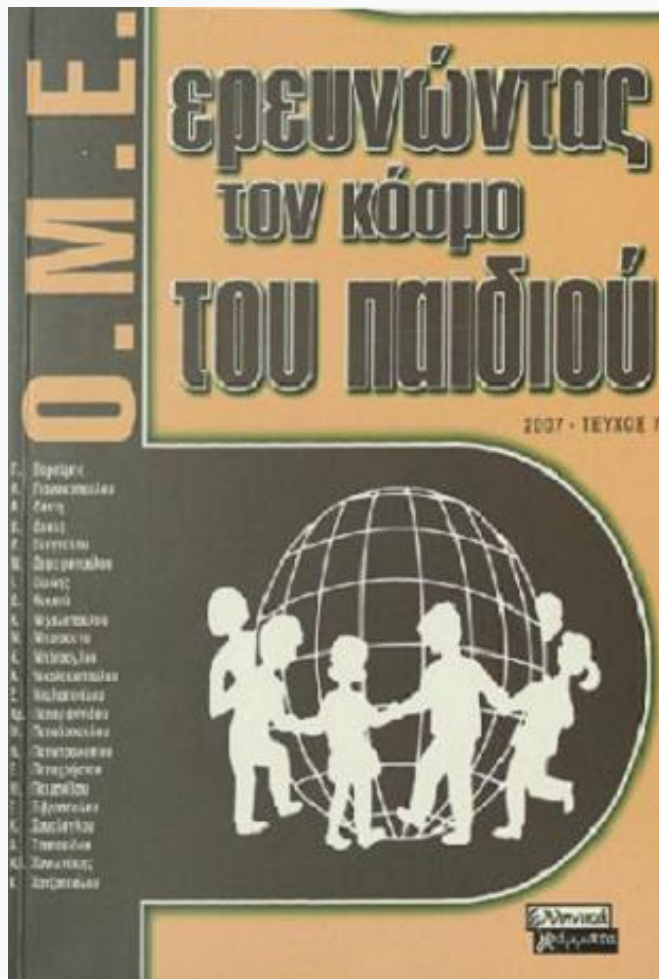


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



Εμφύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο

Ιωάννης Θωίδης (Ioannis Thoidis)

doi: [10.12681/icw.18222](https://doi.org/10.12681/icw.18222)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Θωίδης (Ioannis Thoidis) Ι. (2007). Εμφύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 41-58. <https://doi.org/10.12681/icw.18222>

Εμφύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο

1. Εισαγωγή

Η εμφύχωση αποτελεί μια έννοια κλειδί για την εκπαίδευση – ειδικά την εκπαίδευση πολιτισμού και ελεύθερου χρόνου. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται η επικοινωνία, απελευθερώνεται η δημιουργικότητα, προωθείται ο σχηματισμός ομάδων και διευκολύνεται εντέλει η πολιτιστική ζωή (Θωίδης, 2000). Σε όλες τις μορφές της έχει πάντα στόχο να αποδεσμεύσει τον άνθρωπο από την παθητικότητα και την απομόνωση, να τον ευαισθητοποιήσει για τα προβλήματά του, να τον παρακινήσει σε προσωπική έκφραση, πολιτιστική δημιουργία και να τον εμπνεύσει για συλλογικές κοινές εμπειρίες (Opaschowski, 1989). Για την εκπαιδευτική πράξη η εμφύχωση αποτελεί μια μέθοδο ενδυνάμωσης και πα-

ρώθησης των διαδικασιών μάθησης (Opaschowski, 1977, 1996), τόσο στο πλαίσιο της τυπικής, όσο και στο πλαίσιο της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, λειτουργεί δηλαδή ανεξάρτητα από το χώρο και το χρόνο που λαμβάνει χώρα.

Ωστόσο μια αναδρομή στη σχετική με την εμφύχωση βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως και για την ίδια την έννοια της εμφύχωσης, καθώς και για τα μοντέλα εμφυχωτικής δράσης που αναφέρονται, δεν υπάρχει μια κοινή βάση κατανόησης του όρου. Ο όρος «εμφύχωση» λοιπόν δεν περιγράφει αυτονόητα για τον καθένα κάτι συγκεκριμένο. Πέρα από τη διαπίστωση ότι η εμφύχωση ως μέθοδος συγκαταλέγεται στις μη κατευθυντήριες μεθόδους (Rogers, 1978)¹, δεν υφίσταται ούτε κάποιος ενιαίος ορισμός της εμφύχωσης ως μεθόδου.

1. Ο Rogers στο συγκεκριμένο βιβλίο πραγματεύεται τη διαφορά ανάμεσα στις κατευθυντήριες και μη κατευθυντήριες μεθόδους όσον αφορά τη συμβουλευτική και τη ψυχοθεραπεία. Ο διαχωρισμός του αυτός ωστόσο υιοθετείται ευρέως και για άλλους τομείς διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης όπως π.χ. την παιδαγωγική δράση και κατ' εξοχήν την εξωσχολική παιδαγωγική (Πρβλ. Fromme, 2001. Μπακιρτζής, 1996, 2004).

Η λέξη αποκτά σημασία μόνο όταν προσδιοριστούν τα περιεχόμενα και τα χαρακτηριστικά της, δηλ. οι τρόποι συμπεριφοράς και οι διαδικασίες που περιλαμβάνει, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που προκαλεί. Τα μεθοδολογικά δε χαρακτηριστικά της εμπύχωσης διαμορφώνονται κάθε φορά ανάλογα με το εκάστοτε θεματικό πεδίο εφαρμογής της (π.χ. θέατρο, αθλητισμός, μουσική κ.ά.). Αλλά και από τη φύση της η εμπύχωση ως μέθοδος αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία, η οποία προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και στις επιθυμίες αυτών που συμμετέχουν σε μια κατάσταση και λαμβάνει υπόψη της ακόμη και τη διαφορετικότητα στα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους. (Michels, 1995). Χαρακτηριστικά ο Κ.Ν. Μπακιρτζής (2004: 270) αναφέρει ότι *οι θεωρητικές αναλύσεις και οι έρευνες που αναφέρονται στις λειτουργίες της εμπύχωσης, όπως και οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προτείνονται, καλύπτουν ένα τεράστιο διεπιστημονικό πεδίο συνάντησης διαφόρων προσεγγίσεων, επιστημονικών, πολιτισμικών και άλλων*. Σύμφωνα με τα παραπάνω η εμπύχωση διαφοροποιείται μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων σε διαφορετικούς θεωρητικούς και πρακτικούς τομείς και αποκτά περιεχόμενο σε κάθε περίπτωση (Michels, 1995).

