

Μουσική εκπαίδευση ή η μουσική εκπαιδεύει: αναστοχαστική προσέγγιση στους ρόλους

Ολυμπία Αγαλιανού

Επίτιμη Πρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Χορού/Μουσικοπαιδαγωγός
ΕΕΠ Μουσικής Αγωγής, ΤΕΑΠΗ, ΣΕΑ, ΕΚΠΑ
oagalianou@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η συμπόρευση με τη μουσική και η δραστηριοποίησή μου στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής παράγουν τα δεδομένα της αυτοεθνογραφικής αναζήτησης αυτής της εργασίας την οποία επιχειρώ χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τον κριτικό αναστοχασμό και τη θεωρητική πλαισίωση. Σκοπός είναι η επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου της μουσικής στην εκπαιδευτική πράξη. Επιδιώξή μου είναι να επικοινωνήσω την προσωπική μου θεωρία ως ένα αυθεντικό μοίρασμα ικανό να συνεισφέρει στη γενικότερη συζήτηση για τη διδασκαλία της μουσικής. Επιχειρώ την απάντηση ερωτημάτων που αναδύονται από προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, συνδέονται με θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα και οδηγούν στην προσωπική διαπίστωση ότι η τέχνη της μουσικής δεν διδάσκεται, αλλά διδάσκει. Ο δικός μου απαιτητικός ρόλος περιορίζεται στο να διευκολύνω την παρουσία της να διαμεσολαβώ και φωτίζω όσα προσφέρει ετοιμάζοντας μαθητές και μαθήτριες να τα παραλάβουν. Ως αρωγοί σε αυτόν τον ρόλο μου λειτουργούν η πραξιακή μουσική εκπαίδευση του David Elliot, η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers και η θεωρία της ροής του Mihaly Csikszentmihalyi.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεθνογραφία, μουσική, κριτικός αναστοχασμός, ρόλος, θεωρία, πράξη

Music education or music as educator: a reflective approach to roles

Olympia Agalianou

Honorary President of the Hellenic Orff-Schulwerk Association
Special Teaching Staff, Department of Early Childhood Education,
National & Kapodistrian University of Athens
oagalianou@ecd.uoa.gr

Abstract

My relationship with music and my activity in the field of music pedagogy constitute the data of this autoethnographic search using critical reflection and theoretical framing as tools. My purpose is to renegotiate the role of music in educational praxis. My aim is to communicate my personal theory as an authentic sharing capable of contributing to a discussion about music teaching. Questions arising from personal and professional experiences were attempted to be answered with references to theories and research data to reach the conclusion that the art of music in my classroom is not the object of teaching but the teacher "herself". My demanding role as a teacher is limited to facilitating the musical presence to mediate and illuminate what music offers and prepare students to receive it. My role is supported by theories such as David Elliott's praxial music education, Carl Rogers's person-centered approach and Mihaly Csikszentmihalyi's flow theory.

