολλαπλό ρόλο του μάγου, ιερέα, θεραπευτή, χορευτή, μουσικού, τραγουδιστή, παραμυθά (Kraus, 1980:37).

Στις μαγικές τελετουργίες, η κίνηση, ο ρυθμός, ο λόγος συγκροτούσαν μια αδιαχώριστη ολότητα.

Η Margaret Mead, σημαντική προσωπικότητα στη θεμελίωση της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, είχε γράψει ότι ο χορός αποτελεί μια εξαιρετική κοινωνική εμπειρία, μια μορφή τελετουργίας στην οποία συμμετέχουν και μοιράζονται όλα τα μέλη της ομάδας, όλες οι ηλικίες και όλα τα φύλα. Ο χορός αποτελεί μια μοναδική περίπτωση ανάλυσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας του ανθρώπου, όταν άρχισαν να διαμορφώνονται οι πρώτες κοινωνίες (Mead, 1928, στο Kraus, 1980:19).

Πολλοί φιλόσοφοι έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της οντολογικής φύσης του χορού, που συνοψίζεται στο ερώτημα «Τι είναι ο χορός;» (Copland & Cohen, 1983). Ο φιλόσοφος και ποιητής Paul Valery (1976:56) είχε ορίσει τον χορό με τα παρακάτω λόγια:

«... ο χορός, κατά την άποψή μου, δεν περιορίζεται σε μια άσκηση, μια ψυχαγωγία, μια διακοσμητική τέχνη και κάποιες φορές σε ένα κοινωνικό παιχνίδι. Είναι κάτι πιο σοβαρό και, κατά κάποιο τρόπο, ιδιαίτερα σεβαστό. Κάθε εποχή που κατανόησε το ανθρώπινο σώμα ή που, τουλάχιστον, ανέδειξε το αίσθημα του μυστηρίου γι' αυτόν τον οργανισμό, των δυνατοτήτων του, των ορίων του, τον συνδυασμό ενεργητικότητας και ευαισθησίας που περικλείει, καλλιέργησε, λάτρευσε τον χορό».

Ο μουσικολόγος Kurt Sacs, στο βιβλίο του *World History of Dance* (1965), έχει υποστηρίξει ότι ο χορός είναι η μητέρα όλων των τεχνών. Ο χορός αναπαριστά έναν κόσμο που έχει γεννηθεί στη φαντασία, στοιχεία που δημιουργεί ο άνθρωπος με το ίδιο του το σώμα, πριν ακόμα δώσει έκφραση στις εσωτερικές του εμπειρίες με άλλα μέσα. Ο χορός καταργεί τη διάκριση μεταξύ του σώματος-νου, εκφράζει τα συναισθήματα, την ατομικότητα, την κοινωνική ζωή, το παιχνίδι, τη θρησκεία, το θέατρο, τον πόλεμο, το δράμα, όλα δημιουργήματα στα οποία έχει δομηθεί ο υπερεξελιγμένος πολιτισμός μας (Sacs, 1965: 3).

Μετά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, οι ανθρωπολόγοι επέκτειναν τις μελέτες τους και στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και άρχισαν να εξετάζουν τον χορό ως μέσον κοινωνικής δράσης στα πλαίσια της μοναδικότητας κάθε πολιτισμού και τις ιστορικές συνθήκες που είχε διαμορφωθεί ο εκάστοτε πολιτισμός. Σήμερα, υπάρχουν πολλές μελέτες, στις οποίες ο χορός εξετάζεται ως ένας θεμελιώδης τρόπος έκφρασης, ως μια σύνθετη μορφή δράσης του ανθρώπου, ως μια αδιαχώριστη σωματική και νοητική διαδικασία, που μεταδίδει κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα.

Στο πέρασμα του χρόνου, οι ανθρωπολόγοι μελέτησαν τις χορευτικές παραδόσεις σε δυτικούς και μη δυτικούς πολιτισμούς, θέτοντας τις βάσεις για τη μελέτη του χορού μέσα από δύο προσεγγίσεις, τη δομική και τη λειτουργική ανάλυση της κίνησης. Στις δομικές μελέτες περιγράφουν την κίνηση μέσω σημειολογικών συστημάτων, όπως τη σημειολογία του Rudolf von Laban (1948), που είναι γνωστή ως *Labanotation*, ή και μέσω του γραπτού λόγου. Αυτός ο τύπος μελέτης απαιτεί τη μορφολογική ανάλυση της κάθε κίνησης που αναπτύσσεται στον χώρο και τον χρόνο και τον συσχετισμό των εσωτερικών δομών ενός χορού. Από την άλλη, οι λειτουργικές μελέτες εξετάζουν τον χορό ως κοινωνική δράση και ως δήλωση ή συνεχή διαπραγμάτευση της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας των υποκειμένων στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Peterson-Royce, 2005).

Ο χορός δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα, που, συχνά, συγκρατεί λόγω των κοινωνικών συμβάσεων. Η σωματική έκφραση έχει μια δύναμη που υπερβαίνει αυτή των λέξεων και της μίμησης, γιατί οι κινήσεις του σώματος μεταδίδουν πάντα ένα μήνυμα, ένα νόημα, μια σημασία. Και οι άνθρωποι ανταποκρίνονται πάντα στην αισθητική εμπειρία του χορού, γιατί αποτυπώνει συναισθήματα, τα οποία έχουν όλοι βιώσει, κατά κάποιο τρόπο, και μπορούν να ανακαλέσουν και να συναισθανθούν... Το ανθρώπινο σώμα γίνεται ο τόπος στον οποίο εγγράφονται σύμβολα του πολιτισμού, τα οποία δηλώνουν συνειδητά ή ασυνείδητα πολιτισμικές πρακτικές και συνήθειες.

Από την παραπάνω συνοπτική περιγραφή έχει απαντηθεί, πιθανόν, το ερώτημα «Τι είναι ο χορός;» Παρόλα αυτά, στο πέρασμα του χρόνου, ο χορός έχει εξελιχθεί σε διαφορετικές μορφές ή είδη χορού. Τα κυριότερα είδη χορού είναι ο κλασικός χορός ή μπαλέτο, που έχει καταγωγή στα θεάματα που οργάνωναν οι ευγενείς στις αυλές της Ευρώπης την περίοδο της Αναγέννησης. Το μπαλέτο εξελίχθηκε σε αυτόνομη μορφή τέχνης στη διάρκεια του 19ου αιώνα. Στις αρχές του 20ού αιώνα, η ανάδυση του μοντέρνου χορού στις Ηνωμένες Πολιτείες και αντίστοιχα του εκφραστικού χορού στη Γερμανία, συνδέθηκε με τα κοινωνικοπολιτισμικά κινήματα της εποχής, καθώς και την απόρριψη του φεραλισμού που είχε επικρατήσει στο μπαλέτο.

Παρότι η μακροχρόνια ιστορία του χορού δεν είναι θέμα αυτής της εργασίας, ωστόσο, αναφέρεται, συνοπτικά, ότι το μπαλέτο και ο σύγχρονος χορός συνιστούν διαφορετικές «γλώσσες» του χορού, οι οποίες ενσωματώνουν ένα σύνολο από διαφορετικά στυλ, καθένα από τα οποία κατοχυρώνει ένα διακριτό σύνολο αισθητικών ποιοτήτων. Και παρότι τα έργα του χορού, που προέρχονται από διαφορετικές περιόδους και διαφορετικά

στυλ, μπορεί να είναι αναπαραστατικά ή και αφηρημένα, οι πολιτισμικοί κώδικες του χορού γίνονται αντιληπτοί μέσα από τις υποκειμενικές εκτιμήσεις, τις προδιαθέσεις και τις εμπειρίες κάθε θεατή.

Τέλος, από την περίοδο της Αναγέννησης και μέχρι τις μέρες μας, οι χορογράφοι εμπνέονται από μύθους, παραμύθια και λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία μετουσιώνουν σε κίνηση, και, τα οποία ως σύμβολα της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, μπορούν να γίνουν κατανοητά από όλους τους ανθρώπους, υπερβαίνοντας τη γεωγραφική, ιστορική ή και πολιτισμική απόσταση.

1.2 Σωματική και αισθητηριακή εμπειρία

Για να γίνει κατανοητό το φαινόμενο του χορού είναι απαραίτητη, μια, έστω, συνοπτική αναφορά στους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο μέσω του σώματος και των αισθήσεων. Οι αισθήσεις είναι μηχανισμοί που συλλέγουν ερεθίσματα και όχι παθητικοί δέκτες ερεθισμάτων. Επί της ουσίας, ο κόσμος περιστρέφεται γύρω από το σωματικό και το αισθητικό μας κέντρο. Ο άνθρωπος είναι ένα σωματικό και αισθητηριακό είδος ύπαρξης. Μέσα από το σώμα και τις αισθήσεις προσλαμβάνουμε εντυπώσεις, που αποτελούν το κύριο συστατικό του συναισθηματικού και διανοητικού μας κόσμου. Απόδειξη είναι το γεγονός ότι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς, που μιλούν διαφορετική γλώσσα και κατοικούν σε διαφορετικούς αισθητηριακούς κόσμους, μπορούν να συνυπάρξουν μέσα από την αισθητική εμπειρία του χορού.

Ο φαινομενολόγος φιλόσοφος Maurice Merleau-Ponty, έχει αναλύσει αυτά τα ζητήματα στο μνημειώδες έργο του *Φαινομενολογία της Αντίληψης* (1962), με το οποίο ανέτρεψε κυρίαρχες παραδόσεις για τη διχοτόμηση του σώματος-νου και κατέστησε το σώμα τον πρωταρχικό τόπο της γνώσης. Το σώμα είναι η θεμελιώδης αρχή που συγκροτεί την ύπαρξη και την εμπειρία μας μέσα στον κόσμο. Οι ιδέες του Merleau-Ponty ήταν καθοριστικές για τη δημιουργία της Φαινομενολογίας του χορού.

Η Sondra Horton Fraleigh, στο βιβλίο της *Dance and the lived Body: A Descriptive Aesthetics* (1987), χρησιμοποιεί τις έννοιες «ζωντανό σώμα» (lived body) και «ενσώματος νους» (embodied mind), για να περιγράψει τις αισθητικές ποιότητες της χορευτικής κίνησης οι οποίες προκύπτουν από την αδιαχώριστη ολότητα του σώματος-νου.

Η καλλιτεχνική δημιουργία στον χορό είναι συνδεδεμένη με την αισθητική, που αποτελεί κλάδο της φιλοσοφίας. Η αισθητική, που προέρχεται από την ελληνική λέξη

«αίσθησις», δεν αφορά μόνο την οπτική εικόνα των πραγμάτων ή και την πρόσληψη της μορφιάς, αφορά όλο τον αισθητηριακό μηχανισμό του ανθρώπου, τις αισθήσεις (όραση, ακοή, όσφρηση, αφή) και τα συναισθήματα, όλα αυτά που μας κάνουν να νιώθουμε, να ανακαλύπτουμε, να σκεφτόμαστε, να φανταζόμαστε. Η αισθητηριακή αντίληψη είναι η αρχή και το τέλος κάθε γνωστικής διαδικασίας. Κάθε μορφή αντίληψης εξαρτάται από τη διάδραση μεταξύ του σώματος και του περιβάλλοντος. Η θέση και η κίνησή μας στον χώρο επηρεάζει το πώς τα άλλα άτομα και αντικείμενα δρουν και το πώς τα αντικείμενα και οι άνθρωποι επηρεάζουν το πώς εμείς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας μέσα στον κόσμο.

Η υπεροχή του χορού σε σύγκριση με όλες τις άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες του ανθρώπου έγκειται στο οικουμενικό νόημα της εκφραστικότητας της κίνησης. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να αντιληφθούν τι σημαίνει μια περιστροφή στον χώρο, ένα άλμα, μια πτώση στο έδαφος, ένα άγγιγμα του άλλου. Η αντιληπτική μας ικανότητα εξαρτάται από τη διάδραση μεταξύ του σώματος και του περιβάλλοντος.

Ο χορός είναι ένα εφήμερο φαινόμενο που δημιουργείται από ζωντανά σώματα στο πλαίσιο της τέχνης, του πολιτισμού και της κοινωνίας. Η πολιτισμική γνώση του χορού είναι εγγεγραμμένη στο σώμα μας. Δεν είναι μία γνώση που θα μπορούσε να μεταβιβαστεί μέσα από λέξεις ή έννοιες. Η απόκτηση δεξιοτήτων δεν βασίζεται μόνο στη λεκτική διδασκαλία αλλά και στη μεταφορά της δεξιότητας από το σώμα του δασκάλου απευθείας στο σώμα του μαθητή δια μέσου της αισθητηριακής αντίληψης και της μίμησης.

Ο χορός, ως ενσώματη γνώση συμβόλων του πολιτισμού, έχει μια μοναδική ικανότητα να μεταφέρει μηνύματα σε μια αλλιώτικη γλώσσα από αυτήν της λεκτικής επικοινωνίας, τη γλώσσα του σώματος. Παρότι υπάρχουν διακριτές διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά είδη χορού που έχουν αναπτυχθεί στη διάρκεια αιώνων και την εξειδικευμένη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιούν, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το μπαλέτο και το hip hop, ωστόσο, είναι περισσότερο κατανοητές από τα σύμβολα της λεκτικής επικοινωνίας. Ο χορός, ως σύμβολο ιδεών και συναισθημάτων, μπορεί να αποκαλύψει ανάγκες και επιθυμίες πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι η γλώσσα» (Hanna, 1979: 3-4, στο Τσουβαλά, 2006: 34).

Η αμεσότητα της παρουσίας του ζωντανού σώματος, που κινείται δυναμικά στον χώρο και τον χρόνο, δίνει στον χορό τη μοναδική ικανότητα να μεταδίδει μηνύματα μέσω των αισθήσεων. Η ικανότητα του χορού να ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις είναι ένα από τα στοιχεία της επικοινωνιακής του δύναμης.

Η πολυαισθητηριακή εμπειρία του χορού περιλαμβάνει μηνύματα, που μεταδίδονται μέσω της όρασης, τόσο για χορευτές όσο και για θεατές που παρακολουθούν μια παράσταση χορού. Μεταδίδονται ακόμα μέσω της ακοής, γιατί τα σώματα παράγουν ήχους, τα χτυπήματα των ποδιών, των δακτύλων των χεριών, τον ήχο της αναπνοής, μια πτώση στο έδαφος, καθώς και μέσω της όσφρησης, γιατί τα σώματα που χορεύουν αναδύουν μυρωδιές. Στην επικοινωνία με τη γλώσσα του σώματος έχει ιδιαίτερη σημασία η αίσθηση της αφής, αφού στον σύγχρονο χορό χρησιμοποιούνται τεχνικές που βασίζονται στο άγγιγμα και την επαφή.

Ωστόσο, η πρόσληψη των αισθητικών ιδιοτήτων της κίνησης του χορού εξαρτάται κυρίως από την κιναισθησία ή κιναισθηση, την αίσθηση της κίνησης που οφείλεται στη δράση ενός ιδιαίτερου και σημαντικού αισθητηριακού συστήματος που λέγεται ιδιοδεκτικό. Η κιναισθησία, που αναπτύσσεται σε βαθμό τελειότητας από τους χορευτές, έχει σχέση με την ενσυναίσθηση και την κιναισθητική ενσυναίσθηση (Foster, 2011). Οι βιωματικές εμπειρίες του χορού είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να λειτουργήσει και ως ενσώματη ικανότητα αποδόμησης των στερεοτύπων.

1.3 Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Ο ψυχολόγος Edward Titchener εισήγαγε τον όρο «ενσυναίσθηση» για πρώτη φορά το 1909 στην αγγλική γλώσσα. Η ενσυναίσθηση, όπως έχει μεταφραστεί στα ελληνικά η λέξη 'empathy', αποτελούσε, σύμφωνα με τους γερμανικούς φιλοσοφικούς κύκλους μια σημαντική κατηγορία στην φιλοσοφική αισθητική. Ενσυναισθάνομαι, σημαίνει «βυθίζομαι μέσα στα εξωτερικά αντικείμενα, προβάλλομαι, διαχέομαι μέσα σε αυτά. Ερμηνεύω τα εγώ των άλλων κατά το δικό μου εγώ, ζω τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους [...]» (Παπανούτσος, 1976: 206).

Ωστόσο, ο φιλόσοφος και ψυχολόγος Theodor Lipps ήταν αυτός που κατέστησε την ενσυναίσθηση κεντρική ιδέα της φιλοσοφίας, των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Ο Lipps προσδιόρισε την ενσυναίσθηση ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο που εδράζεται στη συνάντηση των ιδεών μας με τα αισθητικά αντικείμενα. Κατά τον ίδιο, τα ψυχολογικά φαινόμενα προκαλούν εσωτερικές διεργασίες που οδηγούν σε εμπειρίες παρόμοιες με αυτές που βιώνει ένας άνθρωπος, όταν εμπλέκεται σε κινητικές σωματικές δραστηριότητες.

Ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός που έχει δοθεί στην ενσυναίσθηση είναι αυτός του ψυχολόγου Carl Rogers, ο οποίος όρισε την ενσυναίσθηση ως «τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος...» (Rogers, 1959, στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Σήμερα, υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ενσυναίσθηση, χωρίς κάποιος από αυτούς να είναι σωστός ή λανθασμένος. Κάποιοι ερευνητές αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως μια γνωστική διαδικασία αντίληψης της προοπτικής του άλλου και άλλοι ως μια συναισθηματική διαδικασία. Οι κλινικοί ψυχολόγοι, αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία η οποία βοηθά στην απόκτηση πληροφοριών κατά τη διάρκεια της θεραπείας.

Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα συναισθήματα του, να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο πληροφορίες συναισθηματικής φύσης, αξιοποιώντας τα μέσα της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, δείχνει ότι η ενσυναίσθηση είναι σημαντικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη», είναι σχετικά νέος και περιγράφει ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της αντίληψης, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, τις αξιολογήσεις, τις επιλογές και τις αποφάσεις τους. Ο Daniel Goleman, ψυχολόγος του Πανεπιστημίου Harvard, στο βιβλίο του με τίτλο *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (2011/1995), επεξηγεί τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη».

Σύμφωνα με τον Goleman έχουμε δύο είδη νοημοσύνης: τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη γνωστική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη υπογραμμίζει την άμεση σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις γνωστικές λειτουργίες και το συναίσθημα. Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζουν και εκφράζουν με καταλληλότερο τρόπο, για την εκάστοτε περίπτωση, τα δικά τους συναισθήματα. Επίσης, έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους άλλους και να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων, δείχνοντας ενσυναίσθηση.

Ο Goleman θεμελίωσε το μοντέλο του για τα δύο είδη νοημοσύνης στη δραστηριότητα του εγκεφάλου. Η νόηση βασίζεται αποκλειστικά στη λειτουργία του νευροφλοιού, δηλαδή των πιο πρόσφατα αναπτυγμένων τμημάτων του εγκεφάλου, ενώ τα συναισθηματικά κέντρα εντοπίζονται σε βαθύτερες περιοχές στον αρχαιότερο υποφλοιό. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με αυτά τα κέντρα, που δεν λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά σε συντονισμό με τα διανοητικά κέντρα. Η συναισθηματική νοημοσύνη

καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε να μάθουμε πρακτικές δεξιότητες οι οποίες βασίζονται στην αυτοεπίγνωση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την αυτορύθμιση, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους.

Η ενσυναίσθηση έχει δύο διακριτά μέρη, τη γνωστική ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να φανταστούμε τα συναισθήματα του άλλου και «να μπούμε στη θέση του», προβάλλοντας φαντασιακά τον εαυτό μας στη θέση αυτή. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να ανταποκριθούμε σε αυτό που ο άλλος νιώθει ή σκέφτεται.

Μια εξίσου σημαντική παράμετρος της ενσυναίσθησης είναι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο αναζητούν τις δράσεις αυτές που θα βοηθήσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους για τον άλλο. Η Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου γράφει σχετικά: «...η ενσυναίσθηση συνδέεται με πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι η συνεργατικότητα, η γενναιοδωρία και η μείωση της επιθετικότητας...και με την καλή προσαρμογή των παιδιών σε διάφορες δύσκολες καταστάσεις...» (2003:299). Επίσης, έχει βρεθεί μια αρκετά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς και ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Τα παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι περισσότερο αγαπητά σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, πράγμα το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις και ευνοϊκότερο κλίμα για πιο θετικές επιδόσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003:299).

Η ενσυναίσθηση χρειάζεται να είναι μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η ενσυναίσθηση αποτελεί ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών και αναφέρεται στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και, με βάση αυτά, να προβλέπουν συμπεριφορές (γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης), καθώς και να μοιράζονται, να βιώνουν ή νοερά να ταυτίζονται με τα συναισθήματα κάποιου άλλου (συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί παράγοντα πολλών προσεγγίσεων της συμβουλευτικής ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η άποψη που έχει διατυπώσει ο κλινικός ψυχολόγος Arthur Bohart, στο άρθρο του 'The Dance of Empathy'(1995). Ο Bohart επισημαίνει ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι μόνο μια θεραπευτική δράση, είναι ένας «τρόπος συνύπαρξης» με τον πελάτη, που εκδηλώνεται με την ενσυναισθητική εκτίμηση και τον συντονισμό με τον πελάτη. Ο συντονισμός δεν είναι ζήτημα γνωσιακής εκτίμησης του εσωτερικού κόσμου του πελάτη ή συνειδητοποίηση του

συναισθήματός του, παρόλο που αυτές οι πλευρές μπορούν να συμπεριληφθούν. «Αντίθετα, ο συντονισμός είναι μια απάντηση από τον θεραπευτή στον πελάτη: μια απάντηση «σε απόκριση με» τον πελάτη. Και καταλήγει, η έννοια «χορεύουμε μαζί» ή και «παίζουμε μουσική μαζί», αποδίδει καλύτερα την εικόνα της ενσυναίσθησης από μια πιο γνωστική, εννοιολογική» (Bohart, 1995: 26). Τέλος, η Μαλικιώση-Λοΐζου χρησιμοποιεί τον όρο «πολιτισμική ενσυναίσθηση» στην ψυχοθεραπεία, τον οποίο διευκρινίζει ως εξής:

«...είναι μια ειδική διάσταση της ενσυναίσθησης και αναφέρεται στην ικανότητα των συμβούλων ψυχοθεραπευτών να κατανοούν με ακρίβεια τις προσωπικές εμπειρίες ατόμων που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς και να επικοινωνούν την ακριβή κατανόησή τους εποικοδομητικά με τρόπο που να δείχνει αληθινό ενδιαφέρον» (2008:1).

1.4 Κινησθητική ενσυναίσθηση και χορός

Η κινησθητική ενσυναίσθηση λειτουργεί ταυτόχρονα με την αισθητική αποτίμηση του χορού. Δεδομένου ότι ο χορός είναι μια μορφή τέχνης που βιώνεται με όλο το σώμα, είναι σημαντικό να επανεκτιμηθεί ο ρόλος της κινησθητικής ενσυναίσθησης στην πρόσληψη του χορού. Ο χορός, παρότι γίνεται αντιληπτός μέσω της όρασης, ωστόσο, είναι θεμελιωδώς μια κινησθητική τέχνη. Θεωρητικοί του χορού υποστηρίζουν ότι οι θεατές μπορούν να βιώσουν ιδέες και συναισθήματα που εκφράζει ο χορός μέσω της κινησθητικής τους ενσυναίσθησης. Οι θεατές, παρόλο που παρακολουθούν μια παράσταση χορού ακίνητοι, αισθάνονται ότι συμμετέχουν στις κινήσεις που βλέπουν και βιώνουν συναφή συναισθήματα και ιδέες με αυτά που εκφράζουν οι χορευτές. Με άλλα λόγια, οι θεατές αισθάνονται ποιοτικές δομές της κίνησης, όπως είναι η αλλαγή της θέσης του σώματος στον χώρο, η αλλαγή της ταχύτητας της κίνησης, η ακινησία, οι διαπροσωπικές σχέσεις που προκαλεί η επαφή με ένα άλλο σώμα ή και η σύγκρουση μεταξύ δύο χαρακτήρων.

Σύμφωνα με την Susan Leigh Foster (2011), μια σημαντική πηγή στη θεμελίωση της ενσυναίσθησης, ως προς τη δυνατότητα του ατόμου να συναισθάνεται, προέρχεται από τους γερμανικούς φιλοσοφικούς και αισθητικούς κύκλους. Στα τέλη του 19ου αιώνα, η ενσυναίσθηση (Einfühlung) επαναπροσδιορίστηκε από τον Theodor Lipps, ως η ικανότητά μας να αναγνωρίζουμε συναισθήματα που βιώνονται από κάποιο άλλο ον, που διαθέτει επίσης αισθήσεις. Ο Lipps υποστήριξε επίσης ότι, αν τα συναισθήματα συνδέονται με τη

σωματική συμπεριφορά, τότε η παρατήρηση της σωματικής συμπεριφοράς του άλλου, αποτελεί προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση.

Όταν κάποιος αντικρίζει ένα έργο τέχνης, ενεργοποιείται η ικανότητά του να κατανοεί ή και να αισθάνεται την εμπειρία των άλλων μέσα από τη δική τους οπτική. Ομοίως, όταν κάποιος βλέπει ένα σώμα να κινείται, λόγου χάρη, έναν ακροβάτη, βιώνει εσωτερικά την προσπάθεια του να ισορροπήσει πάνω στο σκοινί, σαν να εκτελεί τις κινήσεις που βλέπει. Αυτός ο δυναμικός συνδυασμός υποκειμένου-αντικειμένου υποδηλώνει τη δυνατότητα της δημιουργίας εικονικής ή φαντασιακής κίνησης.

Η κιναισθητική ενσυναίσθηση απέκτησε ιδιαίτερη σημασία την περίοδο του μοντερνισμού, όπου επικράτησε η άποψη ότι οι θεατές ανταποκρίνονται άμεσα στα εκφραστικά μέσα ενός έργου τέχνης, για παράδειγμα, τους ρυθμούς της κίνησης, και όχι μόνο σε μια ιστορία ή ένα θέμα. Οι ιδέες του Lipps αναπτύχθηκαν από τον κριτικό χορού John Martin, ο οποίος υποστήριξε ότι αυτό που αποκαλούσε ικανότητα «εσωτερικής μίμησης» του θεατή ή «κιναισθητική συμπάθεια» ή «μετακίνηση» (metakinesis) ήταν μια κινητική εμπειρία που άφηνε ίχνη στο νευρομυϊκό σύστημα στενά συνδεδεμένα με συναισθήματα (Martin, 1936). Η αισθητηριακή εμπειρία ζωντανεύει προηγούμενες εμπειρίες πάνω στα ίδια τα νευρομυϊκά μονοπάτια, γιατί ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και αναδιοργανώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει από το σώμα και το περιβάλλον. Η θεωρία του Martin για την κιναισθητική ενσυναίσθηση έχει επικριθεί με το σκεπτικό ότι αρνείται τη διαφορά, καθολικεύει την προσωπική πρόσληψη και αισθητοποιεί το μη ορθολογικό στοιχείο του χορού.

Στο πλαίσιο αυτό, η Foster (2011) υποστηρίζει ότι ο σπουδαστής χορού, ο οποίος μαθαίνει μέσω μιας διαδικασίας μίμησης, βιώνει και τη διαφορά και την ομοιότητα, καθώς δύο άτομα, παρότι μπορεί να κινηθούν μαζί, όμως, ποτέ δεν είναι ίδια. Κατά συνέπεια, η κιναισθητική ενσυναίσθηση βοηθά στη συνειδητοποίηση της ομοιότητας και της διαφοράς. Μπορεί επίσης να ανοίξει εμπειρίες τρόπων αλλαγής απόψεων που αντιστέκονται σε πολιτιστικά πρότυπα.

Η κιναισθητική ενσυναίσθηση είναι ένα μέσον με το οποίο μπορεί κανείς να αντιληφθεί και να συναισθανθεί τις εμπειρίες ενός άλλου ατόμου. Δεν διαμορφώνεται απλά από τις αισθητηριακές αντιλήψεις, την όραση και την ακοή, αντίθετα είναι ένα είδος αυτόνομης πράξης. Η βύθιση στον εαυτό είναι προϋπόθεση της κατανόησης ενός άλλου ατόμου και των εμπειριών του. Οι εμπειρίες της κιναισθητικής ενσυναίσθησης μπορούν να ανοίξουν ένα κανάλι για την κατανόηση του «άλλου».

Πως, όμως, συμβαίνει αυτό στον χορό; Η Foster στην εισαγωγή του βιβλίου της *Kinesthesia in Performance. Choreographing Empathy* (2011: 1), θέτει τα εξής ερωτήματα:

«Τι αισθανόμαστε, όταν βλέπουμε χορό; Χορεύουμε μαζί, ακόμα και αν δεν κινούμαστε; Αισθανόμαστε αυτό που νοιώθει με το σώμα του ο χορευτής; Φανταζόμαστε τον εαυτό μας να κάνει τις ίδιες κινήσεις; Ένα άλμα στον αέρα; Ένα κύλισμα κατά μήκος του πατώματος; Μια ισορροπία στα δάκτυλα των ποδιών; Ένα ξεδίπλωμα της σπονδυλικής στήλης; Ένα πέταγμα; Μια κατάδυση; Ένα ξέσπασμα; Ή μια ακινησία, μια παύση; Κινούμαστε στον ρυθμό που βλέπουμε σε κίνηση; Κινούμαστε αμυδρά προς τα μπρος, προς τα πάνω, προς τα πίσω; Μπορεί ακόμα και να αισθανόμαστε ένταση στο μυϊκό μας σύστημα; Μας κόβεται η ανάσα; Αισθανόμαστε φόβο, κοιτάζοντας τα αβέβαια βήματα του χορευτή; Και σε τι βαθμό αισθανόμαστε όλα τα παραπάνω;»

Η Foster δίνει απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα μέσα από επιχειρήματα, που βασίζονται στη θεωρία του χορού, τη θεωρητική ανάλυση της κιναισθησίας και της ενσυναίσθησης, καθώς και σε πρόσφατες έρευνες και ανακαλύψεις στον τομέα των νευροεπιστημών. Όπως γράφει σχετικά, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, δόθηκε μία νέα ερμηνεία στον ορισμό της κιναισθησίας από τον Alain Berthoz, που παρέχει μια νέα σημαντική θεωρία για την κατανόηση της φυσιολογίας της ανθρώπινης δράσης.

Την ίδια περίοδο, Ιταλοί ερευνητές που διεξήγαγαν μια σειρά από κινητικά πειράματα, χρησιμοποιώντας πιθήκους, ανακάλυψαν τους κατοπτρικούς νευρώνες (mirror neurons). Οι κατοπτρικοί νευρώνες φαίνεται ότι έχουν κάποια άμεση σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των πρωτεύοντων θηλαστικών, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται η μίμηση, η ενσυναίσθηση, η θεωρία του νου, η ανάπτυξη της γλώσσας. Μετά την ανακάλυψη των κατοπτρικών νευρώνων, αρκετοί νευροεπιστήμονες επιβεβαίωσαν την ύπαρξή τους στον ανθρώπινο εγκέφαλο στις μελέτες τους, μέσω της χρήσης εξειδικευμένων επιστημονικών μεθόδων, όπως η ηλεκτροεγκεφαλογραφία, η μαγνητοεγκεφαλογραφία, η τομογραφία, και ούτω καθεξής. Οι ερευνητές συσχέτισαν τους καθρεπτικούς νευρώνες με τις λειτουργίες κατανόησης των ενεργειών των άλλων, τη διαμόρφωση της δράσης, την κατανόηση της πρόθεσης των άλλων, τη γλώσσα, τη θεωρία του νου, τη μάθηση. Ακόμα, οι κατοπτρικοί νευρώνες έχουν πρωτεύοντα ρόλο στην εκμάθηση κινήσεων και την αναπαραγωγή μέσω μίμησης σύνθετων συμπεριφορών. Εκτός από τη μίμηση, είναι υπεύθυνοι για πολλές άλλες εξελιγμένες ανθρώπινες συμπεριφορές και διαδικασίες σκέψης (Acharya & Shukla, 2012).

Οι κατοπτρικοί νευρώνες ενεργοποιούνται, όταν εκτελούμε μια κίνηση ή και όταν βλέπουμε άλλους να εκτελούν μια κίνηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απαραίτητα εκτελούμε αυτή τη κίνηση. Για παράδειγμα, όταν βλέπουμε κάποιον να κινείται στο χείλος του γκρεμού, είτε φοβόμαστε είτε όχι, κουνάμε τα χέρια μας ή τα πόδια μας, ώστε το βάρος του σώματος μας να μετατοπιστεί, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος (Foster, 2011). Σχετικά πρόσφατες μελέτες, που συνδυάζουν τον χορό με τις νευροεπιστήμες, επιβεβαιώνουν ότι οι θεατές νοιώθουν σαν να κινούνται μαζί με τους χορευτές, ένα ζήτημα που διασαφηνίζει την πρόσληψη του χορού και μιας χορογραφίας (Hagendoorn, 2004).

Τέλος, η κιναισθητική ενσυναίσθηση διαμορφώνει τις σχέσεις ανάμεσα στους χορευτές στον αυτοσχεδιασμό. Οι χορευτές αντιλαμβάνονται ποιοτικές δομές της κίνησης, συναισθήματα και ιδέες μέσω των κατοπτρικών νευρώνων. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό εμφανίζεται μια ενσυναισθητική «χορογραφία» με βάση τη συλλογική νοημοσύνη που δημιουργεί μια προσωρινή δομή των κινήσεων, χωρίς τη μεσολάβηση λέξεων. Είναι ένας τύπος χορογραφίας που δομείται στην αμεσότητα του χώρου και του χρόνου, με την αναγνώριση των δράσεων, των συναισθημάτων και την αλληλεπίδραση. Στον αυτοσχεδιασμό, οι χορευτές είναι δημιουργοί των δικών τους κινήσεων και ταυτόχρονα θεατές των συνεργατών τους.

1.5 Η πολυφωνική πολιτισμικά παιδαγωγική του χορού

Ο χορός, ως διαχρονική, διαπολιτισμική και υπερπολιτισμική (transcultural) μορφή τέχνης, συνδέεται με αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο αναδεικνύει την αξία του χορού στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η διάσταση ενισχύει και τον ρόλο του χορού στη διαχείριση της ετερότητας στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η Linda Ashley έχει υποστηρίξει σε πολλά κείμενά της ότι η συνειδητή κατανόηση του χορού, ως μιας παγκόσμιας και διαχρονικής γλώσσας επικοινωνίας, δεν έχει θεμελιωθεί αρκετά φιλοσοφικά ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή η διαπολιτισμική διάσταση του χορού.