Για την εκπαίδευση οι εμπυχωτικές πρακτικές δεν αποτελούν καινούργια προσέγγιση. Η εμπύχωση, όμως, ως διδακτική αρχή, ως μια συστηματική ή και ελεύθερη μέθοδος, καθώς επίσης και ο εμπυχωτής ως

μια ξεχωριστή ιδιότητα, είτε ενσωματωμένη στον ρόλο του δασκάλου, είτε ως αυτόνομο επάγγελμα, απαντώνται μόνο τις τελευταίες δεκαετίες. Στη χώρα μας συναντάμε την εμπύχωση στα μέσα της δεκαετίας του 70 στο θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1979), ως ένα επικοινωνιακό μέσο που απελευθερώνει την δημιουργικότητα και παρακινεί στη σύμπραξη των μελών της ομάδας των μαθητών, αλλά και ως μια βασική αρμοδιότητα που περιλαμβάνεται στο ρόλο του νηπιαγωγού και του δασκάλου. Μετά την μεταπολίτευση οι περισσότερες εκπαιδευτικές καινοτομίες περιλαμβάνουν ως συστατικό τους και τη μέθοδο της εμπύχωσης (π.χ. Ολοήμερο σχολείο, Πρόγραμμα Μελίνα, Ευέλικτη Ζώνη, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση). Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η εμπύχωση αποτελεί μια σημαντική μέθοδο εργασίας που αποσκοπεί στην επίτευξη κοινών ομαδικών στόχων. «Ο επιμορφωτής ως κριτικός εμπυχωτής» αποτελεί μία από τις κυριότερες αρμοδιότητες του ρόλου του εμπυχωτή ενηλίκων (Κόκκος, 2003. Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Στη Μουσειακή Εκπαίδευση η διάσταση της εμπύχωσης είναι παρούσα σε όλες τις εκφάνσεις των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Νικονάνου, 2002). Η εκπαιδευτική διάσταση της εμπύχωσης αξιοποιείται βέβαια και στα πλαίσια άλλων επιστημών, όπως στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, τη Ψυχοπαιδαγωγική και την Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία (Μπακιρτζής, 2004) καθώς και την Κοι-

νωνική εργασία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) και Κοινωνική Παιδαγωγική (Καναβάκης, 2002).

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της έννοιας της εμψύχωσης και οι διαφοροποιήσεις των περιεχομένων της ανάλογα με το εκάστοτε πεδίο εφαρμογής της καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη μια γενική και συνολική θεωρητική προσέγγισή της. Αντίθετα μπορεί να προκύψει μια σαφέστερη και πιο εμπεριστατωμένη εικόνα της μεθόδου, αν περιορίσουμε το πλαίσιο της διερεύνησής μας και εξετάσουμε την εμψύχωση σε σχέση με ένα κάθε φορά πεδίο δράσης της.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται καταρχήν στην έννοια και την ιστορική διαδρομή της εμψύχωσης, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην κοινωνικοπολιτιστική και κοινωνικοεκπαιδευτική λειτουργία της μεθόδου και εξετάζει τις διδακτικές της διαστάσεις σε σχέση με την Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου², αλλά και την μάθηση στο σχολείο. Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, και γενικότερα η επιστήμη του ελεύθερου χρόνου (*leisure studies*, *Freizeitwissenschaft*), συνδέεται άρρηκτα με την εμψύχωση, μια και η ανάπτυξη αυτού του κλάδου της Παιδαγωγικής στις αρχές της δεκαετίας του 70 στην κεντρική Ευρώπη συνέπεσε και συνδέθηκε με την εξά-

πλωση της εμψύχωσης. Έτσι σήμερα η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου ή η Παιδαγωγική έρευνα ελεύθερου χρόνου δε μπορούν να νοηθούν χωρίς την έννοια της κοινωνικοπολιτιστικής εμψύχωσης (Popp, 2002). Ωστόσο ακόμη και στα πιο περιορισμένα πλαίσια των επισημών του ελεύθερου χρόνου η έννοια της εμψύχωσης εξακολουθεί να διακρίνεται για την ετερογένεια και την πολυμορφία των περιεχομένων της και να περιλαμβάνει μια ποικιλία βασικών αρχών, σχεδιασμών και μοντέλων. Κι αυτό γιατί γενικότερα ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα πολύπλευρο και συχνά αντιφατικό τοπίο, στο οποίο η ευέλικτη από τη φύση της έννοια της εμψύχωσης αποκτά κάθε φορά διαφορετική μορφή.

2. Εμψύχωση: ο όρος και η ιστορία του

Ο όρος εμψύχωση (*animation*) ανάγεται στον 17ο αιώνα, προέρχεται από τη γαλλική λέξη «*animer*» που σημαίνει ζωογονώ, εμψυχώνω και είναι συγγενής με τη λατινική λέξη «*animare*» που σημαίνει εμφυσώ ζωή. Ρίζα είναι η λατινική λέξη «*anima*» (ψυχή) και όπως όλες οι λέξεις με κατάληξη «-ιον» περιγράφει μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την εσωτερική, ψυχική κα-

2. Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου ως επιμέρους κλάδος της Παιδαγωγικής αναλύει παιδαγωγικές δομές έχοντας ως αφετηρία στις προσεγγίσεις της τον χρόνο. Ειδικότερα θεματοποιεί γενικούς σκοπούς της Παιδαγωγικής, τους τονίζει και τους αξιολογεί σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο. Σκοπός της είναι να διευκολύνει το παιδί και τον ενήλικα στην οργάνωση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου και γενικότερα του συνολικού χρόνου ζωής.

τάσταση του ανθρώπου. Το περιεχόμενο του όρου είναι λοιπόν τόσο παλιό όσο και η ίδια η ανθρωπότητα (Karst, 1982). Σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία, εμψύχωση είναι κάθε δραστηριότητα που, λαμβάνοντας υπόψη της την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, τον εμπνέει, του παρέχει ερεθίσματα, προωθεί και υποστηρίζει την ατομική έκφραση κατά τη διάρκεια (κυρίως) του ελεύθερου χρόνου (Bleistein, 1978).

Η έννοια της εμψύχωσης αναπτύχθηκε στη Γαλλία στις αρχές του 20ου αιώνα ως απόρροια δύο παραμέτρων: α) της δημιουργίας ενός νέου κοινωνικοπολιτιστικού χώρου που προέκυψε από την εκτεταμένη βιομηχανοποίηση και β) του διαχωρισμού της εκκλησίας από το κράτος (Bielefelder Forschungsgruppe Freizeit, 1981. Besnard, 1985. Florek, Hey & Nahrstedt, 1981. Poujol, 1985). Στην προβιομηχανική κοινωνία, στις μικρές κοινωνικές μονάδες της πόλης ή του χωριού, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια αποτελούσαν κάτι το αυτονόητο και το φυσικό στα πλαίσια του αγώνα της επιβίωσης. Με τη βιομηχανοποίηση, η οποία οδήγησε στην εκτεταμένη αστικοποίηση, τη δημιουργία μεγαλουπόλεων, νέων οικιστικών συγκροτημάτων και αργότερα κέντρων διακοπών, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και η αλληλεγγύη της κοινότητας έπαψε πια να είναι δεδομένη και «φυσική», με αποτέλεσμα να προκύψει η ανάγκη της «τεχνητής» παρώθησης. Τον στόχο αυτό δεν μπορούσε πια να εκπληρώσει η εκκλησία, όπως παραδο-

σιακά συνέβαινε ως τότε, λόγω του περιορισμού του κοινωνικού της ρόλου. Σε αυτό το μεταβατικό κοινωνικοπολιτιστικό στάδιο αναπτύχθηκε η εμψύχωση στα πλαίσια των δημοκρατικών συλλόγων ελεύθερου χρόνου. Έτσι η εμψύχωση γίνεται μια κοινωνική λειτουργία που μπορεί να ευνοήσει την προσαρμογή των ατόμων σ' αυτή την κοινωνία και να περιορίσει τα φαινόμενα έλλειψης προσαρμογής ή τους παρεκκλίνοντες τρόπους συμπεριφοράς (Besnard, 1985: 371). Από την εποχή αυτή η εμψύχωση εξελίχθηκε σε σημαντική έννοια για την Πολιτική, τον Πολιτισμό και την Παιδαγωγική και συνδέθηκε με ολόκληρη την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική δυναμική (κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση). Η έννοια χαρακτηρίζει μια ειδική μέθοδο, η οποία διευκολύνει την πρόσβαση του ατόμου ή των ομάδων σε μια δημιουργική ζωή και αυξάνει, μέσω και της δραστηριότητας του εμψυχωτή, την ικανότητα για επικοινωνία και για συμμετοχή στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή (Opaschowski, 1979).