Keywords: autoethnography, music, critical reflection, role, theory, praxis

Εισαγωγή

Η μουσική και ο χορός συντροφεύουν σταθερά τη ζωή μου από την εφηβεία ως σήμερα, λειτουργούν αδιαχώριστα και καθοδηγούν τα κίνητρά μου για μελέτη και δράση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία συζητά βασικά νοήματα, έννοιες και ρόλους όπως αυτά αναδύονται έπειτα από τριάντα χρόνια επαγγελματικής δραστηριότητας -και ταυτόχρονης μελέτης- στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Βασίζεται σε αυτοεθνογραφικά δεδομένα τα οποία συνδιαλέγονται με θεωρητικές προσεγγίσεις και ταλανίζονται από τις ταχύτητες της μεταμοντέρνας νεοτερικότητας. Αναλύονται με βασικό εργαλείο τον κριτικό αναστοχασμό, σε ένα εγχείρημα μοιράσματος της προσωπικής μου θεωρίας. Η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού βρίσκεται πέρα και πάνω από κάθε μεθοδολογική κατεύθυνση καθορίζοντας τη δράση του (Ματσαγγούρας 2001· Elliott, 1991· Dennis, 1983) και η κάθε μοναδική ιστορία ενός ανθρώπου επικοινωνεί κάτι βαθύ και προσωπικό ενώ ταυτόχρονα απευθύνεται σε κάτι πανανθρώπινο και συλλογικό (Ellis, 2006· Ellis, 2002). Γι' αυτό θεωρώ ότι αυτοεθνογραφικά μοιράσματα όπως αυτό που επιχειρώ, όταν γίνονται με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα δύναται να προσφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Νομίζω ότι ήμουν πλέον στην πέμπτη δεκαετία της ζωής μου όταν κατανόησα ότι η αλήθεια ως στάση ζωής είναι δύσκολη, τραχιά και ταυτόχρονα φωτεινή ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούσα τη μυθολογική σχέση της με τη μουσική. Η ελληνική λέξη *αλήθεια*, δηλώνει το στερητικό «α» της λήθης και η Τιτάνίδα Μνημοσύνη, η Μνήμη, είναι η μητέρα των Εννέα Μουσών, οι οποίες προσωποποιούν ένθεα τη μουσική. Έχει λοιπόν τη φύτρα της στην αλήθεια η μουσική ως τέχνη περιεκτική και ενοποιητική με την κίνηση και τον λόγο. Γιατί η αρχαιοελληνική έννοια του όρου μουσική, σύμφωνα με τον Θρασύβουλο Γεωργιάδη (1994), δεν μεταφράζεται, απλά επιβίωσε ως μουσική *'music'* αλλάζοντας έννοια. Αυτή η μουσική, η αμετάφραστη, φαίνεται να συντροφεύει την πορεία μου, για αυτό επιχειρώ ένα αυτοεθνογραφικό μοίρασμα το οποίο πάντα εμπεριέχει *«την πρωτόλεια τέχνη της αλήθειας»* (Στάμου, 2016, σελ. 452).

Αυτοεθνογραφική αφήγηση με θεωρητικές αναζητήσεις

Η πρώτη συνειδητοποίηση που μου πρόσφερε ο αυτοεθνογραφικός αναστοχασμός ήταν ότι επί σειρά ετών απέφευγα να αυτοπροσδιοριστώ ως μουσικοπαιδαγωγός. Εντόπισα δε ότι η αιτία βρισκόταν βαθιά ριζωμένη σε μια αίσθηση ανεπάρκειας που βίωνα απέναντι στη μουσική. Αυτής της μουσικής που συνάντησα στο ωδείο από το 1974 ως και το 1982 όταν ολοκληρώθηκε άδοξα η πρώτη φάση της σπουδής μου. Λίγο μετά τα δέκατα πέμπτα γενέθλιά μου εγκατέλειψα τα μαθήματα πιάνου, γιατί αδυνατούσα να ακολουθήσω τις σύνθετες πλέον μουσικές παρτιτούρες, λόγω μιας μορφής δυσλεξίας η οποία είχε διαπιστωθεί με την αρωγή της φιλόλογου μου στο γυμνάσιο μόλις λίγους μήνες πριν. Η ευκολία μου να μαθαίνω εύκολα “απ’ έξω” τα μουσικά κομμάτια είχε ξεγελάσει τη δασκάλα του πιάνου, αλλά και εμένα την ίδια για κάμποσα χρόνια. Βέβαια, το μουσικό κείμενο με βοηθούσε, αλλά με ένα ιδιαίτερο τρόπο που προσέγγιζε περισσότερο τη λειτουργία της γραφικής παρτιτούρας. Λειτουργούσε υπενθυμιστικά, μου υποδείκνυε συνδυασμούς κινήσεων και μου πρόσφερε ασφάλεια. Όμως η εστίαση σε συγκεκριμένο σημείο ή η πλήρης αποκωδικοποίησή του ήταν κάτι εξαιρετικά δύσκολο για μένα, που τότε φάνταζε ακατόρθωτο.

Η φιλόλογός μου, αν και βρισκόμασταν μόλις στο έτος 1982, με βοήθησε να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τους περιορισμούς μου. Βέβαια, αυτοί οι περιορισμοί ακόμα και σήμερα, δυσκολεύουν κάποιες δραστηριότητές μου, απαιτούν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης και οριοθετούν ορισμένες επιδόσεις μου. Παρόλα αυτά, στην προσπάθεια να ξεπεράσω τη δυσκολία μου στο μέτρο του δυνατού, εμβάθυνα

περισσότερο στη γλώσσα. Διακρίθηκα σε ένα λογοτεχνικό εφηβικό διαγωνισμό, πέρασα στο πανεπιστήμιο και ως ενήλικας ασχολήθηκα με την έρευνα και τη συγγραφή.