Η Ashley, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής, πραγματοποίησε μια εθνογραφική έρευνα στη Νέα Ζηλανδία, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν τις γνώσεις τους, ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες μιας πολιτισμικά πλουραλιστικής παιδαγωγικής του χορού στον 21ο αιώνα. Είχε ως αφετηρία την άποψη της παιδαγωγού Susan Stinson, η οποία υποστηρίζει ότι οι χοροί δεν είναι μόνο αισθητικά

αντικείμενα, που δημιουργούνται από μεμονωμένους καλλιτέχνες αλλά είναι πολιτισμικά αντικείμενα που καθορίζουν και προκαλούν πολιτισμούς (Ashley, 2013).

Ειδικότερα, η Ashley είχε εργαστεί ως καθηγήτρια χορού στη Νέα Ζηλανδία, από το 2000. Αυτό που διαπίστωσε ήταν ότι ο χορός αποτελούσε το λιγότερο γνωστό αντικείμενο για πολλούς καθηγητές, το λιγότερο οικείο σε σύγκριση με τις άλλες τέχνες, το θέατρο, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν δεξιότητες και εμπειρίες στη διδασκαλία του δημιουργικού χορού. Παρενθετικά, ο όρος «δημιουργικός χορός» περιγράφει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του χορού σε παιδιά, μέσω ενός μοντέλου που έχει καταγωγή στη θεωρία και πρακτική που ανέπτυξε ο Laban, στα μέσα του 20ού αιώνα.

Η Ashley επιχείρησε να αποδείξει ότι η διδασκαλία χορών που προέρχονται από ποικίλες και διαφορετικές γεωγραφικά και πολιτισμικά περιοχές του κόσμου, εμπεριέχει θεωρητικές και πρακτικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, διότι διαφέρει από το προγενέστερο μοντέλο του δημιουργικού χορού, στο οποίο κυριαρχούν Ευρωκεντρικές αξίες και έννοιες. Μετά από τη λεπτομερή ανάλυση της ερευνητικής διαδικασίας, που βασίστηκε στη διδασκαλία χορών που προέρχονται από διαφορετικές περιοχές του κόσμου, η Ashley παραθέτει μια σειρά από ερευνητικά αποτελέσματα.

Ο μετασχηματισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσω αναστοχασμού, ανέδειξε τη δυνατότητα της εισαγωγής νέων παιδαγωγικών μεθόδων στη διδασκαλία του χορού, σε σύγκριση με τις Ευρωκεντρικές κοινωνικο-πολιτιστικές έννοιες, που σχετίζονται με τη διδασκαλία του δημιουργικού χορού σε μικρά παιδιά. Μια τέτοια προοπτική μπορεί να αποδειχθεί επωφελής, καθώς θέτει την εκπαίδευση μέσω του χορού κάτω από ένα θεωρητικό πρίσμα, ως μέρος της πρακτικής εργασίας, που θα μπορούσε να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις χορευτικές τους δεξιότητες και τις γνώσεις τους για μεγαλύτερη απόδοση στον δικό τους τρόπο διδασκαλίας του χορού (Ashley, 2013:3).

Το ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται η Ashley (2013), αποδεικνύει ότι η διαφορετικότητα της ταυτότητας των μαθητών δεν τους απομονώνει ή και αποξενώνει, αντίθετα τους εντάσσει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο χορός προωθεί την ατομικότητα, την αυτοπεποίθηση και καλλιεργεί την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων ή και ανθρώπων που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς. Αυτή η μορφή επικοινωνίας μπορεί να μετριάσει ζητήματα, τα οποία έχουν να κάνουν με τη βία που ασκείται σε πολιτικές, θρησκευτικές μειονότητες και άλλες ομάδες πληθυσμού. Τα παιδιά, μέσω του χορού, μπορούν να κατανοήσουν τον δικό τους πολιτισμό και να αρχίσουν να

σέβονται τον χορό ως μέρος της κληρονομιάς πολλών πολιτισμών. Μαθαίνοντας χορούς από όλο τον κόσμο, τα παιδιά, αποκτούν δεξιότητες και γνώσεις που θα τα βοηθήσουν να συμμετάσχουν σε μια σύγχρονη κοινωνία με αυξανόμενη θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία.

Αναφορές στη σημασία της μάθησης μέσω του χορού υπάρχουν και στην ελληνική βιβλιογραφία. Στο άρθρο «Προς μια Παιδαγωγική του Χορού Στην Εκπαίδευση Μαθητών Σχολικής Ηλικίας» (2017), τονίζεται ότι: «Ο χορός αποτελεί εκφραστικό μέσο εκδήλωσης κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπινων κοινωνιών και συμβάλλει στην καλλιέργεια και τη διατήρηση ευρύτερων διαπροσωπικών σχέσεων». Επίσης, επισημαίνεται ότι «Πρόκειται για σύνθετη μορφή ανθρώπινης ενεργητικότητας και συμπεριφοράς η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνολικής δομής ενός ευρύτερου επικοινωνιακού συστήματος και έχει αξία ως αγωγή, ως έκφραση ή ως μάθημα που προσφέρει ποικίλα σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη» (Δανιά, Κουτσούμπα, Τυροβολά, 2017: 86).

Η διδασκαλία και η παιδαγωγική του χορού χαρακτηρίζεται ως πολιτισμικά πολυφωνική, γιατί περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές μορφές χορού, μεταξύ αυτών τον κλασικό χορό ή μπαλέτο, τον μοντέρνο ή σύγχρονο χορό, τον αυτοσχεδιασμό, τους κοινωνικούς χορούς, τους παραδοσιακούς χορούς από όλο τον κόσμο, αλλά και πιο πρόσφατες αστικές μορφές χορού, όπως είναι το hip-hop και το breakdance.

Ωστόσο, υπάρχουν συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη και παιδαγωγική του χορού που συμβαίνουν για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Τη δεκαετία του 1960, οι περισσότεροι καθηγητές δίδασκαν με βάση το εκπαιδευτικό μοντέλο του Rudolph Laban, το οποίο αναλύει στο βιβλίο του 'Modern Educational Dance' (1948/1975). Αυτό μοντέλο, που επικεντρωνόταν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας κάθε μαθητή, το λεξιλόγιο της κίνησης, την αυτοπεποίθηση, την ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους και τη διατήρηση της ατομικότητας μέσα από την ανταπόκριση σε διάφορα ερεθίσματα, ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές λόγω της ταύτισής του με τις απόψεις του John Dewey για μια προοδευτική παιδοκεντρική εκπαίδευση.

Σήμερα, μέσα στο πλαίσιο της γενικής παιδείας, η έννοια «Η τέχνη του χορού στην εκπαίδευση» (The art of dance in education) αφορά ένα διδακτικό μοντέλο, το οποίο διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1980 και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, πανεπιστήμια, κολλέγια, σχολεία.

Η διδασκαλία του χορού σε παιδιά σύμφωνα με αυτό το μοντέλο στοχεύει στη βελτίωση των έμφυτων ικανοτήτων τους μέσω της κινητικής διερεύνησης ιδεών, της

επίλυσης προβλημάτων και της σύνθεσης. Οι στόχοι αυτοί αναλύονται διεξοδικά στο τρίπτυχο της δημιουργίας, παρουσίασης και αξιολόγησης του χορού (creating–presenting–evaluating), το οποίο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των αισθητικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και την αντιμετώπιση του χορού ως μέσου πολιτισμικής παιδείας και αγωγής (Smith-Autard, 2002:4).

Κεφάλαιο 2: Η συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση

2.1 Σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές

Εκτός από την πολυδιάστατη προσφορά του χορού στην εκπαίδευση, τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν μέσα από την επαφή τους με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης, το θέατρο, τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική, τη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο. Το παιδί, από την επαφή του με διαφορετικές μορφές τέχνης, έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει την ταυτότητά του, να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέρος του πολιτισμικού συνόλου, να διευρύνει την αντίληψή του, να αναπτύξει την ικανότητα έκφρασης, επικοινωνίας, δημιουργίας, να αναπτύξει τη φαντασία του.

Παρότι, η προσφορά των τεχνών στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη, πρωτοποριακά προγράμματα σε σχολεία, θεμελιωμένα στο έργο του John Dewey, ο οποίος υποστήριξε, το 1938, ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία, καθώς και την αναδυόμενη κριτική παιδαγωγική, εγκαταλείφθηκαν σε μεγάλο βαθμό και επιβίωσαν μόνο ως σποραδικές περιπτώσεις, καθώς η τυπική εκπαίδευση περιορίστηκε στην εννοιοκρατική παράδοση. Οι τέχνες, θεωρήθηκε ότι δεν ανήκουν στις διανοητικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μην δοθεί η αναγκαία προσοχή στην ενσωμάτωσή τους στο σχολείο, από όσους υποστήριζαν την επιστροφή στις «παραδοσιακές» εκπαιδευτικές αξίες (Robinson, 1989).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των τεχνών στην εκπαίδευση, με το σκεπτικό ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο Howard Gardner, καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard, συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία αυτού του κινήματος. Επιβεβαίωσε μέσω της θεωρίας του για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (1983), ότι η νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη. Εφόσον υπάρχουν πολλοί τύποι νοημοσύνης, υπάρχουν και πολλοί τρόποι για να κατανοήσει κανείς τον κόσμο. Συνεπώς, και το σχολείο πρέπει να έχει ποικίλες μεθόδους, για να καλλιεργήσει τις πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών. Η τέχνη εξυπηρετεί ακριβώς αυτή την ανάγκη, την ολόπλευρη ενεργοποίηση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών. Η αισθητική εμπειρία μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάζουμε πλήθος συμβόλων, να αντιλαμβανόμαστε συναισθηματικές καταστάσεις και διάφορες (υποκειμενικές) όψεις της πραγματικότητας, οι οποίες δεν θα μπορούσε να γίνουν εύκολα κατανοητές μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων.

Σημαντική συνεισφορά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας είχε και ο Jack Mezirow, καθηγητής στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia, ο οποίος εμπνεύστηκε από τον Paulo Freire, που πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού. Ο Mezirow ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Και προσδιόρισε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ως τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές)– δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009:92). Η μετασχηματίζουσα μάθηση προϋποθέτει να έχουμε ενσυναίσθηση του πώς αποκτούμε τη γνώση μας και να έχουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που καθοδηγούν τις απόψεις μας.

Όλα τα πιο πάνω, επιβεβαιώνουν τη σημασία της ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρει ο Απόστολος Μαγουλιώτης «Οι τέχνες ασκούσαν αλλά και συνεχίζουν να ασκούν μεγάλη επιρροή στη ζωή του ανθρώπου» (2014:28). Μέσω των εικαστικών τεχνών, για παράδειγμα, προωθείται η επιθυμία των παιδιών για ανακάλυψη και δημιουργία. Παράλληλα, οι εικαστικές τέχνες μπορούν να συμβάλλουν, στην ανάπτυξη της φαντασίας και των αισθήσεων, ενώ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι, όπως και τα υπόλοιπα είδη τέχνης, αποτελούν μέσα αυτοέκφρασης συναισθημάτων.

Τα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα, τα οποία έχουν μια φυσική τάση να εκφράζονται μέσα από την κίνηση, τον ρυθμό, τους ήχους, τα χρώματα, είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται προς την καλλιτεχνική παιδεία, διότι με αυτόν τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα της αυθόρμητης έκφρασης και δημιουργίας (Robinson, 1999). Παρόλα αυτά, ο Ken Robinson επισημαίνει, ότι, συχνά, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που αντιμετωπίζονται ως ένα κατ' επιλογήν μάθημα, όταν υπάρχει πίεση χρόνου, χώρου ή πόρων, παραλείπονται και οργανώνονται συνήθως μόνο στα πλαίσια προαιρετικών διεπιστημονικών προγραμμάτων ή και επαφίενται στις προτιμήσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού (1999:63).

2.2 Διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης

Σε έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα, το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω του οποίου θα διαμορφωθούν οι μελλοντικοί πολίτες, οφείλει να εφοδιάσει τα παιδιά, πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων, με δημιουργικότητα, ευελιξία, κριτική σκέψη. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η διαθεματική προσέγγιση.

Η διαθεματικότητα βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη μάθησή τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτήν, για αυτό και συνδυάζει την ενιαιοποίηση του περιεχομένου με τη δράση των συμμετεχόντων. Στόχοι της είναι, μεταξύ άλλων, η κατάργηση της εξειδίκευσης, της μονομέρειας και της αποσπασματικότητας της γνώσης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται χαρακτηρίζονται από τη διεπιστημονική εξέταση των γνωστικών αντικειμένων και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδυαστικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2002). Η μέθοδος project ή σχέδιο εργασίας είναι μια ανοιχτή, συνεργατική διαδικασία μάθησης, τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική, για τον λόγο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσυφίδης, 2000:43-4). Με τον τρόπο αυτό, ενεργοποιείται η αυτενέργεια των μαθητών, η ανακαλυπτική μάθηση και η ομαδική εργασία.

Συνεπώς, τόσο στα διεπιστημονικά όσο και στα διαθεματικά προγράμματα κοινό στοιχείο αποτελεί η προσπάθεια να ξεπεράσουν το απομονωμένο και το αποσπασματικό, ενώ πρωταρχικός στόχος είναι να αναδειχθούν οι σχέσεις και οι συναρτήσεις. Επιπλέον, και οι δύο προσεγγίσεις, περισσότερο οι διαθεματικές, χρησιμοποιούν ολιστικούς τρόπους αντιμετώπισης της μάθησης ενώ παράλληλα έχουν και διερευνητικό προσανατολισμό αφού έχουν κοινό στόχο την ανάδειξη σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2002:111). Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι τα διεπιστημονικά προγράμματα χαρακτηρίζονται ως γνωσιο-κεντρικά, καθώς αντιπροσωπεύουν την οπτική των επιμέρους επιστημονικών κλάδων και οργανώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις παραδοχές τους, ενώ τα διαθεματικά ως μαθητο-κεντρικά και κοινωνιο-κεντρικά, καθώς οργανώνονται γύρω από θέματα που έχουν προσωπικό ή κοινωνικό ενδιαφέρον χωρίς δεσμεύσεις προς τους επιστημονικούς κλάδους.

2.3 Ο χορός στη διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση

Σε όλη την πολιτισμική ιστορία του ανθρώπου, ο χορός είναι ένα μέσον για την επικοινωνία πολλών διαφορετικών και οικουμενικών εννοιών. Η επικοινωνιακή δύναμη

του χορού και ικανότητά του να ενώνει όλους τους ανθρώπους, αποδεικνύει ότι ο χορός δεν είναι μόνο μια μορφή τέχνης και ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά και μέσον σύνδεσης άλλων ακαδημαϊκών κλάδων. Παρόλα αυτά, ο χορός, συχνά, δεν εκτιμάται όπως οι άλλοι «ακαδημαϊκοί» κλάδοι. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια μορφή περιθωριοποίησης, αφού συχνά ο χορός απουσιάζει από την εκπαίδευση. Ο χορός, όταν διδάσκεται, χρησιμοποιείται συνήθως για να αυξήσει την κατανόηση των παιδιών (ή και των φοιτητών) πάνω σε ένα άλλο θέμα. Όμως, σε έναν τέτοιο ρόλο, οι αξίες, οι έννοιες και οι μέθοδοι του χορού υποβιβάζονται.

Μια εναλλακτική προσέγγιση, που συνδέει τον χορό με άλλα γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να εντοπιστεί στη διαθεματική ή και διεπιστημονική μάθηση, όπου ο χορός χρησιμοποιείται για την κατανόηση ενός πολύπλοκου θέματος. Δύο γνωστικά αντικείμενα μπορεί να συνδυαστούν, για να συμπληρώσει το ένα το άλλο πάνω σε ένα πολύπλευρο φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να γίνει επαρκώς κατανοητό μέσω μιας προοπτικής. Στην προκειμένη περίπτωση, η διεπιστημονική προσέγγιση, προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για τη μάθηση μέσω του χορού ή και για τη μάθηση του «Τι είναι ο χορός».

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, ο χορός έχει ενταχθεί στις παραστατικές τέχνες, ένα νέο επιστημονικό πεδίο, που κυριαρχεί το σώμα του καλλιτέχνη και η ταυτότητά του. Στις παραστατικές τέχνες συναντώνται διαφορετικές ερευνητικές παραδόσεις, διεπιστημονικού, πολυεπιστημονικού ή και διαθεματικού χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό, κύριο χαρακτηριστικό της μελέτης του χορού είναι η σύνδεση της ενσώματης έρευνας με την φιλοσοφία, την ιστορία, την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, τις νευροεπιστήμες, τις σπουδές φύλου και γενικώς όλους τους τομείς στους οποίους το ανθρώπινο σώμα είναι στο προσκήνιο.

Σήμερα, η ενσώματη μάθηση, μία από τις πιο σύγχρονες, παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, αναδεικνύει την αξία του σώματος στην εκπαιδευτική πράξη σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους και γνωστικά αντικείμενα. Στην ενσώματη μάθηση έχουν ιδιαίτερη σημασία οι κινήσεις, η έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, η νοητική εμπλοκή με την καλλιτεχνική δημιουργία. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα ενσώματης μάθησης αποτυπώνεται στο άρθρο ‘The dance of the magic dragon: Embodied knowledge in the context of transformative learning theory’, στο οποίο συνδυάζονται τρία γνωστικά αντικείμενα, ο χορός, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Tsouvala & Magos, 2016).

Επιλογικά, σε πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού, υπάρχουν προγράμματα με τον τίτλο Χορός/Θέατρο/Μουσική. Αυτή η ενοποίηση δείχνει ότι και οι τρεις αυτές μορφές

τέχνης, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, έχουν κοινές διαδρομές και κοινά στοιχεία (Carr, Dennis, Hand, 2014: 14). Η εξειδικευμένη γνώση που έχει ένας ακαδημαϊκός μπορεί να εναρμονιστεί με τη γνώση κάποιου άλλου, για να διασαφηνιστούν ευρύτερα ζητήματα κοινού προβληματισμού.

2.4 Η σωματική έκφραση στη δραματική εκπαίδευση

Ο χορός και το θέατρο έχουν καταγωγή σε τελετουργίες που άρχισαν να διαμορφώνονται στα βάθη της αρχαιότητας. Ο χορός και το θέατρο, ως παραστατικές τέχνες, έχουν ως κύριο εργαλείο έκφρασης το ανθρώπινο σώμα. Και οι δύο αυτές μορφές τέχνης μπορούν να αναπτύξουν τη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, που ορίζεται ως η ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε ολόκληρο το σώμα, για να εκφράζουμε με επιδεξιότητα ιδέες και συναισθήματα, όπως ένας χορευτής ή ένας ηθοποιός, να κινούμαστε πέρα από τα φυσικά όρια του σώματος, όπως ένας αθλητής, καθώς και η ευκολία να χρησιμοποιούμε τα χέρια μας για να δημιουργούμε ή και να μετασχηματίζουμε αντικείμενα, όπως ένας γλύπτης ή και ένας τεχνίτης (Gardner, 1983: 206).

Οι παράλληλες ρίζες του αυτοσχεδιασμού στον χορό και του θέατρο σχετίζονται άμεσα με την ταύτιση πολλών σωματικών ασκήσεων, που μπορεί να ανήκουν στις τεχνικές του χορού ή και του θεάτρου, όμως, κατά την εφαρμογή τους στη θεατρική εκπαίδευση παρουσιάζονται κάτω από μια κοινή ορολογία σωματικών, ρυθμικών ασκήσεων, τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού ή αυτοσχεδιασμού. Η σωματική έκφραση αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα της εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η ενεργοποίηση του σώματος, η χρήση της παντομίμας, η χρήση των διαφορετικών μορφών του χορού, είναι στοιχεία της σωματικής έκφρασης, που αποτελεί τη βάση της διδακτικής μεθοδολογίας του θεάτρου. Ο μαθητής καλείται να αποδώσει μέσω της σωματικής έκφρασης ή και της μη λεκτικής επικοινωνίας μια λέξη, ένα συναίσθημα, μια κατάσταση, έναν χαρακτήρα.

Ο Σίμος Παπαδόπουλος (2010:140-145), υποστηρίζει ότι στη θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται διδακτικές τεχνικές που έχουν σκοπό να βοηθήσουν το παιδί να ενεργοποιήσει τη σωματική του έκφραση, να αποκτήσει ευελιξία στη σκέψη, να γίνει γνώστης όλων των πτυχών του εαυτού του, να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις και να ψυχαγωγηθεί μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η σωματική έκφραση εκδηλώνεται και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί τη βάση της υποκριτικής, στη σχολική πράξη και στο επαγγελματικό θέατρο (Μουδατσάκης, 1994).

Από τις αρχές του 20ού αιώνα, είναι εμφανής η αλληλοεπίδραση μεταξύ του θεάτρου και του χορού, αφού σε πολλά συστήματα υποκριτικής (Stanislavsky, Meyerhold, Grotowski, Boal) χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις, που δίνουν έμφαση στη σωματική ευελιξία του ηθοποιού. Η χρησιμοποίηση του χορού σε μαθήματα θεατρικής εκπαίδευσης δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες για τον έλεγχο της κίνησής τους και την απόδοση διαφορετικών χαρακτήρων.

Σήμερα, η έντονη σωματικότητα είναι διακριτή σε παραστάσεις σύγχρονου χορού και θεάτρου στο εξωτερικό και την Ελλάδα. Αυτή η προσέγγιση έχει καταργήσει την παντοδυναμία του λόγου, αφού επιτρέπει την έκφραση κοινωνικών καταστάσεων, ιδεών και συναισθημάτων μέσα από τη μίξη της κίνησης, των χειρονομιών, των εικόνων, των ήχων, της μουσικής, του λόγου. Ο όρος «χοροθέατρο», τον οποίο είχε προτείνει ο Laban, το 1926, για τη δημιουργία μιας νέας μορφής χορού, που θα συνδύαζε χορευτικά και θεατρικά στοιχεία, χαρακτηρίζει το έργο της Pina Bausch και άλλων χορογράφων. Η δημιουργία του «σωματικού θεάτρου», από τη δεκαετία του 1980, στο οποίο συνδυάζονται η κίνηση, οι χειρονομίες, ο ρυθμός με τον λόγο αποδεικνύει ότι το σώμα κυριαρχεί στις σύγχρονες τεχνικές αφήγησης.

2.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα

Η περίοδος που διανύει η Ελλάδα, όπως και η Ευρώπη, χαρακτηρίζεται από έντονη εθνική ανακατάταξη, η οποία φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη για περισσότερη γνώση σχετικά με τις ανάγκες αλλοδαπών μαθητών, καθώς οι απαιτήσεις που προκύπτουν για την ένταξή τους είναι τεράστιες, ενώ οι γνώσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν αποδειχθεί ελλιπείς. Συνεπώς, η έμφαση σε μια μορφή εκπαίδευσης, όπως η διαπολιτισμική, που σκοπό έχει να εξαλείψει τα στερεότυπα και να ενθαρρύνει τη γνωριμία και την αρμονική συμβίωση μεταξύ πληθυσμών διαφορετικών εθνικοτήτων στα σύγχρονα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι αναγκαία.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συχνά συγχέεται με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», χωρίς όμως οι δύο έννοιες να ταυτίζονται ή να είναι συνώνυμες. Κοινό σημείο και των δύο όρων είναι το γεγονός ότι αντανakλούν ερμηνείες που είναι στενά συνδεδεμένες με το μεταναστευτικό ζήτημα. Η πολυπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και θετικών στάσεων απέναντι στις διαφορές. Από την άλλη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως η απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών (Γκόβαρης, 2001).

Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση, η οποία βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι κάθε άνθρωπος, ως ξεχωριστή προσωπικότητα, μεταφέρει τις εμπειρίες του ως μέλος του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο μεγάλωσε. Το πολιτισμικό αυτό πλαίσιο περιλαμβάνει την εθνικότητα κάθε ανθρώπου, τη μητρική του γλώσσα, την κοινωνική και οικονομική του κατάσταση, τη δομή της οικογένειας. Κάθε άτομο ξεχωριστά μπορεί να συμβάλλει με ποικίλους τρόπους στον εμπλουτισμό του πολιτισμικού πλαισίου μιας τάξης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την ενσυναίσθηση και καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση στις σημερινές πολυπολιτισμικές πλέον κοινωνίες.

Όπως έχουν δείξει αρκετές έρευνες, η ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών για τη διαφορετικότητα, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη, λόγω του ότι, από τη βρεφική ακόμα ηλικία, η γνωστική ανάπτυξη περιλαμβάνει τον διαχωρισμό του εαυτού από τους άλλους. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν με ακρίβεια φυλετικές διαφορές, ενώ παράλληλα κατασκευάζουν τη δική τους ταυτότητα με το να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους (Ponciano & Shabazian, 2012).

Ο όρος «διαπολιτισμική επικοινωνία» αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που θέτει η διαφορετικότητα σε κάθε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Κώστα Μάγο η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας:

«...δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση [...], συνδέεται τελικά με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας στον χώρο και στον χρόνο με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μέχρι τότε θεωρούνταν άγνωστες και ως τέτοιες συχνά απορρίπτονταν» (Μάγος, 2005: 3).

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι διαθεματικές διαδικασίες γνωριμίας με το διαφορετικό, το μη οικείο, μπορεί να βασιστούν σε όλες τις μορφές τέχνης. Εκτός της μη λεκτικής επικοινωνίας του χορού, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου. Γράφει σχετικά ο Jonothan Neelands, καθηγητής και πρόεδρος στο Τμήμα Δραματικής και Θεατρικής

Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Warwick: «Αυτό που προτείνω είναι ότι οι μετασχηματισμοί είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν σε καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές πρακτικές που αποσκοπούν στην αλλαγή-όπου υπάρχει προσδοκία αλλαγής...» (2004:52). Το θεατρικό παιχνίδι έχει αποδειχτεί πως επιφέρει στους μαθητές ένα αίσθημα αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης μέσω βιωματικών ασκήσεων, ενώ καταφέρνει να αναπτύξει κώδικες επικοινωνίας και να διδάξει με έμμεσο τρόπο την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Neelands, 2004).

Παρόμοιο μέσον είναι και τα παιχνίδια ρόλων. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο ο δάσκαλος συντονίζει μια αναπαράσταση γεγονότων που λαμβάνουν μέρος στην καθημερινότητα και συνήθως έχουν κοινωνικό, πολιτιστικό ή περιβαλλοντικό υπόβαθρο και οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν τη θέση κάποιου άλλου ατόμου να κατανοήσουν τι συμβαίνει στο περιβάλλον τους, να ερμηνεύσουν τη θέση και τα συναισθήματα ενός ανθρώπου, να εκφράσουν απορίες και προβληματισμούς και κυρίως να μάθουν να δέχονται τους «άλλους» χωρίς κριτική (Γκόβας & Ζώνιου, 2010:11).

Καταλήγοντας, κάθε μορφή τέχνης εμπεριέχει διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την καταπολέμηση του φανατισμού και της βίας, των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, που απορρέουν από τη μη αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας. Η τέχνη αναμφισβήτητα βοηθάει και στην επικοινωνία πολλών πολιτισμών μεταξύ τους, καθώς έχει την ιδιότητα «Να διασυνδέει τις ομάδες μέσα από την έκφραση και τους συμβολισμούς, να δένει τους πολιτισμούς συγχρονικά και διαχρονικά, εστιαζόμενη σε όσα κοινά έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους, και όχι σε όσα τους χωρίζουν» (Αλκηστις, 2008:38).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα

Η υπόθεση που καθοδηγεί την παρούσα έρευνα είναι ότι ο χορός μπορεί να λειτουργήσει ως μέσον έκφρασης και επικοινωνίας, ενίσχυσης της ενσυναισθητικής ικανότητας του ατόμου και μείωσης διπολικών σχημάτων, τα οποία είναι ευρέως διαδεδομένα στις πολυπολιτισμικές μας κοινωνίες. Πιο αναλυτικά, η υπόθεση αυτή θα διερευνηθεί μέσω του σχεδιασμού και της βιωματικής εφαρμογής μιας σειράς μαθημάτων σύγχρονου χορού, στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Το περιεχόμενο των μαθημάτων θα βασιστεί στην αφήγηση τριών παραμυθιών της παγκόσμιας λογοτεχνίας, τα οποία, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα «Κινητική και δημιουργική έκφραση στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη», θα αποδώσουν μέσω της κίνησης του σώματος και του προφορικού λόγου. Τα παραμύθια αυτά είναι «Η Μικρή Γοργόνα» και «Το Ασχημόπαπο» του Hans Christian Anderson, καθώς και «Η αληθινή ιστορία του μεγάλου κακού λύκου» του Jon Scieszka. Και τα τρία αυτά παραμύθια συγκροτούν ένα κατάλληλο πεδίο για να διερευνηθούν στερεότυπα, τα οποία επικρατούν σε διάφορες εποχές, πολιτισμούς και κοινωνίες.

Οι στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κριτικής αναστοχαστικής σκέψης, αφού οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, μέσα από την κίνηση, τον χορό, τη δραματοποίηση, θα έχουν την ευκαιρία να συμπάσχουν με παράξενα όντα και αυτά που τους συμβαίνουν. Περιλαμβάνουν επίσης την καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης, της φαντασίας και την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Ακόμα, η βιωματική προσέγγιση των παραμυθιών, μπορεί να φανεί χρήσιμη στις φοιτήτριες και τους φοιτητές, που, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, ίσως, εφαρμόσουν παρόμοιες προσεγγίσεις σε μαθήματα με παιδιά.

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν διατυπωθεί ως εξής:

(1) Η ενσυναισθητική κατανόηση και η αποδοχή «του άλλου» μπορεί να ενισχυθεί μέσα από βιωματικές τεχνικές και πρακτικές του χορού ή και του θεάτρου; (2) Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές θεωρούν ότι διακρίσεις ή και διλημματικές προδιαθέσεις για τους διαφορετικούς άλλους μπορεί να αλλάξουν μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες που

εξασφαλίζουν την εξοικείωση με τις αισθητικές εκφάνσεις της τέχνης; (3) Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές θεωρούν ότι η δημιουργική κίνηση, ο χορός, η δραματοποίηση, το δραματικό παιχνίδι μπορεί να ενισχύσουν την ενσυναισθητική ικανότητα των παιδιών; Και (4) Η αισθητηριακή εμπειρία του χορού μπορεί να συμβάλει σε μια διαφορετική αντίληψη του εαυτού μας και του κόσμου;

3.2 Μέθοδοι έρευνας

Η διερεύνηση του προτεινόμενου θέματος βασίζεται στην ποιοτική έρευνα, η οποία θεωρείται πλέον κατάλληλη για τη μελέτη της ενσυναισθητικής κατανόησης του άλλου μέσω του χορού. Η ποιοτική έρευνα εμπεριέχει μία ερμηνευτική προσέγγιση για κάθε αντικείμενο που μελετά. Αυτό σημαίνει ότι προσανατολίζεται στη συλλογή εμπειρικού υλικού μέσα από εναλλακτικές μεθόδους: τη συμμετοχική ή μη παρατήρηση, τη δομημένη ή μη συνέντευξη, την ανάλυση κειμένων, οπτικοαουστικού υλικού, και ούτω καθεξής (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο» και δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να μελετήσει όχι μόνο το νόημα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι συμμετέχοντες τα γεγονότα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης (case study), έναν τρόπο συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και παρατηρήσεων μέσω του οποίου διερευνάται ένα φαινόμενο στο πραγματικό του περιβάλλον, δηλαδή σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ένα σχολείο, μια τάξη, μια ομάδα ανθρώπων, που χαρακτηρίζονται από κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι, για παράδειγμα, η εθνικότητα (Yin, 1994). Στην έρευνα για τη φύση της καλλιτεχνικής πράξης στην εκπαίδευση, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με τις εθνογραφικές τεχνικές έρευνας. Η χρήση της μελέτης περίπτωσης θα επιτρέψει την άμεση παρατήρηση και την καταγραφή των δράσεων του ερευνητικού προγράμματος, που θα αναπτύξει μια ομάδα φοιτητριών και φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν τρεις τρόποι συλλογής των δεδομένων: η συμμετοχική παρατήρηση (των δράσεων που διαμόρφωναν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές), η αναλυτική καταγραφή των δράσεων και των εντυπώσεων στο ημερολόγιο, καθώς και η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης σε ομάδα εστίασης (focus group interview). Ως ερευνήτρια,

δεν κατέγραφα απλά τα δεδομένα, καθώς η οργάνωση κάθε μαθήματος διαμορφωνόταν πάντα σε άμεση συνεργασία με την πρώτη επιβλέπουσα. Εκτός αυτού, πριν από τη βιωματική εφαρμογή κάθε μαθήματος, διευθετούσαμε τον χώρο και τοποθετούσαμε τα εποπτικά μέσα σε κατάλληλα σημεία.

Ειδικότερα, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα επιτρέπουν την καταγραφή των πράξεων και των λόγων των συμμετεχόντων, χωρίς να επιβάλλονται ή να καθοδηγούνται από τον ερευνητή. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής θα μπορέσει να κατανοήσει τις μοναδικές και υποκειμενικές εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Η συμμετοχική παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως μια μη παρεμβατική μέθοδος, κατά την οποία οι ερευνητές δεν έχουν στόχο να χειραγωγήσουν μια κατάσταση ή τα υποκείμενα. Αντίθετα, κάθε ερευνητής προσπαθεί να συλλάβει τη δυναμική φύση των γεγονότων και να κατανοήσει την φαινομενολογική πολυπλοκότητα του κόσμου των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να παρατηρεί τις συμπεριφορές τη στιγμή που αυτές λαμβάνουν χώρα και να καταγράφει τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά τους.