Από το 1970 θα λέγαμε πως η εμπιστοσύνη στην ανανεωτική λειτουργία της εμψύχωσης αναβαθμίστηκε στα πλαίσια νέων επιδιώξεων για τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμού, της εκπαίδευσης και του πολιτικού σχεδιασμού σε αστικοποιημένα περιβάλλοντα. Φορείς των νέων αυτών προσπαθειών έγιναν πλέον θεσμικά όργανα, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO, οι Υπουργοί Παιδείας και οι φορείς πολιτισμού όλων των κρατών στην

Ευρώπη και στον Καναδά (π.χ. το πρόγραμμα της «κοινωνικοπολιτιστικής εμψύχωσης» της UNESCO ξεκίνησε από το 1970) (Opaschowski, 1977). Για τους πολιτικούς του πολιτισμού στην UNESCO και στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο η κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση αποτελεί ένα συνώνυμο της καθημερινής ατομικής και κοινωνικής καλλιέργειας και της εναλλακτικής πολιτιστικής εργασίας στην πορεία προς μια πολιτιστική δημοκρατία (Opaschowski, 1979).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την κοινή πολιτιστική δράση (CCC, 1973) χαρακτηρίζει με τον όρο εμψύχωση κάθε δραστηριότητα που βοηθά το άτομο να συνειδητοποιεί την κατάστασή του, τις ανάγκες και τα ταλέντα του, να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους και να συμμετέχει ενεργά στα κοινά, να προσαρμόζεται σε αλλαγές στο κοινωνικό, στο αστικό και στο τεχνικό περιβάλλον, να εμβαθύνει στον δικό του πολιτισμό και όλα αυτά μέσα από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των διανοητικών, δημιουργικών, σωματικών και άλλων ικανοτήτων του (CCC, 1973).

3. Εμψύχωση: τα πεδία δράσης

Η εμψύχωση, ως όρος και ως μέθοδος (βλ. πρκ. σελ.), χρησιμοποιείται πλέον ευρέως από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους και για ποικίλες δραστηριότητες πέραν της εκπαίδευσης. Μια θεμελιώδης διάκριση των πεδίων δράσης της βασί-

ζεται στους σκοπούς που επιδιώκονται κάθε φορά και στο αν υφίσταται ή όχι κάποια θεσμική εξάρτηση. Με αυτό το κριτήριο διακρίνονται κερδοσκοπικά (π.χ. τουρισμός και ταξίδια, σπορ και γυμναστήρια, κέντρα ψυχαγωγίας κ.α.) και μη κερδοσκοπικά πεδία δράσης της εμψύχωσης (π.χ. κοινωνικός τουρισμός, πολιτιστική εργασία, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική εργασία, κοινωνική παιδαγωγική, κοινωνική εργασία, δημόσιοι χώροι άθλησης, δημόσια κέντρα ελεύθερου χρόνου κ.α.). Βέβαια τα πεδία δράσης της εμψύχωσης μπορούν να χωριστούν και σε πολλές άλλες κατηγορίες ανάλογα με τον γεωγραφικό χώρο (π.χ. εμψύχωση πόλεων), το πλαίσιο δράσης (π.χ. πολιτική εμψύχωση, σχολική εμψύχωση), τη σχέση εργασίας του εμψυχωτή (π.χ. επαγγελματική, εθελοντική), τα παιδαγωγικά κριτήρια (π.χ. εμψύχωση που βασίζεται στην ομάδα, στην μαθητεία), την κοινωνική οργάνωση (π.χ. ελεύθερη ή θεσμοποιημένη), τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται (π.χ. εμψύχωση νέων), το φύλο κ.ά. (Besnard, 1985).

Αν και ο πιο πρόσφορος ορισμός θεωρεί εμψυχωτή αυτόν που αυτοαποκαλείται έτσι και που θεωρεί ότι στη δραστηριότητα που αναπτύσσει κύρια συμβολή του είναι η εμψύχωση (Besnard, 1985), εδώ και αρκετά χρόνια στη Γαλλία, στον Καναδά και στις Η.Π.Α. έχει καθιερωθεί ο εμψυχωτής ως επάγγελμα («animator»). Ενδεικτικά στη Γαλλία το επαγγελματικό πεδίο του εμψυχωτή περιλαμβάνει: α) τον Εμψυχωτή Πολιτισμού, ο οποίος διευκολύνει τη συ-

νάντηση του ατόμου με την τέχνη (κατανόηση της τέχνης με την ευρύτερη της έννοια, αλλά και μετάδοση δεξιοτήτων για εξάσκηση μιας τέχνης, όπως θέατρο, ζωγραφική, χορός, λογοτεχνία κ.λπ.), β) τον Κοινωνικό Εμπυχωτή, ο οποίος παρεμβαίνει στην κοινωνική ζωή και συμβάλλει στην κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, και γ) τον Κοινωνικο-πολιτισμικό Εμπυχωτή, ο οποίος επιδιώκει να αναπτύξει την επικοινωνία μέσα στην ομάδα, να μετασχηματίζει τις κοινωνικές σχέσεις, να διαμορφώσει εκ νέου τον δημιουργικό άνθρωπο, να αποδεσμεύσει τον πολιτισμό από τα στενά όριά του, ώστε να τον καταστήσει προσβάσιμο και καθημερινή υπόθεση του πολίτη. Επιχειρείται έτσι να γίνει πράξη η ιδέα «πολιτισμός για όλους», χωρίς όμως τη μεσολάβηση του σχολείου, το οποίο δε χαίρει της εμπιστοσύνης των θεωρητικών της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης οι οποίοι απορρίπτουν την καθοδηγητική σχέση δασκάλου-μαθητή (Offermann, 1981).

Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση παιδαγωγών και εμπυχωτών που δραστηριοποιούνται στην περιοχή του ελεύθερου χρόνου, αλλά και του σχολείου. Για αυτό τον σκοπό υφίστανται στην Ελβετία, στο Βέλγιο, στη Σουηδία κέντρα εκπαίδευσης για εμπυχωτές (Hongler & Willner, 1998. Labourie, 1985. Opaschowski, 1996). Βέβαια Curricula σχετικά με την εκπαίδευση

εμπυχωτών και παιδαγωγών ελεύθερου χρόνου υπάρχουν ήδη από τις αρχές του περασμένου αιώνα στις αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες (στις ΗΠΑ από το 1930, στην Ευρώπη από το 1970) (Nahrstedt, 1993). Τα τελευταία χρόνια όμως τα νέα καθήκοντα της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της εμπύχωσης τείνουν να υιοθετηθούν και από την κοινωνική εργασία στα πλαίσια του σχολείου και ιδιαίτερα του ολοήμερου σχολείου.

