

Στρογγυλή τράπεζα II

Η εμφύχωση θέλει τέχνες: απόψεις για την Εμφύχωση μέσω τεχνών στην εκπαίδευση

Οργανωτές της στρογγυλής τράπεζας

Γεωργία Γκανά, Ελένη Ζησοπούλου, Νίκος Θεοδωρίδης (συντονιστής),

Παναγιώτα Σιάνου-Χατζηκαμάρη

μέλη της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε»:

ntheodoridis@nured.auth.gr

Εμφυχώνω σημαίνει δίνω ψυχή, ενισχύω το ψυχικό σθένος κάποιου, εμπνέω σε κάποιον θάρρος, αυτοπεποίθηση. Ο εμφυχωτής είναι αυτός που εμφυχώνει, ενθαρρύνει, εμπνέει, δίνει δύναμη, κίνηση και ροή, ενεργοποιεί. Η Εμφύχωση ως εκπαιδευτική μέθοδος ή τεχνική, συμπληρώνει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές. Ειδικότερα, η εμφύχωση μέσω της μουσικής και των τεχνών γενικότερα, έχει τη δύναμη να ανοίξει δρόμους προς την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Κοκκίδου, 2014).

Στην παρούσα στρογγυλή τράπεζα, η Καλλιτεχνική-Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίζουμε», ως διοργανώτρια καθώς και οι συμμετέχοντες εισηγητές που εκφράζουν παρόμοιες ή διαφορετικές αποχρώσεις της Εμφύχωσης, συζητούν γύρω από κεντρικά ερωτήματα, όπως:

- α) τι σημαίνει Εμφύχωση, ποιες είναι οι παρατηρούμενες τάσεις και ποια η θέση της στην εκπαίδευση (ομάδα-τάξη, κλίμα-περιβάλλον μάθησης)
- β) τι προσφέρουν οι τέχνες και το παιχνίδι στην εμφυχωτική διαδικασία
- γ) ποιο είναι το προφίλ του εκπαιδευτικού εμφυχωτή και
- δ) ποια η θέση της εμφύχωσης στη βιβλιογραφία και στην πράξη του σήμερα

Η τριαντάχρονη και πλέον πολύμορφη ενασχόληση της ομάδας Ελάτε να Παίζουμε, όπως και των μελών της ως άτομα και, κυρίως, η ανάγκη συνέχισης των «Συναντήσεων» επικοινωνίας και ανταλλαγής, θεσμός τον οποίο υπηρέτησε επί σειρά ετών, αποτέλεσε το κύριο κίνητρο για την οργάνωση αυτής στις στρογγυλής τράπεζας στο πλαίσιο του 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. Ευχαριστούμε όσες και όσους ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για το πάνελ αλλά και για μια γόνιμη συζήτηση.

Λέξεις κλειδιά: εμφύχωση, τέχνες, μουσική, εκπαίδευση, τάξη, εκπαιδευτικός-εμφυχωτής

Εισηγήσεις

Ελένη Ζησοπούλου, Παναγιώτα Σιάνου Χατζηκαμάρη & Νίκος Θεοδωρίδης: Η εμφύχωση σύμφωνα με την οπτική και τη διαδρομή της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε»

Νίκος Θεοδωρίδης: Η συμβολή των μουσικών εμφυχωτικών δραστηριοτήτων στη μουσική μάθηση

Μαρία Θωίδου: Εμφυχώνοντας τους εμφυχωτές: η εμφυχωτική-εκπαιδευτική διάσταση της εθελοντικής συμμετοχής σε πολιτιστικά δρώμενα. Η περίπτωση ενός μουσικού φεστιβάλ

Μαίη Κοκκίδου: Εμφύχωση στις ομαδικές μουσικές δράσεις: το κοινωνικό νόημα της μουσικής

Κώστας Μπακιρτζής & Γιώργος Σλαυκίδης: Η εμφύχωση ομάδων και οι εφαρμογές της

Round Table II:

Animation needs Arts: views on animation through the arts

Organizers

Georgia Gkana, Eleni Zisopoulou, Nikos Theodoridis (coordinator),
Panagiota Sianou-Hatzikamari
members of the Artistic and Educational Group «Elate na Paixoume - Lets play»

Animating means giving soul, “anima”, “psyche”, boosting someone’s mental strength, inspiring courage and confidence. The animator animates, encourages, inspires, strengthens, motivates and activates. Animation as an educational method or technique completes the already existing educational methods and values. Animation with the help of music and the arts can clean the path to communication, interaction and self-directed learning (Kokkidou, 2014).

The present round table focus on the following questions:

- *What is Animation and what is animation’s place in education (group-classroom, learning environment)?*
- *What do arts and play offer Animation as an educational process?*
- *What are the characteristics of a teacher-animator?*
- *What is the place of Animation in the current research and practices?*

Kokkidou, M. (2014). *Animation in teaching - learning. The school of joy and heart* [in Greek]. Athens: Fagotto.

Keywords: animation, arts, music, education, classroom-team, teacher-animator

Oral presentations

Eleni Zisopoulou, Panagiota Sianou Chatzikamari & Nikos Theodoridis: Animation through the perspective and work of the artistic pedagogical group “Elate na Paiksoume” (Lets play)

Nikos Theodoridis: The contribution of musical animation/facilitating activities to music learning

Maria Thoidou: Animating Animators: the animational - educational dimension of voluntary participation in cultural events. The case of a music festival

May Kokkidou: Facilitation in group musical activities: the social meaning of music

Kostas Bakirtzis & Giorgos Slafkidis: Group animation and its implementation

Ζησοπούλου, Ε., Σιάνου-Χατζηκαμάρη, Π., & Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Η εμφύχωση σύμφωνα με την οπτική και τη διαδρομή της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε». Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 499–507) Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Η εμφύχωση σύμφωνα με την οπτική και τη διαδρομή της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε»

Ελένη Ζησοπούλου
Νηπιαγωγός, διδάκτωρ Α.Π.Θ., εμφυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού
elzisor@yahoo.gr

Παναγιώτα Σιάνου-Χατζηκαμάρη
Εκπαιδευτικός, εμφυχώτρια
hatzikamari@gmail.com

Νίκος Θεοδωρίδης
Μουσικοπαιδαγωγός (Ph.D.), Ε.Ε.Π., ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.
ntheodoridis@nured.auth.gr

Η Καλλιτεχνική-Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίζουμε», καταθέτει τη δική της άποψη σχετικά με την Εμφύχωση, όπως διαμορφώθηκε από την ίδρυσή της στη Σχολή Νηπιαγωγών το 1986 έως σήμερα, μέσα από εμπειρίες και σχετική μελέτη γύρω από το ζήτημα της Εμφύχωσης μέσω των τεχνών, αναφέρεται σε μια διαδρομή τριβής με τα παραπάνω θέματα και αναζητά μια γόνιμη ανταλλαγή. Επίσης τοποθετείται ως προς τη θέση της στην εκπαίδευση (ομάδα-τάξη, κλίμα-περιβάλλον μάθησης), τι προσφέρουν οι τέχνες και το παιχνίδι στην εμφυχωτική διαδικασία, ποιο είναι το προφίλ του εκπαιδευτικού εμφυχωτή και ποια η θέση της εμφύχωσης στη βιβλιογραφία και στην πράξη του σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: εμφύχωση, τέχνες, μουσική, εκπαίδευση, τάξη-ομάδα, εκπαιδευτικός-εμφυχωτής

Animation through the perspective and work of the artistic pedagogical group “Elate na Paiksoume” (Lets play)

Eleni Zisopoulou
Preschool educator, PhD AUTH, animator of theatrical play
elzisor@yahoo.gr

Panagiota Sianou Chatzikamari
Educator, school counselor, animator
hatzikamari@gmail.com

Nikos Theodoridis
Music Education Specialist/Researcher
Special Teaching Fellow, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
ntheodoridis@nured.auth.gr

The artistic pedagogical group “Elate na paixoume” (Lets play) was established in 1986 in the School of Early Childhood Education and have been proposing and discussing their own ideas views and experiences on Animation through art till today. Since the creation (start) of our group, we tried to establish and put into use the values and principles of Animation by experience and practice. We first exercised Animation in workshops and children creative work environments, and eventually brought it in the classroom environment. In the school classroom students act and interact, cooperate and depend on each other and they seek common interest and goals, in other words, they are a team (Matsagouras, 2006). We immediately started looking for the means and tools that would facilitate communication, physical, mental and psychological awakening and expression through play and arts.

Our main goal and means was art. The teaching of and through arts leads to personal expression and growth, cultivation of creativity and imagination, development of various skills (Kokkos, 2011) and feelings of contentment and satisfaction. The second pillar of action was play, which according to Huizinga (1983) is a necessary process for a functional society because culture is imperfect without play. Children learn to act on experience, take initiatives and make decisions (Avgitidou, 2001), which makes play a learning tool, a “natural means of education”.

Counting on our knowledge and experience on Animation “Elate na paixoume” have written and published two books proposing art curriculums that involve Animation practices, in 1994 and 1999. At the same time, the need for communication and interaction with other teachers, artists and animators, in order to include animation in the teaching process, has resulted in many workshops and seminars through the years. Our experience as well as our passion to continue these enlightening meetings was the motivation for this year’s round table for GSME 8th Conference.

Keywords: animation, art, music, education, group, educator, facilitator, animator

Εισαγωγή

Εμπυχώνω σημαίνει δίνω ψυχή, ενισχύω το ψυχικό σθένος κάποιου. Σημαίνει εμπνέω σε κάποιον θάρρος, αυτοπεποίθηση, ενθαρρύνω. Ο εμπυχωτής είναι αυτός που εμπυχώνει, ενθαρρύνει, εμπνέει, δίνει δύναμη, κίνηση και ροή, ενεργοποιεί. Η Εμπύχωση (Animation), ως εκπαιδευτική μέθοδος ή τεχνική, θεωρείται μια σκόπιμη βιωματική διαδικασία προσανατολισμένη στις ανάγκες των ατόμων, που ενισχύει την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων, την εμπιστοσύνη, την εμπειρία, την πρωτοβουλία, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα και την επιθυμία για ενεργό συμμετοχή και δράση. Συντελεί στην πρόκληση και προαγωγή εσωτερικών κινήτρων, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της λήψης αποφάσεων, της υπευθυνότητας, της αυτογνωσίας, του αλληλοσεβασμού και δίνει ευκαιρίες για την προσωπική ή ομαδική ανακάλυψη δυνατοτήτων (Θεοδωρίδης, 2008· Θωίδης, 2000· Opaschowski, 1981). Ως διδακτική μέθοδος στο σχολείο δεν αποτελεί μια καινοτομία, αλλά συμπληρώνει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές. Ειδικότερα η εμπύχωση μέσω της μουσικής, του θεάτρου και των τεχνών γενικότερα, αν χρησιμοποιηθεί σωστά από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, έχει τη δύναμη να ανοίξει δρόμους προς την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Θεοδωρίδης, 2019· Κοκκίδου, 2014· Μπακιρτζής, 2003, 2004· Rogers, 1961/2012· Lobrot, 1993).

Όταν το 1986 ως φοιτητές/τριες της σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης (Περαία) δημιουργήσαμε την Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» προτείναμε την εφαρμογή βιωματικών, εμπυχωτικών και συμμετοχικών πρακτικών σε δράσεις με παιδιά και για παιδιά. Αυτή υπήρξε η αρχή αλλά και κύριος στόχος και η συμβολή μας στη αναβάθμιση της Αισθητικής Αγωγής στα σχολεία παράλληλα με την ανάδειξη του παιχνιδιού ως βασικής μεθόδου προσέγγισης των τεχνών.

Αρχικά εφαρμόσαμε βιωματικά, αρχές της εμπύχωσης σε εκδηλώσεις δημιουργικής απασχόλησης με παιδιά και στη συνέχεια σε όλες τις δράσεις της ομάδας, όπως εργαστήρια με παιδιά, σεμινάρια ενηλίκων, ημερίδες τα οποία υλοποιούνταν σε εξωτερικούς χώρους, σχολεία, εργαστήρια με παιδιά, σεμινάρια με ενηλίκους, ημερίδες.

Αργότερα, ως εκπαιδευτικοί, μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, διαπιστώσαμε ότι η σχολική τάξη είναι ένας δυναμικός χώρος όπου εκτυλίσσονται και αναπτύσσονται παράλληλα με τις δράσεις, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και συνεργάζονται μεταξύ τους, αλληλοεξαρτώνται, έχουν κοινά ενδιαφέροντα, αλληλεπιδρούν θετικά και επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, με άλλα λόγια αποτελούν ομάδα (Ματσαγγούρας, 2006). Αναζητήσαμε τότε τα εργαλεία που διευκολύνουν την άμεση επικοινωνία, τη γνήσια επαφή και το βίωμα - όπως η έκφραση μέσω του παιχνιδιού και των τεχνών, η αφύπνιση της σωματικής, νοητικής και ψυχικής ενέργειας των παιδιών, η απελευθέρωση του συναισθηματικού τους κόσμου- και οδηγηθήκαμε εμπειρικά στην ουσία της εμπύχωσης. Επιβεβαιώσαμε επίσης ότι η μάθηση προάγεται μέσα σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας μέσω της ενθάρρυνσης, της εμπιστοσύνης, της δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη, στοιχεία που δημιουργούν τις συνθήκες κινητοποίησης και ενεργοποίησης όλων των παιδιών.

Στις δράσεις που ανέπτυξε η ομάδα ξεχωρίζουν: η οργάνωση ανοιχτών γιορτών εμπύχωσης για παιδιά και με παιδιά, η δημιουργία εργαστηρίων τέχνης, η οργάνωση συναντήσεων (ημερίδων) παιδαγωγών, καλλιτεχνών, εμπυχωτών με στόχο την ενημέρωση και την προώθηση διεπιστημονικού διαλόγου σε θέματα Αισθητικής Παιδείας, η ενημέρωση εκπαιδευτικών και κάθε άλλου ενδιαφερόμενου με σεμινάρια και διαλέξεις, η εκπόνηση προγραμμάτων Αισθητικής Αγωγής και η παραγωγή, συγκέντρωση και αξιοποίηση ερευνητικού υλικού.

Το παιχνίδι, οι τέχνες, η ομάδα

Από το πρώτο κείμενο που συντάξαμε ως ομάδα μέχρι και σήμερα οι λέξεις τέχνη και παιχνίδι συνυφαίνονται με τις λέξεις εμπύχωση, εκπαίδευση, ομάδα, τάξη, σχολείο και οριοθετούν τις δράσεις μας. Είναι οι λέξεις με τις οποίες επιλέξαμε να κινητοποιηθούμε στους διάφορους χώρους και να προβάλλουμε ως ένα διαδραστικό τρόπο προσέγγισης των παιδιών με ποικίλα ερεθίσματα.

Το παιχνίδι, μας λέει ο Huizinga από το 1938, είναι μια απαραίτητη συνιστώσα στη λειτουργία μιας κοινωνίας. Πολιτισμός χωρίς το πνεύμα του παιχνιδιού είναι αδύνατος. Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επεξεργάζονται πληροφορίες, παίρνουν αποφάσεις, δίνουν λύσεις σε προβλήματα, δοκιμάζουν και αποκτούν εμπειρίες. Ο Huizinga (1989) θεωρεί το παιχνίδι μια λειτουργία παράλληλη και εξ ίσου σπουδαία με αυτήν του λογίζεσθαι και του κατασκευάζειν, προειδοποιώντας μας όμως ότι είναι λάθος να θεωρεί κανείς την ανθρώπινη δραστηριότητα στο σύνολό της *παιχνίδι*. Έτσι δίπλα στους χαρακτηρισμούς του *homo sapiens* και του *homo faber* έχει μια θέση και ο χαρακτηρισμός *homo Ludens* (*homo Ludens*, ο παίζων άνθρωπος, από το λατινικό *ludi*, παιχνίδια). Το *παιχνίδι*, μας λέει, είναι ένα πέρασμα από την πραγματική ζωή σε μια προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας, με εντελώς δική της διάταξη, έξω από τη σφαίρα του καλού και του κακού, με απόλυτη επίγνωση ότι αυτό γίνεται «στα ψέματα» ή «στ' αστεία». Αυτό δεν το εμποδίζει να εξελίσσεται με πλήρη σοβαρότητα. Το παιχνίδι δημιουργεί τάξη, αποτελεί τάξη. Κομίζει σε έναν ατελή κόσμο μια προσωρινή, περιορισμένη τελειότητα. Το παιχνίδι επιτάσσει απόλυτη και υπέρτατη

τάξη. Η ελάχιστη απόκλιση από αυτήν «χαλάει το παιχνίδι». Γι αυτό μοιάζει να ανήκει στο πεδίο της αισθητικής. Το παιχνίδι έχει την τάση να είναι ωραίο (Huizinga, 1989). Ακόμη, στο εσωτερικό κάθε παιχνιδιού, μας λέει ο Γάλλος διανοητής Roger Caillois στο έργο του «Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι» (2001), υπεισέρχονται δύο αντίθετοι πόλοι. Ο πρώτος αφορά έναν ανέμελο κι εύθυμο αυτοσχεδιασμό (ludus), και ο δεύτερος αφορά μια επιμελημένη και σχολαστική αυτοπειθαρχία (paidia) (Θεοδωρίδης, 2019). Όσο δε για τη λειτουργία του στην εκπαιδευτική διαδικασία, το παιχνίδι έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης, ιδιότητες οι οποίες το αναδεικνύουν σε ένα «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (UNESCO, 1977). Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παίρνουν αποφάσεις, δοκιμάζουν και αποκτούν εμπειρίες (Αυγητίδου, 2001).

Χρειάζεται άραγε κάτι άλλο για να δικαιολογήσουμε την αφοσίωσή μας στο παιχνίδι; Χρειάζεται κάτι άλλο για να θεωρήσουμε το παιχνίδι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να παραβλέπουμε βέβαια τη διαφορά ανάμεσα στο ελεύθερο και αβίαστο παιχνίδι των παιδιών και το δημιουργημένο μέσα στην τάξη παιχνίδι; Χρειάζεται κάτι άλλο για να ενταχθεί στην ουσία της εμπύχωσης;

Όσον αφορά την τέχνη, σημαντικοί στοχαστές από τον χώρο της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης στην Τέχνη (Eisner, 2002· Efland, 2002·Dewey, 1934[1980]) έχουν επισημάνει τη σημασία της ενσωμάτωσης της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία. Η διδασκαλία των τεχνών και η διδασκαλία μέσω των τεχνών, συμβάλλουν στην προσωπική έκφραση και ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας και στην ανάδειξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών (Κόκκος, 2011) και αποτελούν πηγή ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησης.

Ειδικότερα ο Efland (2002) επισημαίνει ότι η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές Τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που παρέχονται από τις Τέχνες και όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φαντασιακή σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης. Και ο Eisner (2002) προσθέτει ότι τα Προγράμματα Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης που κάνουν εφικτή την ευαίσθητη και φαντασιακή δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης που κάνουν τους μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και προάγουν τις ικανότητες των μαθητών να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο.

Εκτός όμως από τα μέσα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία γνωρίζουν πολύ καλά πως για να επιτευχθούν οι στόχοι τους θα πρέπει να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες μέσα στις οποίες θα ξεδιπλωθούν οι ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών. Το κλίμα στο σχολείο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών και αφορά τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το ύψος ηγεσίας. Όταν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι θετικό και ευχάριστο μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων και να συμβάλει στην επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή (Zins et al., 2007· Choen, 2006· McLeod et al., 2003).

Το ψυχολογικό κλίμα αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων που άπτονται της υλικής και κοινωνικής δομής της τάξης-ομάδας και αφορούν στη μάθηση και διδασκαλία, στο περιβάλλον της τάξης, στις αλληλεπιδράσεις, στην συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ασφάλεια που βιώνουν τα υποκείμενα (Evans et al., 2009). Το θετικό ψυχολογικό κλίμα ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία και διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1998). Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που βοηθάει να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και δίνει κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών βοηθά τη δημιουργία θετικού κλίματος (Patrick et al., 2007).

Σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη του θετικού κλίματος είναι η διαπροσωπική επικοινωνία και οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα. Ο Lewin (1945, 1947) επέκτεινε την *Gestalt theory*, η οποία υποστήριξε ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται δομημένες μορφές ως ενιαίο σύνολο και όχι ως σειρά τμημάτων, και ότι εκτός από την αντίληψη που λειτουργεί συνολικά, όλη η προσωπικότητα του ατόμου λειτουργεί και οργανώνεται με αυτό τον τρόπο. Στη συνέχεια διατύπωσε τη θεωρία του πεδίου (*field theory*) εννοώντας ότι: «*το ίδιο το πρόσωπο είναι ένα ενεργειακό πεδίο δυνάμεων σε σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον με κίνητρο και στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του...*» (Μπακιρτζής, 2004, σελ. 176). Έξω από το δυναμικό πεδίο του κάθε ατόμου υπάρχουν και τα δυναμικά πεδία των άλλων ατόμων. Όλα αυτά βρίσκονται σε μια δυναμική ισορροπία και η αλλαγή σε κάποιο από τα στοιχεία του πεδίου επηρεάζει το σύνολο των στοιχείων.

Για τον Lewin, η ομάδα, ως δυναμικό πεδίο, λειτουργεί διαφορετικά από ό,τι τα άτομα μόνα τους. Μια ομάδα χαρακτηρίζεται ως δυναμική ολότητα όταν μια αλλαγή της κατάστασης σε ένα μέλος προκαλεί την αλλαγή της κατάστασης και σε κάθε άλλο μέλος, ο άτομο επηρεάζει την ομάδα και η ομάδα το άτομο (Johnson & Johnson, 2011). Οι αδερφοί Johnson αναγνωρίζουν στον Lewin τις θέσεις του για την ιδιαίτερη λειτουργία της ομάδας, τις σχέσεις αλληλεξάρτησης που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας όταν υπάρχουν κοινοί στόχοι και την ψυχολογική ένταση που κινητοποιεί όλη την ομάδα προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Johnson & Johnson, 2000). Η έννοια της ομάδα στην τάξη είναι συνυφασμένη με τη συνειδητή οργάνωση των παιδιών που βασίζεται στην θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση για να επιτευχθεί ο κοινός στόχος. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που δημιουργεί τις ομάδες εργασίας. Βασικός του στόχος είναι να αξιοποιήσει το δυναμικό των παιδιών στηριζόμενος στις γνώσεις και την εμπειρία του. Θα πρέπει να αντιλαμβάνεται την ομάδα ως μια διεργασία δυναμική, που υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές, μέσα από τις οποίες εξελίσσεται ο ίδιος παράλληλα με την ομάδα του. Ο σχηματισμός των ομάδων προϋποθέτει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το μέγεθος, τη σύνθεση και τη διάρκεια ζωής των ομάδων.

Η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε»

Στην *Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε»* είχαμε ανάγκη να διερευνήσουμε νέους δρόμους σχετικά με την εκπαίδευση, νιώθαμε ευτυχείς που μπορούσαμε να μοιραστούμε την ανάγκη αυτή μαζί με άλλους, να έχουμε

συμπαραστάτες και συνοδοιπόρους σε νέες σκέψεις και νέες δράσεις. Νοιώθαμε ασφάλεια και αποδοχή να δοκιμάσουμε, να πειραματιστούμε να σχεδιάσουμε, να αναστοχαστούμε, να διαφωνήσουμε και να δημιουργήσουμε. Ως ομάδα είχαμε όλα τα χαρακτηριστικά των ομάδων, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, συνείδηση του να είσαι μέλος, αποδοχή ταυτότητας από τρίτους, κοινές αξίες, αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, ικανοποίηση αναγκών, κοινούς στόχους, ενότητα, σύμπνοια, συνοχή, λειτουργικότητα. Περάσαμε από όλες της φάσεις ανάπτυξης των ομάδων όπως έχουν μελετηθεί και αποτυπωθεί από τους ερευνητές και με αυτό τον τρόπο μπορέσαμε και να κατανοήσουμε τις άλλες ομάδες, είτε στο σχολείο με τους μαθητές, είτε αλλού και να βοηθήσουμε να αναπτυχτούν. Οι ημερίδες μας/συναντήσεις ήταν για μας αλλά και όλους τους συμμετέχοντες ένα πρότυπο, ομάδας, μαθήματος και διαδικασιών εμπύχωσης.

Ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός εμπυχωτής

Η «Ελάτε να Παίξουμε», από την πρώτη της παρουσία στις «σκηνές» και τα σχολεία της πόλης, δημιούργησε θεάματα-δράσεις, τα «παιχνιδοθεάματα», όπως τα ονόμασε αργότερα ο Νίκος Θεοδωρίδης. Οι ανοιχτές αυτές δράσεις αποτελούνταν από μεγάλη ποικιλία τύπων, από ζωντανό караγκιόζη και κουκλοθέατρο έως ένα πρωτόλειο τύπο μιούζικαλ, που όμως ήταν συνεχώς σε διάδραση με το κοινό μέσω του παιχνιδιού. Οι θεατροπαιδαγωγικές επίσης δράσεις υπήρξαν βασικό εργαλείο στο οποίο όμως ενσωματώθηκαν δραστηριότητες και από τις υπόλοιπες τέχνες και ειδικά τη μουσική. Από αυτές είχαμε τις σημαντικές εμπειρίες εμπύχωσης και αντλήσαμε τα πρώτα συμπεράσματα γύρω από μεθοδολογικά και διαδικαστικά θέματα που στη συνέχεια ερευνήσαμε. Η δύναμη των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων να ενισχύουν τη μάθηση, να τροποποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών και να συμβάλουν στην ανάπτυξη κινήτρων στους εφήβους, αυτοεκτίμησης, όπως και ικανοτήτων παρουσίασης σε κοινό (Morrison & Lumby, 2006). Η δυναμική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στο ότι εκτός από τους γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους που μπορεί να εκπληρώσει, μπορεί επίσης να συντελέσει στην ανάδυση, επεξεργασία και διαμόρφωση της ηθικής διάστασης ενός θέματος (Αλκηστis, 2000).

Μέσω αυτών των οργανωμένων μαθημάτων και των ανοιχτών δράσεων επικεντρωθήκαμε στο να δημιουργήσουμε προγράμματα που εμπεριέχουν όλη τη δύναμη των τεχνών με το παιχνίδι και την ομάδα και οδηγούν στην ανάδειξη του ρόλου του δασκάλου ως εμπυχωτή. Μια στάση θετική προς τους μαθητές του (Rogers, 2012) με αποδοχή για τον άλλο, μη κτητικό ενδιαφέρον και σεβασμό στην αυτονομία, με κατανόηση, απλότητα, φιλικότητα και κοινωνικότητα, η οποία συνοδεύεται από γνησιότητα και αυθεντικότητα. Ο δάσκαλος εμπυχωτής παραμένει ανοιχτός στο βίωμα της άμεσης εμπειρίας και αποστασιοποιείται από προσωπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Παπαδόπουλος, 2010). Ο ίδιος εμπνέεται από την ομάδα και γίνεται εμπνευστής δράσης και αλλαγής. Παραφράζοντας τον Μπρεχτ (1979) ο οποίος γράφει: «... σκοπός του θεάτρου μου είναι να ζυπνήσει στον θεατή την επιθυμία να καταλάβει την κοινωνία στην οποία ζει να πάρει μέρος στην αλλαγή της...» (σελ. 260), λέμε ότι: σκοπός της εμπύχωσης στην εκπαίδευση είναι να εμφυσήσει στους μαθητές και μαθήτριες την επιθυμία της συμμετοχής, της κριτικής στάσης απέναντι στην πληροφορία και τη γνώση και τελικά την αλλαγή.

Συμπυκνώνοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός-εμπυχωτής λειτουργεί εμπυχωτικά όταν:

- Ενεργεί και συμπεριφέρεται έτσι ώστε να βοηθά τα παιδιά να αποδεχτούν τις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των συνομηλίκων τους.
- Οργανώνει τη διαδικασία έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι ικανότητες όλων των παιδιών και να αναπτυχθούν και ως άτομα και ως ομάδα.
- Φροντίζει για την καλλιέργεια και τη διατήρηση αρμονικών σχέσεων Παρακινεί και ενθαρρύνει όλα τα παιδιά.
- Συμμετέχει άλλοτε ως εισηγητής και συντονιστής και άλλοτε ως ισότιμο μέλος της ομάδας και κατευθύνει τις δραστηριότητες χωρίς όμως να παρεμβαίνει για να επιβάλλει τις απόψεις του.
- Πυροδοτεί τη συλλογική διερεύνηση προσφέροντας υλικό για προβληματισμό και διευκολύνοντας την ανεύρεση προσωπικών και δημιουργικών λύσεων από τα παιδιά.
- Αξιολογεί τις ιδέες και τις προσπάθειες που προκύπτουν, αφού πρώτα τις επεξεργαστεί μαζί με τα παιδιά.
- Διακρίνεται για τη φιλική διάθεση, την κατανόηση, την πρωτοτυπία, τη δημιουργικότητα του και κυρίως για την ευελιξία και την ικανότητα του να εμπνέει και να ενισχύει τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα μάθησης των παιδιών (Γκανά, Ζησοπούλου, κ.ά., 1998).

Οι τάσεις και η θέση της εμπύχωσης σήμερα

Η ελληνική εκπαίδευση έχει πλέον υιοθετήσει τον όρο *εμπύχωση* σε ποικίλα προγράμματα, όπως αυτό της εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (2007) όπου προτείνονται όχι μόνο δραστηριότητες αλλά και θεωρητική τεκμηρίωση. Συγκεκριμένα αναφέρεται «...*εμπύχωση* δε σημαίνει κάνω δραστηριότητες παιγνιώδεις χωρίς στόχο, είναι η αρχή μιας παιδαγωγικής διαδικασίας που μπορεί να ξεκινάει από το παιχνίδι για να ανασύρει δεξιότητες και προϋπάρχουσες γνώσεις του κάθε μαθητή, να δώσει ερεθίσματα τέτοια που θα βοηθήσει τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία μάθησης, να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης...» (σελ. 35). Ακόμη, προτείνεται ως διαδικασία σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως και την Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Παντελέρη, 2013) υποστηρίζοντας τη βιωματική μάθηση και τη μάθηση σε ομάδες.

Επίσης, διδάσκονται πλέον μαθήματα εμπύχωσης σε παιδαγωγικά τμήματα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ η έννοια της εμπύχωσης συναντάται στη βιβλιογραφία. Πεποίθησή μας είναι ότι τα επόμενα χρόνια η εμπύχωση στη διδασκαλία και μάθηση θα διευρυνθεί και θα αποτελέσει το αντίβαρο στην ατομικότητα και στο σύγχρονο τρόπο ζωής, παρόλο που σήμερα και παρόλο που σήμερα προωθούνται οι νέες τεχνολογίες στο σχολείο και στη ζωή.

Η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί και θέλει να ικανοποιήσει τη βασική ανάγκη του ανθρώπου για μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συγκίνηση που προσφέρει η εμπύχωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2001) (Επιμ.). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Α., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίζουμε) (1994/2004). *Το Σχολείο–Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίζουμε) (1999). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Νικολάου, Β. (2007). *Εμπύχωση στην τάξη*. Β μέρος. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/821/6/821_02.pdf
- Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Νικολάου, Β. (2007). *Εμπύχωση στην τάξη*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating Climate Concepts: Academic, Management and Emotional Environments. *Journal of Social Sciences*, 4 (9), 131–146.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Παιχνίδι και μουσική. Στο Α. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2008). *Το περιεχόμενο, η διαδικασία και η αποτελεσματικότητα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Θωϊδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (Μτφρ. Σ. Ροζάνη & Γ. Λυκιαρδόπουλου). Αθήνα: Γνώση.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Ανακτήθηκε από: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stevahn, L. (2011). Social interdependence and program evaluation. *Social Psychology and Evaluation*, 288.
- Κοκκίδου, Μ. (& Ελάτε να Παίζουμε) (2014). *Η Εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Κόκκος, Αλέξης & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος Α., & Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewin, K. (1945). *Resolving social conflicts. Selected papers on dynamics*. New York: Harper.

- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), 143–153.
- Lobrot, M. (1993) Η έρευνά μου (αποσπάσματα) (Μτφρ. Κ. Μπακιρτζής). *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 42, 40–54.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Alexandria, VA: ASCD.
- Morrison, M., & Lumby, J. (2006) . Partnership, Gaming, and Conflict. *Journal of Education Policy*, 21(3), 323–341. https://www.researchgate.net/publication/228339638_Partnership_conflict_and_gaming
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρεχτ, Μ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο: *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ* (Μτφρ. Α. Βερυκοκάκη). Αθήνα: Κάλβος.
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Opaschowski, H. (1981): *Methoden der Animation*. Bad Heilbrunn.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kalpan, A. (2007). Early Adolescents Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs and Engagement. *Journal of Education Psychology*, 99, 83–98.
- Παντελέρη, Ε. (2013). *Χτίζοντας ομάδες στο σχολείο. Βιοματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο*. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi6/a13.pdf
- Rogers, C. (1961/2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Unesco (1979). *L'enfant et le jeu*. Paris: Unesco
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210.

Η συμβολή των μουσικών εμπνευστικών δραστηριοτήτων στη μουσική μάθηση

Νίκος Θεοδωρίδης
Μουσικοπαιδαγωγός (Ph.D.), Ε.Ε.Π., ΤΕΠΑΕ του Α.Π.Θ.
ntheodoridis@nured.auth.gr

Ο συνδυασμός των διαδικασιών εμπνέωσης με μουσικές δραστηριότητες, παιχνίδια, μουσικά όργανα, ηχηρές κινήσεις και χορούς προάγει αρχικά τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό και ισχυροποιεί την επικοινωνία και την αβίαστη συμμετοχή. Πέρα όμως από την συμβολή τους στην κοινωνικοσυναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και στην δυναμική της ομάδας, τίθενται τα ερωτήματα: α) Ποιες δυνατότητες για μουσική και γενικότερη μάθηση και ανάπτυξη ενυπάρχουν σε ένα μουσικό υλικό που έχει τα χαρακτηριστικά παιχνιδιού και εμπνέωσης; β) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μουσική προχωρούν πέρα από την κοινωνικοσυναισθηματική επίδραση του υλικού, αξιοποιώντας την εμπνευστική δυναμική που κρύβουν τα μουσικά όργανα, ο ρυθμός, τα μουσικά και μουσικοκινητικά παιχνίδια ή τα παιχνιδιοτραγούδα, στη διευκόλυνση της μάθησης και της επίτευξης μαθησιακών στόχων; Και πιο συγκεκριμένα: γ) πώς θα μπορούσε να συνδεθούν με τη μουσική διδασκαλία και την επίτευξη μουσικών μαθησιακών και δημιουργικών στόχων τα δημοφιλή εμπνευστικά παιχνίδια διαφόρων κατηγοριών - όπως είναι τα: Περνά-περνά η μέλισσα, Το δαχτυλίδι, Κρύο-ζέστη, Ο δράκος-τονικό ύψος (Τσιρίδης/Εκπαιδευτική τηλεόραση), Ότι κάνει η μάνα με ρυθμό), Ο απαιτητικός σκηνοθέτης (Γκανά, et al., 1994), Βόλτα στο σώμα, κοκ.

Σε ποιο βαθμό όμως οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας ως εμπνευστές στην τάξη-ομάδα, είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κάνουν πράξη τις ενεργητικές επιδράσεις μιας τέτοιας λειτουργίας στην επίτευξη καθαρά μαθησιακών στόχων; Ποιες είναι οι προϋποθέσεις που προκύπτουν; Στην εισήγηση παρουσιάζονται ενδεικτικά ερευνητικά παραδείγματα που καταπιάνονται με τα παραπάνω ερωτήματα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Σε παρέμβαση που έγινε για την ένταξη παιδιών Ρομά προσχολικής ηλικίας φάνηκε ότι οι συνομήλικοι βελτίωσαν τις σχέσεις τους αλλά και τις μουσικές τους γνώσεις μέσα από ένα πρόγραμμα βασισμένο σε εμπνευστικές τεχνικές και υλικό (Θεοδωρίδης, 2016). Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν από ερευνητική παρέμβαση σε πολυπολιτισμική τάξη νηπίων της Θεσσαλονίκης, μέσα από επιλεγμένα τραγουδιστικά παιχνίδια (Στάθη, 2016-Δημητριάδου, 2018). Βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός τέτοιου έργου φαίνεται να αποτελούν οι μουσικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, η διεισδυτική και κριτική σκέψη του, η εμπνευστική και παιδαγωγική του ικανότητα και ο εμπλουτισμός των γνωστών στρατηγικών της τυπικής μάθησης με στρατηγικές της άτυπης μάθησης (Green, 2014) καθώς και η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού (Διονυσίου, 2008, σελ. 58).

Λέξεις κλειδιά: Εμπνέωση, μουσικά παιχνίδια, μουσική μάθηση, εκπαιδευτικός

The contribution of musical animation/facilitating activities to music learning

Nikos Theodoridis
Music Education Specialist/Researcher,
Special Teaching Fellow, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
ntheodoridis@nured.auth.gr

The combination of animation/ facilitation processes with musical activities, games, musical instruments, sound movements and dances initially promotes children's relationships with each other and with the teacher and strengthens communication and effortless participation.

Apart from their contribution to the socio-emotional, psychomotor development of children as well as to the dynamics of the group, the following questions arise: (a) What possibilities for music and general learning and development are inherent in a musical material that has the characteristics of play and animation/facility? (b) How do teachers teaching music go beyond the socio-social impact of the material, making use of the animating/ stimulating / facilitating dynamics that hide musical instruments, rhythm, musical and musical kinetic games or play games to facilitate learning and learning goals? Existing bibliography and research help but does not seem to be sufficient and so the problem remains: To what extent do teachers, by acting as animators in the classroom, are able to perceive and realize the beneficial effects of such a function in achieving purely learning goals? What are the conditions that arise? The paper presents examples of research that address the above questions in different contexts, such as Roma or multicultural childhood classes (Theodoridis, 2016). Essential prerequisites for achieving such a project appear to be the teacher's musical knowledge, penetrating and critical thinking, his animating and pedagogical ability, and the enrichment of the familiar strategies of formal learning with strategies of informal learning (Green, 2014, p. 107). Also, creativity is an important part of the educational and pedagogical objective.

Keywords: animation, facilitation, Music Education, music toys, music learning, teacher- animator.

Εισαγωγή

Οι παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες αποτελούν ένα θαυμάσιο υλικό για την κοινωνικοσυναισθηματική, την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και τη δυναμική της ομάδας. Λειτουργούν ως εργαλείο εμπύχωσης για τη βελτίωση του κλίματος της ομάδας και συνεισφέρουν στην επαφή, στη συνεργασία και επικοινωνία των μελών κάθε δράσης, εντός και εκτός του πλαισίου της εκπαίδευσης. Η επίτευξη αυτών των γενικών παιδαγωγικών στόχων αποτελεί παράλληλα μια από τις βασικές προϋποθέσεις για οποιαδήποτε μαθησιακό πρόγραμμα (Campbell, 2010). Τίθεται όμως το ερώτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μουσικής και γενικής εκπαίδευσης αξιοποιούν τις δυνατότητες που ενυπάρχουν σε ένα υλικό που φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό μέσο και υλικό για την προσέγγιση πολλαπλών μαθησιακών στόχων. Είναι γνώστες των δυνατοτήτων του υλικού, κατέχουν τις αποτελεσματικές και κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους, γνωρίζουν να συνδέουν τα παραπάνω με τους μουσικούς και γενικότερους στόχους των προγραμμάτων που εφαρμόζουν;

Από μια πρώτη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι στη χώρα μας υπάρχουν διαθέσιμα δημοφιλή εμπύχωτικά παιχνίδια διαφόρων κατηγοριών τα οποία προσφέρονται για την αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μουσικά παιχνίδια, παιχνιδοτράγουδα ή μουσικές δραστηριότητες με έμφαση στα κρουστά όργανα, στον ρυθμό, στην κίνηση, στον χορό, στην έκφραση κ.ά., τα οποία προσφέρονται για τη διευκόλυνση της μάθησης και της επίτευξης μαθησιακών στόχων.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί-Σύνδεση με το πλαίσιο και τις επιδιώξεις της μουσικής εκπαίδευσης.