Από την άλλη, η συνέντευξη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συμμετοχικής παρατήρησης, γιατί ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξετάσει το θέμα που μελετά εις βάθος. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί έναν ευέλικτο τρόπο συνέντευξης, καθώς όχι μόνο επιτρέπει να εμβαθύνει ο ερευνητής περισσότερο στο θέμα του αλλά περιέχει και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε ο ερωτώμενος να έχει την ελευθερία να καθοδηγήσει τη συζήτηση. Η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης δεν έχει στόχο την αλληλεπίδραση μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου αλλά την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, για ένα θέμα που έχει φέρει στο προσκήνιο ο ερευνητής (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επομένως, η συνέντευξη σε ομάδες εστίασης είναι μια μορφή ομαδικής συνέντευξης, όπου τα άτομα που συμμετέχουν συζητούν μεταξύ τους και ανταλλάσσουν απόψεις πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Τις πληροφορίες που θα αναδυθούν, θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής για τη συλλογή των δεδομένων.

Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα, αναφέρεται ότι «Η παρατήρηση, η περιγραφή, η ανάλυση, η γενίκευση και η κατηγοριοποίηση [των ευρημάτων] αποτελούν τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη γνώση που αντλείται από την πρακτική εμπειρία. Η χρήση αυτών των εργαλείων απαιτεί ευελιξία και δεκτικότητα από τον ερευνητή, ευαισθησία και ενορατικό στοχασμό...» (Λυδάκη, 2001: 226).

3.4 Συμμετέχοντες

Τα άτομα που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα, τα τέσσερα μαθήματα χορού, συμπεριλαμβανομένου του πιλοτικού, είναι φοιτήτριες και φοιτητές που παρακολουθούσαν το μάθημα «Κινητική και δημιουργική έκφραση στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη», χειμερινό εξάμηνο 2017-2018, με διδάσκουσα την κ. Τσουβαλά.

Στη συνέντευξη σε ομάδες εστίασης συμμετείχαν εθελοντικά δεκαπέντε φοιτήτριες και φοιτητές που φοιτούν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μια φοιτήτρια είναι απόφοιτη του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών, μια άλλη του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και ολοκληρώνει σπουδές στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ ένας φοιτητής είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης και ολοκληρώνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αυτή η συνοπτική αναφορά σε γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δείχνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους με την τέχνη ήταν περισσότερες σε σύγκριση με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Προπτυχιακού. Οι συνεντεύξεις, που διήρκεσαν από μία έως δύο ώρες κάθε μία, καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο (Βλ. Παράρτημα Ι, σελ.73).

3.5 Σχεδιασμός και διάρκεια της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2016. Από αυτή την περίοδο και μετά, αφού διαμόρφωσα τη διατύπωση του ερευνητικού θέματος, συγκέντρωσα βιβλιογραφικές πηγές σχετικές και ασχολήθηκα με τη μελέτη τους. Την ίδια περίοδο, διάβασα αρκετά παραμύθια, για να εντοπίσω εκείνα που είχαν σχέση με την ετερότητα, τα οποία μετέφρασα στην ελληνική γλώσσα, όπου ήταν αναγκαίο. Επιπλέον, στη συνοπτική απόδοση των παραμυθιών προσπάθησα να μην παρεκκλίνω από τα βασικά τους νοήματα. Η διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων και η εφαρμογή τους στην τάξη ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2017. Η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή έγινε μέχρι τον Φεβρουάριο 2018.

Κεφάλαιο 4 : Περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος

4.1 Εισαγωγικά

Στην πρώτη συνάντηση γνωριμίας με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, στις 26/10/2017, αρχικά τους ανέφερα το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας και τους εξήγησα ότι σκοπός είναι η απόδοση τριών παραμυθιών μέσω κινητικών δράσεων και λεκτικών σχημάτων, επιφωνημάτων, λέξεων, μικρών φράσεων, που θα μετατρέψουν τον λόγο σε παραστασιακό δρώμενο. Ο όρος «παραστασιακό δρώμενο» υποδηλώνει δράσεις της καθημερινότητας με ή και χωρίς σωματική δεξιότητα. Διευκρίνισα ότι σε κάθε μάθημα θα αφηγηθώ ένα παραμύθι και θα ακολουθήσει σύντομη συζήτηση για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ήρωας ή και η ηρωίδα, καθώς και το φυσικό, χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι δράσεις.

Με αφετηρία ή και ερέθισμα την αφήγηση, δύο ομάδες θα σωματοποιήσουν τους χαρακτήρες, τα φυσικά φαινόμενα και τις δράσεις των βασικών χαρακτήρων των παραμυθιών, κάθε ομάδα με τον δικό της δημιουργικό τρόπο. Η διαμόρφωση των ομάδων θα γίνει σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα ή και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μια τρίτη ομάδα θα παρακολουθεί τις δράσεις, ώστε να τις αξιολογήσει στο τέλος του μαθήματος.

Επίσης ανέφερα ότι η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί και μέσω ημιδομημένης συνέντευξης σε ομάδες εστίασης (focus group interview), όπου θα τεθούν σε συζήτηση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θέμα που διαπραγματεύεται κάθε ένα παραμύθι. Κάθε μια από τις τρεις συζητήσεις-συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθεί μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος στην αίθουσα χορού και θα διαρκέσει πάνω από τουλάχιστον μια ώρα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θα είναι επτά έως δέκα άτομα και η ανταλλαγή απόψεων θα βασιστεί σε πέντε έως επτά ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να απαντήσουν ελεύθερα, να διατυπώσουν τη γνώμη και την άποψή τους, να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους και να αποφύγουν τους περιορισμούς ενός κλειστού ερωτηματολογίου (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Σε αυτό το σημείο, για να υπάρξει διάλογος και ανταλλαγή απόψεων, πρότεινα στις φοιτήτριες και τους φοιτητές να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τις επιδιώξεις τους μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους ή ό,τι άλλο ήθελαν. Συμπερασματικά, όλα τα μέλη της ομάδας έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας και δήλωσαν ότι θέλουν να συμμετάσχουν.

4.2 Πιλοτική εφαρμογή

Μετά τη συζήτηση, η καθηγήτρια ξεκίνησε το μάθημα με ζέσταμα (warm up), το οποίο κράτησε περίπου μισή ώρα. Το ζέσταμα περιλάμβανε τεχνικές συγκέντρωσης στο σώμα και τις αισθήσεις, τεχνικές αναπνοής και μια σειρά από φυσικές κινήσεις που στόχευαν στη σύνδεση με τον εαυτό, το περιβάλλον και τους άλλους. Ταυτόχρονα, σε κάποιες φάσεις, η καθηγήτρια προέτρεπε τα μέλη της ομάδας να σιγομουρμουρίζουν τη μελωδία της μουσικής που άκουγαν. Ο συνδυασμός της κίνησης με τον ήχο ήταν προφανώς εισαγωγή στις δράσεις που θα ακολουθούσαν. Επίσης, σε όλη τη διάρκεια αυτού του μέρους, εξηγούσε λεκτικά τους συμβολισμούς της κίνησης. Όταν ολοκληρώθηκε το ζέσταμα, εξήγησε ότι όλες οι κινήσεις συμβολίζουν σκέψεις και συναισθήματα. Τώρα, θα ακολουθούσαν μια αντίστροφη πορεία. Ζητούμενο ήταν να χρησιμοποιήσουν κινήσεις και χειρονομίες για να φτιάξουν μια ιστορία.

Έτσι, η τάξη χωρίστηκε σε πέντε ομάδες, από τις οποίες τρεις θα δημιουργούσαν μια δική τους ιστορία μέσω σωματικών και λεκτικών εκφράσεων, ενώ οι άλλες δύο θα αξιολογούσαν τις δημιουργίες τους μέσω παρατήρησης και συζήτησης.

Η πρώτη ομάδα παρουσίασε μια σύντομη ιστορία για τη ζωή του εμβρύου που αποτύπωνε και την ανησυχία της μητέρας για το βρέφος. Οι αργές κινητικές δράσεις, σε ύπτια θέση στο έδαφος, συνοδεύονταν από τον αυτοσχέδιο λόγο μιας φοιτήτριας (Χάρης), η οποία έλεγε: «Ποτέ δεν θα μάθουμε πως μπορεί να αισθάνεται ένα έμβρυο...» ή και «Αν αρρωστήσει...». Την συνόδευε μια άλλη φοιτήτρια (Ζωή), η οποία σιγομουρμούριζε μια μελωδία. Στη σύντομη συζήτηση-αξιολόγηση, αρκετές φοιτήτριες ανέφεραν ότι θα προτιμούσαν η ιστορία να ήταν πιο αφαιρετική. Άλλες, θεώρησαν ότι το πιο σημαντικό στοιχείο ήταν η διπλή ταυτότητα του ρόλου της αφηγήτριας.

Η δεύτερη ομάδα πραγματοποίησε μία δράση στην οποία υπήρχαν έντονα στοιχεία της φύσης, κυρίως κινήσεις που αναπαριστούσαν δέντρα και πουλιά. Αρκετές φοιτήτριες χρησιμοποίησαν λίγες λέξεις, ενώ κινούνταν, όπως για παράδειγμα τη λέξη «αναγέννηση». Αναμεσά τους ξεχώρισε μια φοιτήτρια (Αγάπη), η οποία δημιουργούσε άλλοτε μοναχικές εικόνες και άλλοτε επαφής με τα μέλη της ομάδας. Στο σύνολό τους, οι εικόνες και οι δράσεις της θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αφηρημένες αιγιματικές.

Η τρίτη ομάδα απεικόνισε την πάλη ανάμεσα σε δύο ζώα, που συνοδευόταν από τις φωνές που βγάζουν τα ζώα σε τέτοιες καταστάσεις. Ήταν εντυπωσιακό ότι η έντονη δράση των δύο φοιτητριών (Ευαγγελία και Χριστίνα) δημιουργούσε μια έντονη αντίθεση

με την ήρεμη κίνηση ενός δένδρου που αναπτυσσόταν αργά και σχημάτιζαν τα μέλη της ομάδας με το σώμα τους. Ο κορμός του δέντρου ήταν ένας φοιτητής (Μάριος)

Η καθηγήτρια σχολίασε θετικά τις δραστηριότητες και των τριών ομάδων και τόνισε ότι φάνηκε η δημιουργική ικανότητα των φοιτητριών και των φοιτητών, η οποία θα αναπτυχθεί περισσότερο μέσα από αυτές τις βιωματικές προσεγγίσεις.

Με βάση τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθούν οι δράσεις και με βάση τις απόψεις που θα διατυπώσουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, πάντα σε άμεση συνεργασία και διαλεκτική σχέση με την πρώτη επιβλέπουσα, αναδιαμορφώναμε το περιεχόμενο του επόμενου μαθήματος, ενσωματώνοντας αναγκαίες τροποποιήσεις, καθώς και τα ερωτήματα που έθετα στην επομένη συνέντευξη.

4.3 «Η Μικρή Γοργόνα», πρώτη ερευνητική παρέμβαση (2/11/2017)

Θέμα: Η Μικρή Γοργόνα επιθυμεί να την ερωτευτεί ο πρίγκιπας που έσωσε σε ένα ναυάγιο και να αποκτήσει αθάνατη ψυχή, όπως οι άνθρωποι. Τελικά, θυσιάζεται για χάρη του πρίγκιπα και γίνεται αφρός της θάλασσας.

Σκοπός: Σωματική, συναισθηματική και νοητική ενεργοποίηση. Συναισθηματική ταύτιση με την Μικρή Γοργόνα μέσω της σωματοποιημένης ή δραματοποιημένης αναπαράστασης των γεγονότων

Στόχοι: Γνωστικό σχήμα του σώματος, ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο και τον χρόνο, ανάληψη ρόλων, δημιουργικότητα

Εποπτικά μέσα-υλικά: Μπολ με νερό, κοχύλια, χάρτινο караβάκι, μπουκάλια με σαπουνόφουσκες, μουσική

Σχεδιασμός:

3.00-4.00 : Προθέρμανση (warm up)

4.00-5.00: Διαμόρφωση και παρουσίαση των δράσεων

4.00-5.30: Συζήτηση-Αξιολόγηση των δράσεων με τα μέλη της ομάδας

5.45- 6.30: Συζήτηση-Συνέντευξη σε ομάδα εστίασης

Πορεία: Το μάθημα ξεκίνησε με προθέρμανση, δηλαδή την ενεργοποίηση του σώματος με στοιχεία κίνησης που προέρχονταν από το παραμύθι. Για παράδειγμα, η καθηγήτρια,

αλλάζοντας τα επίπεδα της κίνησης, προέτρεπε τα μέλη της ομάδας να φανταστούν ότι είναι στον βυθό της θάλασσας και θέλουν να ανέβουν στην επιφάνεια. Αργότερα, επανέλαβε το ίδιο μοτίβο με μια παραλλαγή που βασιζόταν στην επαφή. Ένα άτομο βρισκόταν ξαπλωμένο στο έδαφος και κάποιο άλλο το πλησίαζε για να το βοηθήσει να ανασηκωθεί στην όρθια θέση.

Στη διάρκεια αυτής της φάσης, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, ταυτόχρονα με την κίνηση, με παραίνεση της καθηγήτριας, σιγομουρμούριζαν τη μελωδία από το τραγούδι του Leonard Cohen *Dance me to the end of love*. Ένα τραγούδι που μιλάει για τον έρωτα και τον θάνατο και ήταν μια πιθανή εισαγωγή στο θέμα του παραμυθιού που είχα να αφηγηθώ στη συνέχεια. Σε κάποια άλλη στιγμή, υπό το άκουσμα του τραγουδιού *Bang Bang (My Baby Shot Me Down)*, σύνθεση του Sonny Bono, η καθηγήτρια ενθάρρυνε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να χορέψουν μαζί. Εκτός της επαφής, ανέφερε ότι υπήρχε πιθανότητα να ρίξει ο ένας τον άλλο κάτω και να τον/την σηκώσει, μια συμβολική κίνηση που είχε σχέση με το παραμύθι. Από την μια, η Μικρή Γοργόνα έπρεπε να σηκώσει τον πρίγκιπα από τα βάθη της θάλασσας, ενώ από την άλλη, εκείνος θα την οδηγούσε στην αυτοκτονία, τον θάνατο, αφού αγάπησε και παντρεύτηκε μια άλλη γυναίκα.

Όταν ολοκληρώθηκε το ζέσταμα, αφηγήθηκα το παραμύθι «Η Μικρή Γοργόνα» (Βλ. Παράρτημα II, σελ. 96). Μετά την αφήγηση, η καθηγήτρια ρώτησε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές αν η ιστορία τους προξένησε φαντασιακές εικόνες και δράσεις. Η απάντησή τους ήταν σύντομη και καταφατική.

Έτσι, η τάξη χωρίστηκε σε τρεις ομάδες, από τις οποίες οι δύο συζητούσαν το μοίρασμα των ρόλων ή και την οργάνωση της σειράς των δράσεων, ενώ η τρίτη, είδε ένα σύντομο βίντεο με τη Μικρή Γοργόνα. Στο διάστημα αυτό, κάποιες φοιτήτριες ζήτησαν να διαβάσουν το παραμύθι, το οποίο είχα αφηγηθεί. Παρόλο που μετά από 15 λεπτά, η πρώτη ομάδα ήταν πάνω-κάτω έτοιμη, στη δεύτερη επικρατούσαν διαφορετικές απόψεις για το τι θα κάνουν. Η καθηγήτρια πρότεινε να πάνε στον χώρο των αποδυτηρίων για να επιλύσουν τις διαφωνίες τους.

Συνοπτική παρουσίαση των δράσεων

Η πρώτη ομάδα ξεκίνησε με ένα κλειστό σωματικό σχήμα, που αναπαριστούσε το καράβι. Στο κέντρο του σχήματος, μια φοιτήτρια (Ελενα) κουνούσε τα χέρια και τον κορμό της σαν να ήταν το πανί στο κατάρτι. Παράλληλα, μια άλλη φοιτήτρια (Κατερίνα) προσπαθούσε να βουλιάξει ένα χάρτινο καράβι, που έπλεε σε ένα μπολ με νερό. Τη στιγμή που βυθίστηκε το χάρτινο καράβι, όλα τα μέλη της ομάδας έπεσαν κάτω. Στην επόμενη

σκηνή, η Μικρή Γοργόνα έσωσε τον πρίγκιπα (τον ρόλο του υποδούταν η Κατερίνα) σηκώνοντάς τον από τον βυθό της θάλασσας, Η εξέλιξη της δράσης ήταν η κίνηση στον χώρο, όπου σε κάποια στιγμή, ο πρίγκιπας (Κωστής) αγκάλιασε σφιχτά την Άριελ. Έπειτα, είδαμε την εικόνα που η Μικρή Γοργόνα αποφασίζει να σκοτώσει τον πρίγκιπα, και ενώ σηκώνει το χέρι της ψηλά πετά το μαχαίρι και φεύγει μετανιωμένη. Στην τελευταία σκηνή, ο πρίγκιπας, υπό το άκουσμα μουσικής, κάθεται μόνος και σκέφτεται, ενώ μια φοιτήτρια χρησιμοποίησε τις σαπουνόφουσκες για να δημιουργήσει την αίσθηση του αφρού.

Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε τη σκηνή όπου η Μικρή γοργόνα (εδώ τον ρόλο υποδούταν ένα αγόρι) συναντά τον πρίγκιπα (τον ρόλο υποδούταν ένα κορίτσι) και προσπαθεί να τον σώσει από τα βάθη της θάλασσας. Επίσης, πραγματοποιήθηκε αναπαράσταση του πετάγματος των πουλιών και του ήχου του αέρα.

Έπειτα, πέντε άτομα αυτοσχεδίασαν με μορφή σόλο. Αυτό έγινε γιατί ένας φοιτητής (Κωστής) είχε εκφράσει νωρίτερα την άποψη ότι το παραμύθι θα μπορούσε να αποδοθεί και από ένα άτομο με αφαιρετικό τρόπο. Αυτό δείχνει ότι, τα μέλη μιας ομάδας εμπνέονται για τη δημιουργία των δράσεων από διάφορα ερεθίσματα που προέρχονται από τον εαυτό τους ή και από τους άλλους.

Στη διαδικασία αξιολόγησης των δράσεων, η άποψη που κυριάρχησε ήταν ότι η πρώτη ομάδα έκανε κάτι πιο αφηρημένο σε σύγκριση με τη δεύτερη. Στο σημείο αυτό, μια φοιτήτρια διατύπωσε την άποψη ότι δεν υπήρχε, ίσως, η κατάλληλη εμπειρία ακόμα. Η καθηγήτρια τόνισε ότι στη πρώτη ομάδα ήταν ξεκάθαρη η καταγίδα, τη στιγμή που η φοιτήτρια βούλιαζε το χάρτινο καράβι μέσα στο γυάλινο μπολ με το νερό, ενώ στη δεύτερη ομάδα οι δράσεις ήταν σύντομες και δεν είχαν αρκετή κίνηση.

Κατά γενική ομολογία, η ομάδα που παρουσίασε τα σόλο ήταν η καλύτερη. Τα πέντε άτομα είχαν την ικανότητα να επαναφέρουν μνήμες και συναισθήματα στις κινήσεις τους (το αργό περπάτημα στα δάκτυλα των ποδιών, τη μοναχική περιπλάνηση στον χώρο) ή και μικρές συναισθηματικές χειρονομίες (το αυτό-αγκάλιασμα ή ένα αδιάκοπο μουρμούρισμα). Αυτές οι κινήσεις, μας έκαναν να αναρωτηθούμε, ως θεατές, αν είναι αρχέτυπα και των δικών μας εμπειριών.

Ταυτόχρονα συζητήθηκε το γεγονός ότι υποδύθηκαν τον ρόλο της Άριελ κορίτσια και αγόρια. Αυτό δείχνει ότι η ομάδα δεν είχε πρόβλημα με στερεότυπα για το φύλο και τις αναπαραστάσεις του. Συμφώνησαν, ότι σε μια καλλιτεχνική διαδικασία, και τα δύο φύλα μπορούν να αναλάβουν τους ίδιους ρόλους.

Παρότι είναι δύσκολο να περιγραφούνε μέσω του λόγου οι δράσεις του σώματος, διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν την κίνηση, τη βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις προσώπου, το άγγιγμα, τη δημιουργία ήχων για να αποδώσουν διαφορετικές πλευρές του παραμυθιού. Παράλληλα, έκαναν χρήση της κιναισθητικής τους μνήμης, αφού θυμήθηκαν σκηνές του παραμυθιού και τις απέδωσαν με κίνηση ή και λόγο, χρησιμοποιώντας τον αυτοσχεδιασμό.

Στο τέλος του μαθήματος, η καθηγήτρια πρότεινε στις φοιτήτριες και τους φοιτητές να γράψουν, εάν ήθελαν, μια πρόταση για εφαρμογή στο Νηπιαγωγείο. Μια φοιτήτρια (Κατερίνα) ανέφερε, στην επόμενη συνάντηση, ότι έκανε παρόμοιες δράσεις με τα παιδιά που φιλοξενούνται στο Ορφανοτροφείο του Βόλου, όπου διδάσκει εθελοντικά μαθήματα δημιουργικής κίνησης, δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού.

4.4 «Το ασχημόπαπο που έγινε Κύκνος», δεύτερη ερευνητική παρέμβαση (9/11/2017)

Θέμα: Το ασχημόπαπο μιλάει για τη σημασία του να είναι κανείς διαφορετικός και αποδεκτός από τους άλλους. Αφηγείται τη ζωή ενός άσχημου παπιού, που κυνηγημένο από τα πειράγματα των άλλων ζώων έφυγε μακριά... Όταν η απελπισία λίγο έλειψε να το λυγίσει ανακάλυψε ότι είναι ένας όμορφος κύκνος.

Σκοπός: Σωματική, συναισθηματική και νοητική ενεργοποίηση. Ταύτιση με το Ασχημόπαπο μέσω σωματοποιημένης ή και δραματοποιημένης αναπαράστασης των γεγονότων

Στόχοι: Κινητικές δράσεις που θα μεταμορφώσουν την ιστορία σε σωματικό κείμενο

Εποπτικά μέσα-υλικά: Κίτρινες, γκρίζες, λευκές κορδέλες, ένας κύκνος μπιμπελό, ένα μπολ με νερό, διαφάνειες

Σχεδιασμός:

3.00-4.00: Προθέρμανση (warm up)

4.00-5.00: Διαμόρφωση και παρουσίαση των δράσεων

4.00-5.30: Συζήτηση-Αξιολόγηση των δράσεων με τα μέλη της ομάδας

5.45- 6.45: Συζήτηση-Συνέντευξη σε ομάδα εστίασης

Πορεία: Το μάθημα ξεκίνησε και πάλι με ζέσταμα. Οι κινήσεις που πρότεινε η καθηγήτρια ήταν εκφραστικές, λειτουργικές, συμβολικές. Η καθηγήτρια έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις κινήσεις των χεριών, που ήταν προφανώς εμπνευσμένες από το πέταγμα των πουλιών. Εξηγούσε ότι οι κινήσεις ξεκινούν από τον κορμό, μπορεί να επεκταθούν πλαγίως, προς τα πάνω, προς τα πίσω και να επιστρέψουν στο κέντρο του σώματος, τον εαυτό.

Σε κάποιο σημείο, οι κινήσεις ήταν μικρές, γρήγορες και θύμιζαν την κίνηση του κεφαλιού των πουλιών. Η καθηγήτρια ανέφερε τον τρυποκάρυδο, που έχει ένα μακρύ ράμφος και το χρησιμοποιεί για να βρει τροφή, να φτιάξει τη φωλιά του, κτλ. Από μια διαφορετική οπτική, έτσι βγαίνουν τα πουλιά από το αυγό, χρησιμοποιώντας το ράμφος τους. Άλλη άσκηση περιλάμβανε μετακίνηση στον χώρο με τον χαρακτηριστικό τρόπο ενός πιγκουίνου, αναπηδήσεις στα δύο πόδια, και μια στάση ισορροπίας στο ένα πόδι, όπως ένα φλαμίνγκο.

Κατόπιν, η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες πέντε ατόμων, για να πραγματοποιήσουν μια άσκηση που χρησιμοποιείται και στο Σωματικό Θέατρο (Physical Theatre). Ένα άτομο στεκόταν στη μέση του κύκλου και τα άλλα το άγγιζαν με τα χέρια τους στο κεφάλι, σαν να το έλουζαν. Έπειτα, έπρεπε να ξεβγάλουν το σαπούνι, με τα χέρια τους να αποτραβιούνται από το κεφάλι προς τα κάτω μαζί με τη φωνητική μίμηση του νερού που κυλά. Παρά την αμηχανία που επικράτησε στην αρχή, ειδικά από το άτομο που δεχόταν τους χειρισμούς, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατάφεραν να χαλαρώσουν και εν τέλει να εξοικειωθούν με αυτή την κίνηση.

Στην επόμενη δράση, άλλαξε τελείως η ποιότητα της κίνησης. Ένα άτομο στεκόταν στη μέση του κύκλου και τα άλλα επιχειρούσαν να το αγγίζουν ή και να το χτυπούν από κάποια απόσταση ή και από κοντά με την κίτρινη κορδέλα που κρατούσαν, η οποία συμβόλιζε φτερά. Αυτή η επιθετική συμπεριφορά προκάλεσε διαφορετικά συναισθήματα και κάθε ομάδα χρησιμοποίησε διαφορετικά το χτύπημα. Αρχικά, αυτή η κατάσταση επίθεσης-άμυνας προξένησε γέλιο. Αργότερα, κάποιες φοιτήτριες δήλωσαν ότι δεν τις άρεσε να τις χτυπάνε και άλλες ότι τους ήταν πολύ δύσκολο, ακόμα και προσποιητά, να χτυπούνε κάποιο άτομο. Μια φοιτήτρια είπε ότι ένιωσε σαν τη μπαλίτσα στο φλιπεράκι.

Όταν ολοκληρώθηκε το ζέσταμα, αφηγήθηκα το παραμύθι «Το ασχημόπαπο που έγινε Κύκνος» (Βλ. Παράρτημα II, σελ. 99). Μετά, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα πήρε το παραμύθι και σε γραπτή μορφή, για να το μελετήσουν και να διευθετήσουν τις εικόνες, τη σειρά των δράσεων, τους ρόλους, ώστε να αναδιηγηθούν το παραμύθι.

Επειδή όμως στο προηγούμενο μάθημα είχαν ακουστεί απόψεις για μιμητική απόδοση του παραμυθιού, στην τελευταία σελίδα, είχαμε γράψει με την καθηγήτρια την παρακάτω παραπομπή (Barthes, 1964, 41-42):

«Η θεατρικότητα μπορεί να αντιπαρατεθεί με το δραματικό κείμενο που διαβάζεται... χωρίς την νοητική αναπαράστασή του επί σκηνής. Έτσι, αντί να ισοπεδώνεται το δραματικό κείμενο από μια ανάγνωση [...], η σκηνική του παρουσία βοηθά στην επισήμανση των οπτικών και ακουστικών του δυνατοτήτων, στην κατανόηση της θεατρικότητάς του: «Τί είναι θεατρικότητα; Είναι θέατρο χωρίς κείμενο, είναι μια πυκνότητα σημείων και αισθήσεων δομημένων επί σκηνής ξεκινώντας από το γραπτό επιχείρημα...»

Αυτή η αμφίσημη παραπομπή περιλαμβάνει στοιχεία της μετατροπής κάποιου κειμένου σε θεατρική πράξη. Στη συζήτηση για τη διαμόρφωση των δράσεων, κάποιες φοιτήτριες πρότειναν ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κινήσεις που είχαν κάνει στο ζέσταμα, πράγμα που σημαίνει ότι, είχαν αντιληφθεί τη σημειολογική τους σύνδεση με τις δράσεις που θα έκαναν.

Συνοπτική παρουσίαση των δράσεων

Η πρώτη ομάδα ξεκίνησε αναπαριστώντας τη μητέρα πάπια που περπατάει αργά και πάει και χαϊδεύει τα αυγά, φοιτήτριες ξαπλωμένες στο πάτωμα σε ένα κλειστό σωματικό σχήμα. Σταδιακά, ένα-ένα αυγό άρχισε να σπάει, ενώ ακουγόταν ο ήχος της θραύσης. Η μητέρα πάπια αγκάλιαζε το ασχημόπαπο, το οποίο είχε περασμένη γύρω από τον λαιμό του μια γκριζα κορδέλα. Τα άλλα μέλη της ομάδας, που είχαν γύρω από το λαιμό κίτρινες κορδέλες, άρχισαν να περιγελούν και να πειράζουν το ασχημόπαπο. Στη συνέχεια, δίπλα στη λίμνη (μπολ με νερό), ένα σμήνος από κύκνους, φοιτήτριες που είχαν σχηματίσει μια γραμμή κρατώντας άσπρες κορδέλες, πλησίασαν το ασχημόπαπο που ήταν μόνο του. Τον ρόλο ερμήνευε η Κατερίνα, η οποία βύθιζε τα χέρια της στο νερό και τα ακουμπούσε στο πρόσωπό της, δημιουργώντας την αίσθηση δακρύων που κυλούν. Ολοκληρώνοντας τη δράση, σκόρπισε το νερό ολόγυρα και τοποθέτησε το άδειο μπολ στο κεφάλι της, σαν μια φιγούρα από την *comedia dell' arte*.

Ταυτόχρονα, δύο άλλες φοιτήτριες, (Ελένη και Αναστασία) χρησιμοποιούσαν τις διαφάνειες σαν φτερά ή για να δημιουργήσουν ένα παιχνίδισμα με το φως που αντανakλούσε πάνω στα σώματα ή και στο πάτωμα. Η εικόνα ολοκληρώθηκε, όταν το

σμήνος των κύκνων πήρε το ασχημόπαπο και έφυγαν γρήγορα, σαν να πετούσαν, έξω από τον χώρο.

Η δεύτερη ομάδα ξεκίνησε με τα αυγά να σπάνε και τη μητέρα-πάπια (Χάρης) να περπατάει ανάμεσά τους. Καθώς η εικόνα διαρκούσε πολύ, η διδάσκουσα έδωσε την οδηγία να την εξελίξουν. Το ασχημόπαπο, με τη γκρίζα κορδέλα γύρω από τον λαιμό, καθόταν στο κέντρο, ενώ τα άλλα ζώα είχαν αρχίσει να το πειράζουν και να το χτυπούν με τις κίτρινες κορδέλες. Η μητέρα πάπια προσπαθούσε να το προστατεύσει.

Σε λίγο, το ασχημόπαπο βρέθηκε στο κέντρο του χώρου, ενώ γύρω του πετούσαν οι κύκνοι. Παράλληλα, κάποιες φοιτήτριες αναπαριστούσαν και ήχους ζώων, ενώ μια άλλη έβαζε τα χέρια της στο μπολ με το νερό και το πετούσε γύρω-γύρω. Στο φινάλε, ένας κύκνος πήρε το ασχημόπαπο από το χέρι και έφυγαν τρέχοντας από την αίθουσα.

Στη συζήτηση-αξιολόγηση, μία φοιτήτρια (Αγάπη) είπε ότι δεν είδε όσα περίμενε και ότι οι κινήσεις ήταν αρκετά περιορισμένες και στις δύο ομάδες. Μια άλλη φοιτήτρια δήλωσε ότι μπορεί να μην είδε πολλές κινήσεις αλλά από την ενεργό συμμετοχή της τις δράσεις, ένιωθε πολλά περισσότερα. Για τη δεύτερη ομάδα κάποιες φοιτήτριες είπαν ότι το κομμάτι της γέννησης κράτησε αρκετή ώρα. Μία ακόμα φοιτήτρια (Αναστασία) ανέφερε ότι παρατηρώντας τις δράσεις ένιωσε πολλά συναισθήματα και ήταν τόσο έντονη η εμπειρία της, που ήθελε να σηκωθεί και να συμμετάσχει στον χορό. Η καθηγήτρια χαρακτήρισε τη διάθεσή της ως «κιναισθητική ενσυναίσθηση».

Πολλές φοιτήτριες εκδήλωσαν τον θαυμασμό τους για την Κατερίνα, η οποία κατάφερε να αποδώσει την περιθωριοποίηση του ασχημόπαπου με προσωπικό τρόπο. Η καθηγήτρια είπε ότι είδε περισσότερη κίνηση στην πρώτη ομάδα, με ξεκάθαρη δομή στις δράσεις, ενώ στην δεύτερη, η αρχή (η γέννηση) κράτησε αρκετή ώρα. Και πρόσθεσε ότι δεν είδε αρκετά άτομα να ξεφεύγουν από την ομάδα, όπως για παράδειγμα την Κατερίνα (το ασχημόπαπο στην πρώτη ομάδα), γιατί προτίμησαν την ασφάλεια της ομάδας. Στο σημείο αυτό, κάποια φοιτήτρια ανέφερε ότι ήταν δύσκολο να ξεφύγει κανείς από την ομάδα, ειδικά στην αρχή που αναπαριστούσαν τη γέννηση, ενώ έθεσε και το θέμα του περιορισμένου χρόνου, που είχαν στη διάθεσή τους για να οργανώσουν τη δομή των δράσεων. Μια άλλη φοιτήτρια (Σταυρούλα), ανέφερε ότι στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης διαμόρφωσε κάποια μαθήματα με βάση τις δράσεις που έγιναν στο Ασχημόπαπο.

4.5 «Η αληθινή ιστορία του μεγάλου κακού λύκου», τρίτη ερευνητική παρέμβαση, (16/11/2017)

Θέμα: Η ιστορία με τα τρία γουρουνάκια αναδιηγημένη από τον όχι εντελώς αθώο αλλά συμπαθή λύκο, είναι χιουμοριστική, ανατρεπτική, προκλητική. Ο λύκος πήγε στα σπίτια που έμεναν τα γουρουνάκια να τους ζητήσει λίγη ζάχαρη, γιατί έφτιαχνε ένα γλυκό για τη γιαγιά του, ενώ ήταν φοβερά κρυωμένος και φτερνιζόταν συνέχεια.