4. Η Εμπύχωση ως κοινωνικοπολιτιστική και κοινωνικοεκπαιδευτική μέθοδος

Η εμπύχωση, ως κοινωνικοπολιτιστική και κοινωνικοεκπαιδευτική μέθοδος, παρουσιάζεται με τέσσερις διαφορετικές μορφές, οι οποίες έχουν και διαφορετικές αφετηρίες (Opaschowski, 1977: 107-109, 1979):

α. Εμπύχωση ως ομαδική εκπαιδευτική εργασία με δημιουργικό χαρακτήρα. Η μορφή αυτή αναπτύχθηκε αρχικά στο παιδικό θέατρο και είχε σκοπό την προώθηση των δημιουργικών, πνευματικών και στοχαστικών ικανοτήτων των μελών μιας ομάδας. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο παιδικό θέατρο στη Μόσχα το 1918-19 και αργότερα (1928) στα πλαίσια του προλεταριακού παιδικού θεάτρου. Αλλά και στη Βιέννη, στο Κέντρο Δραματουργίας, η Ilse Hanl κάτω από επιστημονική παρακολούθηση και με τη βοήθεια επιστημό-

νων του θεάτρου, παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και ψυχοθεραπευτών ανέπτυξε την εμπύχωση ως μέθοδο ομαδικής εργασίας για την προώθηση δημιουργικής λύσης προβλημάτων. Αργότερα στην Ιταλία η εμπύχωση («Animazione») εμφανίστηκε ως μια εναλλακτική πρόταση στην επικρατούσα θεατρική μορφή. Η ιδέα μεταφυτεύτηκε στον χώρο του παιδικού θεάτρου στη δεκαετία του '60. Η θεατρική αυτή μορφή αποστασιοποιήθηκε από το επαγγελματικό θέατρο, έθεσε στόχους αισθητικούς, παιδαγωγικούς και πολιτιστικούς και ονομάστηκε «θεατρική εμπύχωση» («animazione teatrale»).

- β. Εμπύχωση, ως εργασία για τα κοινά. Η μορφή αυτή εμπύχωσης απέκτησε ιδιαίτερη σημασία στην Αγγλία και στις Η.Π.Α., όπου εμφανίστηκε αρχικά στα πλαίσια προγραμμάτων «κοινοτικής ανάπτυξης» («Community development»). Τα προγράμματα αυτά είχαν σκοπό να βοηθήσουν μειονότητες και περιθωριακές ομάδες να συνειδητοποιηθούν, να χειραφετηθούν και να εκφράσουν την δημιουργικότητά τους. Στη συνέχεια, αυτού του είδους η εμπύχωση διεύρυνε τους αποδέκτες της σε όλο το κοινωνικό φάσμα και όχι μόνο στα αδύναμα κοινωνικά στρώματα και μετονομάστηκε σε «πολιτιστική ανάπτυξη» («Cultural development»). Ως τέτοια επιδιώκει να βοηθήσει τον πολίτη να αποκτήσει συνυπευθυνότητα στο ζωτικό του χώρο και να του παράσχει τη δυνατότητα

για δημιουργική έκφραση. Αναλυτικότερα, επιδιώκει: α) να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα υποομάδων και περιθωριακών ομάδων, β) να προωθήσει την επικοινωνία και τη συμμετοχή μέσα στην ομάδα, γ) να αναδείξει την ιδιαίτερη ταυτότητα του ατόμου που απειλείται από την ανωνυμία, τον ετεροκαθορισμό και την κομφορμιστική πίεση για επίδοση, και δ) να παράσχει συμβουλές σε πρωτοβουλίες πολιτών και σε ιδρύματα με αντικείμενο την κοινωνικοπολιτιστική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική αγωγή, έτσι ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν και να τεκμηριώνουν μόνοι τους τις δραστηριότητές τους (Θωίδης, 2000).

- γ. Εμπύχωση ως κοινωνική ομαδική εργασία (κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση). Στη Γαλλία και στο Βέλγιο η εμπύχωση συνδέθηκε με τις έννοιες της «λαϊκής παιδείας» και «επιμόρφωσης». Αναπτύχθηκε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μετά το Μάη του 68 διευρύνθηκε με στόχο την κοινωνική και πολιτιστική αναζωογόνηση και τη σύνδεση του πολιτισμού με την καθημερινή ζωή. Τέτοιο ρόλο ανέλαβαν –εκτός άλλων– να παίξουν και τα «σπίτια της νεολαίας και του πολιτισμού», τα οποία ιδρύονταν με πιο εντατικούς ρυθμούς αυτήν την εποχή και που αποτέλεσαν κεντρικό στοιχείο μιας κοινοτικής οργάνωσης. Η κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση, όπως και η λαϊκή παιδεία, δημιουργήθηκε από ένα ισχυρό κοινωνικό κίνημα πο-

λιτιστικής διεκδίκησης και από ομάδες και συλλόγους εθελοντικής βάσης. Στόχοι του κινήματος ήταν αφενός να εξασφαλίσει μια πολιτιστική ανάπτυξη προς όφελος όλων, αφετέρου να περιορίσει τις ανισότητες που δημιουργούνται από την κοινωνική καταγωγή, οι οποίες διαιωνίζονται συχνά από το σχολείο (Besnard, 1985).

- δ. Εμπύχωση ως επικοινωνιακή εργασία ελεύθερου χρόνου. Στη Γερμανία από τη δεκαετία του '70 η εμπύχωση αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου (Θωίδης, 2000). Τη χαρακτηρίζει ιδιαίτερα ο προσανατολισμός της σε ανοιχτές παιδαγωγικές καταστάσεις³ που κατά κύριο λόγο στοχεύουν στην προώθηση της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Με την εμπύχωση επιδιώκεται η δημιουργία νέων ενδιαφερόντων, η ενεργοποίηση και η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων. Οι εμπυχωτές συχνά δραστηριοποιούνται σε καταστάσεις στις οποίες το άτομο αδυνατεί να αναλάβει πρωτοβουλίες σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο του ή με τον ίδιο του τον εαυτό (Peterhoff, 1987).

5. Η Εμπύχωση στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου

Από τη δεκαετία του '70 η εμπύχωση ως έννοια, ως θεωρητικός σχεδιασμός και ως παράδειγμα αναπτύσσεται στα πλαίσια της επιστήμης του ελεύθερου χρόνου, ιδιαίτερα της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου. Με την ευρύτερη έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων, των μέτρων και των παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων του ατόμου στον ελεύθερο χρόνο (χειραφέτηση, αυτοπραγμάτωση, αναψυχή, επικοινωνιακές και δημιουργικές διαδικασίες). Με τη στενή έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων, των μέτρων και των παρεμβάσεων που αποβλέπουν σε συγκεκριμένα επίπεδα δράσης και αλληλεπίδρασης (Michels, 1995). Το συνολικό φάσμα της εμπύχωσης πάντως προσανατολίζεται, όπως προαναφέρθηκε, σε ανοιχτές παιδαγωγικές καταστάσεις και δίνει έμφαση στη χειραφέτηση του ατόμου.