Μιλώντας για εμπύχωτικές μουσικές δραστηριότητες αναφερόμαστε στα μουσικά παιχνίδια, στα τραγούδια και εν γένει σε όλα τα είδη μουσικών δραστηριοτήτων με

παιγνιώδη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Τα μουσικά παιχνίδια άλλωστε είναι παιχνίδια που χαρακτηρίζονται από έντονη χρήση μουσικής, είτε πρόκειται τραγούδια-παιχνίδια, είτε για συνδυασμό μουσικής εκτέλεσης με μουσικά όργανα της τάξης ή ενεργητικής ακρόασης με κίνηση και άλλες μορφές έκφρασης. Λόγω της συγχώνευσης της μουσικής με το παιχνίδι και άλλες τέχνες, βρίσκονται πολύ κοντά στη φύση και στις ανάγκες του παιδιού και για αυτό αποτελούν μια εξαιρετική δίοδο για μάθηση (Littleton, 1991· Mans, 2002)

Ως μάθηση, από την άλλη πλευρά, εννοούμε την αναπτυξιακή διαδικασία η οποία επιφέρει μόνιμες αλλαγές συμπεριφορών ως αποτέλεσμα της εξάσκησης και της εμπειρίας (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Σύνδεση των παιχνιδιών με τους μουσικούς στόχους του Α.Π. και της οργανωμένης διδασκαλίας της μουσικής/Μ.Ε.

Η μουσική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη της μουσικότητας και του αισθητικού κριτηρίου των παιδιών, την επαρκή κατανόηση και χρήση του μη λεκτικού κώδικα της μουσικής γλώσσας (Reimer, 1989). Στην πρώτη γραμμή των επιδιώξεων της μουσικής εκπαίδευσης ανήκουν η γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας και της δημιουργικότητας του παιδιού και υπογραμμίζονται τα γενικότερα παιδαγωγικά οφέλη της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης, όπως είναι η βελτίωση της αυτοσυγκέντρωσης, της παρατηρητικότητας, της μνήμης, της ικανότητας λήψης αποφάσεων κ.ά. (Θεοδωρίδης, 2017β· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 199). Παρότι κύριος στόχος του σχολείου δεν είναι να κάνει τα παιδιά μουσικούς, η σύγχρονη αντίληψη της μουσικής παιδαγωγικής υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του να αντιμετωπίζεται το παιδί ως μικρός ακροατής, εκτελεστής και δημιουργός (Κοκκίδου, 2015· ΔΕΠΠΣ, 2003, 2001· Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2014, 2011). Υιοθετώντας το τρίπτυχο Ακρόαση-Εκτέλεση-Δημιουργία, τα μουσικοπαιδαγωγικά ρεύματα διαφοροποιούνται ως προς την έμφαση σε διαφορετικές μορφές δραστηριοτήτων (Θεοδωρίδης, 2017β· Boardman, 1989), Ο Elliott (2005) βλέπει τη μουσική εκπαίδευση ως προσανατολισμένη στην πράξη, αντιμετωπίζοντας τη μουσική δημιουργία και την εκτέλεση μουσικής τουλάχιστο το ίδιο σημαντικά όσο και το να παράγεις ακροατές που να μπορούν να απολαμβάνουν και αναλύουν τα σημαντικά έργα της μουσικής παραγωγής (Ανδρούτσος, 2013).

Όταν αναφερόμαστε στη μουσική μάθηση κατά τη διδασκαλία της μουσικής εννοούμε την ενασχόληση και απόκτηση εμπειριών από τους τρεις προαναφερθέντες άξονες του Α.Π. (ακρόαση, εκτέλεση, σύνθεση/δημιουργία) οι οποίοι αναλύονται σε έξι υποκατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδασκαλία: 1) εκτέλεση με κίνηση και χορό, 2) εκτέλεση με μουσικά όργανα-σώμα, 3) φωνητική εκτέλεση-τραγούδι, 4) ακρόαση μουσικής-ακουστική αγωγή-οργανογνωσία, 5) μουσική σύνθεση-δημιουργία-αυτοσχεδιασμός-προεκτάσεις, 6. μουσική ανάγνωση και θεωρητικές έννοιες (σημειογραφία-μουσικές έννοιες-μουσική ορολογία (Runfola & Rutkowski, 1992· Boardman, 1989).

Στο ευρύτερο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, τα μουσικά παιχνίδια και οι παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες έχουν έναν πρωτεύοντα ρόλο σε όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες δραστηριοτήτων των προγραμμάτων μουσικής

εκπαίδευσης για την προσχολική και σχολική ηλικία. Ωστόσο, για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, ιδιαίτερη σημασία για τη μουσική μάθηση θεωρούμε ότι έχει η κατανόηση ή αντίληψη των μουσικών εννοιών. Η κατάκτηση των καθαρά μουσικών μαθησιακών στόχων αποτελεί άλλωστε μία από τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών (Κοκκίδου, 2015).

Είδη και οφέλη μουσικών παιχνιδιών/δραστηριοτήτων

Έχουν επιχειρηθεί αρκετές κατηγοριοποιήσεις των μουσικών παιχνιδιών θέτοντας κάθε φορά ένα διαφορετικό κριτήριο (Littleton, 1991). Ενδεικτικά, ως προς τους στόχους που επιτελούν, διακρίνονται σε παιχνίδια ή μουσικές δραστηριότητες γενικών παιδαγωγικών στόχων και γενικότερης ανάπτυξης (κοινωνικοποίησης, αναπτυξιακών δεξιοτήτων, κινητικών δεξιοτήτων) και σε παιχνίδια μουσικής-καλλιτεχνικής ανάπτυξης και δημιουργίας, όπως αποτυπώνονται στους άξονες μαθησιακών στόχων του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της μουσικής (Θεοδωρίδης, 2019, 2017β· Παπανικολάου, 2009· ΔΕΠΠΣ, 2006, 2003, 2001· Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, 2014, 2011). Αναλόγως του μέσου έκφρασής τους διακρίνονται σε μουσικά παιχνίδια με σώμα και κίνηση, με φωνή και τραγούδι ή με κρουστά, ή άλλα μουσικά όργανα και ηχογόνα αντικείμενα.

Το σημαντικότερο όλων στις μέρες μας είναι ότι σε κάθε τοπική κουλτούρα βρίσκει κανείς μια ποικιλία από παραδοσιακό υλικό, σύγχρονο, πολυπολιτισμικό κοκ, ή σε μορφή προφορική, έντυπη, ηχογραφημένη, βίντεο, ή ψηφιακή (Θεοδωρίδης, 2017α, 2017β· Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Το κοινό και εμφανές χαρακτηριστικό των εμπυχωτικών μουσικών δραστηριοτήτων-παιχνιδιών είναι ο ψυχαγωγικός και «εμπυχωτικός» τους χαρακτήρας. Ποιος δεν έχει διακρίνει το στοιχείο αυτό στα δημοφιλή παιχνίδια των παιδιών, λ.χ. από το *Περνά-περνά η μέλισσα* μέχρι το *Χόκι-πόκι*; Τα γενικά παιδαγωγικά οφέλη που ενυπάρχουν και οι μουσικές μαθησιακές δυνατότητες του υλικού αυτού ποικίλουν. Η ποιότητα επίδρασης του υλικού αυτού ως προς όλους τους τομείς ανάπτυξης του κάθε παιδιού ή της ομάδας, εξαρτάται και από την εμπυχωτική, παιδαγωγική και μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Έτσι, πέρα από την, συχνά προφανή, προσωπική κοινωνικοσυναισθηματική ή ψυχοκινητική ανάπτυξη, αυτό που απαιτεί μια δεύτερη σκέψη και προσοχή του υλικού αυτού είναι η αποκάλυψη από τον εκπαιδευτικό εμπυχωτή των δυνατοτήτων του συγκεκριμένου υλικού για απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη μουσικών και κινητικών δεξιοτήτων (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011· Πνευματικός & Θεοδωρίδης, 2008).

Εάν, συνεπικουρούμενες από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, φανερωθούν οι δυνατότητες που βρίσκονται πέρα από ένα πρώτο ψυχαγωγικό επίπεδο -το οποίο αδιαμφισβήτητα μπορεί να συμβάλει στην ισορρόπηση συναισθηματικής και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών (Veloso & Carvalho, 2012)- τότε το ίδιο παιγνιώδες υλικό μπορεί να συνδράμει σημαντικά στη γενική και βεβαίως στη μουσική μάθηση. Αξιοποιώντας τη διάθεση των παιδιών και δίνοντας αφορμές για μουσική μάθηση και δημιουργία μέσα από παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός θα διευκολύνει παράλληλα και το δικό του έργο, όχι μόνο στον χώρο της μουσικής διδασκαλίας αλλά και σε συνδέσεις με ευρύτερα δημιουργικά, διαθεματικά και διαπολιτισμικά

προγράμματα ή άλλα διδακτικά αντικείμενα. Η δική του πρόθεση και ικανότητα μετάδοσης είναι η προϋπόθεση που θα οδηγήσει στην καλλιέργεια της κριτικής αλλά και της αποκλίνουσας σκέψης, της φαντασίας, της αισθητικής ικανότητας και της ευαισθησίας των παιδιών (Ostern, 2012· Κοκκίδου, 2003).

Σχετικές έρευνες

Αρκετές έρευνες στον ελλαδικό και διεθνή χώρο επιβεβαιώνουν τη συμβολή των μουσικών εμπυχωτικών δραστηριοτήτων στη μουσική μάθηση.

Σε παρέμβαση που έγινε για την ένταξη παιδιών Ρομά προσχολικής ηλικίας, σε ένα πρόγραμμα δύο επισκέψεων, σε αρκετά νηπιαγωγεία της Βόρειας Ελλάδας τη διετία 2013-2015, φάνηκε ότι οι συνομήλικοι όχι μόνο βελτίωσαν τις σχέσεις τους αλλά και τις μουσικές τους γνώσεις, μέσα από ένα πρόγραμμα βασισμένο σε εμπυχωτικές τεχνικές και υλικό (Θεοδωρίδης, 2016). Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν από ερευνητική παρέμβαση σε πολυπολιτισμική τάξη νηπίων της Θεσσαλονίκης, μέσα από επιλεγμένα τραγουδιστικά παιχνίδια (Στάθη, 2016). Σε άλλη έρευνα-παρέμβαση σε προσχολική τάξη φάνηκε η βελτίωση των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών σε ότι αφορά τα ρυθμικά μοτίβα, την εδραίωση της τονικότητάς τους και την οργανογνωσία, μέσα από παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες (Δημητριάδου, 2018).

Σε διεθνές επίπεδο, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν τα οφέλη της αξιοποίησης των μουσικών παιχνιδιών (musical play) και παιχνιδοτραγουδών του κόσμου στο πλαίσιο της μουσικής αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Van der Linde, 1999). Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι σε ένα ιδανικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσω του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς να επιλύουν σύνθετα προβλήματα. Η μελέτη των Hamari et al. (2016) δείχνει ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στηρίζουν τη μάθηση. Ορισμένοι ερευνητές υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ένταξης από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία-μάθηση, παιχνιδιών της μουσικής κουλτούρας και των εμπειριών των ίδιων των παιδιών (Clements, 2008· Campbell, & Lum, 2007· Jorgensen, 2007). Διαπιστώνεται όμως δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να προτείνουν τη χρήση προφορικών και ακουστικών τρόπων μάθησης της μουσικής και τεχνικών αλληλοδιδασκαλίας πάνω σε μουσικά παιχνίδια που γνωρίζουν και παίζουν τα παιδιά στο εξωσχολικό περιβάλλον (Θεοδωρίδης, 2019· Griffin, 2010· Opie & Opie, 1985).

Βασικές προϋποθέσεις για το έργο του εκπαιδευτικού

(Τεχνικές και μέθοδοι αξιοποίησης του υλικού και ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα οργανωμένα μουσικά παιχνίδια είναι καταλυτικός καθώς αποτελεί ένα πρόσωπο-κλειδί για την ενίσχυση της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών. Η ενεργητική συμμετοχή του ίδιου στο παιχνίδι και η γνώση των τεχνικών ενθάρρυνσης των παιδιών και η καθοδήγηση στην επίτευξη τόσο παιδαγωγικών όσο και των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας, τον καθιστούν εκπαιδευτικό-εμπυχωτή (Κοκκίδου, 2014). Η σχέση της εμπύχωσης με τη μουσική και τις τέχνες άλλωστε

απορρέει από ένα κοινό μεταξύ τους τόπο/στόχο: τη σημασία που «αποδίδουν» στο συγκινησιακό βίωμα καθώς και στις μεθόδους και τεχνικές διευκόλυνσης των συγκινησιακών βιωμάτων και της συναισθηματικής έκφρασης. Παράλληλα όμως, μέσα από το συνδυασμό μουσικής-κίνησης-παιχνιδιού-διάδρασης-βιωματικής εμπειρίας και εμπύχωσης, και εξ' αιτίας αυτών, διευκολύνεται και ισχυροποιείται η μάθηση (Θεοδωρίδης, 2019, 2008).

Βασικές προϋποθέσεις μουσικής μάθησης μέσω εμπυχωτικών και παιγνιωδών μουσικών δραστηριοτήτων αποτελούν οι μουσικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, η διεισδυτική και κριτική σκέψη του, η εμπυχωτική και παιδαγωγική του ικανότητα και ο εμπλουτισμός των γνωστών στρατηγικών της τυπικής μάθησης με στρατηγικές της άτυπης μάθησης. Η γενική παιδαγωγική γνώση που αφορά τη γνώση των γενικών αρχών και στρατηγικών οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και η αξιοποίησή τους, θεωρούνται επίσης σημαντικές προϋποθέσεις για κάθε διδασκαλία που αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και της ολόπλευρης ανάπτυξη των παιδιών (Θεοδωρίδης, 2017β, 2008· Green, 2014· Nierman et al., 2002). Ενδεικτικό είναι το συμπέρασμα ερευνών που επισημαίνουν ότι το έργο του εκπαιδευτικού διευκολύνεται από την επίγνωση των αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών ώστε να επιλέγουν παρόμοιες δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών της τάξης τους (McDonald & Simons, 1989). Η κατανόηση της αξίας της μουσικής διδασκαλίας μέσω επιλεγμένου υλικού και η δική του ευχέρεια να ανακαλύπτει και να αξιοποιεί τις δυνατότητες που αυτό κρύβει του παιχνιδιού, με τεχνικές που πηγάζουν ή φέρνουν τη διδασκαλία στα μέτρα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών έχει πολλά να προσφέρει στο έργο του εκπαιδευτικού (Littleton, 1998). Πέρα από τη θεωρητική μουσικοπαιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού και τις μουσικές του γνώσεις, χρειάζεται τόλμη και διάθεση για απόκτηση ανάλογων παιγνιωδών εμπειριών κατά τη διαδικασία της μουσικής μάθησης, ανοίγοντας παράλληλα το δρόμο για τη μουσική δημιουργία. Ωστόσο, σοβαρό πρόβλημα που χρήσει προσοχής αποτελεί η κατάχρηση της κατευθυντικότητας του εκπαιδευτικού εμπυχωτή κατά την εφαρμογή των ακολουθούμενων διαδικασιών εμπύχωσης και αξιοποίησης των μουσικών παιχνιδιών (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019· Αυγητίδου, 2016· Φράγκος, 1984).

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διακατέχεται από επιθυμία για ανακάλυψη και μάθηση και να μεταλαμπαδεύει στα παιδιά χαρά, περιέργεια και κίνητρα για μάθηση. Η δική του αγάπη για παιχνίδι και ταυτόχρονα το πάθος του για ταξίδι της μουσικής μάθησης και της δημιουργίας, καθώς και η εγρήγορση του ιδίου για ισορροπία μεταξύ παιδοκεντρικών διαδικασιών και επίτευξης μαθησιακών στόχων αποτελούν την αφετηρία για τη μεγιστοποίηση της συμβολής των μουσικών παιχνιδιών/δραστηριοτήτων (Θεοδωρίδης, 2019· Φράγκος, 1984).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούτσος, Π. (2013). *Φιλοσοφικές τάσεις στη Μουσική*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 3–36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Αυγητίδου, Σ. (2016). Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση: Μια αυτονόητη ή μια παραμελημένη πρακτική. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Boardman, E. (Ed.) (1989). *Dimensions of musical thinking*. Reston: MENC.
- Campbell, P. S., & Lum, C. H. (2007). Live and mediated music meant just for children. In K. Smithrim & R. Upitis (Eds.), *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music* (pp. 319-329). Waterloo: Canadian Music Educators' Association.
- Campbell, S. P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Clements, A. C. (2008). Escaping the classical canon: Changing methods through a change of paradigm. *Visions of Research in Music Education, 12*, 1–11.
- ΔΕΠΠΣ - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2001). ΦΕΚ 1366/18-10-2001, 1373/18-10-2001, 1374/18-10-2001, 1375/18-10-2001, 1375/18-10-2001, 1376/18-10-2001.
- ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2003). ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΔΕΠΠΣ-Δαφερμού, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Δημητριάδου, Π. (2018). *Μουσική μάθηση μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: σχέδιο παρέμβασης μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία (επιβλέπων: Ν. Θεοδωρίδης). ΤΕΠΑΕ, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Θέματα Σχεδιασμού, Μεθοδολογίας και Εφαρμογών* (σσ. 43–63). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Elliott, D. J. (Ed.) (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε!* (Μτφρ-επιμ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagottobooks.
- Griffin, S. M. (2010). Inquiring into children's music experiences: groundings in literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 28*(2), 42–49.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2008). *Το περιεχόμενο, η διαδικασία και η αποτελεσματικότητα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2016). *Εργαστήρι για παράξενους μουζικάντες. Μουσική, κίνηση, δραματοποίηση και λόγος*. Στο Α. Καρακίτσιος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω του θεάτρου, της μουσικής, των εικαστικών και της παιδικής λογοτεχνίας σε νηπιαγωγεία με παιδιά Ρομά*. Θεσσαλονίκη: Copy City Press.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2017α). *Τραγουδοπαιχνίδια για φίλους μουσικόφιλους*. Θεσσαλονίκη
- Θεοδωρίδης, Ν. (2017β). *Τραγουδοχοροί της Γης για φίλους μουσικόφιλους*. Θεσσαλονίκη.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2019). *Παιχνίδι και μουσική*. Στο Α. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Jorgensen, E. R. (2007). Concerning justice and music education. *Music Education Research, 9*(2), 169–189.
- Κοκκίδου, Μ. (2003). Προσέγγιση του θεσμού της ανάθεσης του μαθήματος της μουσικής σε δασκάλους μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση, 12*, 43–47.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέοι προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Littleton, J. D. (1991). *Influence of play settings on preschool children's music and play behaviors*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin.
- Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today, 12*(1), 8–15.
- Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική. Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto books.