Σκοπός: Κατανόηση των άλλων, αντίληψη της δυναμικής των προκαταλήψεων και του ρατσισμού

Στόχοι: Βιωματικές εμπειρίες που σχετίζονται με την ετερότητα και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλοεπίδραση διαφορετικών ομάδων

Εποπτικά μέσα-υλικά: Ανακριτικές καρτέκλες, εικόνες από το παραμύθι¹

Σχεδιασμός:

3.00-4.00: Προθέρμανση (warm up)

4.00-5.00: Διαμόρφωση και παρουσίαση των δράσεων

4.00-5.30: Συζήτηση-Αξιολόγηση των δράσεων με τα μέλη της ομάδας

5.45- 6.45: Συζήτηση-Συνέντευξη σε ομάδα εστίασης

Πορεία: Το μάθημα ξεκίνησε με ζέσταμα. Και εδώ η κίνηση στα τέσσερα άκρα, η αργή ή και γρήγορη πτώση στο έδαφος είχαν σκοπό να προετοιμάσουν το σώμα για τις δράσεις του παραμυθιού, το γκρέμισμα των σπιτιών των μικρών γουρουνιών, όταν ο λύκος φταρνίζεται με δύναμη και ρίχνει τα σπίτια κάτω.

Όταν ολοκληρώθηκε το ζέσταμα, αφηγήθηκα την αληθινή ιστορία του μεγάλου κακού λύκου (Βλ. Παράρτημα II, σελ. 101). Αυτή τη φορά, ο τρόπος αφήγησης βασίστηκε και στις εικόνες, που ήταν τοποθετημένες στον καθρέφτη της αίθουσας. Η παρατήρηση των

¹Στον καθρέφτη της αίθουσας χορού είχαμε τοποθετήσει με την καθηγήτρια φωτοτυπίες από το παραμύθι σε εικονογράφηση της Lane Smith.

https://www.sps186.org/downloads/basic/610716/The_True_Story_of_the_Three_Little_Pigs1.pdf

εικόνων έδωσε τη δυνατότητα στις φοιτήτριες και τους φοιτητές να αντιληφθούν διακειμενικά στοιχεία, τα οποία δεν ήταν εμφανή στον προφορικό λόγο. Για παράδειγμα, την ανθρωπομορφική απεικόνιση του λύκου, τη δελεαστική εικόνα ενός χάμπουργκερ, την εικόνα που ο λύκος ετοιμάζει το κέικ της γιαγιάς του, όπου υπάρχει ακριβώς πίσω του μια φωτογραφία του, η οποία τον δείχνει μεταμφιεσμένο στη γιαγιά από το παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας.

Συνοπτική παρουσίαση των δράσεων

Αρχικά, η καθηγήτρια ρώτησε εάν κάποιες φοιτήτριες και φοιτητές θα ήθελαν να ξαναδιαβάσουν την απολογία του λύκου. Πέντε φοιτήτριες και δύο φοιτητές ανέλαβαν τον ρόλο, κάθισαν σε καρέκλες τοποθετημένες σε σειρά και ξαναδιάβασαν το παραμύθι με πιο παραστασιακό τρόπο. Για παράδειγμα, καθώς ένα άτομο διάβαζε το κείμενο, ο λύκος φτερνιζόταν, όταν βρισκόταν έξω από κάποιο σπιτάκι, ή έπρεπε να έχει πιο επιθετικό τόνο φωνής στη σκηνή που το τρίτο γουρουνάκι τον έδιωχνε.

Μετά, η καθηγήτρια χώρισε τις φοιτήτριες σε μικρές ομάδες που θα αναπαριστούσαν τα σπίτια των μικρών γουρουνιών που γκρεμίζονται, τους αστυνομικούς και τους δημοσιογράφους. Μία φοιτήτρια (Χάρης), που έχει σπουδάσει Νομική, ανέλαβε με ενθουσιασμό τον ρόλο της υπεράσπισης του λύκου. Εκτός από τους λύκους αφηγητές, τρεις φοιτήτριες υποδύονταν, σαν σε αναπαράσταση, τις σκηνές της ιστορίας του λύκου. Υπήρχε δηλαδή συνδυασμός αφήγησης και δραματοποίησης, παρόλο που κάποιες φορές η αφήγηση δεν συμβάδιζε με τη δραματοποίηση και υπήρχε σύγχυση, καθώς οι αστυνομικοί και οι δημοσιογράφοι δρούσαν ταυτόχρονα.

Οι τρεις φοιτήτριες που αναπαριστούσαν τον λύκο πήγαιναν από σπίτι σε σπίτι, χτυπούσαν την πόρτα, φυσούσαν, ξεφυσούσαν και φυσικά κάθε σπίτι γκρεμιζόταν. Το πρώτο σπίτι υποδύονταν φοιτήτριες, οι οποίες είχαν σχηματίσει το περίγραμμά του με τα χέρια ενωμένα ψηλά. Φυσικά, ο λύκος άρχισε να τρώει το μικρό γουρουνάκι, την φοιτήτρια που είχε πέσει ακίνητη στο έδαφος. Και οι αστυνομικοί κατέφθασαν για να τον συλλάβουν. Παράλληλα, μιλούσαν συνεχώς και οι δημοσιογράφοι, δίνοντας λεπτομέρειες για την έκβαση των γεγονότων.

Ακολούθησε η δίκη του λύκου. Ο λύκος πρόβαλλε ως ελαφρυντικό το γεγονός ότι, ναι μεν έφαγε τα δύο γουρουνάκια αλλά, μόνο, όταν ήταν νεκρά, δηλαδή μετά το γκρέμισμα του σπιτιού τους, που προκλήθηκε δυστυχώς από δικό του φτέρνισμα. Κατά συνέπεια, το ερώτημα στην προκειμένη περίπτωση είναι αν ένα γουρουνάκι γίνεται μετά τον θάνατό

του ένα είδος τροφής και ο λύκος είναι έτσι φτιαγμένος ώστε να θεωρεί τροφή τα γουρουνάκια, όπως και οι άνθρωποι.

Τώρα, ας δούμε την έκβαση της δίκης σύμφωνα με τη γραμμή υπερασπίσης, τη γνώμη των ενόρκων και του δικαστή. Το τρίτο γουρουνάκι, μάρτυρας κατηγορίας, υπερασπίστηκε τα αδέρφια του, λέγοντας ότι ο λύκος, πριν τα φάει, δεν σιγουρεύτηκε, αν όντως ήταν νεκρά. Από την άλλη, ο δικαστής έδωσε ελαφρυντικό στον λύκο, αφού έκανε αυτό που είναι γεννημένος από τη φύση του να κάνει. Σημειωτέον, ότι οι δημοσιογράφοι εξακολουθούσαν να μεταδίδουν ζωντανά όλα όσα συνέβαιναν στο δικαστήριο.

Ακολούθησε η ετυμηγορία για το αν θα μπει τελικά ή όχι φυλακή ο λύκος. Αν και το κοινό φώναζε να φυλακιστεί ο κατηγορούμενος, ο δικαστής (Κωστής) δήλωσε ότι απορρίπτεται η φυλακή, γιατί μόνη κατηγορία είναι, πιθανόν, η βεβήλωση νεκρού. Στο σημείο αυτό, ο εισαγγελέας (τον ρόλο υποδύθηκε η καθηγήτρια) ρώτησε το κοινό, τους ενόρκους και τον δικαστή εάν γνωρίζουν άλλα ζώα που τρώνε γουρουνάκια και πάνε φυλακή. Ή και αν γνωρίζουν κάποιους που κατεδαφίζουν σπίτια (π.χ. ηλικιωμένων) και τους στέλνουν στη φυλακή.

Έτσι τέθηκε ο προβληματισμός της κατανόησης του «άλλου» σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Για παράδειγμα, και εμείς οι άνθρωποι τρεφόμαστε με ζώα αλλά, δεν πάμε φυλακή. Μπορούμε λοιπόν να μπούμε στη θέση του λύκου την ώρα που είδε μπροστά του νεκρά τα γουρουνάκια; Άλλωστε, όπως είπε και ο λύκος, υπερασπιζόμενος τις πράξεις του, είναι σαν να είχαμε μπροστά μας ένα λαχταριστό χάμπουργκερ. Το ίδιο επιχείρημα τέθηκε και από τον δικαστή (Κωστής), ότι οι περισσότεροι τρεφόμαστε με ζώα, άρα το να κατηγορήσουνε τον λύκο, θα ήταν παράλογο.

Αυτό το παραμύθι προκάλεσε προβληματισμό και έθεσε πολλά ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου. Για παράδειγμα, μια φοιτήτρια σχολίασε ότι πολλοί χρηματίζουν την δικαιοσύνη προκειμένου να αθωωθούν, ενώ είναι ένοχοι, και άλλοι πάλι βρίσκονται άδικα στη φυλακή. Παράλληλα, τόνισε πως και τα μέσα ενημέρωσης πολλές φορές ασκούν επιρροή που δεν έχει πάντα στόχο να εξυπηρετήσει την αλήθεια. Πράγματι, και στο παραμύθι οι δημοσιογράφοι παρουσιάζουν τον λύκο ως ένα θηριώδη εγκληματία, ενώ ο λύκος δηλώνει πως διαστρέβλωσαν τα αληθινά γεγονότα. Πέρα από το ζήτημα του κατά πόσο μεροληπτεί ή όχι πολλές φορές η δικαιοσύνη, τέθηκε σε συζήτηση το ζήτημα των προσφύγων και των μεταναστών, όταν η καθηγήτρια ρώτησε αν «ο κακός λύκος θα μπορούσε να ήταν κάποιος που έχει έρθει από μακριά και χρειάζεται κάτι;»

Το συγκεκριμένο παραμύθι, θα μπορούσε να έχει πολλές αναγνώσεις από τη στιγμή που παρουσιάζεται η οπτική γωνία του λύκου, που αναμφισβήτητα θεωρείται από την

πλειονότητα ο κακός. Στη συζήτηση για το αν τελικά έφταιγε ή όχι ο λύκος, τέθηκε το ερώτημα για το αν θα επιλέξουμε να το δούμε από τον κόσμο του παραμυθιού ή τον πραγματικό κόσμο. Στο σημείο αυτό, τονίστηκε ότι η τέχνη εμπνέεται από τη ζωή, άρα το παραμύθι είχε στόχο να προάγει την κριτική σκέψη για ζητήματα τα οποία είναι φλέγοντα στην κοινωνία. Ούτως ή άλλως, όπως δήλωσε η καθηγήτρια, η τέχνη έχει στόχο να προάγει την αντίληψη, τη μνήμη, τη φαντασία.

Επιπλέον, έγινε σύγκριση των δράσεων από προηγούμενα μαθήματα με αυτές. Η κυριότερη διαφορά, ήταν ότι ο λόγος χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τις κινήσεις, αφού την ώρα που γινόταν η δραματοποίηση, γινόταν και η αφήγηση του παραμυθιού. Ο διάλογος ανάμεσα στα τρία γουρουνάκια και τον λύκο ήταν κυρίαρχο στοιχείο της ιστορίας, όπως και η περιγραφή των γεγονότων από τους δημοσιογράφους.

Ένας προβληματισμός ο οποίος τέθηκε, ήταν για το αν ένα τέτοιο παραμύθι θα ήταν κατάλληλο για μικρά παιδιά...

Σε γενικές γραμμές, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αυτοσχεδίασαν κινητικά και λεκτικά περισσότερο από άλλες φορές. Σε αυτό το μάθημα, η ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις και τις συζητήσεις δείχνει ότι η καλλιέργεια της κριτικής και αναστοχαστικής τους σκέψης, επιτρέπει, αφ' ενός να εισδύουν σε εκείνα τα σύνθετα θεωρητικά προβλήματα που αφορούν στην ανάλυση, την κατανόηση του θεατρικού φαινομένου του χορού και αφ' ετέρου να μπορούν να κατανοούν και να συζητούν επίκαιρα ζητήματα της κοινωνικής μας ζωής.

Κεφάλαιο 5 : Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με συμμετοχική παρατήρηση των δράσεων, καθώς και με τις απόψεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές σε συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης. Η ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, έχει βασιστεί στην ερμηνευτική φαινομενολογική μέθοδο (Horton Fraleigh, 1987) και την ανάλυση λόγου στην κριτική εμπειρική έρευνα (Phillips και Jørgensen, 2009).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί είναι τα εξής: (1) Η ενσυναισθητική κατανόηση και η αποδοχή «του άλλου» μπορεί να ενισχυθεί μέσα από βιοματικές τεχνικές και πρακτικές του χορού ή και του θεάτρου; (2) Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές θεωρούν ότι διακρίσεις ή και διλημματικές προδιαθέσεις για τους διαφορετικούς άλλους μπορεί να αλλάξουν μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες που εξασφαλίζουν την εξοικείωση με τις αισθητικές εκφάνσεις της τέχνης; (3) Επίσης, θεωρούν ότι η δημιουργική κίνηση, ο χορός, η δραματοποίηση, το δραματικό παιχνίδι μπορεί να ενισχύσουν την ενσυναισθητική ικανότητα των παιδιών; Και (4) Η αισθητηριακή εμπειρία του χορού μπορεί να συμβάλει σε μια διαφορετική αντίληψη του εαυτού μας και του κόσμου;

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, η ανάλυση των δεδομένων ταξινομείται στις εξής θεματικές:

- (α) *Ενσυναισθητική κατανόηση του άλλου μέσω του χορού*
- (β) *Κατανόηση της διαφορετικότητας και αποδοχή του άλλου*
- (γ) *Εκφάνσεις της ενσυναίσθησης*

5.1 Αποτελέσματα της 1^{ης} ερευνητικής εφαρμογής

Τα δύο πρώτα παραμύθια που αφηγήθηκα στην τάξη αν και έχουν κοινό στοιχείο τη διαφορετικότητα, ωστόσο, τα ιδεολογικά μηνύματα που προωθεί κάθε ένα παραμύθι είναι διαφορετικά. Η Μικρή Γοργόνα ζει στον βυθό της θάλασσας και έχει αλλιώτικα σωματοτυπικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τους ανθρώπους, την ουρά, που συμβολίζει τον αρχέγονο φόβο του άνδρα για τον πόθο του για τη γυναίκα. Από την άλλη, το Ασχημόπαπο, το οποίο έχει περιθωριοποιηθεί λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης, κατάφερε να ευτυχίσει, μόνο όταν ανακάλυψε ότι είναι κύκνος. Οπότε, στην προκειμένη περίπτωση, αν και οι δράσεις και οι συζητήσεις στόχευαν να αναπτύξουν θετικές στάσεις

προς τη διαφορετικότητα, τα μηνύματα για τη διαφορετικότητα είναι και αρνητικά και θετικά.

(α) Ενσυναισθητική κατανόηση του άλλου μέσω του χορού

Η αφήγηση της Μικρής Γοργόνας κινητοποίησε τη δημιουργία των δράσεων και την αισθητική υποκειμενική τους απόδοση από τα μέλη κάθε ομάδας. Παρόλο που κάποιες δράσεις ήταν αφηρημένες, ενώ άλλες περισσότερο μιμητικές, ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις ήταν διακριτή η ενσυναίσθηση για τις περιπέτειες της Άριελ.

Σε γενικές γραμμές, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απάντησαν στο πρώτο ερώτημα «εάν βασικό στοιχείο στην ιστορία της Μικρής Γοργόνας είναι η διαφορετικότητα», ότι αυτό είναι το θέμα του παραμυθιού του Andersen. Σύμφωνα με την Κατερίνα, «...αν δεν υπήρχε διαφορετικότητα, δεν θα υπήρχε τραγικό τέλος, του θανάτου τελικά της Γοργόνας».

Ο Κωστής, εξέλαβε τη διαφορετικότητα ως κάτι φυσιολογικό. Επεσήμανε, μεταξύ άλλων, ότι η διαφορετικότητα δεν πρέπει να λειτουργεί ανασταλτικά σε μια ερωτική σχέση. Συμπλήρωσε ότι «μπορούμε να ορίσουμε τη διαφορετικότητα, όμως, δεν μπορούμε να ορίσουμε τι είναι ο έρωτας».

Η Ηλέκτρα συζήτησε τη σημασία των εννοιών «μοναδικότητα» και «διαφορετικότητα». Παρότι οι δύο αυτές έννοιες είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους, η ίδια υποστήριξε την έννοια της μοναδικότητας. Κατέληξε ότι, σε μια πιο σύγχρονη εκδοχή, η μοναδικότητα της Άριελ και του Πρίγκιπα θα μπορούσε να έχει διαφορετική έκβαση.

Η Ευαγγελία συμφώνησε με την Ηλέκτρα ότι το παραμύθι της Μικρής Γοργόνας δεν εκθειάζει τη διαφορετικότητα. Αν εκθειάζε τη διαφορετικότητα, θα έπρεπε «...η Γοργόνα ως Γοργόνα και ο πρίγκιπας ως Πρίγκιπας να καταλήξουν ζευγάρι. Όχι να μεταλλαχθεί η Γοργόνα και να θυσιάσει τον εαυτό της για να είναι με τον Πρίγκιπα».

Η Κατερίνα υπογράμμισε τη δυσκολία της αναπαράστασης και τη διαφορά που έχει από τη βιοματική εμπειρία: «...δεν ένιωσα τα συναισθήματά της [...] περισσότερο τα βίωσα μέσα από την εξιστόρηση, από την αφήγηση που έκανες εσύ, παρά όταν τα έκανα η ίδια... γιατί είχα το άγχος να το αναπαραστήσω». Παρόλα αυτά, συγκρίνοντας τα λόγια της Κατερίνας με τις δράσεις της, φαίνεται ότι απέδωσε τον ρόλο της Γοργόνας. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η στιγμή που περπατούσε με δυσκολία στα δάκτυλα των ποδιών, όταν είχε χάσει την ουρά της και είχε γίνει άνθρωπος...

Οι φοιτήτριες που ερμήνευσαν σωματικά το παραμύθι είπαν ότι το συναίσθημα ήταν αναπόσπαστο στοιχείο της απόδοσης των ρόλων. Η Πωλίνα διέκρινε τα συναισθήματα, παρατηρώντας τις κινήσεις και τις εκφράσεις του σώματος.

Η Αγάπη ανέφερε ότι σωματοποίησε στοιχεία του παραμυθιού με αφηρημένο τρόπο. Σε όλες τις τοποθετήσεις της, υποστήριξε ότι δεν χρειάζεται η απόδοση του παραμυθιού να είναι μιμητική. Η ίδια, απέφυγε τη μιμητική απόδοση των χαρακτήρων μέσα από τα εκφραστικά μέσα της κίνησης, του ήχου και του λόγου. Οι ιδέες της για την αφαιρετικότητα, ήταν η αφορμή, που στο επόμενο μάθημα, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές πήραν ένα μικρό κείμενο, στο οποίο είχαμε γράψει με την καθηγήτρια, ότι δεν χρειάζεται η απόδοση της ιστορίας να είναι περιγραφική.

Στην ερώτηση, αν ένιωσαν τα συναισθήματα της Μικρής Γοργόνας και αν τα απέδωσαν μέσα από την κίνηση του σώματος, η Μαρία είπε ότι, παρόλο που ένοιωσε συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ήταν πιο εύκολο να τα αισθανθεί μέσα από τη βιωματική προσέγγιση. Πρόσθεσε ότι δεν ταυτίστηκε συναισθηματικά με τους χαρακτήρες, γιατί είχε επιλέξει να υποδυθεί την κίνηση της θάλασσας. Αντίθετα, η Ζωή δήλωσε πως ένιωσε τα συναισθήματα της Μικρής Γοργόνας και τα απέδωσε με κίνηση και τραγούδι.

(β) Κατανόηση της διαφορετικότητας και αποδοχή του άλλου

Ο Κωστής έθιξε πολλές πλευρές της διαφορετικότητας, που σχετίζονται με άτομα με αναπηρίες, την ανισότητα που επικρατεί ανάμεσα στα δύο φύλα σε διεθνές επίπεδο ή και την ομοφυλοφοβία στη δόμηση της ανδρικής ταυτότητας. Παρόλα αυτά, δεν υπήρξε περαιτέρω σχολιασμός για τη στάση των δυτικών κοινωνιών προς την ομοφυλοφιλία, την έντονη προκατάληψη και τον αρνητισμό για τη διαφορετικότητα. Σε κάποια στιγμή, άρχισε να μιλάει για το γεγονός ότι οι δομές της εκπαίδευσης τείνουν να αυτοαναπαράγονται, στηρίζοντας τις απόψεις του στη θεωρία του Pierre Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η Ηλέκτρα υποστήριξε ότι ήταν πιο εύκολο να κατανοήσει τα νοήματα του παραμυθιού από την αφήγηση και όχι από τις εικόνες και τις δράσεις. Στην τοποθέτησή της, σχολίασε θετικά την απόδοση του ρόλου της Άριελ από κορίτσια και από αγόρια.

Η Ελένη είπε ότι, αν και με την αφήγηση δημιούργησε εικόνες στο μυαλό της, ωστόσο, ένοιωσε περισσότερο τα συναισθήματα παρατηρώντας τις δράσεις. Η Αγάπη υποστήριξε ότι ένοιωσε συναισθήματα μέσα από την αλληλεπίδρασή της με τους άλλους. Επίσης,

ανακάλεσε τη στιγμή που έβγαλε μια κραυγή, στη φάση που η Μικρή Γοργόνα είχε χάσει τη φωνή της. Αυτά είναι τα δικά της λόγια:

«Εγώ δεν ήξερα το παραμύθι, δεν ξέρω τι λέει, σωματοποίησα κάποια πράγματα εμπνευσμένα από αυτό που άκουσα πριν, κάποια στοιχεία, μπορεί να ήταν ένα αντικείμενο... και συναισθήματα της Άριελ [...] θα έβαζα, απλά αποσπασμένα, σπασμένα συναισθήματα, εμπνευσμένα, δηλαδή, από αυτό...»

Στη διάρκεια της συζήτησης, η συχνή αναφορά στις λέξεις «βίωμα» ή και «άγγιγμα» από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, δείχνει να έχουν αντιληφθεί ότι η βιωματική μάθηση εμπλέκει τις αισθήσεις, την αντίληψη, τη δράση και την αντίδραση, την πλήρη συμμετοχή του ατόμου σε κάθε ενέργεια.

Στο ερώτημά μου, αν συμπάσχουμε με τους άλλους, ακόμα και αν οι ίδιοι έχουν προκαλέσει κακό στον εαυτό τους, η Μαρία απάντησε ότι έχουμε την ικανότητα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου. Στον αντίποδα, ήταν η θέση της Κατερίνας, η οποία δήλωσε ότι έχει δυσκολία να συμπάσχει με κάποιο άτομο:

«Εγώ δυσκολεύομαι να συμπάσχω με κάποιον, ειδικά όταν δεν τον ξέρω [...] στην πραγματικότητα τι σημαίνει συμπάσχω; Σημαίνει νιώθω λίγο πιο βαθιά συναισθήματα και θέλω κάπως να το βοηθήσω, να νιώσω λίγο καλύτερα... όχι... δεν νομίζω...»

Η Κατερίνα αιτιολόγησε την άποψή της, εξηγώντας ότι με αυτόν τον τρόπο προστατεύει τον εαυτό της. Πράγματι, ο έλεγχος της ενσυναισθητικής λειτουργίας μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή δυσάρεστων συναισθημάτων.

Η Ηλέκτρα διατύπωσε μια στοχαστική σκέψη, εξηγώντας ότι είναι πιο εύκολο να συμπάσχουμε με τους άλλους, αν έχουμε κοινά χαρακτηριστικά, κοινά βιώματα. Την ίδια άποψη είχε και ο Κωστής, ότι η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με τα βιώματα του καθενός και ότι αν έχει κάποιος βρεθεί στη θέση να θεωρείται διαφορετικός από την κοινωνία ή αν έχει νιώσει παρόμοια συναισθήματα με της ηρωίδας, τότε, θα ήταν σε θέση να καταλάβει τα βιώματά της. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω εξομολόγησή του:

«Εγώ το είχα ανάγκη να ταυτιστώ... να σου πω ένα παράδειγμα, όταν αγκάλιασα εκεί στη γωνία τη Μαίρη... εκείνη τη στιγμή που την αγκάλιασα, σκέφτηκα 'τη βλέπω για τελευταία φορά'... μου πέρασαν από το μυαλό έρωτες που είχα στη ζωή μου... δηλαδή το είχα πολύ ανάγκη, το προκάλεσα, μου άρεσε πολύ... απλώς περνούσανε όλα αυτά τα συναισθήματα, και εκείνη τη στιγμή αγκαλιάζω κάποιον, για να μη μου φύγει...»

Η Ηλέκτρα μοιράστηκε μαζί μας την τάση της να μειώνει τον εαυτό της μέσω έντονης αυτοκριτικής, γεγονός που αναπόφευκτα την οδηγεί αφενός να έχει επίγνωση των συναισθημάτων της και αφετέρου να συμπάσχει με τους άλλους:

«...δυστυχώς, επειδή ταυτίζομαι πολύ με τους άλλους και αναγνωρίζω στιγμές [...] που αυτο-πληγώνομαι, νομίζω ότι αυτό είναι το κλειδί για να συμπάσχεις με τους άλλους... αν έχεις αναγνωρίσει ότι και εσύ αυτοκαταστρέφεις κάποιες φορές... οπότε, μπορούσα πιο εύκολα να ταυτιστώ με την καταστροφή του άλλου...»

Συνοψίζοντας, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, στην πλειονότητά τους, είπαν ότι μπορούν να συμπάσχουν με τους άλλους, γιατί οι άνθρωποι είμαστε πολλές φορές αυτοκαταστροφικοί.

(γ) Εκφάνσεις της ενσυναίσθησης

Η Πωλίνα ανέφερε ότι ένιωσε συναισθηματική ταύτιση με όλους τους χαρακτήρες του παραμυθιού:

«Αν και η ενσυναίσθηση είναι κάτι το οποίο καλλιεργείται [...] δύσκολα στις μέρες μας, παρόλα αυτά, επειδή είμαι ένα άτομο που γενικά λειτουργώ πάρα πολύ με το συναίσθημα και καθόλου με τη λογική, μπορώ να μπω στη θέση κάποιου ο οποίος [...] αυτο-πληγώνεται, οπότε θεωρώ ότι ταυτίστηκα...»

Η Πωλίνα επίσης διαφοροποίησε τη λογική ενσυναίσθηση από τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η διαφοροποίηση αυτή καθορίζει τα επίπεδα ενσυναίσθησης του ατόμου, δηλαδή πόσο εύκολα αντιλαμβάνεται πώς αισθάνεται ή πώς βλέπει μια κατάσταση ενός άλλου ανθρώπου.

Για την Αγάπη, «αυτές οι σωματοποιήσεις και αυτές οι πρακτικές σου δίνουνε ελευθερία άπειρη και χώρο να νιώσεις [...] να κάνεις μια ενδοσκόπηση στον εαυτό σου [...]». Η Βάσω ανέφερε ότι ταυτίστηκε με την Μικρή Γοργόνα και την λυπήθηκε:

«...βασικά ξύπνησαν διάφορα βιώματα [...]. Αλλά ακόμα και όταν αφηγήθηκες το παραμύθι, ξύπνησαν πάρα πολλά βιώματα και εσωτέρικευσα πολλά συναισθήματα και θεωρώ ότι, δεν το ελέγχεις, δηλαδή δεν θα ήθελα να ξυπνήσουν αυτά τα βιώματα, ούτε να θυμηθώ τι έχω περάσει. Απλά, όλα αυτά είναι πάρα πολύ αυθόρμητα και αυτό το παραμύθι μου το έβγαλε πάρα πολύ, η αφήγηση και η παράσταση...»

Στην ερώτησή μου αν δραστηριότητες όπως αυτές του ερευνητικού προγράμματος μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και να μειώσουν διλημματικές προδιαθέσεις για τους διαφορετικούς άλλους, ο Κωστής απάντησε:

«Γέτοια προγράμματα γίνονται πολλά, νομίζω, όχι ερευνητικά, το πάω ευρύτερα [...] δηλαδή ένας ηθοποιός κάνει θέατρο και μουσικοκινητική [...] στις φυλακές ανηλίκων, εδώ πέρα, συμβαίνει, ακόμα και έξω στο δρόμο [...] όταν είχαμε πάει [...], είχαν έρθει άτομα τα οποία θεωρούνται «γκρίζα» από την κοινωνία [...] και είχαν μπει στη διαδικασία της ενσυναίσθησης και νομίζω ότι τους έκανε καλό, σε όλους έκανε καλό...»

Από την τοποθέτηση του Κωστή φαίνεται ότι υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην πολιτιστική ζωή.

Στο τελευταίο ερώτημα, αναφορικά με τη σημασία της ενασχόλησης των παιδιών με τη δημιουργική κίνηση, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η Ζωή είχε τη γνώμη ότι αυτά τα μέσα ενισχύουν την έκφραση, την κατανόηση των συναισθημάτων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας.

Στην κατάληξη της συζήτησης, η Κατερίνα επιχείρησε να αναλύσει την πλαστικότητα του εγκεφάλου στην παιδική ηλικία και την αναγκαιότητα επαφής των παιδιών με όλες τις τέχνες από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

5.2 Αποτελέσματα της 2^{ης} ερευνητικής εφαρμογής

Το Ασχημόπαπο ζει βιώματα και καταστάσεις που έχουν να κάνουν με την περιθωριοποίηση που έχει υποστεί λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης. Η συζήτηση ξεκίνησε με την πρώτη ερώτηση, αν παρόμοια νοήματα και καταστάσεις συναντώνται και βιώνονται από άτομα στην παιδική τους ηλικία ή και σε όλη την ενήλικη ζωή τους. Η πλειοψηφία θεώρησε ότι τα ζητήματα που θίγει το συγκεκριμένο παραμύθι είναι διαχρονικά για τα παιδιά και τους ενήλικες. Παράλληλα, κάποιες φοιτήτριες τόνισαν ότι αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι τόσο οι αρνητικές καταστάσεις που μπορεί να βιώνει κάποιο άτομο αλλά ο τρόπος της αντιμετώπισής τους. Παρακάτω σημειώνονται συνοπτικά κάποια από τα σχόλια τους:

Η Ζωή υποστήριξε ότι στην κοινωνία επικρατούν ανισότητες, με αποτέλεσμα ένα παιδί να έχει άσχημες εμπειρίες, που μεταφέρει στην υπόλοιπη ζωή του.

Η Αγάπη σχολίασε την άποψή μου ότι, ίσως, τα φαινόμενα ρατσισμού είναι πιο έντονα στις μέρες μας, με τα εξής λόγια: «...να μην εξιδανικεύουμε το παρελθόν [...] υπήρχαν,

υπάρχουν και θα υπάρχουν [...] είναι μια διαχρονική ιστορία [...] και ο Andersen μάλλον το επικοινωνήσε πάρα πολύ καλά αυτό το βίωμα με το Ασχημόπαπο...»

Η Πωλίνα είπε ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τα πράγματα είναι καθοριστικός στο πως βιώνουμε διάφορες αρνητικές καταστάσεις. Για την αντιμετώπιση των αρνητικών καταστάσεων, θεωρεί ότι παίζει καταλυτικό ρόλο η οικογένεια και το σχολείο. Η Αναστασία πήρε μια παρόμοια θέση, λέγοντας ότι τέτοια φαινόμενα σίγουρα υπάρχουν στην κοινωνία. Παρόλα αυτά, σημασία έχει ο τρόπος που τα αντιμετωπίζουμε.

Η Χριστίνα παρατήρησε ότι η ιστορία του Ασχημόπαπου είναι διαχρονική και ανέφερε παραδείγματα ρατσισμού που πολλές φορές δέχονται τα παιδιά, λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης.

Η Μαρία επεσήμανε ότι τέτοια φαινόμενα οφείλονται συνήθως στη γενικότερη τάση που υπάρχει να αυτοπροσδιοριζόμαστε από τα σχόλια άλλων ανθρώπων, με επακόλουθο να μην μπορούμε να αναγνωρίσουμε και αξιοποιήσουμε τα δικά μας μοναδικά χαρακτηριστικά.

Η Κατερίνα υπογράμμισε πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά να ανήκουν σε μια ομάδα, και ότι, αν εξαιτίας της διαφορετικότητας τους περιθωριοποιούνται, πολύ δύσκολα θα ξεπεράσουν αυτό το στίγμα.

Τα παραπάνω σχόλια είναι ενδεικτικά των απόψεων που διατύπωσαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές για τη σημασία της αποδοχής της μοναδικότητάς μας, της ανάγκης διεύρυνσης των κριτηρίων ανάδειξης της ομορφιάς, της ενδυνάμωσης του εαυτού μας, ώστε να μην είναι ευάλωτος σε κρίσεις και συγκρίσεις των άλλων και τις προκλήσεις των προτύπων που μας επιβάλλονται...

(α) Ενσυναισθητική κατανόηση του άλλου μέσω του χορού

Στην ερώτησή μου, αν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απέδωσαν τη διαφορετικότητα του Ασχημόπαπου μέσα από τις δικές τους κινήσεις και εικόνες, η Μαρία ανέφερε:

«Νομίζω και στις δύο ομάδες υπήρχε διαφορετικότητα και ως προς τις κινήσεις του [ασχημόπαπου]... εντάξει τόσο απομονωμένο δεν ήτανε σε κάποιες σκηνές αλλά ξεχώριζε [...] και στις δύο ομάδες φαινότανε ο αποκλεισμός [...] και στις δύο ομάδες το διώχνανε...»

Η Ηλέκτρα εστίασε στο γεγονός ότι καθένας κάνει προβολές των δικών του βιωμάτων, και βάση αυτών, επιλέγει να εκφράσει πιο έντονα συγκεκριμένες πτυχές του παραμυθιού. Με

άλλα λόγια, θεωρεί ότι μέσα από τη δράση, έγινε φανερή η μοναδικότητα κάθε ατόμου, η δημιουργικότητα και η προσωπική του έκφραση.

Η Κατερίνα ανέφερε ότι στο συγκεκριμένο μάθημα σκεφτόταν πιο ανοιχτά, με αποτέλεσμα να καταφέρει να αποδώσει καλύτερα κινητικά τη δράση.

Η Πωλίνα σχολίασε το γεγονός ότι μπορεί κάποιες φοιτήτριες να μην είδαν αρκετές κινήσεις αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι τα άτομα που συμμετείχαν στη δράση δεν βίωσαν συναισθήματα.

Η ενσυναισθητική ικανότητα της Ζωής φάνηκε μέσα από τις κινητικές δράσεις και τα λεγόμενά της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το γεγονός ότι, στη συζήτηση, ανακάλεσε τα αρνητικά συναισθήματα που βίωσε, όταν επιτέθηκε στο Ασχημόπαπο. Ακόμα και στο πλαίσιο μιας θεατρικής πράξης δεν μπορούσε να ερμηνεύσει τον ρόλο του θύτη.