Κατά την εξέλιξη της έννοιας της εμπύχωσης στα πλαίσια της Συμβουλευτικής του ελεύθερου χρόνου και σε σχέση με τον επαγγελματικό της προσανατολισμό διακρίνονται

3. Ο προσδιορισμός «ανοιχτός/ή» τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται από την Παιδαγωγική τόσο για το σχολικό (π.χ. ανοιχτά Curricula) όσο και για τον εξωσχολικό χώρο (π.χ. ιδρύματα ελεύθερου χρόνου). Οι παιδαγωγικές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται ως «ανοιχτές» οριοθετούνται κατ' αρχήν απέναντι στις «κλειστές» ή προκαθορισμένες. Ο όρος εμπεριέχει όμως και δυνατότητες δράσης και συμπεριφοράς (Budrus, 1981). Η ανοιχτή κατάσταση προϋποθέτει: α) την ελευθερία συμμετοχής, β) τη δυνατότητα εισόδου νέων μελών, γ) την ευελιξία και δυνατότητα εναλλαγής περιεχομένων και δ) τη «ρευστότητα» των σκοπών (Nahrstedt, u.a. 1979).

τρεις φάσεις (Bleistein, 1978). Η πρώτη φάση σηματοδοτείται από δύο γεγονότα :

- α. τη δημοσίευση του βιβλίου του αμερικανού κοινωνιολόγου D. Riesman «The lonely crowd» (Το μοναχικό πλήθος) το 1950, στο οποίο έγινε για πρώτη φορά λόγος για τον «σύμβουλο ελεύθερου χρόνου», ως πρόσωπο που συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και προσφέρει ερεθίσματα στον ελεύθερο χρόνο.
- β. Την ίδρυση του «Club Medite-ranee» (1950), μιας τουριστικής εμπορικής επιχείρησης, η οποία εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες στον χώρο του τουρισμού και μέσω της οποίας η εμψύχωση στη διάρκεια των διακοπών απέκτησε μεγάλη δημοσιότητα.

Η δεύτερη φάση έλαβε χώρα στη Γαλλία στα μέσα της δεκαετίας του '60, όποτε συγκροτήθηκε το επάγγελμα του εμψυχωτή και οριοθετήθηκε ο ρόλος του.

Η τρίτη φάση είναι θα λέγαμε περισσότερο ιδεολογική, συνδέεται με τις θεωρητικές αναζητήσεις της Παιδαγωγικής και εντοπίζεται κυρίως στον κεντρικό και βόρειο ευρωπαϊκό χώρο. Η εμψύχωση και ο εμψυχωτής, ή σύμβουλος ελεύθερου χρόνου -όπως συχνά αποκαλείται-, σημασιοδοτήθηκαν από την πολιτική έννοια της χειραφέτησης που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Ένα κύριο πεδίο δράσης της εμψύχωσης αποτέλεσαν τα ιδρύματα ελεύθερου χρόνου και η συνοικία. Σε αυτούς τους χώρους ο παιδαγωγός - εμψυχωτής του ελεύθερου χρό-

νου λειτουργεί ως υποστηρικτής ομάδων που δημιουργούνται για την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων. Ο παιδαγωγός ως εμψυχωτής υποστηρίζει, παρωθεί, ενθαρρύνει την αντιμετώπιση των προβλημάτων από τους ίδιους τους ενδιαφερομένους και συμβάλλει στη διοργάνωση γιορτών, στη δημιουργία χώρων παιχνιδιού και κέντρων νεότητας. Έτσι η εμψύχωση στον χώρο της κατοικίας συνοικοδομεί την πολιτική κοινότητα και συντελεί στη δημιουργία της πολιτιστικής της ταυτότητας.

6. Κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση ελεύθερου χρόνου: μεθοδολογικές και διδακτικές διαστάσεις

Σύμφωνα με τον Opaschowski (1977), έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου, η εμψύχωση είναι μια μέθοδος παρώθησης και ενδυνάμωσης των διαδικασιών μάθησης και αποτελεί μια συνεχή και σκόπιμη διαδικασία προσανατολισμένη στις ανάγκες των ατόμων. Σκοπεύει στην παρότρυνση, την ενθάρρυνση, την ανακάλυψη και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δυνατοτήτων που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση, καθώς και στην ατομική ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Η λειτουργία της είναι λοιπόν «κοινωνικοπολιτιστική» και «κοινωνικοπαιδαγωγική», μια και δίνει στο άτομο μια ευκαιρία να ενεργοποιηθεί, να προωθήσει και να

ενισχύσει τη δημιουργικότητά του, την επικοινωνία με τους γύρω του και τη συμμετοχή του σε συλλογικές εμπειρίες. Επιπλέον ως εμπύχωση νοείται η δραστηριότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας που παρακινεί ή εμπνέει, αναθερμαίνει τις σχέσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, προωθεί τη δυνατότητα βιώματος και έκφρασης, ενδυναμώνει την κριτική ικανότητα και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενθαρρύνει την επιθυμία για συμμετοχή και δράση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του ατόμου ή της ομάδας (Opaschowski, 1981). Σύμφωνα με τον Η. Opaschowski (1989) εμπύχωση δεν είναι μόνο ένας σκοπός, αλλά περιγράφει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, το οποίο περιλαμβάνει στον ίδιο βαθμό την μέθοδο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η εμπύχωση είναι:

- α. η συμβουλευτική, ως πληροφόρηση και ενημέρωση. Η πληροφόρηση μέσω της συμβουλευτικής είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και επεξήγησης. Βοηθά στη μετάδοση και απόκτηση βασικών γνώσεων και βασικών ικανοτήτων.
- β. η επικοινωνιακή εμπύχωση, ως αφύπνιση ενδιαφερόντων, συνειδητοποίηση ικανοτήτων, ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας, βελτίωση της κοινωνικής παρατήρησης, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, παρότρυνση για βοήθεια και συμμετοχή, παρώθηση αυτόνομων δραστηριοτήτων. Η εμπύχωση είναι μια μέθοδος επικοινωνίας μέσα από την ενθάρρυνση, την παρακί-

νηση και την τόνωση της ικανότητας για κοινωνικοεπικοινωνιακή πράξη. Είναι μια μέθοδος των διαδικασιών της ομάδας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συλλογικής δραστηριοποίησης. Αποβλέπει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και τεχνικών και στη βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης.

- γ. ο συμμετοχικός σχεδιασμός ως ανάλυση καταστάσεων, ανάλυση αναγκών, σκοποθεσία, επιλογή μεθόδων και τρόπων ελέγχου της αποτελεσματικότητας. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός συμβάλλει στη διεύρυνση των ευκαιριών συμμετοχής και βοηθά στην απόκτηση εμπειριών ατομικής δράσης στα πλαίσια συλλογικών ενεργειών (Opaschowski, 1977: 128).