- Mans, M. (2002). To *ramwe* or to play: The role of play in arts education in Africa. *International Journal of Music Education*, 39, 50–64.
- McDonald, D. T., & Simons, G. M. (1989). *Musical growth and development: Birth through six*. Schirmer Reference.
- Μπακιρτζής, Κ. & Σλαυκίδης, Γ. (2019). Η εμφύχωση ομάδων και οι εφαρμογές της. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Μυράλης, Γ. (2013). *Μουσική εκπαίδευση και Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 91–114). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2014). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Nierman, G., Zeichner, K., & Hobbel, N. (2002). Changing Concepts of Teacher Education. Στο R. Colwell & C. Richardson (Επιμ.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 818–839). Oxford: MENC, Oxford University Press.
- Opie, I., & Opie, P. (1985). *The singing game*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ostern, A. L. (2012). Supervision by an artist creating a poetic universe as a reference in the development of aesthetic approaches to pedagogical supervision. *Education Inquiry*, 3(3), 403–419.
- Παπανικολάου, Χ. (2009). *Με μουσική με κίνηση*. Αθήνα: Τόπος και Χ. Παπανικολάου.
- Πνευματικός, Δ., & Θεοδωρίδης, Ν. (2008). Συν-κινήσεις στην εκπαίδευση: Συγκινησιακή εμπειρία και αναστοχασμός επί των συγκινήσεων με αφορμή μουσικές δραστηριότητες. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού, Μεθοδολογίας και Εφαρμογών* (σσ. 97–114). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο (2011). ΦΕΚ 2335/17-10-2011. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Runfola, M., & Rutkowski, J. (1992). *General Music Curriculum*. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 697–709). New York: MENC & Schirmer Books.
- Στάθη, Α. (2016). *Παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα και διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία (επιβλέπων: Ν. Θεοδωρίδης). ΤΕΠΑΕ, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Theodoridis, N., & Koniari, D. (2014). Hellenic Rhythms, Songs and Dances. In D. Forrest, & L. Del-Ben (Eds.), *31st ISME World Conference on Music Education- Abstracts*. 20 – 25 July 2014, Porto Alegre-Brazil.
- Τσιρίδης, Π., Εκπαιδευτική τηλεόραση. *Παιχνίδια με τους ήχους- Τονικό ύψος*: <http://www.edutv.gr/index.php/mousiki/paixnidia-me-tous-ixous-toniko-yposos>
- Van Der Linde, C. H. (1999). The relationship between play and music in early childhood: Educational insights. *Education*, 119, 610–615.
- Veloso, A., & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from music education research*. London: Ashgate.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Θωίδου, Μ. (2019). Εμπυχώνοντας τους εμπυχωτές: η εμπυχωτική – εκπαιδευτική διάσταση της εθελοντικής συμμετοχής σε πολιτιστικά δρώμενα. Η περίπτωση ενός μουσικού φεστιβάλ. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 516–524). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Εμπυχώνοντας τους εμπυχωτές: η εμπυχωτική – εκπαιδευτική διάσταση της εθελοντικής συμμετοχής σε πολιτιστικά δρώμενα. Η περίπτωση ενός μουσικού φεστιβάλ

Μαρία Θωίδου

Ε.Ε.Π. και καλλιτεχνική υπεύθυνη των Μουσικών Συνόλων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
thoidou@uth.gr

Η εμπυχωτική διαδικασία μέσω του πολιτισμού και ειδικότερα μέσω της μουσικής αποτελεί μια αναγκαιότητα αλλά και δυνατότητα ευρέως αναγνωρισμένη. Η συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις στο πεδίο της μουσικής όπως είναι η διοργάνωση ενός μουσικού φεστιβάλ είναι μια πειραματική πρόταση για εμπυχωτική δράση. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται αρχικά μια σύντομη αναφορά ως προς την έννοια της εμπύχωσης, για να συνδεθεί έπειτα με μια πρακτική εφαρμογή που αφορά στη συμμετοχική δράση εθελοντών φοιτητών σε ένα μουσικό φεστιβάλ μέσα από την εμπυχωτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: εμπύχωση, εθελοντισμός, πολιτιστικά δρώμενα, μουσικό φεστιβάλ

Animating Animators: the animational - educational dimension of voluntary participation in cultural events. The case of a music festival

Maria Thoidou

Special Teaching Fellow & artistic director of Music Groups of University of Thessalia
thoidou@uth.gr

The animation process through culture, and especially through music, is both a necessity and a widely recognized possibility. Participating in collective actions in the field of music, such as organizing a music festival, is an experimental proposition for animational action. The present paper deals firstly with a brief reference to the concept of animation, and then relates it to a practical application involving the voluntary student participation in a music festival through the animation process.

Έννοια, σχέσεις

Αναζητώντας την έννοια – εμπύχωση

Η κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση, όπως και η λαϊκή παιδεία, δημιουργήθηκε από ένα ισχυρό κοινωνικό κίνημα πολιτιστικής διεκδίκησης, 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).

Εμπυχώνω σημαίνει δίνω ψυχή, ενισχύω το ψυχικό σθένος κάποιου, εμπνέω σε κάποιον θάρρος και αυτοπεποίθηση. Σημαίνει, επομένως, εμπνέω κάποιον ή συντελώ

στη δημιουργία συνθηκών έμπνευσης, ώστε κάποιος να εκφραστεί, δηλαδή να κινηθεί ή να μιλήσει ή να τραγουδήσει (Κοκκίδου, 2014). Η εμπύχωση ισχυροποιείται μέσω της μουσικής και των τεχνών, καθώς ανοίγουν δρόμους προς την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη μάθηση (Κοκκίδου, 2014).

Τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της εμπύχωσης διαμορφώνονται κάθε φορά ανάλογα με το εκάστοτε θεματικό πεδίο εφαρμογής της (π.χ. θέατρο, αθλητισμός, μουσική κ.ά.) (Θωίδης, 2007). Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της έννοιας της εμπύχωσης και οι διαφοροποιήσεις των περιεχομένων της ανάλογα με το εκάστοτε πεδίο εφαρμογής της καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη μια γενική και συνολική θεωρητική προσέγγισή της (Θωίδης, 2007). Αντίθετα μπορεί να προκύψει μια σαφέστερη και πιο εμπειριστατωμένη εικόνα της μεθόδου, αν περιορίσουμε το πλαίσιο της διερεύνησής μας και εξετάσουμε την εμπύχωση σε σχέση με ένα κάθε φορά πεδίο δράσης της. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η εμπυχωτική – εκπαιδευτική διάσταση της εθελοντικής συμμετοχής σε πολιτιστικά δρώμενα.

Αναζητώντας το υποκείμενο – εμπυχωτής

Αν και η εμπύχωση θεωρείται ως μία «μη κατευθυντική μέθοδος» (Rogers, 1978), απαιτεί ένα πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης. Ο εμπυχωτής πρέπει να αμβλύνει τον δεσμευτικό χαρακτήρα του προγράμματος και να μπορεί να σχεδιάζει διαφορετικά, να δημιουργεί δηλαδή ελεύθερους χώρους για αυθόρμητες δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες δράσης (Θωίδης, 2000). Ο πιο πρόσφορος ορισμός θεωρεί εμπυχωτή αυτόν που αυτοαποκαλείται έτσι και που θεωρεί ότι στη δραστηριότητα που αναπτύσσει κύρια συμβολή αποτελεί η εμπύχωση (Besnard, 1985). Ειδικότερα ο εμπυχωτής πολιτισμού διευκολύνει τη συνάντηση του ατόμου με την τέχνη (κατανόηση της τέχνης με την ευρύτερή της έννοια, αλλά και τη μετάδοση δεξιοτήτων για εξάσκηση μιας τέχνης, όπως θέατρο, ζωγραφική, χορός, λογοτεχνία, μουσική κ.λπ.) (Θωίδης, 2007). Ο εργασιακός χώρος του εμπυχωτή πρέπει να χαρακτηρίζεται από 'ανοιχτότητα' η οποία βοηθά να ξεπεραστούν πολιτισμικά και συναισθηματικά εμπόδια από τη μεριά των συμμετεχόντων.

Αναζητώντας τη σχέση εμπυχωτή και ομάδας

Η εμπύχωση είναι μια 'μέθοδος' παρώθησης και ενδυνάμωσης ομαδικών διαδικασιών και αποτελεί μια συνεχή και σκόπιμη διαδικασία προσανατολισμένη στις ανάγκες των ατόμων. 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). Η διαδικασία της εμπύχωσης ως δραστηριότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας 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).

Τα χαρακτηριστικά της στάσης αυτής, που ορίζονται ως λειτουργίες της εμπύχωσης, αναφέρονται τόσο στην ανάγκη συνειδητοποίησης του εαυτού και της σχέσης με τον

διαφορετικό άλλο και το περιβάλλον γενικότερα, όσο και στη συγκινησιακή συνοδεία με εμπλοκή σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοεπιρροής (Μπακιρτζής, 2004).

Η θέση του εμπυχωτή μπορεί να είναι καταλυτική για πολλούς λόγους. Μια άσκηση προκαλεί εντελώς διαφορετικά συναισθήματα στον καθένα. Είναι βασικό, πριν από όλα, ο εμπυχωτής να γνωρίζει ο ίδιος τα δικά του όρια, να μην περιμένει να ακούσει κάτι συγκεκριμένο, αλλά να είναι ανοιχτός στο πώς βιώνει η ομάδα τις ασκήσεις (Abligador, 2011).

Προετοιμασία της εμπυχωτικής δράσης

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το ζητούμενο είναι να συσταθεί μια ιεραρχία προϋποθέσεων που να διασφαλίζουν την ομαλή διαδικασία μιας εμπυχωτικής δράσης από τη μεριά του εμπυχωτή. Οι προϋποθέσεις αυτές απαντούν στις ανάγκες μιας κατάρτισης σε πρακτικό επίπεδο και αποτελούν ένα είδος εσωτερικής προετοιμασίας του εμπυχωτή. Θα μπορούσε να συσταθεί μία λίστα από 'υπενθυμίσεις' βασισμένες πάνω στο κύριο ερώτημα: Πώς μπορώ να έρθω σε επαφή με το αληθινό 'τόρα' της ομάδας μου τη στιγμή της εμπύχωσης; Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Προσδιορίζω τις προσωπικές μου δυνατότητες και στόχους τη στιγμή που καλούμαι να λειτουργήσω εμπυχωτικά και ειδικότερα:

α) Γνωρίζω θεωρητικά το στόχο μου ως εμπυχωτή/τρια σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Έχω μελετήσει καλά τα στάδια της άσκησης που θα προτείνω και τον τρόπο που θα μιλήσω. Αν θα μιλήσω αργά και καθαρά και αν θα χρησιμοποιήσω το σώμα μου.

β) Χρειάζομαι να νιώσω την παρουσία μου στην ολότητα της, με:

- Τη σχέση μου με την αναπνοή μου.
- Την επαφή με τη βαρύτητα μου.
- Τις εντάσεις στο σώμα μου.
- Την επικοινωνία με τα συναισθήματα μου.
- Την επαφή με την επιθυμία μου να κινητοποιήσω μια ομάδα για κάτι.
- Την έμπνευσή μου για να κινητοποιήσω την επιθυμία μου.

2. Προσδιορίζω τη σχέση μου με την ομάδα και τις δυνατότητες της ομάδας και του κάθε μέλους της χωριστά. Χρειάζομαι να νιώσω την παρουσία της ομάδας στην ολότητά της και την παρουσία του καθένα χωριστά και ειδικότερα:

- Δίνω χρόνο στο να παρατηρήσω την ιδιαίτερη στάση του καθενός τη συγκεκριμένη στιγμή και απέναντι στη συγκεκριμένη συνεργασία.
- Διαισθάνομαι τη δυναμική της ομάδας.
- Εμπιστεύομαι το ένστικτο μου με το οποίο εισπράττω την ενέργεια της δυναμικής του συνόλου.
- Έχω επαφή με τον ήχο της φωνής μου και τον ήχο της ομάδας.
- Είμαι προετοιμασμένη/ος να προκύψει κάτι διαφορετικό από αυτό που περιμένω.

Θυμάμαι: Η εμπύχωση ενεργοποιεί την ψυχή. Αυτό μπορεί να προκαλέσει συγκίνηση. Η συγκίνηση μπορεί να προκαλέσει αμηχανία. Η αμηχανία μπορεί να προκαλέσει μηχανικά αποτελέσματα αμυντικής συμπεριφοράς: Γέλιο, ειρωνεία, κοροϊδία, κλάμα, θυμό. Κάθε μέλος της ομάδας είναι ξεχωριστό και κάθε αντίδραση είναι πηγή γνώσης. Όλοι μαζί μπορούν να μεταποιήσουν τα συναισθήματα τους σε ένα κοινό συναίσθημα που να συνδέεται με τον καλλιτεχνικό – εκφραστικό στόχο της άσκησης. Η ελεύθερη και όχι αναγκαστικά ανεξέλεγκτη βίωση και έκφραση των συγκινήσεων δε σημαίνει θόλωμα, χάσιμο ή κατάρρευση της συνείδησης, αλλά εμπλουτισμό και διεύρυνσή της (Μπακιρτζής, 2004).

Ως εμπυχωτρία/ής διατηρώ την προσωπική μου επιθυμία να πετύχω το στόχο μου. Τα εσωτερικά μου κίνητρα βρίσκονται σε ισορροπία με την επιθυμία της ομάδας να ενεργοποιηθεί προς κάποια κατεύθυνση. Ο εμπυχωτής είναι αυτός που εμπυχώνει, ενθαρρύνει, εμπνέει, δίνει δύναμη, κίνηση και ροή. Ο εμπυχωτής δίνει χώρο και χρόνο για να ενεργοποιηθεί το άτομο ή η ομάδα. Βοηθά να στρωθεί το τραπέζι για το κοινό γεύμα: Την αλληλεπίδραση.

Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης εντάσσεται το ερώτημα – πρόταση: Πώς μια διαδικασία λειτουργεί ως εμπυχωτής και πώς ένας εμπυχωτής λειτουργεί μέσα στη διαδικασία;

Στην περίπτωση του θεσμού ενός πολιτιστικού φεστιβάλ ‘διαδικασία’ ονομάζουμε μια σειρά από δραστηριότητες που στη συγκεκριμένη περίπτωση εξυπηρετούν τη λειτουργία του θεσμού αυτού. Πρόκειται για διαδικασία η οποία ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτή αλλά ‘εμπυχώνεται’ από τη σχέση των συμμετεχόντων. Για να μπορέσει να ενεργοποιηθεί μια βιωματική εξερεύνηση της θεωρίας χρειάζεται η θαυματουργή παρέμβαση της εμπύχωσης.

Στη συλλογική δράση υποστήριξης ενός φεστιβάλ η μετασηματιστική ενέργεια του εμπυχωτή μεταφέρεται ως δυναμική στον καθέναν από τους συμμετέχοντες. Αυτό σημαίνει πως ακολουθούμε όλοι μαζί μια συγκεκριμένη-ενιαία στάση απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρεφόμαστε: Καλλιτέχνες, βοηθούς σκηνής, κοινό που παρακολουθεί ή επιζητά να εξυπηρετηθεί σε απλές ανάγκες. Ταυτόχρονα αισθανόμαστε τη δικιά μας παρόρμηση να αντιδράσουμε στις καταστάσεις και προσπαθούμε αυτό να αξιοποιηθεί κατά περίπτωση. Ο εμπνευστής – εμπυχωτής δημιουργεί έναν σκελετό δράσης ο οποίος χρειάζεται την ‘εμπυχωτική’ – δημιουργική ανταπόκριση των εθελοντών. Αυτό σημαίνει πως με βάση το πλαίσιο και τον χαρακτήρα της λειτουργίας των οργανωτικών δομών του φεστιβάλ, μπορεί κανείς να δημιουργήσει καινούργιες καταστάσεις δράσης. Μπορούμε να παραλληλίσουμε το φεστιβάλ με το μουσικό έργο και την ομάδα εθελοντικής υποστήριξης με τους ερμηνευτές – μουσικούς. Είναι σα να τραγουδάμε όλοι μαζί το ίδιο τραγούδι αλλά ο καθένας με τη δική του φωνή. Ένα τραγούδι που μας συνδέει με τον χώρο αλλά και με τους άλλους. Ενεργοποιεί τη δυνατότητα να ‘ακούσουμε’ τις ανάγκες που θα προκύψουν αλλά να προσεγγίσουμε και τις ιδιαίτερες γεύσεις που θα δώσουν οι δραστηριότητες που υποστηρίζουμε. Θα λέγαμε λοιπόν πως το τραγούδι βοηθά στην έναρξη ενός διαλόγου με τον χώρο περισσότερο ζωντανό, περισσότερο παλλόμενο, ώστε κυριολεκτικά να εμβαπτιστώ, να πλημμυρίσω και να συμμετάσχω μέχρι να γίνω ένα με τον χώρο, από ακουστική άποψη (Tomatis, 1999).

Εδώ η εμπύχωση λειτουργεί ως κοινωνικοπολιτιστική και ως κοινωνικοεκπαιδευτική μέθοδος. Ως τέτοια επιδιώκει να βοηθήσει τον πολίτη να αποκτήσει συνυπευθυνότητα στο ζωτικό του χώρο και να του παράσχει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση (Θωίδης, 2000).

Στην επόμενη ενότητα, η δημιουργική έκφραση συνδέεται με την εμπυχωτική εκπαιδευτική συλλογική διαδικασία με στόχο τη μουσική ανάπτυξη και κατανόηση σε ένα περιβάλλον κοινής συμβίωσης

Η εμπυχωτική διαδικασία στην περίπτωση του Φεστιβάλ Πάου

Πρόκειται για την εμπυχωτική-εκπαιδευτική λειτουργία της οργάνωσης του Φεστιβάλ Πάου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.) με την υποστήριξη των μουσικών εκδηλώσεων από την ομάδα εθελοντών των Μουσικών Συνόλων του Π.Θ. Στην Ομάδα των Μουσικών Συνόλων ανήκουν κυρίως φοιτητές και φοιτήτριες αλλά και πολίτες της πόλης του Βόλου, καλλιτέχνες και συνεργάτες από διάφορα μέρη της Ελλάδας (βλ. <https://paoufestival.weebly.com/>).

Το Φεστιβάλ Πάου φιλοξενείται στο Συνεδριακό και Πολιτιστικό κέντρο του Π.Θ. (Παλαιά Μονή Πάου, βλ. <http://mprou.uth.gr/el/>). Η ομάδα εργασίας, η οργανωτική επιτροπή, οι τεχνικοί καθώς και οι καλλιτέχνες, συνυπάρχουν στον χώρο όχι μόνο κατά τη διάρκεια της συναυλίας. Οι εθελοντές φοιτητές έχουν την ευκαιρία να ζήσουν από κοντά τους καλλιτέχνες που φιλοξενούνται, να ακούσουν τις πρόβες τους, να συμμετέχουν στην προετοιμασία των συναυλιών τους, να συζητήσουν και να δειπνήσουν μαζί τους. Λειτουργούν συλλογικά σε ομάδες καθηκόντων που εναλλάσσονται, ώστε να έχουν επαφή με όλα τα αντικείμενα δράσης.

Κεντρικός στόχος μιας τέτοιας λειτουργίας είναι: Μαθαίνω μουσική βιώνοντας συλλογικές δράσεις. Μαθαίνω μουσική μέσα από τη συμμετοχή μου στην υποστήριξη ενός μουσικού φεστιβάλ.

Προκύπτει επομένως το ερώτημα: Τί εισπράττω μέσα από την εμπυχωτική διαδικασία της συμμετοχής στην οργάνωση και λειτουργία ενός μουσικού φεστιβάλ; Πώς συμμετέχω στην προετοιμασία; Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Βιώνω τη μουσική σε όλες τις διαστάσεις
- Έρχομαι σε επαφή με μουσικούς δημιουργούς - ερμηνευτές.
- Βιώνω τα συναισθήματά τους μέσα από τη συμβίωση μαζί τους.
- Παρακολουθώ τις πρόβες τους.
- Προετοιμάζω τον χώρο της συναυλίας.
- Βοηθώ στην εγκατάσταση του ήχου και του φωτισμού.
- Δημιουργώ την κατάλληλη ατμόσφαιρα.
- Υποδέχομαι και εξυπηρετώ το κοινό.
- Παρουσιάζω την εκδήλωση.
- Αποχαιρετώ τους καλεσμένους. Τακτοποιώ τον χώρο. Προετοιμάζω το δείπνο μαζί με τους καλλιτέχνες.
- Μοιράζομαι το δείπνο, την κουβέντα, τις εντυπώσεις τους, τις εντυπώσεις μου.