Η Αγάπη, που έχει προηγούμενες εμπειρίες με την τέχνη, χρησιμοποίησε πρότυπα της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας για να αξιολογήσει αισθητικά την ποιότητα των δράσεων, τη χρήση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, κτλ. Χαρακτήρισε πολλές κινήσεις ως παντομίμες, χωρίς αισθητική. Τόνισε μάλιστα ότι η μόνη ερμηνεία που διαφοροποιήθηκε ήταν αυτή της Κατερίνας, όταν κάθισε ολομόναχη μπροστά από το γυάλινο μπολ με το νερό.

(β) Κατανόηση της διαφορετικότητας και αποδοχή του άλλου

Με αφορμή την επόμενη ερώτηση, την κατανόηση της θέσης και των πράξεων κάποιου ατόμου με βάση τον σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού, η Κατερίνα επεσήμανε ότι, συχνά, η κοινωνία αγνοεί τα φυσικά χαρίσματα και τα ταλέντα κάποιων ατόμων, με αποτέλεσμα να τα περιθωριοποιεί. Η ίδια, αν και παρουσίασε την απομόνωση μέσα από τις κινήσεις της, ωστόσο, δεν της αρέσει η μοναξιά.

Η Ζωή μίλησε για τη φυσική τάση που έχουν όλοι οι άνθρωποι να ανήκουν σε μια ομάδα, και τον κίνδυνο που υπάρχει αν κάποιος περιθωριοποιηθεί, να ενταχθεί κάπου που να μην του ταιριάζει. Από την άλλη, η Ηλέκτρα υποστήριξε ότι αν θα απομονωθεί ή όχι κάποιο άτομο, αυτό εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την υποστήριξη που έχει από το οικογενειακό ή άλλο περιβάλλον. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι αν δύο παιδιά έχουν υποστεί εκφοβισμό, αυτό που δεν έχει υποστήριξη απομονώνεται, ενώ, αντίθετα, αυτό που έχει, συνεχίζει να το πολεμάει. Η Αναστασία συμφώνησε με την Ηλέκτρα, ότι έχει σημασία η υποστήριξη από το περιβάλλον, ωστόσο, πιστεύει ότι αυτοί που έχουνε

ταλέντα, κάποιες φορές, δεν τα αντιλαμβάνονται, γιατί επιτρέπουν να τους προσδιορίζουν οι άλλοι.

Η γνώμη της Μαρίας ήταν πιο απαισιόδοξη. Για αυτή, η κοινωνία παίζει καταλυτικό ρόλο και αν κάποιος δεν ταιριάζει με τα πρότυπα και είναι διαφορετικός, τότε είναι πολύ δύσκολο να το καταφέρει, ενώ για ένα παιδί είναι ακατόρθωτο. Επί της ουσίας, αυτό που έθιξε είναι ότι ο ρατσισμός έχει επικρατήσει ως ιδεολογία και έχει σημαδέψει ολόκληρες εποχές στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Η Αγάπη συμφώνησε με την Μαρία, ότι αν κάποιος δεν ταιριάζει με το κοινωνικό σύνολο απομονώνεται. Επίσης, υπογράμμισε την θεραπευτική ιδιότητα του χορού, πέρα από την αισθητική, καθώς όλοι ανεξαρτήτως μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς το άγχος επικρίσεων:

«Για αυτό έχουν πολύ μεγάλη σημασία αυτά τα εργαλεία της σωματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού, διότι δίνεται βήμα και λόγος σε όλους ανεξαρτήτως χωρίς διακρίσεις [...] θα επιλέξουν αυτοί πως θα εκφράσουνε κάτι που τους δόθηκε [...] έχουν την ελευθερία να το κάνουνε αυτό μέσα από την κίνηση [...]

Η Πωλίνα πήρε τον λόγο για να εξηγήσει ότι κάθε άνθρωπος ζει και βιώνει διαφορετικά γεγονότα, και ότι το μόνο σίγουρο είναι ότι, λόγω, ίσως, της απομόνωσης από την κοινωνία, κάποιος έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του.

Στην τέταρτη ερώτηση, αναφορικά με το αν ένα άτομο μπορεί να ευτυχίσει και να δικαιωθεί ανεξαρτήτως του περιβάλλοντός του, η Κατερίνα απάντησε ότι, αν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό, τότε η καλύτερη λύση είναι το άτομο αυτό να φύγει. Η Ευαγγελία διατύπωσε μια άλλη άποψη, ότι αν κάποιος είναι διαφορετικός πρέπει να παραμείνει στο περιβάλλον του και να μην φύγει. Την ίδια άποψη είχε και η Ηλέκτρα, ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού εξαρτάται κατά πολύ από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Για την Πωλίνα, η διαφορετικότητα είναι που κάνει καθένα από εμάς τόσο μοναδικό και δίνει σε καθένα από εμάς τη δική του ξεχωριστή αξία. Με τα δικά της λόγια:

«...ένα άτομο που πραγματικά διαφέρει, νομίζω, ότι σε κάποια στιγμή της ζωής του, αν, όντως διαφέρει και είναι αυτούσιο, αυτό θα διακριθεί[...] Και όπως είπαμε, στην ιστορία έχουνε μείνει άτομα λόγω της διαφορετικότητάς τους [...]

Η Μαρία παρέμενε σταθερή στο ότι κάποιος, ακόμα, και αν δεν τον αποδέχεται το περιβάλλον, δεν πρέπει να έχει τάσεις φυγής. Κατά την άποψή της, ένα άτομο μπορεί να τα καταφέρει και να δικαιωθεί, εν τέλει, αλλά με επιπτώσεις στον ψυχισμό του. Η Χριστίνα αναρωτήθηκε για το πώς ορίζουμε τη διαφορετικότητα και τα είδη της. Γενικά, θεωρεί ότι ένα άτομο μπορεί να δικαιωθεί, μέχρι ενός βαθμού, ανεξάρτητα από το κοινωνικό του περιβάλλον, από το οποίο επηρεάζεται και, το οποίο, πιθανόν, μπορεί να επηρεάσει.

Η Ζωή συμφώνησε ότι ένα άτομο που έχει χαρακτηριστεί ως διαφορετικό πρέπει να παραμείνει στο περιβάλλον του και να παλέψει, αρκεί να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί. Το ζήτημα είναι αν φανούν οι ικανότητές του και αν η κοινωνία το δεχτεί ως μέλος της, θα έχει αλλάξει κάτι στη δομή της;

Για την Αγάπη, η τέχνη είναι μια διέξοδος, ένας τρόπος έκφρασης μέσα σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον, που μπορεί να μην οδηγήσει, τελικά, στην ευτυχία αλλά σίγουρα βοηθάει ένα άτομο να επιβιώσει.

Στην πέμπτη ερώτηση, για το αν θεωρούν ότι παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να εξαλείψουν διλημματικές προδιαθέσεις για τους άλλους, η Μαρία απάντησε ότι παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Μάλιστα, τόνισε τη διαθεματικότητα τέτοιων δράσεων, ότι δηλαδή μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα γνωστικά πεδία. Επομένως, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο κατά του ρατσισμού και της διαφορετικότητας και να συμβάλει στην καλλιέργεια του σεβασμού στην ανθρώπινη προσωπικότητα.

Στην τελευταία ερώτηση, αν τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν ή και να νοιώσουν ζητήματα που αφορούν την ετερότητα μέσα από τη δημιουργική κίνηση, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η Κατερίνα έκφρασε την άποψη ότι υπάρχουν πολλές τεχνικές του θεάτρου και του χορού για να αποδημήσουν τα παιδιά στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ετερότητα. Διερωτήθηκε, όμως: «[...] αν ο εκπαιδευτικός θέλει πραγματικά να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους...». Ίσως, υπονοούσε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από βιωματικά σεμινάρια.

Η Μαρία ολοκλήρωσε την ανταλλαγή των ιδεών, λέγοντας ότι, ακόμα, και η συμβολική αναπαράσταση βίαιων δράσεων μπορεί να ενθαρρύνει τον αναστοχασμό πάνω σε οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης. Με άλλα λόγια, μπορεί να βιώσει κανείς το εύθραυστο της ανθρώπινης φύσης μέσα από τον ρόλο του θύτη ή και του θύματος. Το θέμα της βίαιης συμπεριφοράς προς τη διαφορετικότητα έχει εμπνεύσει πολλούς καλλιτέχνες να

ασχοληθούν με τα κοινωνικά φαινόμενα της δημιουργίας διακρίσεων, ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Η παραπάνω συζήτηση έδειξε ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές υποστηρίζουν αρχές της ισότητας και αποδέχονται ότι η αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών μας, επιβεβαιώνει τη μοναδικότητά μας, μας εξοικειώνει με τους άλλους και μας κάνει πλουσιότερους. Από τις σκέψεις που αντάλλαξαν, φαίνεται επίσης ότι η πρόσληψη της διαφορετικότητας εξαρτάται από το πώς βιώνει κανείς αυτή την έννοια. Σε κάποιους δημιουργεί ανασφάλεια και απαισιοδοξία, ενώ σε άλλους λειτουργεί σαν κίνητρο για εξέλιξη και δημιουργία. Εξ ίσου σημαντικό είναι ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές χρησιμοποίησαν τον λόγο για να αναφερθούν σε δικές τους εμπειρίες ζωής αλλά και να προχωρήσουν στη διατύπωση διαφορετικών κοσμοθεωριών για την ενσυναισθητική κατανόηση του «άλλου».

5.3 Αποτελέσματα της 3^{ης} ερευνητικής εφαρμογής

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια προσπάθεια συγγραφής παιδικών βιβλίων, τα οποία παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους απεικόνισης της πραγματικότητας και θίγουν καίρια ζητήματα, όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η αποδοχή του διαφορετικού. Ο λύκος σε σύγχρονα παιδικά βιβλία έχει απομακρυνθεί πολύ από εκείνον που γνωρίζαμε μέχρι πριν λίγα χρόνια. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι «Η αληθινή ιστορία του μεγάλου κακού λύκου» του Jon Scieszka, στο οποίο, ο ανθρωπομορφισμός του λύκου τον καθιστά λιγότερο απειλητικό. Ο λύκος, όπως φαίνεται από την εικονογράφηση, έχει ντυθεί, έχει βάλει το κοστούμι του, τη γραβάτα του, τα γυαλιά του, για να παραστεί στη δίκη του. Έτσι χάνει την αγριότητά του, γίνεται ένας από εμάς. Πιθανόν, λοιπόν, αυτή η εικόνα του λύκου να μην προκαλεί φόβο στο παιδί.

(α) Ενσυναισθητική κατανόηση του άλλου μέσω του χορού

Στην πρώτη μου ερώτηση, αν ο συγγραφέας αποδομεί το στερεότυπο του καλού–κακού, η Πωλίνα απάντησε ότι δεν είναι απόλυτα σίγουρη. Κατά την άποψή της, όμως, «[...] προάγει την κριτική σκέψη». Στην επόμενη σύντομη φράση της «[...] σε μια ιστορία ο λόγος δεν είναι και πάντα το πραγματικό [...]» υπονοούσε ότι η γλώσσα δεν περιγράφει μόνο αλλά επίσης κατασκευάζει μια πραγματικότητα.

Η Θεοφανώ υποστήριξε ότι το παραμύθι σε παρακινεί να δεις την οπτική γωνία του λύκου, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να αναρωτηθεί αν τελικά φταίει ή δεν φταίει. Όπως

ανέφερε: «[...] μου προκάλεσε να σκεφτώ, μήπως τελικά δεν φταίει ο λύκος;» Η Μαρία είπε ότι το παραμύθι αποδομεί το στερεότυπο του καλού και του κακού. Ο Μάριος αποδέχτηκε ότι ο συγγραφέας αποδομεί την εικόνα του κακού λύκου αλλά, αναρωτήθηκε, αν ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει τον λύκο, έχει στόχο να τον συμπαθήσουν οι αναγνώστες.

Ένας προβληματισμός, που προκύπτει από τις απόψεις που διατυπώθηκαν σε αυτή τη συζήτηση, είναι αν θα έπρεπε να αναλυθεί η αποδόμηση, μια έννοια, που, λίγο πολύ, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έχουν διαβάσει ή και ακούσει. Η αποδόμηση ήρθε στη δημοσιότητα μέσω της χρήσης της από τον φιλόσοφο Jacques Derrida, τη δεκαετία του 1960. Με τον όρο «αποδόμηση» εννοείται η λεπτομερής ανάγνωση κειμένων με στόχο την υπόδειξη ότι κάθε κείμενο, αντί να είναι ένα ενωμένο όλο, έχει αδιάλλακτα αντιφατικά νοήματα.

Ένας δεύτερος προβληματισμός είναι αν ο λύκος αποτελεί αντικατοπτρισμό, ίσως, του ίδιου μας του εαυτού. Όλοι επιδεικνύουμε την καλή και ευγενική μας πλευρά, αν και βαθιά μέσα μας κρύβουμε ένστικτα που μπορεί να μας οδηγήσουν σε σκοτεινές ενέργειες.

(β) Κατανόηση της διαφορετικότητας και αποδοχή του άλλου

Οι επόμενες ερωτήσεις, μεταξύ άλλων, έθεσαν σε συζήτηση ζητήματα που αφορούν έναν πρόσφυγα ή και έναν μετανάστη που βιώνει τη μοναξιά, την κοινωνική απομόνωση και τον αποκλεισμό από την κουλτούρα της κοινότητας, αλλά και την πιθανότητα άδικης κατηγορίας για κάποιο άτομο που έχει καταδικαστεί από της δικαστικές αρχές. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι, εκείνες τις μέρες, ένα θέμα που απασχολούσε την κοινή γνώμη ήταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις όσον αφορά τον νόμο για τις ολιγοήμερες άδειες κρατουμένων.

Σε σχέση με το «αν η αφήγηση του παραμυθιού διασκέδασε την εικόνα του θηριώδους εγκληματία και δημιούργησε ερωτήματα για το αν πρόκειται για ένα πλάσμα δυστυχισμένο και με ευαισθησίες;», η Πωλίνα κράτησε μια μάλλον επιφυλακτική στάση, λέγοντας ότι δεν είναι σίγουρη για το αν βελτιώνει την εικόνα του λύκου. Παρόλα αυτά, θεωρεί ότι μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη. Η Ζωή συμφώνησε ότι το παραμύθι, σε συνδυασμό με την εικονογράφηση, σπάει το στερεότυπο του κακού και ενισχύει την κριτική σκέψη.

Για τον Μάριο, αυτό το παραμύθι «...κατασκευάζει μια εικόνα για τον λύκο, η οποία [...] χρήζει συμπόνοιας, που πρέπει να τον λυπόμαστε [...)]. Όταν τον ρώτησα, αν, θεωρεί

ότι, ο συγγραφέας μεροληπτεί, η απάντησή του ήταν καταφατική. Στην εξέλιξη της συζήτησης πρόσθεσε : «...δεν νομίζω να υπάρχει κανένα παραμύθι που να λέει ‘Να, ο καλός ο λύκος’ [...] οπότε μεροληπτεί λίγο [...] και έπρεπε να είναι, τέρμα, ουδέτερος».

Εξετάζοντας την άποψη του Μάριου για «τον καλό λύκο», είναι, πιθανόν, ότι αγνοεί το μουσικό παραμύθι «Ο Πέτρος και Λύκος» που έγραψε ο Sergei Prokofiev, «Τα τρία Μικρά Λυκάκια» (1993), το παραμύθι που έγραψε ο Ευγένιος Τριβιζάς και πολλές ακόμα μεταμοντέρνες αφηγήσεις, στις οποίες ο λύκος δεν είναι κακός.

Στην τρίτη ερώτηση, για το αν το παραμύθι αποτελεί μια διάσταση της παραβολής της κοινωνικής πραγματικότητας, για παράδειγμα τη συμπάθεια που μπορεί να αισθανθεί κάποιος προς έναν κατάδικο, η Πωλίνα θεώρησε ότι το παραμύθι αυτό, πράγματι, σε κάνει να σκεφτείς για τις υποθέσεις κατάδικων, που μπορεί να έχουνε μπει άδικα στην φυλακή.:

«...υπάρχουν οι υποθέσεις, που ένας κατάδικος βρίσκεται σε μια θέση, χωρίς, ντε και καλά, να έχει διαπράξει αυτό που τον κατηγορούν [...] οπότε, ναι, είναι ένα παράδειγμα... και καλό θα ήτανε τέτοια παραδείγματα να δίνονται, για να μπορέσουνε να βλέπουνε και τη διαφορετική οπτική και να μην υπόκεινται στο τι λέει η μάζα [...]

Σίγουρα, οι απόψεις κάθε ανθρώπου για έναν φυλακισμένο μπορεί να διαφέρουν. Αυτή η αντίθεση στις απόψεις, ενδεχομένως, να είναι και η αιτία για τη μειωμένη ενσυναίσθηση που πολλές φορές εκδηλώνουμε απέναντι στους «ξένους». Έτσι, όμως, έχουμε ενίσχυση των ξενοφοβικών αισθημάτων και των ρατσιστικών συμπεριφορών στις δήθεν πολυπολιτισμικές κοινωνίες μας.

Για την Ζωή, η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση καλλιεργούνται δύσκολα, ειδικά αν δεν έχεις όλα τα δεδομένα μιας κατάστασης, οπότε και αυτή ήταν λίγο επιφυλακτική. Ωστόσο, θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση μας βοηθά να αναπτύξουμε μια κριτική ματιά, να δούμε ένα ζήτημα από άλλες οπτικές γωνίες.

Στην ερώτησή μου «εάν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απέδωσαν την αληθινή ιστορία του λύκου μέσα από τις εικόνες, την κίνηση και τον λόγο», ο Μάριος είπε ότι η απόδοση του παραμυθιού ήταν παρωδιακή και επικράτησε το χιούμορ, όμως θα ήθελε να δει περισσότερες κινήσεις που να εκφράζουν φόβο και αγωνία...

Στις επόμενες δύο ερωτήσεις, πέντε και έξι, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αντάλλαξαν απόψεις αναφορικά με το αν το συγκεκριμένο παραμύθι απευθύνεται σε παιδιά, και αν τα παιδιά μέσα από τη δημιουργική κίνηση, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων μπορούν να αλλάξουν απόψεις σχετικά με το διπολικό σχήμα καλός-κακός.

Η Θεοφανώ απάντησε ότι μπορεί να απευθύνεται μεν και σε παιδιά αλλά, οι μικροί θεατές θα το δούνε πιο επιφανειακά από ότι οι ενήλικες. Κατά την άποψή της, ένας ενήλικας θα το ψάξει πιο βαθιά, ειδικότερα σε συνδυασμό με τις εικόνες. Η Ζωή έκρινε ότι αυτό το παραμύθι δεν είναι τόσο κατάλληλο για τα παιδιά, εκτός και αν είναι πολύ καλά οργανωμένο. Προφανώς υπονοούσε ότι κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσαρμόζει τις δράσεις στις ανάγκες της τάξης του.

Ο Μάριος είπε ότι οι ενήλικες μπορεί να αμφισβητήσουν τα νοήματα αυτού του παραμυθιού. «Ένας ενήλικας μπορεί να πει: κοίτα τι μαθαίνουν τα παιδιά, γιατί μας παρουσιάζουν τους κακούς ως καλούς, θέλουν να περάσουν ένα μήνυμα;» Υπ' αυτή την έννοια, δεν ήταν σίγουρος για το αν απευθύνεται σε παιδιά. Παρόλο που συμφώνησε ότι η πλοκή του παραμυθού αναφέρεται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, πιστεύει ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές νοοτροπίες και αντιλήψεις. Ξεκαθάρισε τη θέση του με το εξής παράδειγμα: «...ένας Έλληνας μπορεί να σκοτώσει έναν ξένο και να πει [κάποιος] 'Α, καλά τον έκανε'. Να σκοτώσει ένας ξένος όμως έναν Έλληνα θα πει 'Εγκληματίας' [...] και μπορεί να μην είναι ρατσιστής αυτός, απλά έτσι να το βλέπει [...]». Μπορεί και να υπονοούσε ότι οι άνθρωποι είναι ρατσιστικά προκατειλημμένοι, χωρίς να το αντιλαμβάνονται.

Ο Μάριος γενικά ήταν επιφυλακτικός σχετικά με την αλλαγή των απόψεων, γεγονός που χαρακτήρισε ουτοπικό. Πιθανόν, υπονοούσε ότι η αλλαγή είναι μια ιδεατή κατάσταση, που χρειάζεται πολύ δουλειά για να πραγματοποιηθεί. Το πρόβλημα είναι ότι, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν συζητήθηκε αν γνωστά παραμύθια, όπως η Κοκκίνοσκουφίτσα, η Χιονάτη, η Σταχτοπούτα, που θεωρούμε ότι απευθύνονται σε παιδιά, είναι γεμάτα σκληρότητα, ακραίες καταστάσεις και «παιδαγωγικούς μύθους», ακατάλληλους για την εποχή μας...

Η Πωλίνα τόνισε τον ρόλο που έχουν τα παραμύθια στον ψυχισμό των παιδιών, γιατί αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη σωστή ανάπτυξη, τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευσή τους: «...είναι ένας τρόπος πιο οικείος για τα παιδιά, να παίρνουν μηνύματα για το τι συμβαίνει...». Από την άλλη, τόνισε τη σημασία που έχει ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγιστεί ένα παραμύθι και τα γεγονότα που διαδραματίζει. Στη συνέχεια, η Πωλίνα αναφέρθηκε στα τέσσερα στάδια μάθησης, σύμφωνα με τη γνωστική εξελικτική θεωρία του Jean Piaget, για να υποστηρίξει ότι το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του και τον κόσμο/περιβάλλον μέσω της κίνησης του σώματος και των αισθήσεων:

«[...] είναι το νούμερο ένα, για να μπορέσουμε να διδαχθούμε διάφορα πράγματα, είναι το σώμα τους, είναι η δημιουργική έκφραση, είναι η φαντασία, που επίσης έχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι ένας ενήλικας [...]»

Πολλές φορές στις συζητήσεις και ειδικότερα σε αναφορές στην τέχνη, ακούστηκε συχνά η έκφραση ότι η τέχνη είναι «εξευγενισμένος τρόπος...» Στην εποχή μας, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να εκφράσουν οι καλλιτέχνες τις ανησυχίες τους ή να τις ενσωματώσουν στα έργα τους, χωρίς κατ' ανάγκη να βασίζονται στην κλασική άποψη περί καλαισθησίας.

(γ) Εκφάνσεις της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση έχει δύο εκφάνσεις: Η μία αφορά το πώς ανταποκρινόμαστε στη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ανθρώπου και ονομάζεται συναισθηματική ενσυναίσθηση, ενώ η άλλη αφορά το πόσο εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε τι νιώθει ή τι σκέφτεται ένας άλλος άνθρωπος και ονομάζεται γνωστική ενσυναίσθηση. Παρότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές είχαν την ικανότητα να διακρίνουν τη λογική από τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Goleman, 1995), ωστόσο, στη δημιουργία και παρουσίαση των δράσεων το γνωστικό και συναισθηματικό μέρος του εαυτού τους ήταν σε συνεργασία.

5.4 Συμπεράσματα

Από τη διαχείριση ενός μεγάλου όγκου βιοματικών δεδομένων, τα οποία ήταν ιδιαίτερα πυκνά και σύνθετα, έχουν προκύψει ορισμένα συμπεράσματα.

Η δημιουργική συμμετοχή των φοιτητριών και των φοιτητών στο ερευνητικό πρόγραμμα, τους έδωσε τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του «άλλου» μέσα από μια διαδικασία, η οποία δεν βασιζόταν μόνο στις λέξεις αλλά και στους οικουμενικούς επικοινωνιακούς κώδικες του χορού. Ειδικότερα, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές χρησιμοποίησαν την κίνηση, τις χειρονομίες, τον ρυθμό, τον προφορικό λόγο, για να δημιουργήσουν μια σειρά από δράσεις ή παραστασιακά δρώμενα.

Σε αυτή τη διαδικασία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητριών και των φοιτητών ήταν εμφανής όταν δημιουργούσαν τις αυτοσχεδιαστικές δράσεις και όταν παρακολουθούσαν τις δράσεις των άλλων, ως θεατές, για να τις αποτιμήσουν ή και να τις αξιολογήσουν αισθητικά. Με άλλα λόγια, σε αυτή τη διαδικασία υπήρχε μια διαρκής εναλλαγή του ρόλου του ερμηνευτή και του θεατή.

Ακόμα, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εξοικειώθηκαν με την έκθεση του εαυτού τους που απαιτούσε η δημιουργική σωματοποιημένη προσέγγιση κάθε παραμυθιού, η οποία έγινε μέσον μιας ουσιαστικής γνωριμίας με τους άλλους. Με πιο απλά λόγια, αφενός διέκριναν τις εκφραστικές δυνατότητες κάθε ατόμου και αφετέρου την ικανότητα εμβάθυνσης στα ζητήματα που έθετα προς συζήτηση στις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης.

Παρότι ορισμένες φοιτήτριες θεώρησαν ότι κάποιες δράσεις ήταν περισσότερο μιμητικές παρά αφαιρετικές, ωστόσο αυτό το σχόλιο δείχνει ότι έχουν αναπτύξει αισθητικά κριτήρια. Από μια διαφορετική οπτική, η έννοια «παραστασιακό δρώμενο» υποδηλώνει τη σωματική πράξη χωρίς να είναι απαραίτητες οι υπερ-αναπτυγμένες σωματικές δεξιότητες. Κάποιες φοιτήτριες αιτιολόγησαν τον μιμητικό χαρακτήρα των δράσεων που παρουσίασαν, λέγοντας ότι ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους δεν ήταν αρκετός για να οργανωθούν.

Πράγματι, το χρονικό διάστημα, ίσως, ήταν μικρό, αλλά το ερευνητικό πρόγραμμα ήταν κάτι περισσότερο από την ανάδειξη των καλλιτεχνικών τους ικανοτήτων. Σκοπός ήταν να ενσαρκώσουν τους διαφορετικούς χαρακτήρες των παραμυθιών μέσω της μη λεκτικής και της λεκτικής τους συμπεριφοράς και μέσω της σχέσης τους με τα σώματα των άλλων, για να δείξουν την απελευθέρωση από τα κοινωνικά στερεότυπα και τον φόβο της διαφορετικότητας.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η διαρκής εναλλαγή ερεθισμάτων, σωματικών, οπτικών, ακουστικών, συναισθηματικών, γνωστικών, μετα-γνωστικών, ήταν η αφορμή για αναστοχαστικό διάλογο. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές χρησιμοποίησαν τη διαδικασία του αναστοχασμού, για να επανεξετάσουν προηγούμενες απόψεις τους σχετικά με την ετερότητα (Mezirow, 2007). Παρόλο, που στην αρχή του ερευνητικού προγράμματος, λίγες φοιτήτριες είπαν ότι είχαν δυσκολία να συναισθανθούν τους άλλους, στην πορεία άλλαξαν αυτές τις διλημματικές τους προδιαθέσεις. Επίσης, κατάφεραν να απελευθερωθούν σωματικά και νοητικά και να αποδώσουν τα συναισθήματα που απαιτούσε κάθε ρόλος του παραμυθιού. Εδώ γίνεται φανερό η μετασχηματιστική ιδιότητα του χορού.

Οι βιωματικές δράσεις ενεργοποίησαν την ενσυναισθητική ικανότητα των φοιτητριών και των φοιτητών, μια διαπίστωση που οφείλεται στο γεγονός ότι στην ενσώματη μαθησιακή διαδικασία του χορού εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις, η αντίληψη, η δράση, η αντίδραση, χωρίς να διαχωρίζεται το σώμα από το νου (Horton Fraleigh, 1987). Η κιναισθητική ενσυναίσθηση (Foster, 2011) ήταν το μέσον δημιουργίας των αυτοσχεδιαστικών δράσεων και αναβίωσης των συναισθημάτων που αποτύπωναν μέσω της κινητικής και θεατρικής αναπαράστασης των χαρακτήρων των παραμυθιών και των βιωμάτων τους.

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στο σύνολό τους είχαν την ικανότητα να ξεχωρίσουν τη λογική ενσυναίσθηση από τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Goleman, 1995, Μαλικιώση - Λοϊζου, 2003). Ωστόσο, κατά τη δημιουργία και την παρουσίαση των δράσεων το γνωστικό και το συναισθηματικό μέρος του εαυτού τους ήταν σε συνεργασία. Η έκφραση των συναισθημάτων διαμόρφωνε τις συμπεριφορές, ενώ η αντιληπτική διαδικασία οδηγούσε σε αλλαγές στη συμπεριφορά, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τη βλεμματική επαφή και ούτω κάθε εξής.

Σε γενικές γραμμές, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές υποστήριζαν ότι η ετερότητα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι φυσιολογικό και μίλησαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιο άτομο που περιθωριοποιείται από την κοινωνία. Ακούστηκε και η άποψη, ότι, πολλές φορές, τα ίδια τα άτομα αδυνατούν να αντιληφθούν τα έμφυτα ταλέντα τους, γιατί επιτρέπουν να προσδιορίζονται από τους άλλους.

Οι τοποθετήσεις τους για την ετερότητα συνδέονται με το γνωστικό τους επίπεδο και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Από τα λεγόμενα τους, έγινε φανερό ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικές πλευρές της μάθησης θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην πλειοψηφία τους, συμφώνησαν ότι η τέχνη μπορεί να είναι διέξοδος σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον, ενώ αποτελεί και ένα ισχυρό εργαλείο για την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού. Υποστήριξαν ότι η αισθητική και ενσυναίσθητική λειτουργία του χορού μπορεί να συνδέσει ανθρώπους από διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς και, ως εκ τούτου, ο χορός μπορεί να αποτελέσει ένα μέσον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας (Ashley, 2013).

Τέλος, η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην ικανότητά μας να κατανοούμε και να ανταποκρινόμαστε σε συναισθήματα των άλλων, να επιτυγχάνουμε τη συναισθηματική επικοινωνία και να αλλάζουμε κοινωνικές συμπεριφορές. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί, ενδεχομένως, θα χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα τους για τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών πτυχών της ανάπτυξης των μικρών παιδιών.

5.5 Γενικά συμπεράσματα

-Ο χορός μπορεί να ενισχύσει τον διαπολιτισμικό διάλογο στη σημερινή παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινωνία.

-Ο χορός μπορεί να μειώσει τα δίπολα σώμα-νους, εμείς-άλλοι, άτομο-κοινωνία, καλό-κακό, ερμηνευτής-θεατής.

-Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πράξη και παιδαγωγική πρακτική μπορεί να μειώσει διακρίσεις και στερεοτυπικές ιεραρχήσεις του διαφορετικού.

-Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω των τεχνών μπορεί να ενισχύσει την διαπολιτισμική επικοινωνία.

-Οι τέχνες μπορούν να μειώσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

-Η ενασχόληση με τις τέχνες μας βοηθά να δούμε τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο και να αμφισβητήσουμε προ ιδεασμούς αντί να τους ενισχύουμε.

-Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία απαιτεί ενσυναίσθηση.

5.6 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, ο υποκειμενικός χαρακτήρας μιας ποιοτικής έρευνας έχει συχνά αμφισβητηθεί ως προς την αξιοπιστία της στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης. Όμως, οι υποστηρικτές αυτής της μεθόδου υπογραμμίζουν τη σημασία των δεδομένων, τα οποία συλλέγονται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους και γεγονότα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον.

Επίσης, η μελέτη περίπτωσης έχει ορισμένα μειονεκτήματα, με κυριότερο την έλλειψη δυνατότητας γενίκευσης των συμπερασμάτων. Με άλλα λόγια, οι δράσεις και οι απόψεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μπορεί να διαφέρουν από αυτές άλλων υποκειμένων με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Εκτός από τα παραπάνω, μια δυσκολία που αντιμετώπισα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξειδικευμένη ορολογία που χρησιμοποιούν οι ξενόγλωσσες και οι ελληνικές βιβλιογραφικές πηγές. Η κατανόηση των εννοιών του χορού δεν ήταν εύκολη, καθώς οι σπουδές μου αφορούν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Μια ακόμα δυσκολία ήταν η αναλυτική περιγραφή των ποιοτικών στοιχείων της κίνησης και η μετατροπή τους σε γραπτό λόγο. Επιπλέον, το εργαλείο μαγνητοφώνησης που

χρησιμοποιήθηκε στις συνεντεύξεις δεν κατέγραφε καθαρά τα λόγια των φοιτητριών και των φοιτητών, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση των δεδομένων ορισμένες απόψεις, σκέψεις και τοποθετήσεις τους. Τέλος, ο διαθέσιμος χρόνος για την έρευνα ήταν σχετικά περιορισμένος, διότι δεν είχα τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω την έρευνα στη διάρκεια του ακαδημαϊκού εξαμήνου 2016-2017, λόγω απροβλέπτων οικογενειακών υποχρεώσεων εκτός Βόλου για αρκετούς μήνες.

5.7 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η ποιοτική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ως εκ τούτου, μια πρόταση για μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να είναι η πραγματοποίηση αντίστοιχου προγράμματος σε άλλα Πανεπιστημιακά Τμήματα ή και σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια αντίστοιχη έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και από θεωρητικούς του χορού που ενδιαφέρονται για τη σύνδεση της κιναισθητικής ενσυναίσθησης με τις νευροεπιστήμες. Παρότι η Foster (2011) αναφέρεται σε ευρήματα των νευροεπιστημών, τα οποία αποδεικνύουν τη σημασία των κατοπτρικών νευρώνων στην πρόσληψη κατά τη θέαση και την αυτοσχεδιαστική δημιουργία του χορού, παρόμοιες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ελάχιστες. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το άρθρο ‘A duet between science and art: neural correlates of dance improvisation’ (2017), στο οποίο η συγγραφέας σημειώνει ότι όταν βλέπουμε κάποιον να χορεύει ενεργοποιούνται περιοχές στο κινητικό μας σύστημα, παρόμοιες με αυτές των χορευτών.

Αντί επιλόγου

Σε προσωπικό επίπεδο, η ανάληψη του διττού ρόλου της ερευνήτριας – αφηγήτριας ήταν μια πρόκληση, καθώς δεν ήταν τόσο εύκολος ο συνδυασμός τους. Παρόλα αυτά, μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών μου δόθηκε η δυνατότητα να δημιουργήσω μια σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές και τελικά να διακρίνω τους τρόπους με τους οποίους απέδωσαν τα βιώματά τους για την συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μέσα στον κόσμο που ζούμε. Και αν η δημιουργικότητα είναι μία διαδικασία που προκύπτει από τη μοναδικότητα του ατόμου και από τις ιδιαίτερες εμπειρίες που αποκτά στη ζωή του, ο βιωματικός και αναστοχαστικός

χαρακτήρας της έρευνας με έφερε σε καλύτερη επαφή με τον συναισθηματικό και δημιουργικό μου εαυτό.