Η κάθε μια από τις παραπάνω μεθόδους της εμπύχωσης προϋποθέτει έναν ανοιχτό παιδαγωγικό προσανατολισμό, ο οποίος παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να μάθει να χειραφετείται και να πραγματώνει τις επιθυμίες του. Έμμεσα, λοιπόν, εμπειρεύεται μια μαθησιακή και εκπαιδευτική διάσταση στην εμπυχωτική διαδικασία. Μέσω των βιωμάτων και της τυχαίας, μη σκόπιμης ανακάλυψης οι συμμετέχοντες αποκτούν εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν σε νέες συμπεριφορές και τρόπους ζωής. Επομένως το φέρον στοιχείο της εμπύχωσης είναι η μέθοδος που προσανατολίζεται στην πράξη. Τα καθοριστικά στοιχεία αυτής της μεθόδου είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση (Krugger, 1997).

Τα στάδια της εμπύχωσης ακολου-

θούν τις παραπάνω μεθόδους και διακρίνονται: α) στη φάση της πληροφόρησης (Δραστηριότητα συμμετοχώντων: παρακολουθώ/ενδιαφέρομαι. Σκοπός: προσανατολισμός/συμβουλευτική. Μέθοδος: πληροφόρηση μέσω της συμβουλευτικής), β) στη φάση της επαφής (Δραστηριότητα συμμετεχόντων: επικοινωνώ/συμπράττω. Σκοπός: παρακίνηση/κινητοποίηση/δημιουργία επαφών. Μέθοδος: επικοινωνιακή εμπύχωση) και γ) στη φάση της πρωτοβουλίας (Δραστηριότητα συμμετεχόντων: κοινωνική δράση/ατομική πρωτοβουλία. Σκοπός: συνεργασία/ενεργοποίηση/ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Μέθοδος: συμμετοχικός σχεδιασμός) (Opaschowski, 1979).

Από την προοπτική της δράσης η εμπύχωση χαρακτηρίζεται ως α) αποδεκτική, όταν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν π.χ. προγράμματα και προσφορές, παρακινήσεις και ωθήσεις, β) ως ενεργητική, όταν οι εμπύχωτικές προσφορές και ο εμπύχωτής επιδρούν, ώστε οι συμμετέχοντες να ανακαλύψουν μόνοι τους τα ενδιαφέροντά τους και το δυναμικό δράσης τους και γ) ως συμμετοχική, όταν οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ατομικές πρωτοβουλίες και πραγματοποιούν ατομικούς σκοπούς, συμπαρασύροντας και άλλα μέλη της ομάδας. Η αυθόρμητη δράση τους ενθαρρύνει την συμμετοχή των άλλων, καθιστώντας τους έτσι εμπύχωτες εθελοντές (Opaschowski, 1979: 59).

Τα μέσα της εμπύχωσης ποικίλουν. Μπορεί να είναι ο χώρος και το περιβάλλον, τα υλικά και ο εξοπλισμός, η κίνηση και ρυθμός, οι λέξεις και οι εικόνες. Από την άποψη

των περιεχομένων χρησιμοποιούνται οπτικά, ακουστικά, λεκτικά, κινητικά, τεχνικά, διαδραστικά και οικολογικά μέσα, καθώς και τα ΜΜΕ. Η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται από τον αριθμό των συμμετεχόντων και από το βαθμό συμμετοχής. Επίσης ομαδικές συζητήσεις, συμμετοχική παρατήρηση, ανατροφοδότηση, ερωτηματολόγια, έρευνα δράσης, συνοδευτικά προγράμματα μπορούν να συντελέσουν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας.

7. Μάθηση μέσω της εμπύχωσης στο σχολείο

Σήμερα είναι γενικά παραδεκτό πως δε μπορεί να υπάρξει καμία ειδική διδακτική προσφορά που να μην είναι εμπύχωτική (Wallraven, 1989). Για τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων η εμπύχωτική διδακτική αποτελεί εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή διδακτική, ένα χρήσιμο εργαλείο για την υπέρβαση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας του σχολείου και της διδασκαλίας των έτοιμων μαθησιακών διδακτικών ενοτήτων, ένα μέσο για τη μεταρρύθμιση του σχολείου εκ των έσω (Opaschowski, 1979). Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται, η εμπύχωση αρχικά σήμαινε τη ρήξη με το παραδοσιακό σχολείο, ρήξη με την επικρατούσα Σχολική Παιδαγωγική, τους στόχους της, τους τρόπους συμπεριφοράς, τα περιεχόμενα, τις σχέσεις κ.λπ. και πρότεινε ένα είδος παράλληλου σχολείου ή αντισχολείου (Besnard, 1985).

Και βέβαια η μάθηση και διδασκαλία μέσω της εμψύχωσης δεν αποτελούν νέες προτάσεις και ιδέες για το σχολείο. Η ενθάρρυνση, η υποστήριξη και η παρώθηση αποτελούσαν ανέκαθεν στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης (Θωϊδης, 2000). Η εμψύχωση στο σχολείο συμπληρώνει ουσιαστικά τις υπάρχουσες παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές. Η εμψύχωση στα επιμέρους μαθήματα αποσκοπεί στην ενίσχυση των επαφών, στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στη δημιουργικότητα, στην πρωτοβουλία και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Ωστόσο για το σημερινό σχολείο η εμψύχωση αποτελεί και μια πρόκληση. Δεν αποτελεί μια επιστήμη της διδασκαλίας ή μια εξειδικευμένη διδακτική θεωρία σχεδιασμού της μάθησης, ούτε μια θεωρία περιεχομένων διδασκαλίας, αλλά χαρακτηρίζει τη διαδικασία παρώθησης χωρίς καθοδηγητικό χαρακτήρα, και την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και δράσης στη σχολική και εξωσχολική ζωή.

Η εμψυχωτική Διδακτική διαφέρει από τις μέχρι σήμερα ισχύουσες μορφές της Διδακτικής ως προς τη μάθηση, την καθοδήγηση, και τη διδασκαλία. Τη θέση της τυπικής σχολικής μάθησης παίρνει η πρακτική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής, αντί να καθοδηγεί, ενθαρρύνει τον μαθητή να αποφασίζει και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ο ίδιος. Με την ενεργητική του συμμετοχή ο μαθητής συνδυάζει τα αντικείμενα μάθησης με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του.

Η εμψυχωτική Διδακτική απευ-

θύνεται τόσο στο σχολικό, όσο και στον εξωσχολικό χώρο, καθώς και στον ελεύθερο χρόνο μέσα και έξω από το σχολείο. Η μάθηση στον ελεύθερο χρόνο διαφέρει ουσιαστικά από την παραδοσιακή μάθηση στο σχολείο, γιατί πραγματοποιείται κυρίως μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού (π.χ. ημερήσιες ή πολυήμερες εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία, παιχνίδια, κοινωνική δράση). Πρόκειται δηλαδή για μάθηση μέσω της πράξης, αφού η κίνηση αποτελείται από μια σειρά πράξεων, και μέσω της άμεσης επαφής με τα πράγματα, τα οποία στο σχολείο εμφανίζονται συνήθως μόνο ως αφηρημένα σύμβολα και όχι ως απτή πραγματικότητα (Nahrstedt, 1984). Η εμψύχωση στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου ενθαρρύνει το άτομο για ανάληψη δράσης και πρωτοβουλίας, ώστε μόνο του να «συναντήσει» την πραγματικότητα, περιβαλλοντική, κοινωνική ή πολιτιστική και να ανακαλύψει στην πορεία αυτή και τις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και προτιμήσεις.