Δεν έχει σημασία η δουλειά που αναλογεί στον καθένα: Αν θα μοιράσει προγράμματα, αν θα είναι πάνω στη σκηνή, αν θα συζητήσει, αν θα καθαρίσει τον

χώρο, αν θα σερβίρει. Σημασία έχει να διατηρήσει τη 'σύνδεση' με την υπόλοιπη ομάδα λειτουργώντας εμπυχωτικά ως προς τους άλλους και ως προς τον εαυτό του, να διατηρήσει τη σύνδεση με τον εμπυχωτή, τη σύνδεση με τον στόχο που δίνεται κάθε φορά. Πρόκειται για μια αυτοδύναμη μουσική σύνθεση που περιλαμβάνει τη μουσική δράση στη σκηνή αλλά διαδραματίζεται σε όλο τον χώρο στον οποίο φιλοξενείται το φεστιβάλ. Όλα αυτά αποτελούν ένα μεγάλο μουσικό κομμάτι με πολλά μέρη.

Αν θεωρήσουμε, σύμφωνα με τον Thorndike (1913), πως οι εμπειρίες που συμβάλλουν στη μάθηση και την ανάπτυξη είναι αυτές που ικανοποιούν τις ανάγκες του ψυχοσωματικού οργανισμού, μέσα από τη βιωματική εμπειρία που προσφέρει το μη κατευθυντικό ρεύμα στην εμπύχωση ομάδων, θα μπορέσει και στο τομέα της προσέγγισης της μουσικής-εκφραστικής διαδικασίας, να λειτουργήσει ένα καινούργιο μοντέλο μάθησης, λιγότερο μοναχικό και ατομικιστικό. Η μάθηση αυτή θα έχει χαρακτήρα αυτογνωστικό αλλά και κοινωνικοποιητικό, υπηρετώντας τη βαθύτερη ουσία της έννοιας του ήχου και της μουσικής, δηλαδή τον συντονισμό με το όλο, μέσω της ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τον Κρίστοφερ Σμολ (2010), η μουσική είναι στην ουσία της μια διαδικασία, κάτι που οι άνθρωποι κάνουν. Αυτή τη διαδικασία ο συγγραφέας την ονομάζει *Μουσικοτροπία* (Musicking). Στόχος του είναι να προτείνει ένα πλαίσιο για την κατανόηση της μουσικοτροπίας ως ανθρώπινης δραστηριότητας. Προσπαθεί να δώσει μια εξήγηση στο πώς και γιατί η συμμετοχή σε μια μουσική πράξη έχει τόσο ζωτική σημασία για τους ανθρώπους ως ξεχωριστά κοινωνικά και πολιτικά όντα. Όπως υποστηρίζει ο Σμολ, μουσικοτροπώντας μπορούμε να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους ανθρώπους και τα υπόλοιπα πλάσματα του πλανήτη μας. Έτσι, η μουσική γίνεται ένα μέσο εξερεύνησης, επιβεβαίωσης και εκδήλωσης σχέσεων, και καθίσταται ένα πολιτικό, με την ευρεία έννοια, ζήτημα. Η εμπλοκή του ατόμου στη μουσικοτροπία, του παρέχει τα εφόδια αυτά που είναι εγγενή στη μουσική και βασικά για τη λειτουργία του. Προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο δράσης μέσα στο οποίο το άτομο καθίσταται ικανό να δοκιμάσει διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης, πράξης και συσχέτισης (Σμολ, 2010). Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Κανελλόπουλος (2009), η μουσικοποιητική δραστηριότητα είναι πάντοτε μια διαδραστική διεργασία, δεν είναι ποτέ μια αποκομμένη 'ιδιωτική' δραστηριότητα.

Στη συνέχεια δίνονται τρία παραδείγματα από την εμπειρία της οργάνωσης του Φεστιβάλ Πάου. Πρόκειται για δραστηριότητες που δεν έχουν μουσικό χαρακτήρα. Αφορούν στο πεδίο της αυτοδιαχείρισης και της φιλοξενίας στον χώρο του φεστιβάλ. Μέσα όμως από την διαδικασία της εμπύχωσης, τα αποτελέσματά τους εμβαθύνουν στη μουσική κατανόηση.

Άσκηση για σύνδεση – επίγνωση.

Περιγραφή: Η 'αλυσίδα' στο σερβίρισμα του φαγητού (άνθρωποι παραταγμένοι σε μια γραμμή που συνδέει την κουζίνα με τον χώρο που βρίσκεται η τραπέζα).

Οδηγίες: Από την κουζίνα ως το μεγάλο τραπέζι μεταφέρονται χέρι - χέρι οι πιατέλες. Οι συμμετέχοντες διατηρούν μια σταθερότητα στη θέση που έχουν στην αλυσίδα, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται τη γραμμή της αλυσίδας και συμπληρώνουν τα κενά αν κάποιος χρειαστεί να φύγει. Διατηρούν ένα συγκεκριμένο

ρυθμό στη ροή της μεταφοράς και επιπλέον μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ανήκουν όλοι. Έχουν επαφή με τον χώρο, την κίνηση και μεταξύ τους.

Στόχοι: Όπου και να βρίσκομαι έχω επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας χωρίς να χάνω τη θέση μου, σε επαφή με τη συλλογική ροή της κίνησης. Έχω συνειδητή συναισθηματική και σωματική στάση κατά τη διάρκεια της συμμετοχής μου στη διαδικασία.

Η παραπάνω εμπυχωτική δράση περιλαμβάνει τον εμπυχωτή-δάσκαλο που υποστηρίζει όλη την ιδέα, τους φοιτητές που ασκούνται στη διαδικασία και τους φιλοξενούμενους που εντάσσονται σε αυτήν. Παράλληλα είναι μια μουσική πράξη γιατί οι συμμετέχοντες ακολουθούν συνειδητά τη δομή του μουσικού κομματιού που 'ερμηνεύεται' σε ζωντανό χρόνο και διατηρούν μια σταθερή 'ροή' στην κίνησή τους, ακριβώς όπως σε ένα πολυφωνικό τραγούδι.

Άσκηση για συγκέντρωση – συντονισμό

Περιγραφή: Συλλογική εργασία με ήχο (εργασίες που χρειάζονται για τη διαβίωση στον χώρο φιλοξενίας και συναυλιών)

Οδηγίες: Τραγουδώ έναν κοινό μουσικό τόνο (πχ τη νότα Ντο). Όταν ο τόνος αλλάζει όλοι τον ακολουθούν, ενώ παράλληλα εργάζονται, για παράδειγμα ετοιμάζουν ένα συλλογικό γεύμα ή τακτοποιούν και οργανώνουν το χώρο.

Στόχοι: Διατηρώ ισορροπία ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο. Διατηρώ σταθερότητα στην εκφορά του τόνου μου και συγχρόνως την επαφή με το συλλογικό έργο. Συνδέομαι με τη δόνηση του ήχου μου, ενώ παράλληλα έχω επαφή με τον συλλογικό ρυθμό εργασίας της ομάδας.

Στη συνέχεια τέτοιου είδους εμπειρίες γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από άλλες εμπυχωτικές δράσεις.

Άσκηση για επεξεργασία του βιώματος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Περιγραφή: Βρίσκω μια λέξη που να ταιριάζει στη βραδιά που έζησα (αντίστοιχα μπορεί να γίνει μια κίνηση, ένας ήχος, μια μουσική φράση κτλ.) Αναφέρομαι στην καταγραφή -παρουσίαση των εντυπώσεων που μου άφησε μια δραστηριότητα της προηγούμενης βραδιάς, στους άλλους (μπορεί να συμπεριλαμβάνει την προετοιμασία, τη συναυλία, το δείπνο με τους φιλοξενούμενους καλλιτέχνες κτλ.).

Οδηγίες: Οι λέξεις προφέρονται από τους συμμετέχοντες σε κύκλο με τη σειρά, φτιάχνοντας μία μουσική φράση. Κατά τη διάρκεια της εκφοράς των λέξεων δεν μεσολαβούν σχόλια και ακολουθείται ένας εσωτερικός ρυθμός. Η άσκηση μπορεί να συνεχιστεί καθώς ο καθένας προσθέτει ακόμη μία λέξη δίπλα στη λέξη. Η λέξη μπορεί να αντικατασταθεί με κίνηση ή με ήχο. Η καταγραφή της εμπειρίας πάνω στη συγκεκριμένη δράση μέσα από τον συνδυασμό των προσωπικών αναφορών, καταλήγει σε ένα ψηφιδωτό ομαδικής έκφρασης ως κείμενο, χορογραφία ή μουσική σύνθεση.

Στόχοι: Έρχομαι σε επαφή με το συναίσθημα που μου προκάλεσε η προσπάθεια και το επικοινωνώ στους άλλους. Γνωρίζω και αποδέχομαι την ιδιαιτερότητα της κάθε προσωπικής περιγραφής. Αντιλαμβάνομαι τη θέση μου στο συλλογικό αποτύπωμα

των καταγραφών. Ακούω-βλέπω-μελετώ την εσωτερική ενορχήστρωση της συλλογικής δράσης όπως κατά την ακρόαση ενός συμφωνικού έργου.

Η συζήτηση και η επεξεργασία που ακολουθούν το βίωμα, είναι σημαντικά μέρη της άσκησης. Αυτός ο χρόνος δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μοιραστούν αυτό που έζησαν, να επεξεργαστούν τις ανακαλύψεις τους και να προχωρήσουν περισσότερο στα προσωπικά θέματα που έχουν αναδυθεί (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Συμπερασματικά

Με βάση τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της λειτουργίας της εμπύχωσης, παρουσιάστηκε στο άρθρο αυτό η εμπειρία από την εμπυχωτική διαδικασία κατά την οργάνωση του Φεστιβάλ Πάου. Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν από τις συγκεκριμένες εφαρμογές, οδηγούν στο συμπέρασμα: Αν μπορώ να εργαστώ συλλογικά πάνω σε πρακτικά θέματα μέσω της εμπύχωσης, μπορώ με τον ίδιο τρόπο να μοιραστώ ήχους, μπορώ να φτιάξω μουσική μαζί με άλλους ή να ακούσω μουσική ή να καταλάβω τη μουσική.

Γενικότερα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι μέσα από τη διαδικασία της οργάνωσης ενός μουσικού φεστιβάλ, 'μουσικοτροπούμε' με έναν ιδιαίτερο τρόπο, χρησιμοποιώντας τους κανόνες της μουσικής για να αξιοποιήσουμε και να κατανοήσουμε παράλληλα δύο βασικά της στοιχεία: τον συντονισμό και τον συνδυασμό, μέσα σε ένα πλαίσιο συνύπαρξης ανθρώπων και καταστάσεων.

Τέλος, μέσα από την κατανόηση των κανόνων της μουσικής πράξης, οι συμμετέχοντες στις εμπυχωτικές δράσεις-συνεργασίες, μπορούν να αποτελέσουν οι ίδιοι πηγή εμπύχωσης τόσο για το κοινό όσο και για τους καλεσμένους καλλιτέχνες διαμορφώνοντας με τη στάση τους συνθήκες μυσταγωγίας. Έτσι, η εμπύχωση με βάση τη μουσική αναζήτηση μέσα από συλλογικές δράσεις και με πυρήνα το καλλιτεχνικό γεγονός της κάθε βραδιάς, μπορεί να διαποτίσει όλο το λειτουργικό χώρο και χρόνο του φεστιβάλ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abligador, S. N. (2011). *Όταν το σώμα μιλάει Μεθοδολογία και ασκήσεις για τη σωματική έκφραση*. Αθήνα: Γιαλός.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Besnard, P. (1985). Προβληματική της κοινωνικοπολιτιστικής εμπύχωσης. Στο Μ. Debesse & G. Mialaret (Επιμ.), *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση* (τομ. 8, σσ. 359–402). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Θωίδης, Ι. (2000). Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Θωίδης, Ι. (2007). Εμπύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, σσ. 41–58.
- Κανελλόπουλος, Π. (2009). Μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της παιδικής έκφρασης και δημιουργικότητας. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ., εισαγ.), *Τέχνη–Παιχνίδι–Αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 311–355). Αθήνα: Τόπος.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (χ.η.). Φεστιβάλ Πάου.

Michels, H. (1995). Animation - Ergebnisse einer Rekonstruktionsanalyse zur freizeitwissenschaftlichen Theoriebildung. *Spektrum Freizeit*, 2-3, σσ. 7-34.

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto Books.

Μπακιρτζής, Κ.Ν. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Opaschowski, H. W. (Ed.) (1981). *Methoden der Animation Praxisbeispiele*. Band Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Rogers, C.R. (1978). *Die nicht-direktive Beratung*. Muenchen: Kindler.

Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης*. Θεσσαλονίκη: IANOS.

Tomatis, A. (1999). *Το αντί και η φωνή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thorndike, E. L. (1910). *Educational psychology: The psychology of learning*. Teachers College, Columbia University.

Κοκκίδου, Μ. (2019). Εμφύχωση στις ομαδικές μουσικές δράσεις: το κοινωνικό νόημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 525–532). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Εμφύχωση στις ομαδικές μουσικές δράσεις: το κοινωνικό νόημα της μουσικής

Μαίη Κοκκίδου

Εντεταλμένη λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ugenius@otenet.gr

Οι άνθρωποι αγαπούν να τραγουδούν και να παίζουν μουσική ομαδικά. Οι ομαδικές μουσικές δράσεις είναι κύριοι τρόποι εμπλοκής με τη μουσική στην κοινότητα και σε παρέες ερασιτεχνών. Είναι, επίσης, ο κανόνας στη μουσική εκπαίδευση, εντός και εκτός σχολείου. Ωστόσο, τα μαθητικά μουσικά σύνολα στις σχολικές γιορτές είναι μία ιδιαίτερη περίπτωση, με σαφή ενδοσχολική λειτουργία. Οι σχολικές γιορτές είναι επιβεβλημένες από τη σχολική ζωή. Εδώ, είναι σημαντικό να προσαρμόσουμε τα εργαλεία της εμφύχωσης στο συμφραζόμενο των σχολικών μουσικών γιορτών και να παρέχουμε στους μαθητές κώδικες για να αντιληφθούν το κοινωνικό νόημα των γιορτών. Η έννοια του κοινωνικού νοήματος μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: α) μαθαίνω μουσική για να συμμετέχω στις παραστάσεις, β) συμμετέχω στις παραστάσεις για να μάθω μουσική, και γ) συμμετέχω σε μουσικές παραστάσεις για να μάθω για τον εαυτό μου, τους άλλους και τον κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: μουσικές σχολικές γιορτές, εμφύχωση, κοινωνικό νόημα, φωνή των μαθητών

Facilitation in group musical activities: the social meaning of music

May Kokkidou

Adjunct lecturer, Master Program, European University of Cyprus
ugenius@otenet.gr

Humans love to sing and play music in groups. Group musical activities are the main way of engaging with music in community and amateur groups. It is also the norm in music education, inside and outside school. However, school performances are purely 'school affair' because students do not have similar experiences in real life situations. In this context, it is important to exploit the tools of facilitation in order to provide codes to students for understanding the social meaning of the music performances. The notion of this meaning can be summarized as follows: a) I learn music to participate in performances; b) I participate in performances to learn music; and c) I participate in musical performances to learn about myself and the world.

Keywords: school music performances, facilitation, social meaning, students' voice

Οι ομαδικές μουσικές δράσεις και οι σχολικές γιορτές

Τα παιδιά αγαπούν να τραγουδούν και να παίζουν μουσική ομαδικά, όπως και οι περισσότεροι άνθρωποι. Μαθαίνουν τραγούδια των αγαπημένων τους καλλιτεχνών – βλέποντας μουσικά βίντεο και τραγουδώντας караόке– και χορεύουν με τα αγαπημένα τους τραγούδια (οι hip-hop ομάδες ολοένα και αυξάνονται). Επίσης, οι ομαδικές μουσικές δράσεις είναι οι κύριοι τρόποι εμπλοκής με τη μουσική στην

κοινότητα και σε παρέες ερασιτεχνών. Έλκουν τους ανθρώπους διότι τους επιτρέπουν να βιώσουν την αίσθηση της ομαδικότητας και να αναπτύξουν την προσωπική και μουσική τους ταυτότητα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων μέσα σε ένα κοινωνικό-μουσικό περιβάλλον.

Οι ομαδικές μουσικές δράσεις είναι ο κανόνας στη σχολική μουσική εκπαίδευση αλλά και σημαντικό μέρος στη μουσική εκπαίδευση εκτός σχολείου. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα στο σχολείο μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, με οφέλη κοινωνικά (συνεργασία, εμπιστοσύνη στους άλλους, αίσθηση κοινού στόχου), συναισθηματικά (αυτοαντίληψη, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση) και ακαδημαϊκά (Rabinowitch et al., 2012). Παράλληλα, η λειτουργία των μουσικών συνόλων ωφελεί την ευρύτερη ζωή του σχολείου (Μπαλτήρας, 2018).

Είναι γεγονός ότι οι σχολικές χορωδίες και ορχήστρες μπορούν να δώσουν σε αξιόλογα αποτελέσματα. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δίνει ερεθίσματα στους μαθητές για δια βίου μουσική μάθηση. Επιπροσθέτως, οι διαδικασίες μπορεί να υλοποιούνται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μουσικές ανάγκες, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο Regelski (2009) αναφέρεται σε αυτό το πρόβλημα ως ελίτ ενώ σημειώνει τον κίνδυνο να δημιουργηθεί ένας τεχνητός, στενός και περιοριστικός μουσικός κόσμος που εξυπηρετεί κυρίως ιδεολογικούς στόχους και αφορά μία ορισμένη μειονότητα επιλεγμένων μαθητών.

Γενικά, μία ομαδική μουσική δράση είναι κάτι παραπάνω από το «παίζω μαζί με άλλους». Οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να λάβουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες και να σκεφτούν ποιες δεξιότητες είναι σημαντικό να αποκτήσουν οι μαθητές και πώς οι ομαδικές μουσικές δράσεις θα ενισχύουν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Η εμπύχωση στις ομαδικές μουσικές δράσεις και στις σχολικές γιορτές

Τι σημαίνει «εμπύχωνω» σε ομαδικές μουσικές δράσεις; Σε μία γενικότερη προοπτική, η εμπύχωση αφορά σε πρακτικές που είναι κατάλληλες για μία συγκεκριμένη ομάδα, με ορίζουσα την αυθεντική μάθηση. Σημαίνει στόχους που περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, την αυτοαντίληψη, την υπευθυνότητα, τη συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη καθώς και αξίες όπως η ευγένεια και ο σεβασμός, μεταξύ πολλών άλλων. Ο εκπαιδευτικός-εμπύχωτής δεν προτείνει ένα συγκεκριμένο σύνολο κανόνων αλλά επιτρέπει διαφορετικές δυνατότητες δράσης και αλληλεπίδρασης που προκρίνονται ως κατάλληλες σε ένα δεδομένο περιβάλλον (Κοκκίδου, 2014). Ο Allsup και οι συνεργάτες του συμπληρώνουν ότι οι μαθητές είναι ένα αμάλγαμα δημιουργικών, συνεχώς εξελισσόμενων, αντιφατικών και ασταθών μουσικών εαυτών. Σε αυτή τη βάση, ο εκπαιδευτικός μουσικής πρέπει να αξιολογεί πώς οι στόχοι του σχετίζονται με το ποιοι είναι οι μαθητές του και να προσπαθεί ώστε οι διδακτικές πρακτικές να είναι συναφείς με την πραγματική ζωή των μαθητών (Allsup et al., 2012, σελ. 470).