Καταλήγοντας, παρότι σε όλη τη διάρκεια της έρευνας με απασχόλησε το ερώτημα αν η τέχνη, η τέχνη του χορού ειδικότερα, θα πρέπει να διδάσκεται από εξειδικευμένους δασκάλους ή όχι, μια πιθανή απάντηση μπορεί να δώσει η παρακάτω παραπομπή:

«Η οικουμενική (και σωματικά ζωντανή) ικανότητα έκφρασης, η διεύρυνση των ορίων μας μέσω της έκφρασης, η αποστασιοποίηση από τον εαυτό και η αποδοχή μας από τους άλλους, είναι η ανθρώπινη ικανότητα πάνω στην οποία έχει δημιουργηθεί ο χορός. Αν το να εκφράζεσαι σημαίνει να αποκαλύπτεις τον εαυτό σου σε κάποιον άλλο [...] τότε ο χορός είναι μια μορφή οικουμενικής έκφρασης» (Horton Fraleigh, 1987: 68).

Με βάση την παραπάνω θεώρηση, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπου οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, λόγω της αυξανόμενης μετακίνησης πληθυσμών και της επικοινωνιακής δυσκολίας που προκαλούν οι διαφορετικές γλώσσες, ο χορός μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσον διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αν μάλιστα η συνύπαρξη αποτελεί το ζητούμενο των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών, ο χορός μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες στην πολυπολιτισμική προσαρμογή, αφού οι εκφράσεις του σώματος και του προσώπου σημαίνουν τα ίδια πράγματα σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς.

Βιβλιογραφία

- Archarya, Sourya & Shukla, Samarth (2012). Mirror neurons: Enigma of the metaphysical modular brain, *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 3(2) 2012, pp. 118-124.
- Ashley, Linda (2014). Dancing with cultural difference: Challenges, transformation and reflexivity in culturally pluralist dance education, *Dance Research Aotearoa*, 1, 2013, pp. 5-23.
- Bohart, C. Arthur (1995). The Dance of Empathy: Empathy, Diversity, and Technical Eclecticism, *The Person – Centered Journal*, 2(1), 1995, pp. 5-29.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Η Διάκριση, κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, μτφρ. Κική Καψαμπέλη. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Carr, Paul, Dennis, Rea & Hand, Richard (2014). Dancing with inter-disciplinarity: strategies and practices in higher education Dance, Drama and Music, *The Higher Academy Education*, σ. 1-49.
- Cohen, Louis, Manion, Laurence, Morrison, Keith (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Copland, Roger & Cohen, Marshall (1983). *What Is Dance? Readings in Theory and Criticism*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Δανιά, Ασπασία, Κουτσούμπα, Μαρία, Τυροβολά, Βάσω (2017). «Προς μια Παιδαγωγική του Χορού στην Εκπαίδευση 85 Μαθητών Σχολικής Ηλικίας», *Choros International Dance Journal*, 6, pp. 85–99.
- Dewey, John (1938/1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Λέανδρος Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- Foster, Susan Leigh (2011). *Kinesthesia in Performance. Choreographing Empathy*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Garaudy, Rosé (2008). *Ο χορός στη ζωή* (μτφρ. Μαρία Τσούτσουρα). Αθήνα: Ηριδανός.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Γκόβας, Νίκος & Ζώνιου, Χριστίνα (2011). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ, *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ωσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής*, σσ.1-86.

- Γκόβαρης, Χρήστος (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Goleman, Daniel (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- H' Doubler, Margaret (1957). *Dance: A Creative Art Experience*. New York: Amazon.
- Horton Fraleigh, Sondra (1987). *Dance and The Lived Body: A Descriptive Aesthetics*.
Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Hagendoorn, Ivar (2004). Some Speculative Hypotheses about the Nature and Perception of Dance and Choreography, *Journal of Consciousness Studies*, 11(3and 4), 2004, pp. 79–110.
- Ίσαρη, Φιλία & Πουρκός, Μάριος (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα- Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Kraus, Richard (1980). *Ιστορία του χορού*, μτφρ. Γιώργος Σιδηρόπουλος. Αθήνα: Νεφέλη.
- Laban, Rudolf von (1975/1948). *Modern Educational Dance*. London: Mackdonald and Evans.
- Λυδάκη, Άννα (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μάγος, Κώστας (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα, *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σσ. 199-208.
- Μαγουλιώτης, Απόστολος (2014). *Εικαστική παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μαρία (2008). Η πολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης, *PSYCHOLOGIA*, 2008, 15(1):1-15.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Psychology*, 2003, 10 (2 and 3), σσ. 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μαρία, (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Martin, John (1936). *The Modern Dance*. New York: A.S. Barnes & Co.

- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mezirow, Jack (2009). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουδατσάκης, Ε. Τηλέμαχος (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό παιχνίδι-Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Neelands, Jonothan (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education, *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (1), pp: 47-56.
- Παπαδόπουλος, Σίμος (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπανούτσος, Π. Ευάγγελος (1976). *Αισθητική (Πρώτος Τόμος). Ο κόσμος του πνεύματος*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Peterson-Royce, Anya (2005). *Η ανθρωπολογία του χορού*, μτφρ. Μάγδα Ζωγράφου, Αθήνα: νήσος.
- Philips, Louise and Jorgensen, W. Marianne (2009). *Ανάλυση Λόγου : Θεωρία και Μέθοδος*, μτφρ. Αλέξανδρος Κιουπκιόλης, επιμ. Γιάννης Σταυρακάκης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ponciano, Leslie & Shabazian, Ani (2012). Interculturalism. Addressing Diversity in Early Childhood, *Dimensions of Early Childhood*. 40 (1), pp. 23-28.
- Robinson, Ken (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Sacks, Curt (1937). *World History of Dance*. New York, London: Norton and Company.
- Savrami, Katia (2017). A duet between science and art: neural correlates of dance improvisation, *Research in Dance Education*, 18(3), pp. 273-290.
- Smith-Autard, Jacqueline (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.
- Tsouvala, Maria & Magos, Kostas (2016). The dance of the magic dragon: Embodied knowledge in the context of transformative learning theory, *Research in Dance Education*, April 2016, 17(1), pp. 28-41.
- Τσουβαλά, Μαρία (2006). Χορός και εκπαιδευτική διαδικασία: Ένα βιωματικό πρόγραμμα διερεύνησης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων διδασκαλίας του χορού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ανέκδοτη Διδακτορική, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Valery, Paul (1936/2013). *Η Φιλοσοφία του Χορού*, μτφρ. Παναγιώτης Παπαδόπουλος. Αθήνα : Principia.
- Χρυσοφίδης, Κώστας (2000). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London, New Delhi: Sage Publications.

Ηλεκτρονικές πηγές

Scieszka, Jon (1989). *The true story of the 3 little pigs*. Ανακτήθηκε στις 5/7/2017
https://books.google.gr/books/about/The_true_story_of_the_3_little_pigs.html?id=u8cWΔQAAMAAJ&redir_esc=y

Spreng, Nathan, McKinnon, Margaret, Levine, Brian (2009). The Toronto Empathy Questionnaire, *US National Library of Medicine, National Institutes of Health*, 91 (1), pp. 62-71. Ανακτήθηκε στις 22/10/2017, από
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2775495/>

Μικρή Γοργόνα: ένα ερωτικό γράμμα του Άντερσεν. Ανακτήθηκε στις 10/10/2017 από
<http://www.thedailyowl.gr/little-mermaid-love-letter/>

Παράρτημα Ι

Απομαγνητοφώνηση πρώτης συνέντευξης (2/11/2017)²

Ερευνήτρια: Σήμερα, εμπνευστήκαμε από τη Μικρή Γοργόνα που αγάπησε έναν άνθρωπο και έκανε τα πάντα για να ζήσει κοντά του. Αυτό όμως που επιθυμούσε ήταν πολύ δύσκολο να γίνει. Τώρα, θα ήθελα να ρωτήσω το εξής:

1^η Ερώτηση: Πιστεύετε ότι αυτό το παραμύθι μιλάει για τη διαφορετικότητα; Είχατε τη δυνατότητα να διακρίνετε την έννοια της διαφορετικότητας ως βασικό στοιχείο της ιστορίας της Μικρής Γοργόνας, που είναι η αυτοθυσία και η τραγικότητα στον έρωτα; (00:00'-00:05')

Κατερίνα: Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι υπήρχε διαφορετικότητα και το εξέλαβα από τη στιγμή που υπάρχει μια τραγική έκβαση, δηλαδή, αν δεν υπήρχε διαφορετικότητα, δεν θα υπήρχε τραγικό τέλος, του θανάτου τελικά της Γοργόνας [...] με τη θετική όμως μορφή, γιατί δεν θεωρώ την διαφορετικότητα με την αρνητική έκβαση, ότι, πώς να το πω για να το καταλάβετε, αυτή η διαφορετικότητα που διαχωρίζει τους ανθρώπους, δηλαδή δεν το πήγα στο ανθρωπιστικό κομμάτι, το πήγα καθαρά στο καλλιτεχνικό. Και θεώρησα ότι υπήρχε λόγω της τραγικής έκβασης αλλά για μένα προσωπικά όχι με την κακή μορφή, δηλαδή δεν εξέλαβα ότι αυτή η τραγική έκβαση θα επηρεάζει και ως αρνητικό αποτέλεσμα το δικό μου συναίσθημα. Αυτό...

[Κάποιες απαντήσεις που δεν ακούγονται καθαρά, δεν περιλαμβάνονται στο κείμενο...]

Κωστής: Νομίζω, υπάρχει μια προβληματική στο γεγονός ότι προσπαθούμε μέσα στην ίδια ερώτηση να βάλουμε τη διαφορετικότητα και τον έρωτα. Μπορούμε να ορίσουμε τι είναι διαφορετικότητα, όμως, πως μπορείς να ορίσεις τι είναι έρωτας, για να πεις ότι η διαφορετικότητα επηρέασε τον έρωτα;

Αγάπη: Και βάση αυτού υπάρχει και εξιδανίκευση του έρωτα. Εγώ γενικά είπα ότι δεν υπήρχε διαφορετικότητα ως προς τον έρωτα και αυτά, ίσως, κάπως έτσι να το εννοούσα, απλά δεν είχα, ίσως, όλη την εικόνα στο μυαλό μου [...]. Τώρα, ναι, ούτε εγώ το πήγα

² Οι τρεις τελείες... σημαίνουν παύση του λόγου, ενώ η αγκυλή με τις τρεις τελείες [...] ότι έχουν παραλειφθεί ορισμένα μέρη της απάντησης

ανθρωπιστικά, μάλλον όπως το πήγε η Μαρία, δεν ήταν τόσο αισιόδοξη, γιατί άλλα λέει η πραγματικότητα... αυτό...

Ηλέκτρα: Για μένα δεν υπάρχει διαφορετικότητα, όπως το εννοεί η διατύπωση της ερώτησής σας. Θεωρώ ότι όταν έχουμε σημείο αναφοράς τους ανθρώπους, μιλάς για μοναδικότητα και όχι για διαφορετικότητα. Επομένως, ίσως, οι δύο μοναδικότητες τους, σε αυτήν την εποχή, με αυτά τα δεδομένα, δεν μπορούσαν να βρουν μια κοινή πορεία...

Ζωή: Εννοείται ότι υπάρχει διαφορετικότητα σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας, σε οποιοδήποτε τομέα και είναι απόλυτα αποδεκτή. Η διαφορετικότητα στη Μικρή Γοργόνα υπάρχει απ' τη στιγμή που η γυναίκα σώζει τον άντρα από τη θάλασσα [...]

Ευαγγελία: Για μένα, ενώ φαινομενικά υπάρχει όντως η διαφορετικότητα, από την έκβαση της ιστορίας, προσωπικά, επειδή η θυσία της Γοργόνας έχει ως αποτέλεσμα το μάταιο τέλος της ιστορίας, για μένα δεν εξυμνείται η διαφορετικότητα μέσα από αυτό. Για εμένα, θα έπρεπε, για να εξυμνείται η διαφορετικότητα, να καταλήξει ζευγάρι, μαζί αλλά το καθένα άτομο με τα δικά του χαρακτηριστικά, η Γοργόνα ως Γοργόνα και ο Πρίγκιπας ως Πρίγκιπας. Όχι να μεταλλαχθεί η Γοργόνα και να θυσιάσει τον εαυτό της για να είναι με τον Πρίγκιπα.

Ερώτηση 2: Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ένοιωσαν τα συναισθήματα της Μικρής Γοργόνας και τις περιπέτειες της και απέδωσαν όλα αυτά μέσα από τις δικές τους εικόνες και την κίνηση του σώματος; (00:05'-00:10')

Κατερίνα: Δεν μπορώ ακριβώς να ξέρω τι αισθάνεται ο καθένας αλλά, έστω στη δικιά μου περίπτωση, δεν ένιωσα τα συναισθήματά της [...] περισσότερο τα βίωσα μέσα από την εξιστόρηση, από την αφήγηση που έκανες εσύ, παρά όταν τα έκανα η ίδια... γιατί είχα το άγχος να το αναπαραστήσω, γιατί υπάρχουνε κάποια στάδια για να φτάσεις στο να βιώσεις κάτι...

Ζωή: Εγώ θα έλεγα ότι ένιωσα τα συναισθήματα του παραμυθιού, γιατί σε πρόσεξα όταν διάβασες και, τελικά μέχρι το τέλος του μαθήματος, κατάφερα να το σωματοποιήσω και να το εκφράσω [...] και επειδή γνωρίζουμε το παραμύθι, δεν είναι άγνωστο, είναι κλασικό, εντάξει, με κάποιες παραλλαγές, τώρα, ναι, πιστεύω ότι ένιωσα πολλά συναισθήματα μέσα από αυτό και, δεν ξέρω τι νομίζεις, εγώ πιστεύω το εξέφρασα κιόλας...

Πωλίνα: Ως εξωτερικός παρατηρητής, θεωρώ ότι τα εξέλαβα, και σε συνάρτηση του τραγουδιού που έπαιζε σαν background, από την κίνηση των παιδιών, είδα πάρα πολλά στοιχεία. Φυσικά μπορώ να δικαιολογήσω ότι ήταν πολύ μικρό το χρονικό διάστημα για να μπορέσουν να αποδώσουνε όλη την ιστορία. Ωστόσο, από ό,τι είδα, θεωρώ ότι μπόρεσαν να [...] Έχω την ενσυναίσθηση να κατανοήσω την ιστορία, βέβαια στα στοιχεία που είδα [...] σίγουρα δικαιολογώ, όπως είπα και προηγουμένως, ότι υπήρχε ένα πάρα πολύ μικρό χρονικό διάστημα για τη διαμόρφωση των δράσεων [...] είδα και το υγρό στοιχείο, τα παιδιά προσπάθησαν [...] και επίσης δεν είδα τόσο και αυτό που ανέφερε προηγουμένως, το άγχος, η κοπέλα που είπε «εγώ αγχώθηκα» [...] οπότε, ήθελα απλά να προσπαθήσω να κάνω την κίνηση, να το βγάλω, να το μεταφέρω στον κόσμο [...] Εγώ, αυτό, ας πούμε δεν το είδα, δεν είδα στα παιδιά αυτό το άγχος, δηλαδή μου άρεσε για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα και είχε και την αφηρημένη του έννοια...

Αγάπη: Εγώ δεν ήξερα το παραμύθι, δεν ξέρω τι λέει, σωματοποίησα κάποια πράγματα, εμπνευσμένα από αυτό που άκουσα πριν [...] κάποια στοιχεία [...] μπορεί να ήταν ένα αντικείμενο, μπορεί να ήταν το ..., ένα μικρό, δεν ξέρω, ένα φύκι, μπορεί να ήτανε οτιδήποτε άλλο [...] και συναισθήματα της Άριελ θα έβαζα, απλά αποσπασμένα, σπασμένα συναισθήματα, εμπνευσμένα δηλαδή από αυτό...

Μαρία: Κάτι παρόμοιο με τα προηγούμενα παιδιά θα πω, δηλαδή, όντως, στην αφήγηση ένιωσα περισσότερα συναισθήματα και για την ηρωίδα και για τον ήρωα, όμως τη στιγμή που το σωματοποιείς, πιο πολύ νιώθεις, προσπαθείς να αισθανθείς αυτό που κάνεις. Δηλαδή, στην προκειμένη περίπτωση, εγώ έκανα το κύμα και εκείνη τη στιγμή δεν ένιωθα τον πόνο της Άριελ... προσπαθούσα να κινήσω το κορμί μου, όπως κινείται το κύμα, να γίνω ένα με τη θάλασσα, και η μουσική βοηθούσε σε αυτό και όλη μου η προσοχή ήταν πάνω σε αυτό...

Κωστής: Ναι, νομίζω έχει να κάνει με τις εμπειρίες του καθενός, το τι αισθανθήκαμε. Δηλαδή, άμα εδώ πέρα όλο αυτό γινότανε από άτομα τα οποία έχουνε κάποια κινητικά προβλήματα και θεωρούνται διαφορετικοί από τη κοινωνία ή από ομοφυλόφιλους, θεωρώ ότι είναι διαφορετικοί από την κοινωνία, δεν θεωρώ ότι είναι διαφορετικοί, νομίζω θα αισθανόντουσαν περισσότερο τη διαφορετικότητα [...] ένας που θα χόρευε εδώ πέρα, ας πούμε, και ήταν ερωτευμένος, θα ένιωθε το ότι δεν μπορεί να εκφράσει τον έρωτά του. Ένας ο οποίος πάλι θα μπορούσε να εκπληρώσει τον έρωτά του, δεν θα ένιωθε τον πόνο της Άριελ... Οπότε, νομίζω έχει να κάνει με τις εμπειρίες μας και τι νιώθουμε εκείνη τη

στιγμή, πόσο ερωτευμένοι ήμασταν, πόσο νιώθαμε τον ρατσισμό της κοινωνίας και πόσο μπορούσαμε όλο αυτό να το ολοκληρώσουμε....

Ηλέκτρα: Λοιπόν, συμφωνώ με όσα παιδιά έχουνε πει ότι «όταν άκουγα το παραμύθι ένιωσα πολύ περισσότερα απ' ότι όταν το παρακολούθησα» [...] τώρα, ως θεατής, πολλά παιδιά βασικά μπερδευόμασταν [...] νομίζω κάτι έλεγες για την πρωταγωνίστρια, την Αριελ...

Ερευνήτρια: Αν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ένιωσαν τα συναισθήματα της Μικρής Γοργόνας...

Ηλέκτρα: Ναι, πολλές φορές δεν ήξερα ποια ήταν η Μικρή Γοργόνα, γιατί μπερδευόμουν, ήταν αφηρημένο. Πολλές φορές έλεγα είναι το αγόρι, είναι η Μαίρη, τώρα μιλάω για την πρώτη ομάδα. Και στη δεύτερη ομάδα, ο Κωστής με την Κατερίνα πολλές φορές τον έκανα και Γοργόνα, δηλαδή, όταν μπερδευόμουν το πήγαινα και εγώ λίγο πιο αφηρημένα [...] έβλεπα τον ρομαντισμό, νομίζω ότι όταν άκουγα το παραμύθι ήταν πιο ξεκάθαρο, δηλαδή οι ρόλοι, τα φύλα και όλα αυτά... ενώ όταν έβλεπα τα παιδιά στη σκηνή, ακόμα και το κύμα, ήταν κάτι πολύ πιο αφηρημένο και επίσης πιστεύω ότι και αυτό που είπε ο Κωστής έχει πολύ σημασία. Οι επιλογές έχουν να κάνουν και με τις εμπειρίες του καθενός, αυτό...

Βάσω: Σίγουρα, αν κάτι δεν το βιώσεις, δεν μπορείς να το νιώσεις εκατό τοις εκατό [...] Οπότε, εγώ ως εξωτερικός παρατηρητής το μόνο σίγουρα που μπόρεσα να καταλάβω, καθώς θεωρώ ότι τα παιδιά το αποτυπώσανε, το απέδωσαν καλύτερα, ήταν το αίσθημα του ερωτισμού που βγάζανε, πως άγγιζε ο ένας με τον άλλον, το ενδιαφέρον που δείχνανε...

Ελένη: Θα συμφωνήσω με τα παιδιά, τα οποία είπαν ότι ένιωσαν τα συναισθήματα της Μικρής Γοργόνας, ως εξωτερικός παρατηρητής, βέβαια. Εγώ, τα συναισθήματα, στη δικιά σου αφήγηση... σίγουρα έκανα εικόνες, απλά νομίζω στην πράξη, όταν παρατήρησα τις δύο παρουσιάσεις, ένιωσα πολύ πιο έντονα τα συναισθήματα ως άτομο [...] Σίγουρα τα στοιχεία του ερωτισμού στη δεύτερη παρουσίαση ήταν πολύ πιο έντονα, ενώ στη πρώτη ήταν πιο αφηρημένα... εστίαζα την προσοχή μου ανάλογα με τη σκηνή που άλλαζε, δηλαδή εκείνο με κατεύθυνε... αλλά στην προηγούμενη είχα επικεντρωθεί στο κομμάτι του έρωτα...

Ερώτηση 3: Όταν οι φοιτήτριες ή οι φοιτητές ένιωθαν συναισθήματα χαράς ή λύπης, μέσα από την απόδοση των ρόλων, τείνατε να νιώσετε και εσείς το ίδιο; (00:10'-00:20')

Αγάπη: Σ' εμένα έγινε αυτό και σε συνδυασμό με ένα interaction...Και τότε και με τη φωνή... Ναι... έγινε, το ένιωσα...

Κατερίνα: Αισθάνθηκα το ανορθόδοξο αυτό του έρωτα στα παιδιά που είχανε την κοπέλα, που είχανε τη σωματική επαφή, που είχανε σπάσει, ας πούμε, αυτήν την [...] θα μπορούσε να υπάρξει, αυτό το μη μου άπτου, επειδή μπορεί να μη γνωριζόμαστε εδώ, επειδή δεν είμαστε οικείοι πάνω στο θέμα....

Ζωή: Ήθελα να πω και εγώ, στην αρχή της ιστορίας, η άλλη ομάδα, όντως, η Άριελ ή ο Πρίγκιπας ή τέλος πάντων όποιος ήταν, αυτή η επαφή ήταν πολύ εξευγενισμένη, πάρα πολύ τρυφερή, ήταν σίγουρα σύνδεση [...]

Ερώτηση 4: Θεωρείτε ότι μπορείτε να συμπάσχετε με τον άλλον, ακόμα και αν προκάλεσε ο ίδιος κακό στον εαυτό του, όπως η Μικρή Γοργόνα; (00:20'-00:29')

Μαρία: Θεωρώ ότι σίγουρα μπορούμε να συμπάσχουμε ειδικά με ανθρώπους που κάνουν κακό στον εαυτό τους, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Νομίζω, όταν ακούς σε μια ιστορία έναν ήρωα να βλάπτει τον εαυτό του, σου είναι δύσκολο να μη ταυτιστείς, γιατί καλώς ή κακώς δεν ξέρουμε όλοι το καλό μας από την αρχή και ίσως περνάει πολύς καιρός μέχρι να το μάθουμε και μπορεί να μη το μάθουμε και ποτέ... Οπότε νομίζω ότι ναι... ε... σίγουρα ταυτίζεσαι, για μένα, με ήρωες που κάνουν κακό στον εαυτό τους...

Κατερίνα: Εγώ δυσκολεύομαι να συμπάσχω με κάποιον, ειδικά όταν δεν τον ξέρω [...] και να ακούσω κάτι και να πω «Α, τι κρίμα» αλλά στην πραγματικότητα τι σημαίνει «συμπάσχω»; Σημαίνει νιώθω λίγο πιο βαθιά συναισθήματα και θέλω κάπως να το βοηθήσω, να νιώσω λίγο καλύτερα... όχι... δεν νομίζω... δεν το κάνω, γιατί βάζω πολλές περισσότερες άμυνες στον εαυτό μου, ώστε να προστατευθώ και εγώ η ίδια... όχι δεν θέλω να συμπάσχω...

Ηλέκτρα: Εγώ είμαι της αντίθετης άποψης, λόγω βιώματος. Δυστυχώς επειδή ταυτίζομαι πολύ με τους άλλους και αναγνωρίζω στιγμές στον εαυτό μου που αυτό-πληγώνομαι, νομίζω ότι αυτό είναι το κλειδί για να συμπάσχεις με τους άλλους, αν έχεις αναγνωρίσει ότι και εσύ αυτοκαταστρέφεις κάποιες φορές... οπότε μπορούσα πιο εύκολα να ταυτιστώ με την καταστροφή του άλλου... οπότε, σίγουρα, μπορώ όχι απλά να συμπάσχω, μπορώ να το ζήσω και όπως το ζει εκείνος, κακώς βέβαια αλλά πολλές φορές μπαίνω στον ρόλο του και το ζω μαζί του...

Πωλίνα: Αν και η ενσυναίσθηση [...] καλλιεργείται πολύ δύσκολα στις μέρες μας, παρόλα αυτά, επειδή [...] λειτουργώ πάρα πολύ με το συναίσθημα και καθόλου με τη λογική, μπορώ να μπω στη θέση κάποιου ο οποίος [...] αυτό-πληγώνεται, οπότε θεωρώ ότι ταυτίστηκα...

Βάσω: Και εγώ ταυτίστηκα, από διάφορα βιώματά μου, και την λυπήθηκα [...] βασικά είχα ένα θέμα με το άγχος και με αυτά και παρόλο που δεν είχε καμία σχέση το ένα με το άλλο, ξύπνησαν διάφορα βιώματα, και τόσο από το τραγούδι της ζωής γενικά, με έκανε να λυπηθώ την Άριελ. Αλλά ακόμα και όταν αφηγήθηκες το παραμύθι, ξύπνησαν πάρα πολλά βιώματα και εσωτερίκευσα πολλά συναισθήματα και θεωρώ ότι, δεν το ελέγχεις, δηλαδή δεν θα ήθελα να ξυπνήσουν αυτά τα βιώματα, ούτε να θυμηθώ τι έχω περάσει. Απλά, όλα αυτά είναι πάρα πολύ αυθόρμητα και αυτό το παραμύθι μου το έβγαλε πάρα πολύ, η αφήγηση και η παράσταση...

Κωστής: Εγώ το είχα ανάγκη να ταυτιστώ [...] Να σου πω ένα παράδειγμα, όταν αγκάλιασα εκεί, στη γωνία, τη Μαίρη... εκείνη τη στιγμή την αγκάλιασα, τη βλέπω για τελευταία φορά ...μου πέρασαν από το μυαλό έρωτες που είχα στη ζωή μου, δηλαδή το είχα πολύ ανάγκη, το προκάλεσα, μου άρεσε πολύ... και θυμάμαι την αγκάλιασα και στη συνέχεια πιο σφιχτά για να μη μου φύγει... και ήταν αυτά τα δευτερόλεπτα που δεν έβλεπα ότι ήταν αυτή, απλώς περνούσανε ...ούτε τα πρόσωπα από τους έρωτες που μπορεί να είχα στη ζωή μου, απλώς περνούσανε όλα αυτά τα συναισθήματα, και εκείνη τη στιγμή αγκαλιάζω κάποιον για να μη μου φύγει...

Ελένη: Τις περισσότερες φορές, συμπάσχω πιο πολύ με τους αυτοκαταστροφικούς ανθρώπους. Για ποιο λόγο; Όταν κάποιος του προκαλεί κάποιος άλλος ένα πρόβλημα ξέρει ποιος είναι εχθρός του και πολλές φορές γίνεται και δυνατός μέσα από αυτό. Αλλά, όταν ο ίδιος σου ο εαυτός σε βάζει σε αυτή τη διαδικασία, σημαίνει ότι χρειάζεσαι περισσότερη βοήθεια... πιο πολύ στήριγμα για να πολεμήσεις τον ίδιο σου τον εαυτό, χρειάζεσαι πιο πολύ έναν άνθρωπο δίπλα σου...

Αγάπη: Εντάξει, τώρα, εγώ προσωπικά σε αυτό δεν θα ήθελα να απαντήσω [...] απλά ότι αυτές οι σωματοποιήσεις και αυτές οι πρακτικές σου δίνουνε ελευθερία άπειρη και χώρο να νιώσεις αυτό που ένιωσε ο Κώστας, για να κάνεις μια ενδοσκόπηση στον εαυτό σου και μια ανάληψη, εμένα με βοηθάει και κάνω αυτό, συμπάσχω σε αυτές τις καταστροφικές συνθήκες δικές μου ή άλλων ανθρώπων και αυτό είναι νομίζω το μεγαλείο αυτού...

Ερώτηση 5: Δραστηριότητες όπως αυτές του ερευνητικού προγράμματος μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες; [Η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να επιφέρει μείωση ή εξάλειψη διλημματικών προδιαθέσεων για τους διαφορετικούς άλλους;] (00:29'-00:31')

Κωστής: Τέτοια προγράμματα γίνονται πολλά νομίζω, όχι ερευνητικά, το πάω ευρύτερα, δηλαδή και σε φυλακές [...] ηθοποιοί, δηλαδή ένας ηθοποιός κάνει θέατρο και μουσικοκινητική [...] πάλι στις φυλακές ανηλίκων, εδώ πέρα, συμβαίνει, ακόμα και έξω στο δρόμο [...] όταν είχαμε πάει, είχαν έρθει άτομα τα οποία θεωρούνται «γκρίζα» από την κοινωνία και το είχαν παρατηρήσει είχαν μπει στη διαδικασία της ενσυναίσθησης και νομίζω ότι τους έκανε καλό, σε όλους έκανε καλό και βγαίνει κάτι...

Ερώτηση 6: Πιστεύετε ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μπορούν να καταλάβουν και να νοιώσουν τα συναισθήματα των άλλων μέσα από τη δημιουργική κίνηση, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων; (00:31'-00:35')

Ζωή: Νομίζω δεν είναι καθόλου τυχαίο που πλέον στο Πιλοτικό έχει... έχουμε βομβαρδιστεί από το να κάνουμε θέατρο, να κάνουμε μουσική, χορό, να κάνουμε στα παιδιά πράγματα που θα τα βοηθήσουν να εκφραστούν σωματικά, κινητικά και συνολικά... Νομίζω είναι ο καλύτερος τρόπος να αισθανθούν και να καταλάβουν τι συμβαίνει στην κοινωνία, όχι μόνο αφηρημένα... Πιστεύω ότι αυτού του είδους η έκφραση, σωματική, κινητική είναι σαν να ολοκληρώνει αυτό που πρέπει ο καθένας να καταλάβει και να τον βοηθήσει ώστε να έχει ολοκληρωμένη κατανόηση...

Κατερίνα: Πάντως αυτό που έχω να πω είναι, ότι μιλώντας από μια άλλη οπτική και όχι της προσχολικής, [...] αυτό που τονίζεται, συνήθως, όσον αφορά την ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πολύ σημαντικό [...] τα παιδιά ακόμα και για την τέχνη να τα βάζεις από νωρίς... γιατί έτσι εξελίσσεται πολύ καλύτερα και εξευγενίζεται πολύ καλύτερα ένα παιδί, όταν ξεκινάει από μικρή ηλικία και κάνει μέχρι ένα σημείο [...] πολλές φορές υπάρχουν κομβικά σημεία, ας μιλήσω για την εφηβική ηλικία, που πάντα υπάρχει πλαστικότητα του εγκεφάλου, απλά μπορώ να μιλήσω για ένα στάδιο πολύ σημαντικό όπως η εφηβεία [...] Αυτό που θέλω να πω είναι ότι θεωρώ πολύ σημαντικό οτιδήποτε να ξεκινάει από μικρή ηλικία και αυτό δεν χρειάζεται να φτάσει μόνο σε κινητικά προγράμματα για να το κατανοήσεις, νομίζω, η ίδια η έρευνα το υποστηρίζει...

Ερώτηση 7: Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με ευχαριστίες προς τις φοιτήτριες και τους φοιτητές.

Απομαγνητοφώνηση δεύτερης συνέντευξης (9/11/2017)

Ερευνήτρια: «Το ασχημόπαπο» γεννήθηκε εντελώς διαφορετικό από τα αδέρφια του και για αυτό τον λόγο όλοι το περιγελούσαν. Με το πέρασμα του χρόνου, κοιτάζοντας την αντανάκλαση του στο νερό, ανακάλυψε ότι είναι κύκνος. Τώρα θα ήθελα να σας ρωτήσω το εξής:

Ερώτηση 1: Πιστεύετε ότι αυτό το παραμύθι εμπεριέχει νοήματα και καταστάσεις που βιώνει ένα άτομο στην παιδική του ηλικία και σε όλη την ενήλικη ζωή του; (00:00'-00:06').

Ζωή: Πιστεύω ότι ένα παιδί σε όλη την παιδική του ηλικία σίγουρα περνάει από άσχημες εμπειρίες και άσχημα βιώματα. Καταρχάς, γιατί πλέον η κοινωνία δεν είναι όμορφη μόνο ή στο μεγαλύτερο βαθμό της [...] και νομίζω ότι θα μπορεί να το κουβαλάει και στην ενήλικη ζωή του. Διαφέρει ο τρόπος που ο καθένας αντιμετωπίζει τα πράγματα και τα παίρνει μαζί του στην υπόλοιπη ζωή, συνεχίζει, τα εξελίσσει κιόλας και τα κάνει κάτι άλλο [...]

Ερευνήτρια: Νομίζω ότι είναι πιο έντονο το φαινόμενο από ότι ήταν στο παρελθόν, δεν ξέρω έχω αυτήν την αίσθηση...

Ζωή: Εγώ θεωρώ ότι υπάρχει και μια ψευδής αίσθηση αντίληψης, πάρα πολύ... δηλαδή να μη καταλαβαίνεις σε βασικά πράγματα τον εαυτό σου με όλα αυτά που συμβαίνουν... δεν υπάρχουν και πολλοί να σε καθοδηγήσουν ή να... οπότε πιστεύω ότι θέλει πολύ προσοχή για τη μικρή ηλικία και τη μετέπειτα ακόμα, πως θα αναπτυχθεί ένα παιδί...