Γενικότερα η εμψυχωτική Διδακτική, εντός και εκτός σχολείου θέτει τις παρακάτω αρχές:

- Οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κατανέμουν και να χρησιμοποιούν τον χρόνο τους με ευελιξία, να μπορούν δηλαδή να ορίζουν οι ίδιοι τη διάρκεια, τον ρυθμό, την ένταση και την κατάληξη των δραστηριοτήτων τους.
- Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν αυτόβουλα την ατομική τους ελευθερία σύμφωνα

με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους

- Οι μαθητές πρέπει να εκφράζονται και να συμπεριφέρονται αβίαστα, χωρίς καταναγκασμούς. Αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για ειλικρίνεια, αυθορμητισμό και δημιουργικότητα.
- Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διακρίνουν και να επιλέγουν ελεύθερα ανάμεσα σε διαφορετικές προσφερόμενες δραστηριότητες. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η δυνατότητα του μαθητή να δραστηριοποιείται μαζί με άλλους, να απασχολείται ατομικά, να παρακολουθεί ή ακόμα και να μην κάνει τίποτα.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν την υπευθυνότητα των πράξεων τους.
- Οι μαθητές πρέπει οι ίδιοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να δραστηριοποιούνται για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και να συμπεριφέρονται σύμφωνα και με τις προσωπικές τους επιθυμίες (Opaschowski, 1977: 105, Θωϊδης, 2000).

8. Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής

Στις μέρες μας είναι πια γενικά αποδεκτό, πως ο εκπαιδευτικός, ο επαγγελματίας παιδαγωγός, δεν είναι αυθεντία, ούτε παντογνώστης, αλλά αρωγός του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες. Είναι λοιπόν λογικό, πως σε όλες τις μορφές της παιδαγωγικής πράξης (διδασκαλία, πλη-

ροφόρηση, συμβουλευτική, διευθέτηση, παρακίνηση) εμπεριέχεται λίγο ή πολύ η ουσία της έννοιας εμπύχωση (Giesecke, 1989).

Στο σχολείο όμως ο ρόλος του εμπυχωτή συχνά παρεξηγείται και συγχέεται με τον εμπυχωτή των διακοπών. Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής δεν αποτελεί έναν «Clown» για τα διαλείμματα, ούτε παριστάνει τον «καλλιτέχνη της ζωής» (Hilbig, 1983). Ο ρόλος του συνίσταται στην παρότρυνση, τη συμβουλευτική και την πληροφόρηση, προκειμένου να συμβάλει στη δυνατότητα του μαθητή για ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων, στη διαμόρφωση της κριτικής του σκέψης και στην έκφραση της προσωπικής του ελευθερίας μέσω αποφάσεων και πράξεων (Opaschowski, 1977).

Η αποτελεσματική εμπύχωση προϋποθέτει τον δάσκαλο - γνώστη της εμπύχωσης τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Ωστόσο η εμπύχωση ως παιδαγωγική μέθοδος είναι για τους περισσότερους δασκάλους άγνωστη. Πολλοί θεωρούν ότι περιλαμβάνει αποκλειστικά το παιχνίδι και το αστείο. Για τον δάσκαλο η εμπυχωτική πράξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σημαίνει κατ' αρχήν ευχάριστη διάθεση, στάση ευνοϊκή για συζήτηση, ευελιξία, ικανότητα επικοινωνίας, κατανόηση για τα προβλήματα των μαθητών, προώθηση της αυτενέργειάς τους, ενίσχυση της πρωτοβουλίας τους, δημιουργία ενδιαφερόντων (Tichy, 1981). Ο ρόλος του εμπυχωτή περιλαμβάνει και την ενεργητική συμμετοχή του δασκάλου στη λειτουργία της ομάδας των μαθητών. Ως

επικοινωνιακός σύντροφος συμβουλεύει, δίνει το παράδειγμα και δημιουργεί αυθόρμητες καταστάσεις ελεύθερου χρόνου. Ως εμψυχωτής καθιστά δυνατή την αυτόβουλη πρόσβαση του μαθητή σε ιδιαίτερα αντικείμενα μάθησης και γενικότερα στην κοινωνική ζωή. Ως διαχειριστής και οργανωτής μεριμνά για τις υλικές και οργανωτικές προϋποθέσεις των δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο. Ως επιστήμονας ελεύθερου χρόνου συντελεί στην εξασφάλιση των κοινωνικών προϋποθέσεων για παιδαγωγική δράση. Παρά τον πολυσχιδή ρόλο του δασκάλου, στην πραγματικότητα όσο πιο περιορισμένη είναι η παρέμβασή του, τόσο μεγαλύτερες ευκαιρίες έχει η ομάδα να αναπτύξει τη δυναμική της (Μπακιρτζής, 2004).

Ο εργασιακός χώρος του δασκάλου - εμψυχωτή πρέπει να χαρακτηρίζεται από «ανοιχτότητα» (Θωϊδής 2000), η οποία βοηθά να ξεπεραστούν πολιτισμικά και συναισθηματικά εμπόδια από τη μεριά των μαθητών. Ο εμψυχωτής επιδιώκει να γνωρίζει με λεπτομέρειες τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών του, φροντίζοντας παράλληλα για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών, πολλαπλών εκφραστικών μέσων και επιθυμητών διδακτικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων.

Η εμψύχωση απαιτεί ένα πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης. Ο εμψυχωτής πρέπει να αμβλύνει τον δεσμευτικό χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος και να μπορεί να σχεδιάζει διαφορετικά, να δημιουργεί δηλαδή ελεύθερους χώρους για

αυθόρμητες δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες δράσης.

Ο εμψυχωτής με τη δραστηριότητά του συνδέει διδακτικά και εξωδιδακτικά, σχολικά και εξωσχολικά γεγονότα. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός - εμψυχωτής να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, θα πρέπει να φροντίζει με διάφορους τρόπους να ενσωματώνει τις επιθυμίες και τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών του στη σχολική ζωή. Μέσω μαθημάτων επιλογής που έχουν σχέση με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, εργασιών που συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική μάθηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση, μέσω σχεδίων εργασίας (project) στον σχολικό και κοινωνικό χώρο, μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και με εξωσχολικά ιδρύματα και οργανώσεις καθίσταται το σχολείο οργανικό τμήμα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που προάγουν το άτομο και την κοινότητα.

Ιδιαίτερα στο ολοήμερο σχολείο, στα διαλείμματα και στις ελεύθερες ώρες, στις ομάδες ενδιαφερόντων και εργασίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την εμψύχωση και την αγωγή ελεύθερου χρόνου του μαθητή, ώστε ο διδακτικός και ο εξωδιδακτικός τομέας να αποτελέσουν ισότιμα μέρη της σχολικής ζωής.