Στις ομαδικές μουσικές δράσεις, οι εκπαιδευτικοί-εμπύχωτές καλούνται να προάγουν ένα αίσθημα ομαδικότητας που επιτρέπει, όμως, και την έκφραση της ατομικότητας. Η εμπύχωση εξυπηρετεί έναν διπλό σκοπό: διευκολύνει τις κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις και διεγείρει τις μουσικές αλληλεπιδράσεις. Γενικά, η εμπύχωση μας διδάσκει ότι η μουσική διαφορά και η δημιουργικότητα πρέπει να αποτιμώνται ως σημαντικές. Δεδομένου ότι το σχολικό σύστημα δεν ενθαρρύνει τη φωνή των μαθητών, η εμπύχωση βοηθά τους μαθητές να νιώσουν ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Και εδώ η μουσική είναι ένας ισχυρός σύμμαχος.

Τι συμβαίνει, όμως, στην περίπτωση των σχολικών γιορτών; Το πλαίσιο των σχολικών γιορτών επιτρέπει την εφαρμογή των πρακτικών της εμπύχωσης; Ποιο είδος δυναμικής μεταξύ του εαυτού και των άλλων είναι βιώσιμο; Πόσο εύκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς μουσικής να διευκολύνουν συνεργατικές διαδικασίες σε ετερογενή σύνολα; (μαθητές από διαφορετικές σχολικές τάξεις αλλά και μαθητές από την ίδια τάξη που μπορεί να μην είχαν την ευκαιρία να βιώσουν το αίσθημα της ομαδικότητας).

Οι σχολικές γιορτές είναι καθαρά 'υπόθεση σχολείου' επειδή οι μαθητές δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες στην πραγματική ζωή. Ένα άλλο αρνητικό στοιχείο είναι ότι λειτουργούν ως μηχανισμοί εξουσίας με σαφή πολιτικό-ιδεολογικό περιεχόμενο και προσανατολισμό (Γκόλια et al., 2007) για τις έννοιες του έθνους, της θρησκείας και της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι σχολικές γιορτές είναι 'απαρχαιωμένες' κατά την έννοια ότι παραμένουν σχεδόν ίδιες για αρκετές δεκαετίες. Σπάνια είναι δημιουργικές και ακόμα πιο σπάνια επιτρέπουν την προσωπική έκφραση των μαθητών. Όλα είναι προκαθορισμένα, πρέπει να ολοκληρωθούν σε ένα πιεστικό χρονικό πλαίσιο και να ανταποκριθούν στις ρουτίνες του τελετουργικού εορτασμού μιας επετείου. Από την άλλη πλευρά, οι γιορτές είναι η βιτρίνα του σχολείου. Ο Regelski (2009) παρατηρεί εύστοχα ότι χρησιμότητα της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ασαφής για την κοινωνία και ότι το μόνο που την καθιστά ορατή είναι οι σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις.

Είναι δυνατή η εμπύχωση¹ στις σχολικές γιορτές; Η απάντηση δεν είναι εύκολη διότι τα εμπόδια είναι πολλά. Ας φανταστούμε έναν εκπαιδευτικό μουσικής στις αρχές του Οκτώβρη. Είναι πολύ πιθανόν να προετοιμάζει τη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου με μία τάξη, ίσως σε παραπάνω από ένα σχολεία. Παράλληλα, ετοιμάζει τη γιορτή του Πολυτεχνείου με άλλη τάξη. Και ο ίδιος προετοιμάζεται για τα μαθήματά του για τη γιορτή των Χριστουγέννων. Δηλαδή, καλείται να φέρει εις πέρας ένα έργο όπου πρέπει κυριολεκτικά να αξιοποιήσει κάθε λεπτό. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μουσικής διαφέρει από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Δεν έχει μία ομάδα παιδιών αλλά συχνά περισσότερες από 20 διαφορετικές ομάδες. Και πώς μπορεί να είναι κάποιος αποτελεσματικός για όλους του μαθητές; Και για τους 200 ή 300 μαθητές; Κάποιοι λένε ότι δεν προλαβαίνουν να μάθουν καλά-καλά τα ονόματα των παιδιών.

Γενικά, ο χρόνος δεν είναι σύμμαχος για τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Δεν επιτρέπει διαδικασίες για την υποστήριξη των ατομικών αναγκών των μαθητών, παράλληλα με το γνωστικό-μουσικό περιεχόμενο που πρέπει να καλυφθεί, διαδικασίες για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές θα αισθάνονται συναισθηματική ασφάλεια, θα έχουν αρμονικές σχέσεις και θα αποκτήσουν ομαδικό πνεύμα. Άλλα προβλήματα αφορούν στο ρεπερτόριο των σχολικών εκδηλώσεων (στασιμότητα) και ότι η μουσική δεν είναι «η μουσική των μαθητών».

¹Στην ξένη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «διευκόλυνση» και «διευκολυντής» (*facilitator*).

Τα παραπάνω συνηγορούν στην ιδέα ότι η εμπύχωση στις δράσεις για τις σχολικές γιορτές είναι 'ουτοπική' διότι οι γιορτές είναι κάτι που επιβάλλεται στους μαθητές. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν δικαίωμα επιλογής και ότι οι σχολικές γιορτές είναι, κατά κανόνα, αυτοσκοπός. Αλλά είναι ακριβώς εδώ που η εμπύχωση βοηθά να βρεθούν ισορροπίες ανάμεσα στο «αναγκαστικό» και το «αποδεκτό», ανάμεσα στο «αγαρεία» και στο «αίσθημα ευθύνης», ανάμεσα στο «εγώ» και στο «εμείς». Φέρνει στο προσκήνιο τη σημασία της συνεργασίας σε ένα σύνολο όπου οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν την έννοια της ατομικής ευθύνης και του κοινού στόχου.

Σε ευρύτερα μουσικά πλαίσια, τα ερωτήματα που μπορεί να θέσει ο μουσικός εκπαιδευτικός-εμπυχωτής είναι: ποια είναι η ομάδα; ποια δυναμική μεταξύ εαυτού και άλλων συνεπάγεται; τι χρειάζεται η ομάδα ως σύνολο και τι ανάγκες έχουν τα μεμονωμένα άτομα μέσα στην ομάδα; ποια είναι η ετοιμότητα των μαθητών για ομαδικές μουσικές δράσεις; ποια είναι τα κίνητρα των μαθητών; πώς μπορούν οι διαδικασίες να γίνουν πιο δημιουργικές; στο πολύπλοκο οικοσύστημα των ομαδικών μουσικών δράσεων, τι είναι πρώτο: η μουσική ή η ομάδα;

Είναι φυσικό κάθε εκπαιδευτικός να απαντήσει με τον δικό του τρόπο στα παραπάνω ερωτήματα. Αλλά υπάρχουν και κάποιες βασικές επιδιώξεις που αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς, όλους τους μαθητές, όλα τα σχολεία, όλες τις ομάδες. Για τους μαθητές είναι: α) να συνεργάζονται για την επίτευξη των ομαδικών-μουσικών στόχων, β) να νοιάζονται ο ένας για τον άλλον σε όλες τις διαδικασίες, γ) να δομούν συνεργατικά τη γνώση, βοηθώντας όλοι στην επίλυση προβλημάτων.

Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για να αποτύχουν αυτοί οι στόχοι είναι ο εκπαιδευτικός να είναι ο μόνος κυρίαρχος στην ομάδα και να επιβάλλει πάντα την άποψή του. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές όχι μόνο δεν ωφελούνται αλλά συνήθως αδρανοποιούνται και οπισθοδρομούν. Αντίθετα, το να ακούσουμε τους μαθητές μας σημαίνει να τους επιτρέψουμε να είναι παράγοντες αλλαγής. Σε μουσικό-παιδαγωγικό επίπεδο, ο χρόνος που απαιτείται για να δώσουμε φωνή στους μαθητές δεν είναι 'χαμένος' χρόνος καθώς αυτό θα δώσει νόημα σε όλες τις δράσεις μέσα στην τάξη. Εκτός από τη φωνή των μαθητών, η εμπύχωση μας υπενθυμίζει πως σε ό,τι κάνουμε θα υπάρχει πάντα ποικιλία στις στάσεις: μερικοί μαθητές θα το απολαύσουν, άλλοι θα αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες και άλλοι λιγότερες. Κάποιοι μπορεί να αισθάνονται αμήχανοι ή μπορεί να επηρεαστούν από κάτι που δεν σχετίζεται με την ίδια την εκδήλωση.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια της εμπύχωσης στις ομαδικές μουσικές δράσεις, μπορούμε να εστιάσουμε στις πτυχές της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αίσθησης του ανήκειν σε συνεργία με την αυτονομία, της φαντασίας, της ταυτότητας και του νοήματος (Schiavio et al., 2018). Η επικοινωνία αφορά στην ικανότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται επιτυχώς τις αλληλεπιδράσεις για την επίτευξη κοινών (και ατομικών) στόχων. Στις ομαδικές μουσικές δράσεις, προφανώς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαπραγματεύονται ποικίλες μορφές μουσικής επικοινωνίας. Η συνεργασία είναι ταυτόχρονα μέσο και στόχος. Η κατανόηση αυτής της διττής ποιότητας αναμένεται να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ισορροπημένου περιβάλλοντος επικοινωνίας. Η συνεργασία εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, ενίσχυση και ενθάρρυνση, γόνιμη ανατροφοδότηση και ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών.

Η αίσθηση του ανήκειν σε συνεργία με την αυτονομία αναπτύσσεται όταν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν ότι κάθε μέλος της ομάδας επιτυγχάνει τον στόχο του μόνο αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Αλλά και αντίστροφα, για να επιτύχει η ομάδα το έργο της χρειάζεται τη συμβολή του κάθε μέλους της. Η φαντασία αποτελεί μέρος κάθε δημιουργικής εργασίας στις διαδικασίες των μουσικών συνόλων. Οι ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν οι μαθητές την έμφυτη φαντασία τους θα τους βοηθήσουν να βιώσουν την πνευματική περιέργεια. Η δόμηση της ταυτότητας των μαθητών προϋποθέτει να έχουν τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν κοινωνικοπολιτικά ζητήματα στην ομάδα και να εκφραστούν προσωπικά και ελεύθερα. Το νόημα, τέλος, αφορά σε κάθε τι που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία και την αξία όσων κάνουν, δηλαδή να συνειδητοποιούν ότι η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα τους δίνει γνώσεις και δεξιότητες που είναι χρήσιμες στη ζωή τους εκτός του σχολικού προγράμματος. Αυτό μπορεί να διοχετευτεί σε επιθυμία για δια βίου ενασχόληση με τη μουσική. Επίσης, το νόημα σημαίνει να αποκτήσουν οι μαθητές αυτοαντίληψη για αυτό που είναι και θέλουν να γίνουν σε σχέση με τη μουσική.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι αρχές της εμπύχωσης, στο πειστικό περιβάλλον από άποψη χρόνου των γιορτών, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να δομήσουν ένα κοινωνικό νόημα για την προετοιμασία και παρουσίαση του συνόλου. Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα.

Το κοινωνικό νόημα των ομαδικών μουσικών δράσεων στις σχολικές γιορτές

Η μουσική είναι ένα κοινωνικό-επικοινωνιακό φαινόμενο με ιδιαίτερες ιδιότητες. Ο σημαντικότερος ρόλος της μουσικής είναι κοινωνικός και μία θεμελιώδης λειτουργία της είναι να αυξήσει την αίσθηση του κοινού σκοπού. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η μουσική επιτρέπει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διατηρώντας ταυτόχρονα την ατομικότητα καθώς και νοήματα που μπορεί να είναι πολύ διαφορετικά για κάθε άνθρωπο. Αυτό κάνει τη μουσική εμπειρία και δράση να έχει νόημα που είναι εντελώς διαφορετικό από το νόημα άλλων ανθρώπινων δράσεων.

Γενικά, η μουσική καθορίζει τις κοινωνικές αξίες ενώ, ταυτόχρονα, η κοινωνικότητα που προκύπτει καθορίζει τη μουσική, το νόημά της και την αξία της (Regelski, 2018). Οι ομαδικές μορφές μουσικής δράσης μπορούν να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν τους κοινωνικούς δεσμούς, προωθώντας μορφές αμοιβαίας κατανόησης ακόμη και σε καταστάσεις όπου η γλωσσική επικοινωνία είναι δύσκολη (DeNora, 2000). Αυτή η δυνατότητα είναι ιδιαίτερα ελπιδοφόρα στα νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όπου τα νέα μέλη (π.χ., μετανάστες και πρόσφυγες) δυσκολεύονται να καταλάβουν τη γλώσσα ή τα κοινωνικά έθιμα της χώρας υποδοχής. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η κοινή μουσική δραστηριότητα μπορεί να βοηθήσει τους νεοφερμένους και τους κατοίκους της χώρας να αναπτύξουν βασικές μορφές της εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης (Schiavio et al., 2018).

Στη μουσική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη για την ανάπτυξη της συνείδησης των μαθητών σχετικά με το γιατί και πώς πρέπει να εμπλακούν στη μουσική για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Elliott & Silverman, 2015). Σε μία μικρότερη κλίμακα, δηλαδή στα σχολικά μουσικά σύνολα, αναμένεται ότι η

συμμετοχή και η εμπειρία θα διαμορφωθεί όταν οι μαθητές θα αντιλαμβάνονται τις μουσικές-κοινωνικές τους σχέσεις και τα νοήματα αυτών μέσα από ένα πρίσμα συλλογικότητας και σε σχέση με αξίες της πραγματικής ζωής.

Στα μουσικά σύνολα, τα άτομα διερευνούν και αναπτύσσουν τις δικές τους μουσικές ικανότητες, αλλά επηρεάζουν και προσαρμόζονται στη μουσική δυναμική της ομάδας. Κατηγορίες όπως «ανεξαρτησία» και «ομάδα» αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε πραγματικό χρόνο μέσω συλλογικών πρακτικών (Elliott & Silverman, 2015). Εδώ, το κοινωνικό νόημα δομείται: στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στην αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο των τραγουδιών –και στην επικοινωνία με τους δημιουργούς του– καθώς και στην αλληλεπίδραση με το κοινό. Είναι σημαντικό η προσωπική άποψη κάθε μαθητή να είναι μέρος του μουσικού-κοινωνικού ιστού και του μουσικού-κοινωνικού νοήματος της εκδήλωσης.

Στην επιδίωξη του κοινωνικού νοήματος, οι μαθητές θα μπορούν να προχωρήσουν πέρα από την απόκτηση μουσικής γνώσης και δεξιοτήτων. Μπορούν να αναπτύξουν αυτό που ο Bates (2017) ονομάζει μουσική-κοινωνική σκέψη. Να αναπτύξουν κατανόηση των πολλαπλών προοπτικών, των άλλων και των δικών τους (για παράδειγμα, λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτιστικά πλαίσια, αντισταθμίζοντας τα στερεότυπα και εκτιμώντας την ανθρώπινη αξιοπρέπεια). Αυτό, βεβαίως, δεν είναι εύκολο έργο. Αλλά υπάρχουν διαδικασίες που θα επιτρέψουν την καλλιέργεια ανοιχτών μορφών μουσικού νοήματος και πρακτικές για να μετουσιωθεί το δυναμικό σε πραγματικό.

Ειδικότερα, πριν την εκδήλωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει τον σκοπό και τους στόχους στους μαθητές (προετοιμασία και υλοποίηση) ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν ποιες είναι οι απαιτούμενες δεξιότητες. Μπορεί να δείξει φωτογραφίες ή βίντεο από άλλες ομαδικές δράσεις των ανθρώπων (αθλητισμός, πορείες διαμαρτυρίας, εκκλησία, συνεργασία διάσωσης) και να βρουν ομοιότητες και διαφορές στα πρότυπα και στις συμπεριφορές. Είναι ουσιαστικής σημασίας να ζητήσει από τους μαθητές να πούνε πώς αντιλαμβάνονται την αξία του εγχειρήματος και να τους προτρέψει να εκφράσουν και να συζητήσουν τις σκέψεις τους. Εδώ, λέξη-κλειδί είναι το «μαζί». Για να δημιουργηθεί αυτό το αμοιβαίο αίσθημα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές πρέπει να νιώσουν ότι η εκδήλωση είναι ένα κοινό εγχείρημα.

Η μουσική εκδήλωση δεν τελειώνει με την ολοκλήρωση της παράστασης. Πρέπει να συνεχιστεί με διαδικασίες ανατροφοδότησης όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για την εμπειρία τους. Με απλές ερωτήσεις, στο τέλος της εκδήλωσης –όπως και στο τέλος κάθε πρόβας– μπορούμε να δώσουμε φωνή στους μαθητές. Ενδεικτικά ερωτήματα είναι: ποιο μέρος της διαδικασίας τους έδωσε τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση; ποιο μέρος τους φάνηκε δύσκολο ή ανιαρό; τι πήγε καλά; τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα; τι θα άλλαζαν αν θα το έκαναν πάλι; τι θα πρόσεχαν περισσότερο σε μία μελλοντική εκδήλωση; Οι μαθητές σε ομάδες μπορούν να δημιουργήσουν ένα rap κομμάτι για να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους. Μπορούν να σχολιάσουν το βίντεο της εκδήλωσης, να βάλουν «έξυπνες λεζάντες» στις φωτογραφίες της εκδήλωσης ή/και να ζωγραφίσουν μία σκηνή από την εκδήλωση. Γενικά, το μάθημα που ακολουθεί την πραγματοποίηση της εκδήλωσης θα είναι αφιερωμένο στο ίδιο το γεγονός και στην εμπειρία των μαθητών.

Συνολικά, είναι σημαντικό να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητα των να αποκωδικοποιούν και να αξιολογούν ένα τραγούδι με όρους κοινωνικούς και πολιτικούς (Allsup et al., 2012, σελ. 470). Σε αυτή την περίπτωση, μπορούμε να σκεφτούμε την εμπύχωση μέσα από το ρεπερτόριο: π.χ., τα κοινωνικά τραγούδια μέσα από τους στίχους τους έχουν τη δύναμη να προσδίδουν πλαισιωμένο νόημα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε αυτές τις περιπτώσεις, σημαντικό ρόλο παίζει η ενσυναίσθηση (χαρακτήρες και συνθήκες των τραγουδιών).

Το κοινωνικό νόημα παίρνει υπόσταση στην περίπτωση δράσεων, πέρα από τη σχολική γιορτή. Τέτοιες δράσεις είναι η παρουσίαση του προγράμματος της γιορτής στη γειτονιά, σε ένα εμπορικό κέντρο, σε ένα άλλο σχολείο, σε ένα γηροκομείο, σε ένα κέντρο που υλοποιεί προγράμματα για ΑμΕΑ, σε μία δημόσια υπηρεσία. Εδώ, το ζητούμενο είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη σχολική γιορτή όχι μόνο ως μέρος του δικτύου της σχολικής ζωής, αλλά και ως πτυχή της κοινωνικής ζωής και της ιστορικής συνέχειας. Η ομάδα των παιδιών μπορεί επίσης να αλληλεπιδράσει δημιουργικά με μουσικούς και πολιτιστικές κοινότητες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο και το μάθημα παραμένουν ανοιχτά και συνδέονται με την πραγματική ζωή. Το πλαίσιο των δράσεων μπορεί να ακολουθεί τις αρχές του Freire (1970) κατά τις οποίες η καθημερινή ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελείται από δράση και σκέψη: είναι πράξη (*praxis*): είναι ο μετασχηματισμός του κόσμου. Το ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο έχει σημασία καθώς η διδασκαλία είναι φορέας αξιών.