Αγάπη: Εγώ το μόνο που θα' θελα να πω είναι, ότι σ' αυτό που είπες, προσωπικά δεν νομίζω ότι είναι πολύ πιο έντονα τα φαινόμενα ρατσισμού τώρα ή οτιδήποτε άλλο, οι καταστάσεις είναι δυναμικές, αλλάζουν. Απλά ο καθένας έχει πρόσβαση σε ό,τι θέλει να πει, ό,τι θέλει να λέει, ό,τι θέλει [...] να μην εξιδανικεύουμε το παρελθόν[...] υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν [...] είναι μια διαχρονική ιστορία [...] και ο Andersen μάλλον το επικοινωνήσε πάρα πολύ καλά αυτό το βίωμα με το Ασχημόπαπο...

Πωλίνα: Καταρχήν να ρωτήσω αν αυτή η ερώτηση που θέσατε μιλάει για τα άτομα προσωπικά, αν το βιώνει κάποιος στη ζωή του;

Ερευνήτρια: Ναι...

Πωλίνα: Βέβαια, μπορώ να πω, χωρίς να μιλάω ουτοπικά, ότι έχει να κάνει με την οπτική του κάθε ανθρώπου... τι σημαίνει αυτό... ότι αν ένα άτομο έχει μεγαλώσει είναι θέμα ζωής το να έχεις βιώσει, το να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις σε θετικές και αρνητικές στιγμές, φυσικά στη ζωή όλων των ανθρώπων, είναι θέμα κοινωνίας αυτό... Από κει και πέρα, την αντίληψη από τη στιγμή που έχεις μάθει να αντιμετωπίζεις τα πράγματα θετικά ότι και να σου τύχει είναι θέμα οπτικής γωνίας, το να τα αντιμετωπίσεις... ο χαρακτήρας βέβαια του παιδιού είναι εύπλαστος αλλά τα ερεθίσματα τα παίρνει από το περιβάλλον... ο πρώτος παράγοντας είναι η οικογένεια, έπειτα το σχολείο, δηλαδή νομίζω ότι μπορείς να εστιάσεις και να διαμορφώσεις μια τέτοια αισθητική σε ένα παιδί, ένα τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων...

Αναστασία: Θα συμφωνήσω με την Πωλίνα και γενικά πιστεύω ότι υπάρχει αυτό το φαινόμενο και στο Ασχημόπαπο. Συγκεκριμένα μου αρέσει, που στο τέλος καταλαβαίνει την αξία του και φαίνεται ότι έγινε κύκνος τελικά. Μέσα από όλο αυτό, γιατί πάντα υπάρχει και νομίζω θα υπάρχει, πρέπει να βλέπουμε στον εαυτό μας το καλό που έχουμε... αυτό...

Χριστίνα: Εγώ ήθελα να πω, πάνω σε αυτό που είπε η Πωλίνα, ότι η διαφορετικότητα δεν είναι κακό... φυσικά και συμφωνώ, απλά δεν πιστεύω ότι ένα μικρό παιδί είναι πολύ εύκολο να το καταλάβει, γιατί δυστυχώς βλέπουμε ότι λόγω της ευαισθησίας και της αμηχανίας που έχει αυτή η ηλικία, βλέπουμε τα παιδιά να μαζεύονται σε ομάδες, γιατί έτσι έχουν μεγαλύτερη ασφάλεια... οπότε δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να το καταλάβουν ότι το διαφορετικό είναι κάτι που μας κάνει να ξεχωρίζουμε και αυτό είναι που μας κάνει να αναδεικνύουμε... Τώρα, όσον αφορά την ιστορία για το Ασχημόπαπο και εγώ πιστεύω ότι είναι διαχρονική... ειδικά στα μικρά παιδιά, γιατί πιστεύω ότι τα μικρά παιδιά δίνουν μεγάλη έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση και με βάση αυτήν κρίνουνε και άλλα παιδιά...

Ευαγγελία: Πάνω σε αυτό που είπε στο τέλος η Χριστίνα, ότι τα μικρά παιδιά κρίνουνε από την εξωτερική εμφάνιση, εγώ νομίζω ότι συμβαίνει το εντελώς αντίθετο... ότι επειδή...ε... όταν κάναμε παρατήρηση και μέσα στη τάξη υπήρχε ένα παιδάκι, το οποίο είχε αυτισμό... είδα μια τελείως διαφορετική αντιμετώπιση από τα παιδιά, όπου θέλανε ουσιαστικά να τον εντάξουνε μέσα στην ομάδα. Οπότε θεωρώ ότι τα παιδιά προσπαθούνε ακόμα και το διαφορετικό να το ενσωματώσουνε...

Μαρία: Ναι, είναι μια διαχρονική ιστορία, πάντα θα υπάρχουνε φαινόμενα ρατσισμού μέσα στις τάξεις και στις αλάνες... αυτό συμβαίνει... ίσως, το πρόβλημα να μην είναι το ότι συμβαίνει, ίσως, οι «κακοί» της υπόθεσης δεν είναι μόνο αυτοί, οι οποίοι θα κάνουν ένα αρνητικό σχόλιο, έχει να κάνει και ότι μας έχουνε περάσει, ότι πρέπει να αυτοπροσδιοριζόμαστε μέσα από τα σχόλια του άλλου, δηλαδή ότι «εγώ είμαι αυτό που εσύ μου λες ότι είμαι», οπότε, ίσως, πρέπει να διορθώσουμε αυτό... γενικά στην κοινωνία είσαι αυτός που σου υποδείχνουνε οι άλλοι ότι είσαι...

Κατερίνα: Η προσωπική μου πεποίθηση είναι ότι στο μυαλό ενός παιδιού, επειδή έχω ασχοληθεί πολύ με παιδιά, από τα κυριότερα ζητήματα, αν όχι το κυριότερο, είναι να έχει φίλους... και να έχει μια παρέα, έστω ένα άτομο... ακόμα και ένα άτομο μπορεί να σε κάνει να νιώσεις την ομάδα. Θεωρώ ότι είναι από τα χειρότερα συναισθήματα για ένα παιδί να αποστασιοποιείται και να νιώθει ότι το περιθωριοποιούν όλοι οι άλλοι... δεν ξέρω πόσο εύκολα μπορεί να γλιτώσει κάποιος από αυτό και αργότερα στην ενήλικη ζωή του να βρει τη δύναμη να πατήσει δυνατά στα πόδια του και να μπει σε μια ομάδα, όταν νιώθει από μικρός ότι οι ομάδες δεν τον αποδέχονταν, έτσι όπως είναι, την μοναδικότητά του...

Ερώτηση 2: Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απέδωσαν τα βιώματα του Ασχημόπαπου και τη διαφορετικότητα του μέσα από τις δικές τους εικόνες και την κίνηση του σώματος; (00:06'-00:18').

Μαρία: Εγώ νομίζω ότι από αυτό που είδα και πριν στο σχολιασμό, ότι τις δύο πιο έντονες σκηνές που είδα και στις δύο ομάδες, ήταν η ώρα που σπάγανε τα αυγά και βγαίνανε τα παπάκια και βγήκε και το ασχημόπαπο και εκεί ξεχώρισε πάρα πολύ, ξεχώρισε αμέσως πιο είναι το Ασχημόπαπο [...] Ειδικά η Έλενα στην πρώτη ομάδα, που έκανε τις κινήσεις, οι άλλοι απλώνανε τα φτερά τους, χορεύανε όμορφα, ενώ οι κινήσεις του ήτανε πιο δύσκαμπτες, νομίζω ξεχώρισε πάρα πολύ [...] νομίζω και στις δύο ομάδες υπήρχε διαφορετικότητα και ως προς τις κινήσεις του [ασχημόπαπου]... εντάξει τόσο απομονωμένο δεν ήτανε σε κάποιες σκηνές αλλά ξεχώριζε [...] και στις δύο ομάδες φαινότανε ο αποκλεισμός [...] και στις δύο ομάδες το διώχνανε και σε μια από τις δύο κάνανε και ήχους όταν το διώχνανε [...]

Ηλέκτρα: Εγώ ήμουν στην πρώτη ομάδα. Και αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι, ενώ αρχικά είχαμε κάποιο σχέδιο στην πράξη, νομίζω ο καθένας επικεντρώνεται πιο πολύ σε πτυχές που βλέπει ο ίδιος μέσα στο παραμύθι και εστιάζει σε αυτό και αποδίδει αυτές πιο

έντονα. Δηλαδή, θέλω να πω, ο καθένας κάνει προβολές των δικών του βιωμάτων... για μένα, φάνηκε πιο πολύ η ταυτότητα του καθένα μέσα στην απόδοση της ιστορίας...

Κατερίνα: Και εγώ συμμετείχα και στα δύο στάδια και αυτό που ήταν βιοματικό και το άλλο του παρατηρητή... απλώς αυτό που έχω να πω είναι ότι είναι λογικό να υπάρξει μια δυσκολία στην έκφραση, όταν εκείνη τη στιγμή, δηλαδή όταν πρέπει να αποδώσεις προγραμματισμένα μέσα σε κάποια χρονική περίοδο... πιστεύω... βιοματικά, εγώ πάντως το βίωσα, ενώ στο προηγούμενο δεν το είχα βιώσει τόσο, ίσως γιατί ήμουν και πιο προετοιμασμένη, δηλαδή παίζει ρόλο να έχεις μια επαφή με κάτι και να σου βγαίνει... τώρα σκεφτόμουν λίγο πιο ανοιχτά... οι κινήσεις του σώματος των φοιτητριών εκείνη τη στιγμή, όταν είσαι μέσα σε κάτι... απλώς χορεύεις...

Πωλίνα: Εγώ να πω πάνω σε αυτό, ότι πραγματικά αυτό που σχολιάστηκε, γιατί ήμουν μέσα, είναι ότι κατανοείς ότι δεν υπάρχει ιεραρχημένη ομαδικότητα, δηλαδή, πραγματικά νομίζω ότι το ατομικό στοιχείο εκεί πέρα, δηλαδή όσο και να προσπαθείς, αν το επιβάλλει αυτό που μας έχετε θέσει το εκάστοτε σενάριο, την ομαδικότητα, θέλεις, δεν θέλεις λόγω χρονικού διαστήματος, λόγω του ότι δεν γίνεται δραματοποίηση πριν και βγαίνεις εκείνη τη στιγμή να το αναπαραστήσεις [...] είναι ότι ο παρατηρητής θα δει κάτι αφηρημένο αλλά δεν θα δει την κάθε ατομικότητα του παιδιού που βρίσκεται μέσα [...] και όσον αφορά τη γέννηση, θεωρώ ότι είναι λογικό να έχει δοθεί πολύ έμφαση, γιατί η γέννηση πάντα θέλει μια διάρκεια και επειδή είναι η κορωνίδα της ομαδικότητας, εκεί πέρα νομίζω θα ήτανε μεγάλη διαδικασία... από την στιγμή που δεν υπάρχει συντονισμός, είναι λογικό να καθυστερήσει μέχρι να συνειδητοποιήσουμε όλοι ότι είναι (ανα)γέννηση [...]

Ζωή: Εγώ έχω να πω ότι [...] που ήμουν μέσα και έκανα τέλος πάντων όχι το Ασχημόπαπο, κάποιο από τα αδέρφια του, έχω να σου πω ότι ένιωσα πάρα πολύ άσχημα που έπρεπε να φερθώ άσχημα στο Ασχημόπαπο [...] Όσο το συζητάμε και το σκέφτομαι, ήταν πάρα πολύ άσχημο αυτό το πράγμα...

Χριστίνα: Ήθελα να πω ότι ήταν όλα πάρα πολύ ωραία, αυτά που είδαμε, απλά αυτό που μου έλειπε ήταν ότι δεν υπήρχε στο τέλος η λύση [...] δηλαδή, είδαμε τη διαφορετικότητα, είδαμε τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να βίωσε το παπάκι, είδαμε τις επιθέσεις, ωστόσο, δεν είδαμε τόσο πολύ, [...] ότι στο τέλος τα βρίσκει με τον εαυτό του, εμένα αυτό μου έλειπε, αυτό...

Αγάπη: [...] Σήμερα, ήμουν παρατηρήτρια και δεν είδα ούτε τη διαφορετικότητα, ούτε την απομόνωση ...τη διαφορετικότητα... προσωπικά, δεν κατάλαβα, στην αρχή, ποιοι ήταν οι κύκνοι και ποιο ήταν το Ασχημόπαπο, στη γέννηση... δεν ξέρω, δεν το κατάλαβα... γιατί κάνανε ίδιες κινήσεις το Ασχημόπαπο με τους κύκνους στην αρχή... οπότε, μιλάω για μια αισθητική του τύπου... η απομόνωση θα μπορούσε να ήταν μια πλήρης ακινησία...

Ερευνήτρια: Δηλαδή δεν είδες καθόλου κάποια από τα βιώματα του Ασχημόπαπου;

Αγάπη: Είδα μόνο την απομόνωση, όταν η Κατερίνα πήγε και έκατσε εκεί μπροστά αλλά σκηνοθετικά, ίσως, θα μπορούσε να αποδοθεί κάπως αλλιώς και να μην είναι πάλι τόσο παντομιμικό, με παιχνίδια ρόλων...

Ερώτηση 3: Θεωρείτε ότι κάποιο άτομο που δεν φαίνεται να ταιριάζει με το κοινωνικό πρότυπο και τους συμβολισμούς που το συνοδεύουν, απομονώνεται παρά τις δυνατότητες και τα φυσικά ταλέντα που μπορεί να διαθέτει, μπαίνοντας σε έναν «αδιάκοπο» αγώνα επιβίωσης και αποκλεισμού προσπαθώντας να βρει το δρόμο του αλλά και τους «όμοιους» του; (00:18'-00:27').

Κατερίνα: Αρχικά, εξαρτάται τις δυνατότητες και τα φυσικά ταλέντα που διαθέτει [...] γιατί, στην τελική, μπορεί να είσαι κάτι τελείως παράταιρο με ό,τι θέλει η κοινωνία να σου πλασάρει, να είσαι... και βλέπεις άτομα που είναι τελείως διαφορετικά από αυτό που θα μπορούσες να [...] από αυτό που επιβάλλει το κοινωνικό γίνεσθαι... και όμως επειδή το έχουνε αντιληφθεί όλοι οι άλλοι, ότι αυτοί οι άνθρωποι είναι έτσι αλλά έχουν και αυτά τα ταλέντα, κάνουν τα στραβά μάτια [...] επομένως, υπάρχει αυτή η περίπτωση που κάνεις τα στραβά μάτια για τις δυνατότητες και τα φυσικά ταλέντα κάποιου [...] Το δεύτερο που θέλω να σχολιάσω, είναι ο αδιάκοπος αγώνας επιβίωσης [...] ποιος σου λέει ότι μου αρέσει να είμαι στην απομόνωση; Δεν την προτιμάω στην τελική; Ασχέτως, αν ταιριάζω με τους άλλους ή όχι...

Ζωή: Εγώ νομίζω ότι γενικά επειδή όλοι έχουν ανάγκη να ενταχθούν σε κάποιο σύνολο, νομίζω ότι υπάρχει περίπτωση να αποκλίνουν από αυτό που, ίσως, θέλουνε ή αυτό που έχουνε τη δυνατότητα να κάνουν, το να κολλήσουν κάπου ή να ταιριάζουνε σε κάτι άλλο, απλά και μόνο για να είναι κάπου [...] νομίζω ότι υπάρχει αυτός ο κίνδυνος...

Ηλέκτρα: Εγώ ένα σχόλιο ήθελα να κάνω, ότι [...] για μένα εξαρτάται πάρα πολύ αν θα απομονωθεί το παιδί ή όχι από το περιβάλλον του [...] από το οικογενειακό ή ερωτικό ή άλλο [...] οπότε, για αυτό πιστεύω υπάρχουνε αυτές οι διακυμάνσεις [...] ας πούμε, παράδειγμα δύο παιδιά που έχουνε υποστεί το ίδιο bullying, το ένα απομονώνεται και το άλλο συνεχίζει και το πολεμάει, γιατί έχει αυτή την υποστήριξη, την ώθηση από το περιβάλλον του [...] ενώ το άλλο παιδί μπορεί να τα παρατήσει [...]

Αναστασία: Θα συμφωνήσω με την Ηλέκτρα, γιατί εξαρτάται πως θα το διαχειριστεί ο καθένας... απλά δεν ξέρω αν τα παιδιά αυτά που έχουνε τα φυσικά ταλέντα αν το γνωρίζουν... δηλαδή πολλές φορές πιστεύω έχουν την άγνοια αυτών γιατί μένουνε πιο πολύ στις ταμπέλες που τους δίνουνε οι υπόλοιποι, οπότε αγνοούνε τελικά τις ικανότητες που έχουνε...

Μαρία: Προσωπικά πιστεύω ότι δεν ζούμε σε μια κοινωνία αγγελικά πλασμένη, ότι είναι λίγο ουτοπικό να πιστεύουμε ότι κάποιος που δεν ανταποκρίνεται στην ταυτότητα που θέλει η κοινωνία να του δώσει ότι θα τα καταφέρει... νομίζω ότι είναι τόσο έντονο αυτό που η κοινωνία θέλει να περάσει, που όταν είναι κάποιος διαφορετικός και βγαίνει από αυτό νιώθει την απομόνωση... μπορεί να το ξεπεράσει με πολύ δυνατή ψυχολογική κατάσταση... σίγουρα ένα παιδί δεν μπορεί... Αλλά, όταν κάποιος είναι διαφορετικός απομονώνεται... τον φοβούνται... φοβούνται τη διαφορετικότητα του, και το έχει δείξει και η ιστορία άπειρα...

Αγάπη: Και εγώ συμφωνώ μαζί σου και θέλω να πω ότι γεννιόμαστε και εντασσόμαστε, και αν μας ρωτούσανε «που ζεις;», θα λέγαμε σε καθεστώς αλήθειας που περιγράφουνε αυτό που περιγράφει η ερώτηση [...] και ήθελα να πω με αυτά που είπες πριν και όσον αφορά την εκπαίδευση και τους παιδαγωγούς, για αυτό έχουν πολύ μεγάλη σημασία αυτά τα εργαλεία της σωματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού, διότι δίνεται βήμα και λόγος σε όλους ανεξαρτήτως χωρίς διακρίσεις [...] θα επιλέξουνε αυτοί πως θα εκφράσουνε κάτι που τους δόθηκε [...] έχουν την ελευθερία να το κάνουνε αυτό μέσα από την κίνηση [...]

Πωλίνα: Επειδή μιλάμε για το πως αντιδράει ένα άτομο που είναι διαφορετικό από τους άλλους, θεωρώ ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε εξ ιδίων του άλλου, γιατί είναι υποκειμενικό και δεν μπορούμε να πούμε κάνει αδιάκοπο αγώνα... έχει να κάνει με το κάθε άτομο ξεχωριστά πως το βιώνει... το μόνο σίγουρο είναι ότι μπαίνει στη διαδικασία λόγω κοινωνίας, της συνειδητής και ασυνειδητής ανασκόπησης, μέχρι να βρει ποιος είναι, γιατί, φυσικά δεν το ξέρεις εξ αρχής, ούτε ξέρεις τα ταλέντα σου εξ αρχής...

Ερώτηση 4: Θεωρείτε ότι κάποιο άτομο, ανεξαρτήτως του περιβάλλοντός του, μπορεί να σταθεί στα πόδια του, να δικαιωθεί αλλά και να ευτυχίσει, μέσα από τη διαχρονική του προσπάθεια να γίνει καλύτερο; (00:27'-00:35').

Κατερίνα: Εξαρτάται από το βαθμό της ψυχικής διάβρωσης που έχει υποστεί και γενικά το καλύτερο που μπορεί να κάνει είναι, όπως και το Ασχημόπαπο, να σηκωθεί και να φύγει από το νοσηρό περιβάλλον [...] γιατί, ειδικά όταν γίνεται [...] είναι παράγοντας πόσο καιρό σου το κάνουνε [...] ένα πράγμα, ένα φαινόμενο πόσο καιρό συμβαίνει [...] επίσης όταν νιώθεις ότι όντως έχει τόσο πολύ διαβρωθεί η προσωπικότητά σου, νιώθεις ότι πιέζεσαι, νιώθεις πως οτιδήποτε γίνεται είναι αρνητικό στο σώμα σου και στη ψυχή σου... κυρίως, γιατί στη ψυχή σου στοχεύουν όλα αυτά [...] οι ψυχολόγοι λένε «σήκω και φύγε» [...] γιατί μέσα σ' αυτό το περιβάλλον δεν υπάρχει περίπτωση να σηκωθείς [...]

Ευαγγελία: Εγώ προσωπικά δεν μπορώ να βάλω το άτομο χωρίς το περιβάλλον του... δηλαδή πιστεύω ότι υπάρχει άμεση σχέση. Οπότε πιστεύω ότι το άτομο ανεξαρτήτως του περιβάλλοντός του δεν μπορεί... μπορεί να είναι λίγο απαισιόδοξο αλλά νομίζω ότι αν ένα άτομο φύγει γενικά από ένα περιβάλλον και να είναι μόνο του δεν μπορεί να γίνει...

Ηλέκτρα: Συμφωνώ με αυτό που είπε η Λία, και πόσο μάλλον στην ηλικία την παιδική, που τα παιδιά είναι προσκολλημένα πάνω στους γονείς τους, και το θεωρώ αδύνατον να καταφέρει να επιβιώσει ένα παιδί μόνο του [...] εμείς, βλέπω ότι στις ηλικίες μας και μεγαλύτερες ηλικίες δυσκολευόμαστε, που έχουμε ήδη μια ορισμένη προσωπικότητα, έχουμε κάποιες εμπειρίες, κάποιες άμυνες [...] Τα παιδιά τώρα χτίζουν τις άμυνες τους, δεν ξέρουν που βρίσκονται και που πατούνε [...] είναι η ασφάλεια τους η οικογένεια, οπότε σίγουρα δεν μπορεί να σταθεί στην κοινωνία ένα παιδί [...]

Αναστασία: Θα συμφωνήσω και εγώ με τα κορίτσια, όταν τα παιδιά προσπαθούν να κάνουν φίλους, το πρώτο πράγμα που λένε όταν βλέπουνε ένα άλλο παιδί είναι «θέλεις να γίνουμε φίλοι;», νομίζω είναι το πιο σημαντικό για αυτούς...

Πωλίνα: Επειδή μιλάει για άτομο, δεν θα αναφερθώ αναγκαστικά στην παιδική ηλικία... και βέβαια όλα έχουνε μια ροή, από κάπου ξεκινάνε αλλά πιστεύω ότι αυτό που είπα πριν, αναλόγως το διαφορετικό που μιλάμε, γιατί δεν είναι ντε και καλά αρνητικό... πιστεύω ένα άτομο που πραγματικά διαφέρει, νομίζω ότι σε κάποια στιγμή της ζωής του, αν όντως διαφέρει και είναι αυτούσιο, αυτό θα διακριθεί... Και όπως είπαμε, στην ιστορία έχουνε μείνει άτομα λόγω της διαφορετικότητάς τους... για κάποιον ευτυχία μπορεί να είναι η

ιδέα του... οπότε αφού κατόρθωσε κάτι, έστω και σε μικρό βαθμό, νομίζω ότι θα ευτυχίσει για αυτό τον λόγο... ακόμα και αν δεν είναι θετικό για τους άλλους... οπότε θεωρώ ότι η διαφορετικότητα μπορεί να φέρει την διάκριση... όχι ότι θα πω ότι είμαι διαφορετικός, για να διακριθώ... είμαι αυτό που είμαι και αυτό θα δείξω στους άλλους... μέσα σε πλαίσια... αν μιλήσουμε για παιδική ηλικία που ένα περιβάλλον το στηρίζει, νομίζω ότι μπορεί να συμβεί...

Αγάπη: Νομίζω είναι θέμα πρόσληψης και ερμηνείας και αντίστασης... δεν πάει να πει ότι θα τον κάνει ευτυχισμένο ή δυστυχισμένο... η τέχνη πάντα είναι ένα δρόμος που δημιουργεί άλλες πραγματικότητες, που δημιουργεί άλλες ερμηνείες και έτσι, ίσως, θα μπορούσε κάποιος να επιβιώσει σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον...

Ζωή: Άσχετα με το αν πιστεύεις σε κάτι ή όχι, αν είσαι μέσα στο περιβάλλον ή δεν είσαι, αν αντιστέκεσαι ή όχι, νομίζω ότι αυτός που είσαι αν κάνεις ό,τι μπορείς για αυτά που πιστεύεις και με έναν τρόπο που, πώς να το πω, εξευγενισμένο, γιατί τόση ώρα μιλάμε για την τέχνη ως μέσο, πιστεύω είναι από τα καλύτερα μέσα για να δείξεις αυτό που θέλεις... Δυστυχώς εκεί υπάρχει το ζήτημα πως θα ακουστείς, και ποιος θα σε ακούσει... επίσης πάντα οι κοινωνίες και οι καιροί δεν απαιτούν εξευγενισμένους τρόπους και κινήσεις και δεν είναι απαραίτητο να είσαι πάντα έτσι. Αλλά, όσον αφορά το περιβάλλον... πιστεύω ότι δεν μπορείς να επιτρέψεις σε κανέναν να σε αποκολλήσει από αυτό... πρέπει ειλικρινά να προσπαθείς όσο μπορείς για σένα και για όσους το αξίζουν και μπορούν να προσπαθήσουν για κάτι αντίστοιχο να μείνεις στο περιβάλλον σου, να κάνεις ότι καλύτερο μπορείς για αυτό... πιστεύω ότι η φυγή είναι το χειρότερο πράγμα...

Μαρία: Πιστεύω ότι ένα παιδί δεν μπορεί να σταθεί στα πόδια του, γιατί, όπως είπαμε, και συμφωνώ με όλες τις απόψεις, είναι άμεσα εξαρτημένο από το περιβάλλον του... Ωστόσο, ένα ενήλικας από τη στιγμή που ανοίξει το κεφάλι του και συνειδητοποιήσει κάποια πράγματα μπορεί να σταθεί στα πόδια του και να δικαιωθεί, αν μη τι άλλο, στον ίδιο του τον εαυτό και να πάει παραπέρα, ανεξάρτητα, από το περιβάλλον του. Αλλά βέβαια και με κάποιες επιπτώσεις στον ψυχισμό του, ιδίως άμα η αποδοχή που δεν έρχεται είναι από την οικογένεια σου... ιδίως αυτοί οι άνθρωποι θα τα καταφέρουν, όμως θα κουβαλάνε κάτι μέσα τους...

Χριστίνα: Εγώ δεν ξέρω, αν συμφωνώ πολύ με την ερώτηση, είναι λίγο μονόπλευρη η διατύπωση, από την άποψη ότι μιλάει για τη διαφορετικότητα σαν πρόβλημα... για το «ευτυχίσει»... αυτές οι δύο λέξεις με προβληματίζουν... τα σκεφτόμουνά όσο μιλούσε η

Πωλίνα για αυτά... και πιστεύω ότι μπορεί να σταθεί στα πόδια του ανεξάρτητα από το περιβάλλον... για το οικογενειακό δεν ξέρω, το οικογενειακό δεν το επιλέγουμε... μπορούμε να επιλέξουμε τις στάσεις μας ή να τις διαμορφώσουμε...

Ερώτηση 5: Δραστηριότητες όπως αυτές του ερευνητικού προγράμματος μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές ικανότητες; [Η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να επιφέρει μείωση ή και εξάλειψη διλημματικών προδιαθέσεων για τους διαφορετικούς άλλους;] (00:35'-00:40')

Μαρία: Πάνω σε αυτή την ερώτηση, ως προς τις δραστηριότητες, προφανώς μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Ωστόσο, πιστεύω ότι για να γίνει σωστή δουλειά και σωστό αποτέλεσμα, πρέπει όλη η εκπαίδευση του παιδιού, σε όλους τους τομείς, ακόμα και τα μαθηματικά να γίνονται μέσα από τέτοιο πρίσμα, ακόμα και η γλώσσα, όλα... μη το αφήνουμε μόνο στις τέχνες, να γίνει λίγο πιο ενιαίο... αυτό... για να γίνει βίωμα μας και εν τέλει τα παιδιά να καταλάβουν και να το νιώσουν...

Ερώτηση 6: Πιστεύετε ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μπορούν να καταλάβουν ή και να νοιώσουν ζητήματα που αφορούν την ετερότητα μέσα από τη δημιουργική κίνηση, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων; (00:40'-00:60')

Κατερίνα: Όσον αφορά το παιχνίδι ρόλων, υπάρχουν πολλοί τρόποι, δηλαδή έχουμε πολλές τεχνικές... Το θέατρο σου δίνει πάρα πολλές επιλογές... ακόμα και να είναι παράλληλη η δράση... το ότι εγώ κάνω κάτι και η συνείδησή μου από πίσω, δηλαδή ένα άλλο άτομο με ακολουθεί από δίπλα και ενώ εγώ συνομιλώ με τον άλλο, πίσω μου έχω έναν άλλο που σου λέει τι πραγματικά σκέφτομαι... θα μπορούσε ένα παιδί να μπει μέσα σε αυτό ή να παίζει έτσι... το καθετί μπορείς να το δεις με διαφορετικούς τρόπους... Τώρα, σαν δημιουργική κίνηση πιστεύω κάποιος που είναι πιο επαγγελματίας μπορεί να βρει περισσότερους τρόπους... ο κάθε κλάδος έχει τις δικές του τεχνικές... το θέμα είναι αν ο εκπαιδευτικός που είναι απέναντι από αυτά τα παιδιά θέλει πραγματικά να τα βοηθήσει στην ενσυναίσθησή τους...

Ηλέκτρα: Σχετικά με το παραμύθι, στη Μικρή Γοργόνα, όπως και σήμερα, ενώ το θέμα είναι η διαφορετικότητα, για μένα φαινομενικά εξυμνείται η διαφορετικότητα... Στην πράξη βλέπουμε ότι το Ασχημόπαπο πρέπει να μεταμορφωθεί σε κάτι όμορφο για να γίνει

αποδεκτό από το περιβάλλον του... οπότε, δεν θεωρώ ότι αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα αυτό το παραμύθι...

Μαρία: Νομίζω ότι κατάφεραν εν τέλει τα παιδιά να νιώσουν την ετερότητα μέσα από όλα αυτά, την κίνηση, τη δραματοποίηση, κ.τ.λ.. Όταν μπου να κάνουν και τις δύο καταστάσεις, δηλαδή, αν ένα άγριο αγόρι, μεγαλόσωμο, το βάλεις στη διαδικασία να παίξει τον ρόλο του θύματος και τα υπόλοιπα αδύναμα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι, να το στιγματίσουν, να το κοροϊδέψουν και να νιώσει τη στιγμή εκείνη το περιθώριο, ακόμα και στα ψέματα, θα καταλάβει, ίσως, πως ένιωσε ο άλλος...

Ερώτηση 7: Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με ευχαριστίες προς τις φοιτήτριες και τους φοιτητές.

Απομαγνητοφώνηση τρίτης συνέντευξης (16/11/2017)

Ερευνήτρια: Η μετάλλαξη του κακού λύκου σε έναν συμπαθητικό ήρωα εντάσσεται σε μια γενικότερη τάση ανατροπής μη αποδεκτών στερεοτύπων. Τώρα, θέλω να ρωτήσω το εξής:

Ερώτηση 1: Πιστεύετε ότι ο συγγραφέας αποκαθλώνει/αποδομεί το στερεότυπο του «καλού» και του «κακού» και προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων και νέους ορίζοντες σκέψης; (00:00'-00:08')

Πωλίνα: Λοιπόν, εγώ δεν θεωρώ ότι ντε και καλά αποδομεί στερεότυπο αλλά θεωρώ ότι προάγει την κριτική σκέψη [...] Νομίζω ότι έγκειται στον καθένα τι απάντηση [θα δώσει] ή τι θα εκλάβει βασικά από την όλη ιστορία αλλά δημιουργεί μια βάση για να μπορέσεις να δεις ότι σε μια ιστορία ο λόγος δεν είναι και πάντα το πραγματικό...

[Απαντήσεις που δεν ακούγονται καθαρά δεν συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο]

Θεοφανώ: Εγώ πιστεύω ότι [...] εμένα, προσωπικά, τουλάχιστον μου προκάλεσε να σκεφτώ, μήπως τελικά δεν φταίει ο λύκος; Ήταν αυτό που είπα και στην κοπέλα πριν, ότι σκέφτηκε αλλιώς, είναι πως θα το δει ο καθένας αλλά, πιστεύω ότι ναι, θα το προκαλέσει να σκεφτείς μήπως δεν είναι κακός, είναι καλός...

Μαρία: Συμφωνώ με τις απόψεις των κοριτσιών, πιστεύω ότι μας κάνει να αναρωτηθούμε μήπως είναι έτσι ή αλλιώς η ιστορία... και πιστεύω ότι είναι ανάλογα πως θα το δει ο καθένας, ακούγοντας την ιστορία [...] σίγουρα, όμως, θα αποδομηθεί το στερεότυπο [...]

[Παραλείπονται μέρη της συζήτησης, που δεν ακούγονται καθαρά]

Μάριος: Και εγώ συμφωνώ. Σίγουρα αποδομείται η εικόνα του κακού λύκου. Από την άλλη σου δίνει όμως μια εναλλακτική, σε κάνει να σκεφτείς λίγο τον λύκο, από τη στιγμή που δεν στον δείχνει ως κακό, θα τον συμπαθήσεις λίγο... λίγο παραπάνω τουλάχιστον από ότι όταν ήταν ο κακός λύκος [...] αλλά, αυτό στην ουσία δεν μ'αρέσει και πάρα πολύ, γιατί κανονικά έπρεπε να το αποδομεί τελείως [...] να σου πει ότι ούτε καλός είναι, ούτε να σε κάνει να τον συμπαθήσεις, ούτε είναι κακός...

Ερευνήτρια: Δηλαδή πιστεύεις ήταν λίγο μεροληπτικό, ήθελε να τον συμπαθήσεις;

Μάριος: Λίγο... Αυτό το λέω με επιφύλαξη, γιατί έχει πουληθεί γενικά αυτή η εικόνα του κακού λύκου και πρέπει να βάλεις λίγο παραπάνω σάλτσα για να τον κάνεις καλό... Γιατί μόνο ως κακός είναι ο λύκος πλέον, δεν νομίζω να υπάρχει κανένα παραμύθι που να λέει «Να, ο καλός ο λύκος» [...] οπότε μεροληπτεί λίγο [...] και έπρεπε να είναι τέρμα ουδέτερος ...