Όμως η μουσική εκπαίδευση, το ωδείο μου, τότε δεν χώρεσαν το πρόβλημά μου. Χωρίς να έχω κατανοήσει απόλυτα τους περιορισμούς ή τις δυνατότητές μου, εγκατέλειψα το πιάνο πεπεισμένη ότι δεν μπορούσα κάτι περισσότερο: «μέχρι εδώ ήταν». Συνέχισα να παίζω τα κομμάτια που ήδη ήξερα και να «βγάζω με το αυτί» αγαπημένα τραγούδια, αλλά η εκπαίδευσή μου σταμάτησε. Αποφάσισα ότι, λόγω της ανεπάρκειάς μου, θα έμενα μουσικά αδαής και εστίασα περισσότερο στον χορό που τον αντιλαμβανόμουν πάντοτε ως μουσικό γεγονός, όπως και τη μουσική ως χορευτική πράξη.

Όμως, η αίσθηση της αμάθειας και της ανικανότητας απέναντι στη μουσική δεν άλλαξε ούτε όταν με καλοδέχτηκε η παραδοσιακή μουσική. Εκεί η αδυναμία μου έγινε προσόν: μάθαινα εύκολα «με το αυτί» και δεν έπαιζα ποτέ ακριβώς τα ίδια! Είχα τη μεγάλη τύχη να μαθητεύσω δίπλα σε παραδοσιακούς μουσικούς και όχι να ασχοληθώ με την παραδοσιακή μουσική με όρους δυτικής μουσικής και εκπαίδευσης, όπως συχνά γίνεται σήμερα. Παρέλαβα την όποια γνώση μέσα από τη διαδικασία της προφορικότητας και γι' αυτό κατανοώ την αυθεντικότητα ως στάση και όχι ως υλικό.

Βρέθηκα να παίζω μουσική, να επιτελώ τη μουσική όπως θα έλεγα σήμερα, σε διάφορα μουσικά σχήματα και σε πολλά πλαίσια. Αργότερα, συνάντησα και άλλους παραδοσιακούς μουσικούς πολιτισμούς. Παρόλα αυτά, δεν μαλάκωσε η αίσθηση ανεπάρκειας που βίωνα, ούτε μου πέρασε το μαράζι που δεν κατάφερα να «μάθω μουσική». Μου ήταν αδύνατο να δω ότι οι περισσότερες συμμαθήτρίες μου από το ωδείο, τις οποίες ζήλευα, είτε εγκατέλειψαν είτε έπαιζαν σπάνια μουσική, αποκλειστικά σε εξετάσεις ή ωδειακές συναυλίες, ενώ εγώ ζούσα σε έναν μουσικό κόσμο. Πέρασαν πολλά χρόνια για να συνειδητοποιήσω ότι στο ωδείο, και πολύ περισσότερο στο σχολείο, το μάθημα της μουσικής λειτουργεί, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, ως ένα μεμονωμένο και αποκομμένο συμβάν. Ακόμα και σήμερα η ταξινόμηση και περιχάραξη μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Bernstein, 1991) συνεχίζει να είναι αυστηρή και δυσχεραίνει τη νοηματοδοτημένη γνώση και τη σύνδεση με τη ζωή.

Σπούδασα τον χορό και την κίνηση και ως νεαρή δασκάλα χορού που βιώνει σωματικά τη μουσικότητα και ενδιαφέρεται τα μουσικοχορευτικά παραδοσιακά ιδιώματα, αποφάσισα να μελετήσω το Orff-Schulwerk, την παιδαγωγική θεώρηση του μουσικοσυνθέτη Carl Orff. Στην Ελλάδα τότε ήταν γνωστή ως «σύστημα Orff». Σήμερα στην αγγλική γλώσσα απαντάται με την ακριβή μετάφραση του γερμανικού *Elementare Musik- und Tanzpädagogik* ως *Elemental Music and Dance Pedagogy* (Αγαλιανού, 2021), ενώ στην Ελλάδα αναφερόμαστε στη μουσικοκινητική αγωγή Orff. Μου είχε φανεί ιδιαίτερα ελκυστικό ότι ο Carl Orff θεωρεί πως «ο χορός βρίσκεται πιο κοντά στις ρίζες όλων των τεχνών» (1978, σελ. 7) και δηλώνει ότι «η ιδέα και ο μόχθος στον οποία υπέβαλα τον εαυτό μου ήταν μια αναγέννηση της μουσικής μέσα από την κίνηση, μέσα από τον χορό» (1978, σελ. 17).