Συνοψίζοντας, το κοινωνικό νόημα στις διαδικασίες σε ένα σχολικό μουσικό σύνολο μπορεί να αναδυθεί μέσα στον σύνθετο ιστό αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, κοινό) και μέσα από τη διανοητική-συναίσθηματική επικοινωνία με τους δημιουργούς των τραγουδιών. Το κοινωνικό νόημα αφορά στη λειτουργία της μουσικής στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (ως μέλη της σχολικής κοινότητας ή κάτοικοι μιας περιοχής) και στη συνειδητοποίηση ότι η μουσική μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδρασή μας τους άλλους.

Οι δράσεις που εστιάζουν στο κοινωνικό νόημα έχουν τη δυνατότητα να 'διδάξουν' στους μαθητές πράγματα για τον εαυτό τους και τους άλλους, εντός και πέραν της μουσικής. Επιπλέον, εάν αποδεχόμαστε ότι η μάθηση περιλαμβάνει την ανάπτυξη και προσαρμογή κοινωνικών συμπεριφορών που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον κόσμο που ζούμε, τότε το κοινωνικό νόημα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά την ανάπτυξη οποιασδήποτε παιδαγωγικής στρατηγικής. Η έννοια του κοινωνικού νοήματος στις ομαδικές μουσικές δράσεις μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: α) μαθαίνω μουσική για να συμμετέχω στις παραστάσεις, β) συμμετέχω στις παραστάσεις για να μάθω μουσική, και γ) συμμετέχω σε μουσικές παραστάσεις για να μάθω για τον εαυτό μου, τους άλλους και τον κόσμο.

Επίλογος

Οι ομαδικές μουσικές δράσεις είναι ταυτόχρονα μέσο και σκοπός. Όταν η τάξη γίνει ορχήστρα ή χορωδία με στόχο μία εκδήλωση, αλλάζουν οι λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Οι στόχοι της συνεργασίας, της πειθαρχίας, της υπευθυνότητας, της αλληλεγγύης έχουν άλλη ποιότητα. Το ζήτημα δεν είναι οι

μαθητές να αποδεχτούν ‘αναπόφευκτα’ την αξία των σχολικών γιορτών αλλά να «βρουν τη θέση τους» και να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να κατανοήσουν τη μουσική μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και, παράλληλα, να κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα από την κατανόηση της μουσικής. Η μουσική είναι από μόνη της μία αξία. Η ομάδα είναι μία άλλη αξία.

Η τεχνική της εμπύχωσης είναι καθοριστική για τη δόμηση του κοινωνικού νοήματος της μουσικής. Αλλά χρειάζεται αυτογνωσία και προθυμία από τους εκπαιδευτικούς για να λειτουργήσουν ως εμπυχωτές. Χρειάζεται θέληση για αλλαγή, διότι μέρος του προβλήματος είναι η τάση που έχουμε να αναζητούμε λύσεις στα δικά μας προηγούμενα βιώματα. Συνολικά, είναι σημαντικό να προσαρμόσουμε τα εργαλεία της εμπύχωσης στο συμφραζόμενο των σχολικών μουσικών γιορτών και να παρέχουμε στους μαθητές κώδικες για να αντιληφθούν το κοινωνικό νόημα των εμπειριών τους. Έτσι, μπορούμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας κοινωνικές αξίες που μπορεί να αλλάξουν προς το θετικό τη ζωή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allsup, R. E., Westerlund, H., & Shieh, E. (2012). Youth culture and secondary education. In G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (pp. 460–475). Oxford: Oxford University Press.
- Bates, V. C. (2017). Critical social class theory for music education. *International Journal of Education & the Arts, 18*(7). Retrieved from <http://www.ijea.org/v18n7>.
- Γκόλια, Β., Κουτσουπιάς, Ν., Κυρίδης, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2007). Εθνικοί στόχοι και εθνικές τελετουργίες. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων, 7*(6), 142–155.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (second edition). New York, NY: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: fagottobooks.
- Μπαλτήρας, Σ. (2018). *Τα μουσικά σύνολα στη σχολική ζωή του Δημοτικού Σχολείου: λειτουργίες, προβλήματα και προοπτικές*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, ΠΜΣ «Μουσική Παιδαγωγική».
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music, 41*(4), 484–498.
- Regelski, T. A. (2009). The ethics of music teaching as profession and praxis. *Visions of Research in Music Education, 13*. Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>.
- Regelski, T. A. (2018). Curriculum traditions, music education, and the praxial alternative. *TOPICS for Music Education Praxis, 1*, 1–45. Retrieved from http://topics.maydaygroup.org/articles/2018/Regelski_2018.pdf
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2018). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music* (online). Retrieved from <http://journals.sagepub.com/eprint/ZBwEDSvXWhA799prrxZv/full>

Μπακιρτζής, Κ., & Σλαυκίδης, Γ. (2019). Η εμπύχωση ομάδων και οι εφαρμογές της. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 533–541). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Η εμπύχωση ομάδων και οι εφαρμογές της

Κώστας Μπακιρτζής

Κλινικός - κοινωνικός ψυχολόγος, ψυχοπαιδαγωγός, εμπύχωσης ομάδων - ψυχοθεραπευτής ndi,
Πρ. αν. καθηγητής Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ., Πρόεδρος Ινστιτούτου «Βιωματική παρέμβαση ndi»
bakirtzi@nured.auth.gr

Γιώργος Σλαυκίδης

Νηπιαγωγός, Med Ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας
του ΚΠΕ Κορδελίου, εμπύχωσης ομάδων ndi, μέλος του Ινστιτούτου «Βιωματική παρέμβαση ndi»
gslafkidis@gmail.com

Στο άρθρο αυτό γίνεται κατ' αρχάς μια αναφορά στον όρο «εμπύχωση» και στις θεωρητικές σχολές σκέψης για την Εμπύχωση των Ομάδων. Παρουσιάζονται οι βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο θέμα, αναλύονται οι επαγγελματικές κατευθύνσεις αλλά και οι συναφείς παρερμηνείες στην έννοια της εμπύχωσης όταν αυτή εντάσσεται στην πράξη σε ένα σύνθετο δασκαλοκεντρικό και κατευθυντικό πλαίσιο. Ακολουθούν οι, διαμετρικά αντίθετες με το προαναφερθέν πλαίσιο, βασικές παραδοχές της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Τέλος παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην Εμπύχωση Ομάδων και αποσκοπούν στην προσωπική ανάπτυξη, βιωματική μάθηση και διευκόλυνση της ικανοποιητικής βίωσης της ζωής των ανθρώπων, σε όλους τους τομείς.

Λέξεις-κλειδιά: Εμπύχωση Ομάδων, παρερμηνείες στην έννοια της εμπύχωσης.

Group animation and its implementation

Kostas Bakirtzis

Clinical and Social Psychologist, Psychotherapistndi,
Former Associate Professor, A.U.Th., President of the Institut “experiential intervention ndi”
bakirtzi@nured.auth.gr

Giorgos Slafkidis

Preschool educator, group facilitator, member of the Institut “experiential intervention ndi”
gslafkidis@gmail.com

This article first makes a reference to the term “animation” and the theoretical think-tanks for the Group Animation. It presents the basic methodological approaches to the subject and analyzes the professional directions and the related misconceptions in the concept of animation when in practice it is implemented in a usual teacher-centered and directional framework. Then it presents the diametrically opposed to the above mentioned framework, basic assumptions of Pedagogical Science and Social Psychology. Finally, are presented briefly the main methods and techniques used in the Group Animation aiming at personal development, experiential learning and facilitating the satisfactory life experience of people, in all areas.

Keywords: Group Animation, misconceptions in the concept of animation

Ο όρος: «Εμπύχωση των Ομάδων» και οι θεωρητικές αναφορές του

Οι όροι «Εμπύχωση-Εμπυχωτής» χρησιμοποιούνται ευρύτατα στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως από εκπαιδευτικούς και όσους ασχολούνται με ομάδες εκπαίδευσης παιδιών και ενηλίκων στην επιμόρφωση, διά βίου μάθηση, προσωπική ανάπτυξη και ψυχοθεραπεία, αλλά και από όσους ασχολούνται με δραστηριότητες κάθε τύπου, καλλιτεχνικές (θεάτρου, μουσικής, τραγουδιού, χορού, κ.ά.), πολιτιστικές, αθλητικές, τουριστικές, διασκέδασης, κ.ά. Η κοινωνία μας κατακλύζεται όλο και περισσότερο από εμπυχωτές και εμπυχωτρίες κάθε τύπου. Θεσμοί και δραστηριότητες που απευθύνονται σε παιδιά ή σε ενήλικες και θέλουν να είναι σύγχρονοι και ενημερωμένοι, δεν παραλείπουν να χρησιμοποιούν και να αναφέρονται στην εμπύχωση, ως μια λέξη που μεταμορφώνει την προοπτική και τον αντίκτυπο μιας δράσης στα μάτια του ευρύτερου ή του πιο εξειδικευμένου κοινού.

Ο όρος Εμπύχωση προέρχεται από το γαλλικό *Animation*: «*action de mettre de la vivacité dans quelque un ou quelque chose*» (ενέργεια που δίνει ζωτικότητα σε κάποιον ή κάτι). Συνδέεται με έννοιες όπως αυτή του *διευκολυντή* (*facilitateur*), *συνοδού* (*moniteur*), *σύμβουλου* (*conseilleur*), *συντονιστή* (*coordinateur*), δίχως να είναι ακριβώς συνώνυμα, αποδίδοντας μερικά τον όρο *εμπυχωτής* και προσανατολίζοντας τον σε επιμέρους λειτουργίες του.

Στα αγγλικά, δυστυχώς, χρησιμοποιείται πολύ περιορισμένα ο όρος *animator* με τις παραπάνω έννοιες. Στη θέση του χρησιμοποιείται το *facilitator*. Χρησιμοποιούνται επίσης το *leader*, *counselor*, *coordinator*, *guide*, *coach*, με λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικά περιεχόμενα και φιλοσοφία.

Στα ελληνικά αποδίδεται ως «*δίνω ψυχή σε κάτι άψυχο, το καθιστώ έμψυχο, του δίνω ζωή*». Μεταφορικά: «*δίνω ψυχική δύναμη, θάρρος, κουράγιο ή αυτοπεποίθηση σε κάποιον*». «*Ενισχύω το ψυχικό σθένος, τις ψυχικές δυνάμεις, Εμπνέω σε κάποιον θάρρος, αυτοπεποίθηση, Ενθαρρύνω*» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2009). «*Ενισχύω ψυχικά, παρέχω υποστήριξη και συμπαράσταση, εμπνέω πίστη και αυτοπεποίθηση. Συν.: Ενθαρρύνω, ενισχύω, υποστηρίζω, συμπαραστέκομαι, εγκαρδιώνω*» (Μπαμπινιώτης, 2012).

Μέσα από σειρά ερευνών και εφαρμογών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, η *Εμπύχωση* στο πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Δυναμικής των Ομάδων ορίζεται ως: *Διευκόλυνση της ομάδας να θέσει στόχους (που την ενδιαφέρουν) και να ενεργοποιηθεί για την επίτευξή τους*. Ο χαρακτήρας της *διευκόλυνσης* είναι πρωταρχικός: ακούμε ενεργά, προτείνουμε, συνοδεύουμε, συνεργαζόμαστε. Είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ότι στους ανωτέρω ορισμούς δεν βρίσκουμε τις λειτουργίες του *συμπαρασύρω*, *υποκαθιστώ*, *κατευθύνω*, *καθοδηγώ*, και αυτονόητα βέβαια απορρίπτεται η επιβολή και ο καταναγκασμός. Αυτό θα σχολιασθεί εκτενώς στη συνέχεια γιατί συνιστά ισχυρό σημείο παρεκκλίσεων σχετικά με τη μεθοδολογία των εφαρμογών στην πράξη της εμπύχωσης.

Το θέμα μας, πέρα από τη λεξικογραφική διασαφήνιση του όρου *Εμπύχωση*, είναι σε τι φιλοσοφία, αντιλήψεις, στάσεις και μεθόδους παραπέμπει. Είναι αλήθεια ότι παραπέμπει σε πολλά πράγματα που έχουν κοινή αρχή, τα οποία ωστόσο γρήγορα αποκλίνουν μεταξύ τους για να καταλήξουν σε συχνά αντιδιαμετρικά αποτελέσματα. Η κοινή αρχή βρίσκεται στο ότι η εμπύχωση και οι εμπυχωτές/τριες απευθύνονται κυρίως σε ομάδες ανθρώπων (θα μπορούσε να είναι και ένας μόνο) επιδιώκοντας την

ενεργοποίηση, τη συμμετοχή και συνοχή, τη συνεργασία μεταξύ τους. Απώτερος στόχος των εμπυχωτών/τριών, ανάλογα με την περίπτωση, είναι η μάθηση-εκπαίδευση, η παραγωγή ενός έργου, η διασκέδαση, η προσωπική ανάπτυξη ή η ψυχοθεραπεία. Υπάρχουν βέβαια και άλλες παράμετροι που επηρεάζουν τη λειτουργίες της εμπύχωσης, θεωρητικές, μεθοδολογικές, όπως και επαγγελματικές σκοπιμότητες.

Πολύ συνοπτικά, οι βασικές θεωρητικές αναφορές της εμπύχωσης πηγάζουν από φιλοσόφους, ερευνητές, σχολές σκέψης, που καταλήγουν να διαμορφώσουν προοδευτικά τις *Επιστήμες της Παιδείας* και την *Κοινωνική Ψυχολογία*, ιδιαίτερα τον κλάδο της *Δυναμικής των Ομάδων* (Ναυρίδης, 1994, 2005· Μπακιρτζής 1996, 2002· Γεώργας, 1985):

- Σωκράτης, Rabelais, Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi.
- Μεγάλοι παιδαγωγοί: (Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, κ.ά).
- Ριζοσπάστες παιδαγωγοί (Tolstoi, Ferrer, Neil, Korczak, Freire, Illitch, Freinet) και κινήματα (Wandervogel, σχολεία του Αμβούργου, Θεσμική Παιδαγωγική, σχολεία Reggio Emilia, κ.ά.).
- Φαινομενολογία-Υπαρξισμός (Husserl, Sartre, Merleau-Ponty, κ.ά.).
- Kurt Lewin, (Μορφές ηγεσίας, Δυναμική των Ομάδων, Training Group).
- Jacob Moreno, (Ψυχοδραμα-Κοινωνιομετρία). (Moreno, 1933).
- Carl Rogers, (Συμβουλευτική, Encounter Group, Ενεργός ακρόαση, Ενσυναίσθηση, Γνησιότητα, Ανεπιφύλακτη αποδοχή).
- W.R.Bion, S.H.Foulkes, (Tavistock Institut, Ομαδική Ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία) (Foulkes, 1964 · Bion, 1961).
- Georges Lapassade, Michel Lobrot, (Θεσμική και Προσωπική εμπλοκή-παρέμβαση).
- Θεωρίες και κινήματα αυτοδιαχείρισης-αυτοβοήθειας.

Από τις ανωτέρω αναφορές μπορούμε να διακρίνουμε τρεις θεωρητικές κατευθύνσεις ως προς τις οποίες μπορούμε να τοποθετήσουμε την Εμπύχωση και τις λειτουργίες της:

1. Συμπεριφορική-Δασκαλοκεντρική (Κατευθυντική, Μηχανιστική)
2. Εξελικτική -Ψυχαναλυτική (Μαθητοκεντρική, Ερμηνευτική, Στρουκτουραλιστική).
3. Φαινομενολογική-Υπαρξιστική (Κονστρουκτιβιστική, Αλληλεπιδραστική, Επικοινωνιακή, μη Κατευθυντική).

Μεθοδολογικές κατευθύνσεις της Εμπύχωσης Ομάδων

Οι μέθοδοι Εμπύχωσης που χρησιμοποιούνται συνδέονται με τις ανωτέρω θεωρητικές κατευθύνσεις δίχως να προκύπτουν άμεσα από αυτές. Για αυτό τον λόγο παρατηρούνται αλληλοεπικαλύψεις. Εκείνο που διαφέρει είναι η φιλοσοφία και η αντίληψη σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής μεθόδων και τεχνικών που σε μεγάλο βαθμό είναι κοινές:

Η 1η κατεύθυνση ακολουθεί την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική οπτική, την από καθέδρας διδασκαλία και την τιμωρητική αξιολόγηση (επιβράβευση-τιμωρία,

βαθμολογία). Φυσικά εδώ δεν μιλούμε για εμπύχωση αλλά για επιβολή, με λίγες περιπτώσεις πεφωτισμένης δεσποτείας που χρησιμοποιούνται ως άλλοθι για την εφαρμογή της οπτικής αυτής.

Η 2η κατεύθυνση ακολουθεί την, μέσω συστηματικής παρατήρησης, διατυπωμένη εξελικτική και κοινή για όλους, πορεία μάθησης και ανάπτυξης παιδιών ή ενηλίκων. Η παρεμβάσεις του περιβάλλοντος δεν μπορούν παρά να κινηθούν στο πλαίσιο αυτής της προδιαγεγραμμένης πορείας και δομής του ψυχικού κόσμου, νοητικού και συναισθηματικού (S.Freud/J.Piaget).

Η 3η κατεύθυνση ακολουθεί μια μη προδιαγεγραμμένη προσωπική ή ομαδική πορεία μάθησης και ανάπτυξης σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνονται στη διάρκεια της ζωής σε συνέργεια με το κοινωνικό περιβάλλον (Dewey, 1998/38), (Lewin, 1959), (Bruner, 1996), (Vygotsky, 1978), (Lobrot, 1992).

Αναλυτικότερα:

Στην 1η κατεύθυνση η εμπύχωση αποκλείεται εξ αρχής, λόγω του ότι η πρωτοβουλία δίδεται αποκλειστικά στον υπεύθυνο ενήλικα-δάσκαλο, με νοοτροπίες και στερεότυπα του εγκατεστημένου κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Στην 2η και στην 3η κατεύθυνση, που θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε και ως ψυχο-δυναμικές, η Εμπύχωση αποκτά σημαντική θέση. Ανάλογα με τις εσωτερικές ανάγκες της κάθε κατεύθυνσης, επιστημολογικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές, οι διάφορες λειτουργίες της εμπύχωσης αποκτούν μικρότερη ή μεγαλύτερη σημασία και προσανατολισμό. Μπορούμε εδώ να διακρίνουμε τις βασικότερες:

- Αποκλείεται η άσκηση εξουσίας, η επιβολή και ο καταναγκασμός.
- Αποκλείεται η υποκατάσταση του υποκειμένου και η παραγωγή έργου και ενεργειών που το αφορούν, ερήμην της συμφωνίας και της συμμετοχής του στις αποφάσεις και στην επεξεργασία τους.
- Οποιαδήποτε δραστηριότητα πηγάζει και λειτουργεί μέσα από την επιθυμία των συμμετεχόντων και σε συμφωνία μαζί τους.
- Επιβάλλεται η ακρόαση του κάθε υποκειμένου, των επιθυμιών και ενδιαφερόντων του, όπως και η συνοδεία του από τον εμπυχωτή, στις επιλογές του και στην υλοποίησή τους.
- Η πρωτοβουλία ανήκει στο υποκείμενο και όχι στον παρεμβαίνοντα.

Ειδικότερα στη 2η κατεύθυνση:

- Οι σκέψεις, οι φόβοι, οι επιθυμίες, οι αποφάσεις και οι ενέργειες του υποκειμένου (ατομικά και ομαδικά) συνοδεύονται και κατανοούνται-αναλύονται-ερμηνεύονται σε συνεργασία με τον παρεμβαίνοντα, στο πλαίσιο προϋπάρχουσας πορείας εξέλιξης, δομής και οικονομίας του ψυχικού κόσμου.
- Η συναισθηματική εμπλοκή του εμπυχωτή-παρεμβαίνοντα και των υποκειμένων οφείλει να επιλυθεί-ξεπερασθεί (μεταβίβαση-αντιμεταβίβαση). Η πραξιακή εμπλοκή αποκλείεται.