Προκειμένου να μην καταλήξει η πρωτοβουλία για αυτοδιάθεση και αυτενέργεια του μαθητή αποκλειστικό αντικείμενο ειδικών λειτουργ-

γών («ξένων σωμάτων» προς στο σχολείο), ο B. Eliade (1975) προτείνει για τον ρόλο του εμψυχωτή τον δάσκαλο με επιπρόσθετη κατάρτιση. Η εμψύχωση ως ενθάρρυνση, παρώθηση και ενίσχυση αποτελεί μια επιπλέον αρμοδιότητα του δασκάλου, η οποία δεν πρέπει να διαχωριστεί από τον κυρίως ρόλο του και να ανατεθεί στο υπόλοιπο επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου (Opaschowski, 1977, 1996).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω από τον δάσκαλο αποτελεί η συστηματική απόκτηση προσόντων κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών ή μέσω της επιμόρφωσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο. Ο μελλοντικός εμψυχωτής θα πρέπει να αποκτήσει και να ασκήσει την ικανότητα για επίτευξη επικοινωνίας, για απελευθέρωση της δημιουργικότητας, για δημιουργία ομάδων και τη προώθηση της συμμετοχής και σύμπραξης στην πολιτιστική ζωή.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Besnard, P. (1985). Προβληματική της κοινωνικοπολιτιστικής εμψύχωσης. Στο Μ. Debesse & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση*, τομ. 8, μτφρ. από τα γαλλικά (σ. 359-402). Αθήνα: Δίπτυχο.

Bielefelder Forschungsgruppe Freizeit, (1981). Animation in Ausbildung und Forschung. In H.W. Opaschowski (Hrsg.), *Methoden der Animation Praxisbeispiele* (S. 180-192). Band Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bleistein, R. (1978). Animation, Begriff - Geschichte - Praxis. In H. Pust, F.W. Schaper & DGfF (Hrsg.), *Stichwort Freizeit - Festschrift für Franz Meyer's* (S. 215-232). DGfF: Düsseldorf.

Buddrus, V. (1981). *Paedagogik in offenen Situationen: Modelle und Analysen*. Bielefeld: Pfeffer.

Council of Europe, CCC (Council for Cultural Cooperation), (1973). *Managing for facilities democracy*. Strasbourg.

Eliade, B. (1975). *Offener Unterricht*. Weinheim.

Florek, H.-C., Hey B., & Nahrestedt, W. (1981). Freizeitdidaktik - Außerschulisches und schulisches Lernen im Vergleich. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (Bd 5.2, S. 821-853). Düsseldorf: Paed. Verlag Schwann.

Fromme, J. (2001). Paedagogische Irritation: Leitbild einer nicht-direktiven Interventionstheorie? *Spektrum Freizeit*, 1, 111-124.

Giesecke, H. (1989). Animation als pädagogische Handlungsform. In R. Horst & Wegener-Spöhring (Hrsg.), *Begegnungen - Neues Lernen für Spiel und Freizeit* (S. 48-51). Dokumentation des 1. Göttinger Symposiums, Ravensburg.

Hilbig, N. (1983). Schule und Freizeit. In F. Vahsen, *Beiträge*

- zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik (S. 177-195). Hildesheim: Turnier.
- Hongler, H., & Willner, A. (1998). *Die Projektmethode in der Soziokulturellen Animation*. Luzern: Fachverl. HFS Zentralschweiz.
- Karst, U. V. (1982). Spielfest und Spieltreff. Zur Stadtteilkulturellen Animation im Freizeit- und Breitensport. *Freizeitpaedagogik*, 1-2, 57-72.
- Kruggel, F. (1997). Urlaubsanimation als Entwicklungshilfe für die Familie? In V. Bank, u.a., (Hg.), *Komplementaere Bildung – In der Schule – Nach der Schule*, (S. 183-195). IFKA, B. 16, Bielefeld.
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων*, τ. α'. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ. 195-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Labourie, R. (1985). Η κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση στη Γαλλία: Κεντρικοί άξονες και προβλήματα. Στο Μ. Debesse & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση* (τομ. 8, μτφρ. από τα γαλλικά, σ. 491-699). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Michels, H. (1995). Animation - Ergebnisse einer Rekonstruktionsanalyse zur freizeitwissenschaftlichen Theoriebildung». *Spektrum Freizeit*, 2-3, 7-34.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (1996). *Η Δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nahrstedt, W., Buddrus, V., u.a. (1979). *Freizeitschule, Selbstbestimmtes Lernen u. nicht - direktives Lehren in offenen Situation. Analysen und Modelle*. Opladen: Westdeutscher.
- Nahrstedt, W. (1984). Freizeitdidaktik: Vom «learning by doing» zum «learning by going»? In W. Nahrstedt, u.a. (Hrsg.), *Freizeitdidaktik* (S. 10-40). Bielefeld: Pfeffersche.
- Nahrstedt, W. (1993). *Zur Freizeit berufen*. IFKA, Band 12, Bielefeld.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο*. Αθημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Offermann, K. (1981). Keine Amuseure, (Urbane) Animation in Frankreich. *Animation*, 2, 52-53.
- Opaschowski, H. W. (1977). *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn. Obb: Klinkhard.
- Opaschowski, H. W. (1979).

- Einführung in die Freizeit-Kulturelle Breitenarbeit.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Opaschowski, H. W. (Hrsg.) (1981). *Methoden der Animation Praxisbeispiele.* Band Heilbrunn/ Obb.: Julius Klinkhardt.
- Opaschowski, H. (1989). Was Animation bedeuten kann... . In R. Horst & Wegener-Spöhring (Hrsg.), *Begegnungen - Neues Lernen für Spiel und Freizeit*, Dokumentation des 1. Göttinger Symposiums (S. 51- 61). Ravensburg.
- Opaschowski, H. W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit.* Opladen: Leske+Budrich.
- Peterhof, K. (1987). Freizeitpädagogik - ein Berufsfeld oder ein Tätigkeitsbereich?. In *Freizeit – Curricula* (S. 113-123). Bielefeld: IFKA-Dokumentation.
- Popp, R. (2002). Sozialkapital Freizeit. Eine Investition in der Zukunft?. *Spektrum Freizeit, II*, 15-30.
- Roujol, G. (1985). Η εκπαίδευση (μόρφωση και κατάρτιση) των εμψυχωτών. Στο M. Debesse & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση*, том. 8, μτφρ. από τα γαλλικά (σσ. 403-458). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Rogers, C. R. (1978). *Die nicht-direktive Beratung.* Muenchen: Kindler.
- Tichy, H. (1988). Animative Didaktik in der Lehrerfortbildung. In H. Opaschowski (Hrsg.), *Methoden der Animation Praxisbeispiele* (S. 153-157). Band Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt,
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Wallraven, K. P. (1989). Überlegungen zum Selbstverständnis der Fachdidaktiken der Freizeit. In R. Horst & Wegener-Spöhring (Hrsg.), *Begegnungen - Neues Lernen für Spiel und Freizeit*, Dokumentation des 1. Göttinger Symposiums (S. 62-67). Ravensburg.

Abstract

Animation constitutes a key concept for education – and especially education that concerns culture and leisure time. Through animation, one can establish contact and communication, emancipate creativity, promote the formation of groups and ultimately facilitate cultural life. Animation also comprises a method to strengthen learning procedures both in the context of non-formal learning and in the context of informal learning. The current study refers to the concept and the historical background of animation focalizes its interest in the sociocultural and socioeducational function of the method and examines its instructive and didactical dimensions in regard to Leisure and learning in the school environment.

Λέξεις κλειδιά: εμπύχωση, εμπυχωτής, ελεύθερος χρόνος

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ιωάννης Θωΐδης, Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 3ο Χιλ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα.

Τηλ.: 2310 991104, 6974847867

E-mail: ithoidis@uowm.gr