Όταν ξεκίνησα τη σπουδή μου, με μεγάλη έκπληξη, διαπίστωσα ότι το Orff-Schulwerk μου πρόσφερε τη δυνατότητα να διευρύνω τη μουσικότητα και τις δεξιότητές μου, ακόμα και στο πιάνο, με έναν τρόπο που (συν)χωρούσε τις αδυναμίες μου, αξιοποιούσε την αγάπη μου για αυτοσχεδιασμό και την εμπειρία μου στην παραδοσιακή μουσική. Παράλληλα με ελευθέρωνε γιατί μου επέτρεπε να ασχολούμαι ταυτόχρονα με τη μουσική, τον χορό και τον λόγο χωρίς ενοχές, χωρίς περιττές ταξινομήσεις και περιχαράξεις και χωρίς την ανάγκη αυστηρού επαγγελματικού προσδιορισμού. Οι δάσκαλοί μου ανέτρεπαν ήσυχα, ευχάριστα και αποτελεσματικά «με ρυθμό και μελωδία» πολλές από τις διαμορφωμένες αντιλήψεις μου. Μου επιτρεπόταν να συνθέσω τη δική μου μουσική, έμαθα να διευθύνω μουσικά σύνολα και βοηθήθηκα στην ανάγνωση. Λίγα

χρόνια αργότερα, με αρκετή προσπάθεια από μένα και τον δάσκαλό μου, κατάφερα να πάρω πτυχίο Αρμονίας από «κανονικό» ωδείο. Τότε σταμάτησα να ντρέπομαι, χωρίς όμως ακόμα να παραδέχομαι ότι ασχολούμαι με τη μουσική παιδαγωγική.

Όπως φαίνεται, μέσα μου λειτουργούσε η επικρατούσα αντίληψη που ταυτίζει τον μουσικό γραμματισμό, όπως θα έλεγα σήμερα, με την ανάγνωση και γραφή του μουσικού ήχου με ένα συγκεκριμένο σύστημα, με την εξοικείωση με τη δυτική αρμονία και την «κλασσική μουσική». Ακόμα και σήμερα η μουσική αυτή πολύ συχνά θεωρείται ως δημιούργημα αζεπέραστης αισθητικής και καλλιτεχνικής αξίας, ως το σημείο εκείνο στο οποίο προσπαθεί να φτάσει, μέσα από πολλά εξελικτικά στάδια, κάθε μουσικός πολιτισμός. Μιλώ γι' αυτή τη μεγάλη μουσική παράδοση της Δύσης που άρχισε μετά την Αναγέννηση και διήρκεσε τρεις αιώνες, περίπου από το 1600 ως το 1910 (Σμωλ, 1983). Θαυμάζω, απολαμβάνω και αγαπώ αυτή τη μουσική όμως, λόγω των περιορισμών μου, είχα ελάχιστη πρόσβαση ως ερμηνεύτρια, πολλή μεγαλύτερη ως χορεύτρια και απεριόριστη ως ακροάτρια. Γνώριζα, πλέον, ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τις οποίες προβάλλει η δυτική τέχνη και γενικά ο δυτικός πολιτισμός δεν έχουν πανανθρώπινη εφαρμογή και ότι αυτοί οι τρεις σπουδαίοι αιώνες αντιπροσωπεύουν ένα μόνο κομμάτι της παγκόσμιας μουσικής. Παρόλα αυτά, βρέθηκα να διδάσκω μαθήματα σχετικά με τη μουσική παιδαγωγική σε πανεπιστημιακά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα για να τολμήσω να αποδώσω στον εαυτό μου τον ρόλο της μουσικοπαιδαγωγού και να απαλλαγώ από την εφηβική αίσθηση της ανεπάρκειας. Όσο υπερβολικό και αν φαίνεται, έτσι διαμορφώνονται οι αντιλήψεις στα μαθητικά χρόνια και τόσο δύσκολα αλλάζουν. Ας το λάβουμε λοιπόν σοβαρά υπόψη αυτό ως δάσκαλοι, γονείς και πολίτες.