Ερώτηση 2: Η αφήγηση του λύκου διασκέδασε την εικόνα του θηριώδους εγκληματία και δημιούργησε ερωτήματα για αν πρόκειται για ένα δυστυχημένο πλάσμα με αισθήματα κι ευαισθησίες; (00:08'-00:15')

Πωλίνα: Λοιπόν, επειδή ακριβώς υπήρχανε διφορούμενα στοιχεία στην αφήγηση του λύκου, νομίζω ότι έρχεται και δένει με αυτό που είπα προηγουμένως, ότι λόγω του ότι προάγει την κριτική σκέψη, πάλι έγκειται στον καθένα το τι θα σκεφτεί [...] φυσικά δίνει την ευχέρεια του να θεωρήσεις ότι εν τέλει δεν είναι ο υπεύθυνος... Από εκεί και πέρα, έχει να κάνει με το άτομο και νομίζω ότι αυτό που δίνει εν τέλει σαν ευκαιρία είναι το να σκεφτείς κάτι πέρα από αυτό που σου δίνει [...] δεν θα μπορούσα να απαντήσω απόλυτα ότι βελτιώνει την εικόνα του [...] δίνει μια διαφορετική οπτική [...]

Ζωή: Εγώ νομίζω ότι σπάει λίγο τα στερεότυπα αυτό που κάναμε, κυρίως οι εικόνες τουλάχιστον, αν θέλεις να πούμε ότι είναι μέρος της συγγραφής [...] είναι πολύ κατατοπιστικές για εμάς [...] δείχνει παραπάνω πράγματα [...] μας θέτει σε προβληματισμό, αυτό είναι το θέμα... να μπορεί να μας μείνει κάτι μετά [...] να έχουμε να αναλογιστούμε [...] ειδικά όταν πρόκειται για μικρά παιδιά [...] νομίζω ότι ήταν αρκετά καλό [...]

Μάριος: Λέει η ερώτηση για θηριώδη εγκληματία [...] νομίζω ότι η ερώτηση κάνει πιο κακό τον λύκο από ότι είναι στα παραμύθια [...] γιατί, ας πούμε, στα παραμύθια που διάβαζα εγώ μικρός, δεν τον θυμάμαι σαν θηριώδη εγκληματία. Τον θυμάμαι σαν κακό λύκο που έτρωγε κάποια γουρουνάκια [...] Ναι, μεν, από τη μια αποδομεί τον κακό λύκο, από την άλλη, όμως, χτίζει τον καλό λύκο, αυτόν που χρήζει συμπόνοιας, που πρέπει να τον λυπόμαστε [...] ενώ, άμα το έκανε αυτό και έθετε ένα ερώτημα στο τέλος το παραμύθι και έλεγε «Τι είναι πραγματικά ο λύκος;» να ουδετεροποιήσει όλα όσα έχει γράψει πιο πριν και όλα όσα υπήρχαν για φήμες για τον κακό λύκο, να τα κάνει όλα ουδέτερα και να βάλει σε μια διαδικασία τον αναγνώστη να του πει «Από εδώ και πέρα, αποφασίζεις εσύ»...

Ερώτηση 3: Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το παραμύθι αποκτά τη διάσταση της παραβολής πάνω στην κοινωνική πραγματικότητα της εποχής μας, για παράδειγμα τη θετική διάθεση και συμπάθεια προς έναν κατάδικo; (00:15'-00:23')

Πωλίνα: Καταρχήν, από τη στιγμή που σαν παραμύθι είχε ανθρωπολογικά στοιχεία [...] Καταρχήν, τα παραμύθια δημιουργήθηκαν για να κληροδοτήσουν ήθη και έθιμα που διαδραματίζονταν στην καθημερινότητα [...] πράγμα που σημαίνει ότι αν πάρουμε τη ρίζα τους, πρακτικά εννοείται, πως θα μπορούσε να σημαίνει κάτι για την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουμε [...] οπότε, αν τώρα το πάρουμε με δεδομένα της εποχής μας είναι ένα τρανό παράδειγμα, γιατί υπάρχουν οι υποθέσεις που ένας κατάδικος βρίσκεται σε μια θέση, χωρίς ντε και καλά να έχει διαπράξει αυτό που τον κατηγορούν [...] οπότε, ναι, είναι ένα παράδειγμα και καλό θα ήτανε τέτοια παραδείγματα να δίνονται για να μπορέσουνε να βλέπουνε και τη διαφορετική οπτική και να μην υπόκεινται στο τι λέει η μάζα [...]

Μάριος: Ναι, σίγουρα, συμπίπτει με την πραγματικότητα, από την άλλη πάλι, παίζουνε οι απόψεις [...] αυτό [...] Ο κατάδικος, τώρα, φταίει, δεν φταίει [...] πάλι παίζει αυτό με την ουδετερότητα [...] υπάρχουν και οι προσωπικότητες του ανθρώπου [...] δηλαδή να σκοτώσει ένας Έλληνας ένα ξένο και να πει «Α, καλά τον έκανε». Να σκοτώσει ένας ξένος όμως έναν Έλληνα να πει «Εγκληματίας» [...] και μπορεί να μην είναι ρατσιστής αυτός, απλά έτσι να το βλέπει... Αλλά, ναι, σίγουρα είναι παραβολή για την κοινωνική πραγματικότητα, από τη μια πλευρά [...]

Ζωή: Φοβάμαι ότι, όπως προσεγγίζουμε την κουβέντα από διάφορες πλευρές, χάνουμε λίγο το νόημα [...] δηλαδή, όντως, αυτό το παραμύθι σε βοηθάει να δεις και τις άλλες όψεις και σίγουρα υπάρχουνε και πολλές πλευρές στα ζητήματα [...] αλλά το θέμα είναι ότι ο κόσμος είναι ένας [...] και δεν μπορείς πάντα να έχεις όλα τα δεδομένα μπροστά σου [...] σίγουρα, αν μιλάμε μόνο για συναισθηματική συμπάθεια και κατανόηση, σε αυτή τη βάση νομίζω καλλιεργείται [...] γιατί, εγώ προσπάθησα να μπω στη θέση τους [...] δεν μπήκα εκατό τοις εκατό, αν θες τη γνώμη μου, γιατί δεν χόρευα απαραίτητα... υπήρχαν πολλά στοιχεία εκτός κίνησης, δηλαδή κάπως έτσι το ένιωσα εγώ.

Ερώτηση 4: Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απέδωσαν την εκδοχή της αληθινής ιστορίας του λύκου μέσα από τις εικόνες, την κίνηση και τον λόγο; (00:23'-00:31')

Μάριος: Ο τρόπος που αποδόθηκε δεν ήταν απλά χιουμοριστικός, ήταν άκρως χιουμοριστικός [...] άμα ήταν μπροστά σε παιδάκια θα καταλάβαιναν ότι είναι απλά ένα χαρούμενο παραμυθάκι, δεν τρέχει και τίποτα [...] δεν είχε το στοιχείο του [...] ο λύκος, ας πούμε, είναι κατηγορούμενος [...] αυτό δεν νομίζω να έγινε αντιληπτό από κανέναν [...] ήταν κατηγορούμενος, σιγά τι έγινε [...] κάπως έτσι ήταν [...] αποδόθηκε καλά αλλά όχι αρκετά καλά... δεν υπήρχε στοιχείο φόβου, θα μπει ο λύκος φυλακή και η αγωνία [...]

Ερώτηση 5: Αυτό το παραμύθι απευθύνεται στον ενήλικο αναγνώστη ή και σε μικρά παιδιά; (00:31'-00:39')

Θεοφανώ: Εγώ πιστεύω απευθύνεται και στους δύο [...] απλά τα μικρά παιδιά θα το δούνε ως παραμύθι, και ο ενήλικος, όπως προσωπικά το είδα εγώ, θα το δει και πιο βαθιά [...] θα δει και άλλα νοήματα. Όπως επίσης είπα και πριν για τις φωτογραφίες, θα πάει να το κοιτάξει αν τον ενδιαφέρει πραγματικά να το ψάξει [...] το παιδί θα το δει σαν μια ιστοριούλα, που αλλάζει τον ρόλο του λύκου και τον κάνει πιο καλό, πιο παρεξηγημένο [...]

Μάριος: Συμφωνώ, γιατί το παιδί, ίσως, να μην το πάρει και πολύ σοβαρά. Ίσως, το θεωρήσει μια μικρή παράσταση, ενώ ο ενήλικος θα προβληματιστεί και λίγο, θα το ψάξει πιο βαθιά... και μπορεί να το αλλάξει και η οπτική που το έβλεπε τόσο καιρό...

Ζωή: Εγώ νομίζω ότι με τα απλά δεδομένα που έχουμε για τα παιδικά παραμύθια, δεν ξέρω αν αυτό είναι κατάλληλο να το διαβάσεις σε παιδιά [...] με την έννοια ότι, δεν μπορώ να σου μιλήσω εκτός πλαισίου, γιατί εμείς το κάναμε μέσα στο Τμήμα με ενήλικες

[...] Απλά έχουν βγει παραμύθια... μας λένε ότι μπορείς να διαβάσεις και αυτό στο παιδί και εκείνο στο παιδί, πρέπει να προσέξεις πως θα το θέσεις [...] δηλαδή, εμείς είχαμε ένα συγκεκριμένο ύφος στην αρχή, μέχρι και δυσκολευόμαστε να μπούμε στο κείμενο [...] δεν μπορούσαμε να διαβάσουμε [...] σιγά σιγά, όσο έγινε πιο προσωπικό σε εμάς, αποκτήσαμε ύφος, κάποιο τόνο και καταλάβαμε κάποια πράγματα περισσότερο... δεν ξέρω αν γίνεται να το διαβάσεις σε κάθε παιδί, πρέπει να υπάρχουνε πολύ λεπτοί χειρισμοί... στα παιδιά πρέπει να είναι οργανωμένο...

Μάριος: [...] Σε αυτό που είπανε τα κορίτσια, είναι περισσότερο για μεγάλους [...] Εγώ το αντίθετο πιστεύω ότι το παιδί θα έχει ακούσει κάποια παραμύθια, είναι παιδί [...] ξαφνικά γίνεται μια αλλαγή ρόλων, ο λύκος γίνεται από κακός καλός, του χτυπάει αυτό [...] δεν περιμένει να το ακούσει [...] ο μεγάλος... το μόνο αντίκτυπο που θα έχει σε κάποιο μεγάλο, ειδικά αν ο μεγάλος είναι προκατειλημμένος, θα πει «κοίτα τι μαθαίνουν τα παιδιά, γιατί μας παρουσιάζουν τους κακούς καλούς, θέλουν να περάσουν ένα μήνυμα;» κάπως έτσι [...] στο μικρό θα έχει πολύ μεγαλύτερο αντίκτυπο [...] βάζω ένα ερωτηματικό για το αν απευθύνεται σε παιδιά [...]

Πωλίνα: Για αυτό που ειπώθηκε πριν, αν σε μια κοινωνία θα πρέπει να υπάρχουν τα παραμύθια ή όχι, θεωρώ είναι το νούμερο ένα, βασικά για τα παιδιά [...] πρέπει να διδάσκονται τα παραμύθια, γιατί είναι ένας τρόπος πιο οικείος για τα παιδιά, να παίρνουν μηνύματα για το τι συμβαίνει [...] ειδικά αν μιλάμε για ένα τέτοιο παραμύθι, όπως ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια, ή ότι συναφές υπάρχει μεταξύ καλού και κακού είναι τα πρώτα που πρέπει να διδάσκονται [...] όσον αφορά αν απευθύνεται σε κάποιον, θεωρώ έχει να κάνει με το πώς θα διαρθρώσεις όλο αυτό, πως θα το περάσεις σε ένα παιδί, πως θα το εκλάβει ένας ενήλικας, πως θα το σχεδιάσεις [...] ας πούμε, ένα παιδί μπορεί να καταλάβει αυτή καθαυτή την έννοια του, αν το σχεδιάσεις σωστά και μπορείς να το περάσεις με σωστό τρόπο το μήνυμα [...] δηλαδή, αυτό το θεατρικό κομμάτι ή η ανάγνωση από το άτομο που θα πάρει την ευθύνη να το διδάξει, όλα αυτά νομίζω παίζουνε το νούμερο ένα ρόλο στο να μπορέσει ένα παιδί να το καταλάβει [...] φυσικά έχει να κάνει και με την ηλικία [...] έγκειται όμως περισσότερο στον τρόπο [...] γιατί σε οποιαδήποτε ηλικία, αν γίνει στο σωστό πλαίσιο, μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητό [...]

Ερώτηση 6: Πιστεύετε ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μπορούν να αλλάξουν απόψεις που αφορούν το διπολικό σχήμα καλός-κακός με τη δημιουργική κίνηση, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων; (00:39'-00:47')

Ζωή: Νομίζω ότι είναι από τους βασικούς τρόπους [μέσα] από τους οποίους μπορούν τα παιδιά να το αντιληφθούν... γιατί ακριβώς σε μια κοινωνία και σε πλαίσια όπως αυτά, όλο και περισσότερα πράγματα προσπαθούν να μας κρύψουν... και μας δείχνουν μονίμως ότι το καλό είναι αυτοί που μας μιλάνε και μας λένε για κάποια πράγματα... μετά καταλαβαίνεις ότι στην πράξη δεν είναι έτσι [...] οπότε, σίγουρα αφηρημένα, κιναισθητικά και μέσω του θεάτρου και όλου του τομέα της τέχνης, πιστεύω είναι απαραίτητο οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιούν αυτούς τους τομείς, για να προσέξουν τα παιδιά μέσα από αυτό... δηλαδή με έναν εξευγενισμένο τρόπο να μάθουν σιγά σιγά... να μάθουν κάποια πολύ λεπτά πράγματα...

Πωλίνα: [...] Συμφωνώ με τον Piaget και τα στάδια ανάπτυξης, αυτά που λέει ειδικά για την νηπιακή ηλικία [...] τα παιδιά αρχίζουν να εξερευνούν και να μαθαίνουν τον κόσμο βάση του σώματός τους... οπότε, το νούμερο ένα, για να μπορέσουν να διδαχθούν διάφορα πράγματα, είναι το σώμα τους, είναι η δημιουργική έκφραση, είναι η φαντασία, που έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι ένας ενήλικας... καθαρά και μόνο από βιολογική άποψη, μόνο έτσι μπορείς σε ένα παιδί... να το διδάξεις ιστορίες με ειδικό υπόβαθρο... ή με κάποια διδαχή... και μετά, όλα αυτά που ειπώθηκαν για την τέχνη, που έτσι και αλλιώς η τέχνη σπάει τα κατεστημένα... και μέσα από αυτό μπορεί να πει στην θέση ενός αρνητικού ειδώλου μέσα στην ιστορία στην οποία, αν μπορεί κάποιος να την κατασκευάσει ορθά, τα αρνητικά στοιχεία που προφανώς θα δείξει, κατά κάποιον τρόπο, λίγο από τους άλλους θα γιουχαριστούν...

Μάριος: Κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν απόψεις, εμένα μου φαίνεται πολύ ουτοπικό [...] το καλός και το κακός [...] άμα πεις στα παιδιά κάνε μου μια έκφραση του καλού ή του κακού θα σου δώσουν μια δυο εκφράσεις και άμα δεν θα σου δώσουν κάτι παραπάνω [...]

Ερώτηση 7: Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με ευχαριστίες προς τις φοιτήτριες και τους φοιτητές για τις απόψεις που διατύπωσαν και τον χρόνο που διέθεσαν.

Φόρμα για τα στοιχεία των φοιτητριών και των φοιτητών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις

Σας παρακαλώ πολύ να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία:

Όνοματεπώνυμο:	
Ηλικία:	
Φύλο:	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
Γράψτε το όνομα του Τμήματος στο οποίο σπουδάζετε:	
Προηγούμενη εκπαίδευση	

Παράρτημα II

«Η Μικρή Γοργόνα»

Πριν πολλά χρόνια, σε έναν όμορφο κόσμο κάτω από την θάλασσα, ζούσαν κάποια παράξενα μαγικά πλάσματα με σώματα σαν το δικό σου και το δικό μου αλλά με ουρά ψαριού αντί για πόδια. Τις έλεγαν γοργόνες.

Παρόλο που οι γοργόνες ήταν ευτυχισμένες εκεί κάτω, στον βυθό της θάλασσας, μερικές φορές, ανέβαιναν στην επιφάνεια και έριχναν μια ματιά στον κόσμο μας.

Έβλεπαν τους ανθρώπους να τις προσπερνάνε με τα μεγάλα καράβια τους και έλεγαν «τι παράξενες ζωές ζούνε αυτά τα όντα!»

Όλες οι γοργόνες ήταν πολύ όμορφες αλλά η πιο όμορφη ήταν η μικρότερη. Όχι μόνο ήταν όμορφη αλλά μπορούσε να χορεύει και να τραγουδάει καλύτερα από τις άλλες με την υπέροχη φωνή της. Όταν η μικρή γοργόνα τραγουδούσε, όλοι σταματούσαν ό,τι έκαναν για να την ακούσουν. Ακόμα και τα ψάρια κολυμπούσαν πιο αργά, λες και αυτά απολάμβαναν τα τραγούδια της.

Οι γοργόνες, όταν επέστρεφαν από την επιφάνεια της θάλασσας, μιλούσαν για τεράστια καράβια που πάλευαν με τα κύματα, για τους λευκούς γλάρους που με χάρη διέσχιζαν τον αέρα, και για μια παράξενη θλιβερή μουσική που ακουγόταν από ψηλούς πύργους.

Την ημέρα που η μικρή γοργόνα έγινε δεκαπέντε χρονών, φίλησε τον πατέρα της, αποχαιρέτησε τις αδερφές της και ανέβηκε στην επιφάνεια.

Για πρώτη φορά είδε τα αστέρια να λάμπουν στο σκοτάδι και ένιωσε τον αέρα να χαϊδεύει τα μάγουλα της. Μια παράξενη μουσική ακουγόταν από ένα καράβι, και πλησίασε να δει από πού προέρχονταν αυτοί οι υπέροχοι ήχοι.

Όταν πλησίασε, είδε κάτι σαν πάρτυ γενεθλίων και ανάμεσα στους καλεσμένους έναν νεαρό όμορφο πρίγκιπα. Μέχρι να τελειώσει το πάρτυ, τον είχε πια ερωτευθεί.

Ξαφνικά ο καιρός άρχισε να αγριεύει και ο αέρας που φυσούσε δημιούργησε τεράστια κύματα. Το καράβι κόπηκε στα δύο και οι ναύτες άρχισαν να πηδούν στην θάλασσα.

Η μικρή γοργόνα δεν φοβόταν τα κύματα και κολύπησε μέχρι τον βυθό, όπου είδε τον όμορφο πρίγκιπα χωρίς ίχνος ζωής... Η μικρή γοργόνα ήξερε ότι οι άνθρωποι δεν ζουν

μέσα στη θάλασσα οπότε τον τράβηξε μέχρι την επιφάνεια. Ήταν πολύ αδύναμος αλλά, ευτυχώς όχι νεκρός.

Η μικρή γοργόνα άφησε τον πρίγκιπα στην αμμουδιά και όταν εκείνος άνοιξε τα μάτια του, είδε μια κοπέλα να τρέχει προς αυτόν. Αφού είδε να τον βοηθούν, η μικρή γοργόνα αναστέναξε και βούτηξε πάλι στην θάλασσα.

Για μέρες σκεφτόταν μόνο τον πρίγκιπα, ώσπου μια μέρα είπε στην αδερφή της:

-Μακάρι να μην είχα ουρά ψαριού.

Και τότε είπε η αδερφή της:

-Μην είσαι ανόητη, εμείς οι γοργόνες είμαστε πιο ευτυχισμένες από τους ανθρώπους. Αυτοί ζούνε μόνο 100 χρόνια ενώ εμείς 300.

Και της απάντησε η μικρή γοργόνα:

-Δεν με νοιάζει. Θα χάριζα όλα τα χρόνια μου για να ζήσω μια μέρα σαν άνθρωπος.

Θυμωμένη πλέον η αδερφή της, της είπε:

-Πρέπει να τον ξεχάσεις και να μην ξαναμιλήσεις για αυτόν.

Μια μέρα, η μικρή γοργόνα συνάντησε μια μάγισσα, η οποία της είπε ότι αν θέλει να γίνει άνθρωπος κάθε βήμα της θα είναι σαν να περπατάει πάνω σε μαχαίρια. Αν ο πρίγκιπας δεν την ερωτευθεί θα πρέπει να πεθάνει και να γίνει αφρός της θάλασσας.

Η μικρή γοργόνα δέχτηκε να πιεί το φίλτρο που θα την έκανε άνθρωπο. Σαν αντάλλαγμα η μάγισσα απαίτησε να της δωρίσει την όμορφη φωνή της. Την άλλη μέρα, οι υπηρέτες του πρίγκιπα βρήκαν μια όμορφη γυναίκα να κείτεται στην αμμουδιά και την μετέφεραν στο παλάτι. Έμοιαζε να πονούσε στο περπάτημα, σαν να πάταγε πάνω σε μαχαίρια.

Οι υπηρέτες την έντυσαν όμορφα και όταν την ρώτησαν ποια ήταν, εκείνη δεν απάντησε, αφού η μάγισσα είχε πάρει την φωνή της.

Μια μέρα, ο πρίγκιπας της είπε ότι νοιάζεται πολύ γι' αυτήν αλλά δεν μπορεί να την παντρευτεί γιατί είχε ερωτευθεί την κοπέλα που του έσωσε την ζωή.

Η μικρή γοργόνα ήταν πολύ δυστυχισμένη που δεν μπορούσε να του πει ότι αυτή τον έσωσε και ότι παράτησε τα πάντα για να είναι μαζί του.

Μια μέρα ένας βασιλιάς επισκέφθηκε το βασίλειο μαζί με την κόρη του. Όταν την είδε ο πρίγκιπας, κατάλαβε ότι αυτή ήταν που τον βρήκε στην αμμουδιά και θέλησε αμέσως να την παντρευτεί.

Η καρδιά της γοργόνας πήγαινε να σπάσει, όταν σκεφτόταν ότι την επόμενη μέρα του γάμου του αυτή θα γινόταν αφρός της θάλασσας. Ξαφνικά εμφανίστηκε η αδερφή της και της είπε ότι μπορεί ακόμα να σωθεί και να γίνει πάλι γοργόνα, εάν σκοτώσει τον πρίγκιπα.

Η μικρή γοργόνα πήγε στο κρεβάτι του πρίγκιπα και τη στιγμή που σήκωσε το μαχαίρι, κατάλαβε πόσο πολύ τον αγαπάει και πέταξε το μαχαίρι έξω από το παράθυρο.

Το επόμενο πρωί ο πρίγκιπας άρχισε να ψάχνει την μικρή γοργόνα.

Ήταν στεναχωρημένος και συχνά καθόταν μόνος του στην ακρογιαλιά αργά τα βράδια και αναλογιζόταν τι να απέγινε η μικρή του φίλη.

Και μερικές φορές κοιτούσε τον αφρό της θάλασσας να λαμυρίζει κάτω από το φως του φεγγαριού και ήταν σίγουρος πως έβλεπε το πρόσωπό της.

«Το ασχημόπαπο που έγινε Κόκνος»

Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσε σ' ένα καταπράσινο αγρόκτημα μια πάπια. Είχε φτιάξει ανάμεσα σε κάτι καλάμια μια μικρή φωλιά και εκεί κλωσούσε τα αυγά της. Κάθε μέρα καθόταν ώρες ολόκληρες πάνω στ' αυγουλάκια, τα ζέσταινε και περίμενε πως και πως να βγουν από μέσα τους τα μικρά παπάκια.

Όσπου μια μέρα, τα αυγά άρχισαν να ραγίζουν και ξεπρόβαλλαν από μέσα τα μικρά παπάκια. «Πι-πι» φώναζαν. Ένα όμως αυγό δεν είχε σπάσει και αυτό την ανησυχούσε. Όταν επιτέλους έσπασε, δεν βγήκε από μέσα ένα παπάκι αλλά ένα πιο μεγάλο, άσχημο με γκρίζα πούπουλα.

Η μητέρα αναρωτήθηκε μήπως ήταν γαλοπούλα και έτσι αποφάσισε να το πάρει μαζί με τα άλλα παπάκια στη λίμνη, για να δει, αν κολυμπήσει και αυτό. Αν φοβόταν να κολυμπήσει, δεν θα ήταν δικό της.

Πρώτα εκείνη με ένα «Σπλατς» έπεσε μέσα στη λίμνη και όλα τα παπάκια, το ένα μετά το άλλο, βούτηξαν μέσα στο νερό με το κεφάλι. Αμέσως βγήκαν στην επιφάνεια και άρχισαν να κολυμπάνε περήφανα... Ακόμη και το άσχημο, γκρίζο παπί κολυμπούσε μαζί τους. Τότε, η πάπια πείστηκε πως ήταν δικό της.

Ο καιρός περνούσε και όσο τα αδέρφια του γινόταν όλο και πιο όμορφα, αυτό γινόταν όλο και πιο άσχημο. Όλοι κυνηγούσαν το καημένο το παπάκι, ακόμη και τα αδέρφια του και το κοροϊδευαν, επειδή ήταν άσχημο. Εκείνο έκλαιγε στεναχωρημένο και πήγαινε να κρυφτεί στα φτερά της μητέρας του. Εκείνη του έλεγε να μην στεναχωριέται, δεν ήταν άσχημο, απλά ήταν διαφορετικό. Άλλες φορές, αναστέναζε και έλεγε: «Μακάρι να είχες φύγει μακριά!»

Κάποια μέρα, μια κότα άρχισε να το τσιμπάει και έτσι βρήκαν την ευκαιρία και τα άλλα ζώα να κάνουν το ίδιο. Το παπάκι απογοητευμένο αποφάσισε να φύγει σε ένα μέρος που δεν θα το κοροϊδευαν πια. Και έτσι πέταξε κάπου μακριά και κρύφτηκε σε μια σπηλιά.

Μετά από καιρό, όταν βγήκε από την σπηλιά είδε στον ουρανό κάτι πανέμορφα πουλιά να πετούν. Τα θαύμαζε πολύ ώρα, μα μόλις το πλησίασαν εκείνο τρομαγμένο μη το κοροϊδέψουν, κρύφτηκε πάλι στην σπηλιά του.

Είχε περάσει ένα χρόνος από τότε που το παπάκι έφυγε από το σπίτι του. Μόλις λιώσανε τα χιόνια, το λυπημένο παπάκι βγήκε για να κολυμπήσει στη λίμνη.

Όταν είδε το είδωλό του στη λίμνη, έμεινε έκπληκτο. Ήταν ένας πανέμορφος κατάσπρος κύκνος με υπέροχα φτερά! Τίναξε τα φτερά του, τέντωσε τον μακρύ λαιμό του και σκέφτηκε: «Τόση τύχη δεν τολμούσα ούτε να την ονειρευτώ, όταν ήμουν ακόμη το ασχημόπαπο!»

Οι άλλοι κύκνοι, που τόσο θαύμαζε, έλεγαν: «Είναι τόσο όμορφος, είναι ένας μικρός κύκνος». Από τη ντροπή του έκρυψε το κεφάλι ανάμεσα στις φτερούγες του.

Τότε τον πλησίασε ο αρχηγός των κύκνων και του είπε αν θέλει να πάει μαζί τους στα μακρινά τους ταξίδια.

Εκείνο δέχτηκε και έτσι γνώρισε όλο τον κόσμο...

«Η αληθινή ιστορία του μεγάλου κακού λύκου» του Jon Scieszka (1989)

Ο Λύκος: Όλοι οι άνθρωποι ξέρουν το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια και ο κακός Λύκος». Ή τουλάχιστον έτσι νομίζουν. Αλλά, θα σας πω ένα μυστικό. Κανείς δεν ξέρει την αληθινή ιστορία, γιατί κανείς δεν έχει ακούσει τη δική μου εκδοχή.

Είμαι ο λύκος. Το όνομά μου είναι Αλεξάντερ Wolf. Μπορείτε να με φωνάζετε Αλ. Δεν ξέρω πως ξεκίνησε το όλο θέμα με τον «μεγάλο κακό λύκο». Εντούτοις, όλα είναι λάθος.

Μπορεί να ξεκίνησε λόγω της διατροφής μας. Αυτή όμως είναι η φύση μας. Εξάλλου, ξέρετε ότι οι λύκοι τρώνε μικρά χαριτωμένα ζώακια, κουνελάκια, αρνάκια, γουρουνάκια. Αν και τα χάμπουργκερ ήταν χαριτωμένα, πιθανόν, οι άνθρωποι να είχαν κατηγορήσει και εσάς ότι είστε κακοί.

Αλλά, όπως σας είπα, η όλη ιστορία με τον κακό λύκο είναι λάθος. Η αλήθεια είναι ότι πρόκειται για ένα φτέρνισμα και μια κούπα ζάχαρη.

Μια φορά και έναν καιρό, έφτιαχνα ένα κέικ για την αγαπημένη μου γιαγιά. Είχα ένα τρομερό κρύωμα, φτερνιζόμουν συνέχεια και δεν είχα ξεμείνει από ζάχαρη.

Πήγα, λοιπόν, στο σπίτι ενός γείτονα για να ζητήσω μια κούπα ζάχαρη. Αυτός ο γείτονας ήταν ένα γουρουνάκι. Και επίσης όχι πολύ έξυπνος. Είχε χτίσει το σπίτι του με άχυρο. Μπορείς να το πιστέψεις; Εννοώ κάποιος με σωστή λογική θα έχτιζε ένα σπίτι από άχυρο;

Δεν ήθελα να μπω έτσι απλά στο σπίτι του, οπότε φώναξα:

-Μικρό γουρουνάκι, μικρό γουρουνάκι είσαι μέσα;

Καμία απάντηση.

Ήμουν έτοιμος να φύγω χωρίς την κούπα με τη ζάχαρη και τότε, άρχισε να με τρώει η μύτη μου. Άρχισα να φυσάω και να ξεφυσάω. Και φτερνίστηκα πολύ δυνατά.

Και ξέρετε κάτι; Ολόκληρο το αναθεματισμένο αχυρένιο σπίτι έπεσε κάτω. Και ακριβώς στην μέση της στοίβας με τα άχυρα βρισκόταν το γουρουνάκι. Εντελώς νεκρό.

Θα ήταν ντροπή να αφήσω ένα τέλειο χοιρινό δείπνο πεταμένο στο άχυρο. Οπότε, το έφαγα. Σκέψου το σαν ένα μεγάλο ζουμερό χάμπουργκερ ακριβώς μπροστά σου.

Ένωθα κάπως καλύτερα. Όμως, δεν είχα ακόμα την κούπα με τη ζάχαρη. Οπότε πήγα στο σπίτι ενός άλλου γείτονα, τον αδερφό του πρώτου μικρού γουρουνιού. Ήταν λίγο πιο έξυπνος αλλά όχι και πολύ. Είχε χτίσει το σπίτι του με κλαδιά.

Χτύπησα την πόρτα: Τοκ, τοκ-τοκ.

Καμία απάντηση.

Τότε, φώναξα:

-Κύριε γουρούνι, κύριε γουρούνι είσαι μέσα;

Κι αυτός απάντησε:

-Φύγε λύκε. Δεν μπορείς να έρθεις μέσα.

Τότε, άρχισα να φυσάω και να ξεφυσάω. Παρόλο που προσπάθησα να καλύψω το στόμα μου, φταρνίστηκα πολύ δυνατά. Και δεν θα το πιστέψεις. Και αυτουνού το σπίτι γκρεμίστηκε, όπως και του αδερφού του. Όταν διαλύθηκε η σκόνη, φάνηκε το δεύτερο γουρουνάκι. Εντελώς νεκρό. Το έφαγα και αυτό.

Βέβαια, ξέρεις ότι το φαγητό σαπίζει, αν το αφήσεις εκτεθειμένο. Οπότε έκανα το μόνο πράγμα που μπορούσε να γίνει. Δείπνησα ξανά.

Άρχισα να σκάω από το φαγητό. Αλλά και πάλι δεν είχα την κούπα ζάχαρη για το κέικ της αγαπημένης μου γιαγιάς. Οπότε πήγα στο τρίτο σπίτι. Αυτό το γουρουνάκι πρέπει να ήταν ο έξυπνος της οικογένειας. Είχε χτίσει το σπίτι του με τούβλα.

Χτύπησα την πόρτα. Καμία απάντηση.

Ρώτησα:

-Κύριε γουρούνι, κύριε γουρούνι είσαι μέσα;

Και ξέρεις τι μου απάντησε;

-Φύγε από' δω παλιό λύκε και μη με ξαναενοχλήσεις.

Αυτό θα πει αναίδεια! Πολύ πιθανόν να είχε ένα τεράστιο σακί με ζάχαρη. Και δεν μου έδωσε ούτε μια κούπα. Τι γουρούνι!

Ήμουν έτοιμος να φύγω, όταν ένιωσα το φτέρνισμα να έρχεται πάλι. Άρχισα να φυσάω και να ξεφυσάω. Και για μια φορά ακόμη φτερνίστηκα.

Τότε το μικρό γουρουνάκι, ανάμεσα σε πολλά προσβλητικά λόγια, φώναξε:

-Και η γιαγιά σου ας κάτσει σε μια καρφίτσα!

Συνήθως, είμαι πολύ ήρεμος. Αλλά, αν κάποιος μιλήσει έτσι για τη γιαγιά μου τρελαίνομαι.

Όταν έφτασε η αστυνομία, προσπαθούσα να σπάσω την πόρτα. Και όλη την ώρα φυσούσα και ξεφυσούσα και φτερνιζόμουν συνέχεια, κάνοντας φοβερή σκηνή.

Τα υπόλοιπα όπως λένε είναι ιστορία.

Οι δημοσιογράφοι ανακάλυψαν ότι είχα φάει και τα δύο γουρουνάκια.

Δεν ήθελαν όμως να γράψουν για έναν άρρωστο τύπο που πάει να δανειστεί μια κούπα ζάχαρη, δεν ακουγόταν και πολύ διασκεδαστικό. Οπότε διαστρέβλωσαν την ιστορία και με παρουσίασαν σαν τον μεγάλο κακό λύκο.

Αυτή ήταν η αληθινή μου ιστορία, όπως θα έπρεπε να την γνωρίζουν τα παιδιά αλλά και οι μεγάλοι.

Εσύ, όμως, ίσως, θα μπορούσες να μου δανείσεις μια κούπα ζάχαρη...