Στην 3η κατεύθυνση:

- Οι σκέψεις, οι φόβοι, οι επιθυμίες, οι αποφάσεις και οι ενέργειες του υποκειμένου (ατομικά και ομαδικά) κατανοούνται και αναλύονται από κοινού

στο πλαίσιο της «εδώ και τώρα» κατάστασης που βιώνεται με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των προσώπων και του περιβάλλοντος, δίχως αναφορές σε προϋπάρχουσες δομές και πορεία εξέλιξης.

- Η συναισθηματική εμπλοκή του Εμπυχωτή κινείται από την πλήρη απουσία (Lewin, 1959· Bradford, Gibb & Benne, 1964) μέχρι την πλήρη συναισθηματική παρουσία με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή (Rogers, 2006/1961, 1991/1970).
- Η παρέμβαση-εμπλοκή του Εμπυχωτή, ακόμη και στην πράξη, για την επίτευξη του έργου που ενδιαφέρει τους συμμετέχοντες, είναι δυνατόν να συμβεί και μάλιστα θεωρείται πολλές φορές απαραίτητη για τη συνοδεία και τη διευκόλυνση της κινητοποίησης των συμμετεχόντων (M.Lobrot/Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα), (K.Lewin/Δημοκρατικό Κλίμα). Ιδιαίτερα σε αυτή την περίπτωση ισχύει το τρίπτυχο *Ακούω-Προτείνω-Συνοδεύω, με Ενσυναίσθηση-Γνησιότητα-Ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή* (Μπακιρτζής, 2002).
- Γίνεται διάκριση μεταξύ *Επιβολής* και *Επιρροής*. Η Επιβολή παραπέμπει στην κατευθυντικότητα και στην εξουσία, που φυσικά απορρίπτονται ως χαρακτηριστικά της εμπύχωσης. Αντίθετα η Επιρροή παραπέμπει στην αυθεντία, με την έννοια της πηγής γνώσης και πληροφόρησης, που φυσικά γίνεται αποδεκτή και χαρακτηρίζει την παρεμβατική αλλά μη-κατευθυντική εμπύχωση (Lobrot, 1983, 2015· Μπακιρτζής, 2002).

Επαγγελματικές κατευθύνσεις και παρανοήσεις στην έννοια της Εμπύχωσης

Η ιδιότητα ή το επάγγελμα του εμπυχωτή όπως τείνει να καθιερωθεί, αφορά εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές-εκπαιδευτές, συμβούλους κάθε είδους, ψυχοθεραπευτές, υπευθύνους ομάδων δημιουργικής απασχόλησης, κατασκηνώσεων, ελεύθερου χρόνου, τουρισμού, θεάτρου, καλών τεχνών, προπονητές, διασκεδαστές, εμπυχωτές για γιορτές, παιδικά πάρτυ, κ.ά.

Είναι ενδιαφέρον να επιμείνουμε στην επαγγελματική παράμετρο. Η ιδιότητα του εμπυχωτή χαρακτηρίζει δύο κατηγορίες επαγγελματιών ή γενικότερα στάσεων:

α. Εμπυχωτές καθ' αυτοί, που αποσκοπούν στο να εμπυχώσουν ομάδες δίχως να στοχεύουν παράλληλα κάτι άλλο, όπως οι διασκεδαστές, οι εμπυχωτές ελεύθερου χρόνου, κ.ά. Τα αποτελέσματα της δράσης τους οφείλουν να είναι άμεσα, να αναγνωρίζονται και να επιδοκιμάζονται, με κριτήριο την άμεση ικανοποίηση των συμμετεχόντων στο να διασκεδάσουν, να ενεργοποιηθούν ή να χαλαρώσουν, να επικοινωνήσουν, κλπ.

β. Εμπυχωτές που λειτουργούν παράλληλα και με μια άλλη ιδιότητα-δραστηριότητα, που στοχεύει τη μάθηση-εκπαίδευση ή την παραγωγή έργου, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχοθεραπευτές, οι υπεύθυνοι ομάδων καλλιτεχνικών, εργασιακών, θεατρικών, αθλητικών, κ.ά. Τα αποτελέσματα της δράσης τους δεν αναγνωρίζονται αποκλειστικά ως αποτελέσματα της εμπύχωσης. Η λειτουργία του εμπυχωτή συμπλέκεται με την λειτουργία του ειδικού ενός συγκεκριμένου αντικειμένου-δραστηριότητας. Ένας εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, λειτουργεί παράλληλα και ως εμπυχωτής. Η ποιότητα και τα αποτελέσματα της μιας λειτουργίας δεν διαχωρίζονται σαφώς από την άλλη, στις περισσότερες των περιπτώσεων. Σε αυτή την δεύτερη

κατηγορία, τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο η ιδιότητα του ειδικού συγκεκριμένου αντικειμένου συνοδεύεται και από την ιδιότητα του εμπυχωτή. Για παράδειγμα ο όρος *Δάσκαλος- Εμπυχωτής* έχει ήδη εισαχθεί και έχει αναλυθεί η σημασία του (Μπακιρτζής, 2010).

Η επαγγελματική παράμετρος επηρεάζει συχνά καθοριστικά την επιλογή των θεωρητικών και μεθοδολογικών αναφορών, τη φιλοσοφία, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τελικά την επιλογή των μεθόδων-τεχνικών που χρησιμοποιούνται, ιδιαίτερα σε αυτούς που επιδιώκουν άμεσα και προφανή αποτελέσματα στο έργο τους, όπως πολλοί εκπαιδευτικοί, διασκεδαστές, κ.ά. Επιδιώκουν δηλαδή πρωταρχικά να επιτύχουν οι μαθητές τους π.χ. σε εξετάσεις ή να διασκεδάσουν τα παιδιά, ώστε να τρέξουν, να γελάσουν, να ενεργοποιηθούν και έτσι να ικανοποιηθούν τα ίδια και οι γονείς τους. Οι επαγγελματίες «εμπυχωτές» έτσι μετατρέπονται από τη μια σε προπονητές πρωταθλητών για τους λιγότερους και φόβητρα για τους περισσότερους, όπως οι εκπαιδευτικοί, και από την άλλη, σε αστέρες του θεάματος που σαγηνεύουν τα πλήθη (διασκεδαστές). Η δική τους πρωτοβουλία και ενεργοποίηση είναι απαραίτητη και μάλιστα σε όλη τη διάρκεια της «προπόνησης» ή της «παράστασης». Οφείλουν να βρίσκονται συνεχώς στο κέντρο και να συμπαρασύρουν το κοινό τους. Το πρόβλημα σε αυτές τις περιπτώσεις «εμπύχωσης», που είναι και οι περισσότερες, είναι ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις, η μεθοδολογία και οι πρακτικές που υιοθετούνται εντάσσονται στην κατηγορία της δασκαλοκεντρικής, κατευθυντικής παιδαγωγικής, που θεωρητικά απορρίπτεται όχι μόνο από το σύνολο της παιδαγωγικής επιστήμης (Φράγκος, 1984), αλλά και από τους ίδιους τους «εμπυχωτές» που στην πράξη ωστόσο υιοθετούν την στάση αυτή. Πολλοί επιχειρούν, μη ηθελμένα βέβαια, να καλύψουν αυτή την αυταρχική τους παιδαγωγική με τον ακαδημαϊσμό, πατερναλισμό και διδακτισμό που υιοθετούν. Αδυνατούν να εμπιστευθούν στην πράξη τον αυθορμητισμό και την δημιουργικότητα των μελών της ομάδας τους, τη σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μαζί τους, τα ενδιαφέροντα και τη δίψα τους για μάθηση. Θεωρούν δυστυχώς, λόγω της θεσμικής και κυρίαρχης θέσης, γνώσης, αυθεντίας και ευθύνης που αυτό συνεπάγεται, ότι οι ίδιοι είναι οι κύρια, αν όχι και αποκλειστικά, ικανοί και υπεύθυνοι να αποφασίζουν για το περιεχόμενο του προγράμματος και να κατευθύνουν για την άμεση ή έμμεση εφαρμογή-υλοποίησή του.

Η εκμάθηση και η τήρηση των ορίων και του νόμου, η κοινωνικοποίηση-προστασία έναντι των ζωωδών-καταστροφικών παρορμήσεων των παιδιών, σύμφωνα με ξεπερασμένες από τη σύγχρονη ψυχολογία αντιλήψεις, οφείλει να επιτευχθεί-επιβληθεί το γρηγορότερο. Οι θεωρητικές και κλινικές αναφορές δεν λείπουν για την κατανόηση των αντιλήψεων αυτών που χαρακτηρίζονται ως μηχανισμοί υπεράμυνας, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, απέναντι στη δημιουργικότητα και τη διαφορετικότητα των παιδιών και των νέων, όπως και του καθενός/μιάς που δεν εντάσσεται στο σύστημα αξιών και συμπεριφορών που επικρατεί (ανάπηροι, παιδιά, γυναίκες, έγχρωμοι, πρόσφυγες, διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας φύλου, κ.ά.) και που αυτοσυντηρείται στερεοτυπικά, οδηγούμενο έτσι αναπόφευκτα στην κατάρρευσή του (Lewin, 1935, 1951, 1959 · Lobrot, 1973, 1983, 2018).

Αυτό τι σημαίνει στην πράξη; Ας πάρουμε το παράδειγμα των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία που υιοθετούν πολλοί στην πράξη παρ' όλες τις αντίθετες στη θεωρία τους απόψεις είναι η δασκαλοκεντρική/κατευθυντική, εκτός φωτεινών εξαιρέσεων.

Επικεντρώνονται κύρια αν όχι αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο, ή τον όποιο στόχο τους, αφήνοντας ουσιαστικά εκτός διαδικασίας όσους δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τους εντατικούς ρυθμούς που απαιτούν. Με τον ίδιο τρόπο τελικά και οι διασκεδαστές, επιδιώκουν άμεσα και εντυπωσιακά αποτελέσματα ενεργοποίησης των ικανών παιδιών σε παιδικά πάρτυ, σχολικές γιορτές, κατασκηνωτικές δράσεις, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, κ.ά. Αναλαμβάνουν αυτεπάγγελτα ηγετικό ρόλο στοχεύοντας να ενεργοποιήσουν τα παιδιά μέσα από τη δική τους προσωπική ενεργοποίηση και τη συνεχή τους παρουσία στη σκηνή, στο κέντρο του κύκλου ή στην εξέδρα. Ειδικά οι εμφυχωτές-διασκεδαστές δίνουν συνεχώς οδηγίες, επιβραβεύσεις ή παρατηρήσεις, συχνά με μέσα όπως το μικρόφωνο, δυνατά ηχεία, σλάιτς, μουσική, συνεργάτες πίσω από την σκηνή και βοηθούς «ξεσηκωτές», ενώ βρίσκονται υπερυψωμένοι για να φαίνονται όταν μιλούν, κινούνται, χορεύουν ή τραγουδούν. Επιδιώκουν τον συνεχή έλεγχο της κατάστασης και της προσοχής του κοινού. Αν είναι πειστικοί, αεικίνητοι και χαρισματικοί, όλοι τους ακολουθούν, τους μιμούνται και έτσι τραγουδούν, διασκεδάζουν, μπαίνουν συχνά σε τρομερή διέγερση με την προσοχή τους τεταμένη προς το κεντρικό πρόσωπο. Γίνονται οι ίδιοι οι διασκεδαστές θέαμα, μέσα σε μια *Κοινωνία του Θεάματος*. Όσο περισσότερο αυτό ικανοποιεί τους ίδιους, ακόμη και ναρκισσιστικά, τόσο πασχίζουν για να έχουν αποτελέσματα, να ικανοποιήσουν τα παιδιά όπως και τους γονείς-συνοδούς τους, που οδηγούνται στο να χειροκροτούν, να θαυμάζουν και να λατρεύουν τους διασκεδαστές τους, όπως συμβαίνει με όλους τους σταρ που απευθύνονται σε παιδιά και ενήλικες.

Παιδαγωγική Επιστήμη, Κοινωνική Ψυχολογία και Εμφύχωση

Τα παραπάνω συνιστούν μια εντελώς παρεξηγημένη αντίληψη της Εμφύχωσης. Πρόκειται για *Αυταρχική παιδαγωγική στάση, κλίμα ή μορφή ηγεσίας*, όπως είπαμε, σύμφωνα με τις γνωστές έρευνες του Kurt Lewin (*Αυταρχικό, Δημοκρατικό και Laissez-faire κλίμα-leadership*). Με τον όρο *Αυταρχικός* δεν εννοούμε τον ηγέτη που φέρεται άσχημα στα παιδιά και τα καταπιέζει, αλλά αυτόν που αποφασίζει και προγραμματίζει ο ίδιος για το τι θα κάνουν τα παιδιά, δίχως να συνεργασθεί προηγουμένως μαζί τους και να συναποφασίσουν μαζί όπως κάνει ο *Δημοκρατικός* ηγέτης. Δείχθηκε σαφέστατα ότι η αυταρχική μορφή ηγεσίας οδηγεί σε εκνευρισμό και επιθετικότητα των παιδιών που στρέφεται προς τα πιο αδύναμα ψυχολογικά μέλη και στην εξάρτηση από τον ηγέτη. Δίχως την δική του παρουσία και επιβράβευση κάθε δραστηριότητα σταματά και κυριαρχεί η παθητικότητα ή η επιθετικότητα. Η προσοχή και η εύνοια του δασκάλου-ηγέτη τους είναι απαραίτητη για να κινητοποιηθούν και να δράσουν. Πρόκειται για «παιδαγωγική» διαμόρφωσης εξαρτημένων και υποταγμένων ανθρώπων με μειωμένη αυτοπεποίθηση και διάθεση αυτονομίας, συνεργατικότητας και κοινωνικότητας. Αντίθετα στο δημοκρατικό ύφος κυριαρχεί η συνεργασία και η ενεργητικότητα, ακόμη και δίχως την συνεχή παρουσία του ηγέτη.

Η Αυταρχική-Δασκαλοκεντρική-Κατευθυντική παιδαγωγική, καλά κρατεί στην πράξη στην υπηρεσία πανίσχυρων εγκατεστημένων στάσεων, αλλά και θεσμών όπως ο σχολικός, που επιδιώκει -με εξαίρεση ίσως την προσχολική αγωγή- άμεσα

μετρήσιμα αποτελέσματα και κατανάλωση πληροφόρησης, εις βάρος μιας ουσιαστικής μάθησης και ανάπτυξης που σέβεται τους ιδιαίτερους ρυθμούς ανάπτυξης του κάθε προσώπου, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του. Ακόμη και η διασκέδαση παιδιών και ενηλίκων, υποκύπτει σε καταναλωτισμό, χαμηλού κόστους και άμεσης απόδοσης. Η δυναμική των εξαρτήσεων κάθε είδους αρχίζει από την πιο μικρή ηλικία να μπαίνει σε λειτουργία με την προσφορά άμεσης και εύκολης ευχαρίστησης και ηδονής, ερήμην των ενδιαφερομένων.

Η εμπύχωση, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται η Κοινωνική Ψυχολογία και η Παιδαγωγική, δεν συνιστά εργαλείο και μέθοδο παραγωγής και κατανάλωσης διασκέδασης, ούτε πληροφόρησης, κατάρτισης, χειρισμού δεξιοτήτων (νοητικών, κοινωνικών, τεχνικών), αλλά φιλοσοφία, στάση και αντίληψη προς την προσωπική ανάπτυξη, τη βιωματική μάθηση και τη διευκόλυνση βίωσης της ζωής σε όλους τους τομείς. Μ' αυτή την έννοια δεν αποσκοπεί πρωταρχικά και αποκλειστικά στην αύξηση της παραγωγής (γνωστικής, πολιτιστικής, κ.ά.) παρ' όλο που έχει τη δυνατότητα να το επιτύχει αποτελεσματικά αν η θέληση των υποκειμένων είναι αυτή. Αποσκοπεί κυρίως σε μία στάση ζωής που ικανοποιεί, αναπτύσσει και εμπλουτίζει ατομικά και κοινωνικά δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργατικότητας, αυτοδιαχείρισης, αυτονομίας, δημοκρατικότητας, αλληλεπίδρασης, δημιουργικότητας, με ελευθερία, εμπιστοσύνη και ευθύνη απέναντι στον εαυτό και τους άλλους (Μπακιρτζής, 2010, 2002).

Οι κυριότερες μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτό στην Εμπύχωση, προερχόμενες και εμπνεόμενες από διάφορες σχολές και παραδόσεις, είναι:

- Μέθοδοι και τεχνικές γνωριμίας και πρώτης επαφής.
- Μέθοδοι και τεχνικές ανάδυσης και έκφρασης των επιθυμιών.
- Μέθοδοι αναγνώρισης φαινομένων της δυναμικής της ομάδας και διευκόλυνσης της ανάπτυξής της.
- Μέθοδοι και τεχνικές συνοδείας, ενεργού ακρόασης και επαναδιατύπωσης, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.
- Ραϊχικές ψυχοσωματικές μέθοδοι και τεχνικές.
- Δραματοποίηση, Ψυχόδραμα, Κοινωνιόδραμα, Κοινωνιόγραμμα και παιχνίδια ρόλων.
- Μέθοδοι και πρακτικές από την Gestalt.
- Μέθοδοι και τεχνικές διευκόλυνσης της έκφρασης και της επικοινωνίας (αυτόματη-αυθόρμητη έκφραση στο γραπτό και προφορικό λόγο, την κίνηση, το χορό, την αισθητική έκφραση, art-therapy κ.ά.).
- Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.
- Τεχνικές χαλάρωσης-ενεργοποίησης.
- Τεχνικές φαντασίας και ζωντανού ονείρου.
- Αυθόρμητο θέατρο.
- Κατασκευή και χρήση μάσκας, τεχνικές κλόουν, θέατρο σκιών, μουσικοί αυτοσχεδιασμοί-παιχνίδια κ.ά.)
- Μέθοδοι και τεχνικές προερχόμενες από τις παραδόσεις των λαών.
- Μέθοδοι και τεχνικές προερχόμενες από την εμπειρία, δημιουργικότητα και εφευρετικότητα των εμπυχωτών και των συμμετεχόντων. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2010)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη Ζ., & Φιλίππου Δ. (2010). *205 βιοματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. London: Tavistock publications Ltd.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bradford, L., Gibb, J., & Benne, K. (1964). *T-group theory and laboratory method*. NY: Wiley.
- Γεώργας, Δ. (1985). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Darwin, Ch. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Muray.
- Descartes, R. (1649). *Le traité des passions*. Ανακτήθηκε από: https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Descartes_Les_Passions_de_1%Ε2%80%99%C3%A2me,_%C3%A9d._1649.djvu
- Dewey, J. (1998/38). *Experience and education: The 60th Anniversary*. W. Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic group analysis*. London: Allen & Urwin.
- Freud, S. (2005/1915). *Μεταψυχολογικά κείμενα*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (2009). Συλλογικό έργο, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Εκδ. Πατάκη, Θεσσαλονίκη.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. NY: Mc Graw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper and Row.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Paris: Puf. Lobrot, M. (2015). *Ζώντας μαζί*. Αθήνα: Αρμός.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthier-Villars.
- Lobrot, M. (1983). *Les forces profondes du moi*. Paris :Economica.
- Lobrot, M. (1992). *A quoi sert l'école?* Paris: Armand Colin. Lobrot, M. (2018). *Από την ηδονή στην τρέλα* (Επιμ. Κ. Μπακιρτζής). Αθήνα: Αρμός.
- Moreno, J. L. (1933). *Who shall survive? Foundations of Sociometry*. NY: Bakon House.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2010). *Βιοματική μάθηση και εμπύχωση ή ο δάσκαλος-εμπυχωτής*. Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των Ομάδων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Rogers, C. (2006/1961). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Έρευνητές.
- Rogers, C. (1991/1970). *Ομάδες συνάντησης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press