Όταν μου απέδωσα, με καθυστέρηση είκοσι και πλέον ετών, τον «τίτλο» της μουσικοπαιδαγωγού ήρθα αντιμέτωπη με το εξής ερώτημα: μουσικοπαιδαγωγός σημαίνει ότι διδάσκω μουσική και αν ναι, τι σημαίνει διδάσκω μουσική; Η προσπάθεια να απαντήσω ξεκίνησε με δύο παραδοχές. Πρώτον, η διδασκαλία στο πλαίσιο της γενικής παιδείας διαφέρει από την εξειδικευμένη εκπαίδευση του επαγγελματία μουσικού ή την επιδίωξη συνεχούς ανάπτυξης δεξιοτήτων προκειμένου η ερμηνεία να γίνεται ακόμα πιο ενδιαφέρουσα και ο ερμηνευτής πιο ανεξάρτητος. Δεύτερον, η μελέτη και η εξάσκηση είναι μεν απαραίτητες, μπορούν δε να γίνουν με πολλούς τρόπους και για ποικίλους λόγους. Από την άλλη πλευρά επιβεβαιώνω την ισχύ της διαπίστωσης του David Elliott (2009) ότι η διδασκαλία της μουσικής αναλώνεται σε μία θετικιστική επιστημολογία που θεωρεί άξια λόγου μόνο τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Δυστυχώς, αυτή η θεώρηση συμμορφώνεται με τις συντηρητικές δυνάμεις στην εκπαίδευση και δεν λειτουργεί κριτικά και στοχαστικά αναφορικά με την ουσιαστική αξία της μουσικής εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικά ο Elliott σημειώνει: *«Παρόλο που είναι μετρήσιμο το κατά πόσο ένα παιδί τραγουδά στον σωστό τόνο, αυτό μας δίνει πολύ λίγες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης από το παιδί και δεν μας λέει τίποτα για τα βαθύτερα οφέλη που αυτή η μουσική δεξιότητα προσφέρει στη ζωή του παιδιού»* (2009, σσ. 167-168). Η διαπίστωση αυτή ενισχύθηκε όταν το ενδιαφέρον μου για την ενσώματη μουσικότητα με οδήγησε στη μελέτη του ρυθμού ως φαινόμενο. Αν και η ρυθμική ικανότητα αντιπροσωπεύει μια πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική έννοια που πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί (Gordon, 2007) σε ερευνητικό επίπεδο, αξιολογείται κυρίως ποσοτικά μέσα από πειραματικούς σχεδιασμούς. Έτσι, τα εργαλεία μέτρησης/αξιολόγησής της περιορίζονται στην ικανότητα παραγωγής ή αναπαραγωγής του «beat» και της αντίληψής του (Beat-processing ability) ή περιλαμβάνουν δοκιμασίες οι οποίες περιέχουν συνήθως ένα μόνο ρυθμικό κριτήριο. Αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις εξετάζει τον συγχρονισμό της κινητικής δράσης με ένα ακουστικό ερέθισμα ή την αναπαραγωγή ρυθμών. Δηλαδή αφορά αποκλειστικά τη δυνατότητα του κινούμενου να δημιουργεί εσωτερικές αναπαραστάσεις των χρονικών προτύπων και δεν εξετάζει τη

ρυθμική ικανότητα ή ρυθμική κίνηση στο σύνολό της. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία τέτοιων δοκιμασιών τίθεται υπό αμφισβήτηση αν λάβουμε υπόψη ότι η αφαίρεση του νοήματος μιας πράξης έχει ιδιαίτερη σημασία όταν διερευνώνται θέματα τα οποία σχετίζονται με τη ρυθμική συμπεριφορά και την έκφραση (Hargreaves, 2004).

Κάπως έτσι ένιωσα τον θετικιστικό εγκλωβισμό της μουσικής παιδαγωγικής και άρχισα να αναζητώ τα αίτιά του. Προσωπικά, τα εντοπίζω στην προσπάθεια που κατέβαλε η μουσική παιδαγωγική, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, να βρει τη θέση της στον ακαδημαϊκό χώρο ως διεπιστημονικό πεδίο. Την περίοδο αυτή, το επιστημονικό δόγμα του θετικισμού επιβλήθηκε ακόμα και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Ως αποτέλεσμα προτάθηκε ο σχεδιασμός εργαλείων (τεστ) με στόχο τη μέτρηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο πολύτιμος για την επιστήμη δρόμος της πειραματικής παιδαγωγικής, τον οποίο άνοιξε ο Raymond Buysse (1889-1974), μετατράπηκε σε μονόδρομο. Το πρόβλημα, φυσικά, δεν εντοπίζεται στον θετικισμό, αλλά στη σχεδόν ολοκληρωτική επικράτηση του, την ταύτισή του με την έρευνα, χωρίς άλλον επιστημολογικό πόλο. Γιατί οτιδήποτε επικρατεί χωρίς αντίπαλο δέος κινδυνεύει να μετατραπεί σε ολοκληρωτισμό.

Αυτή η διαπίστωση μου γέννησε μια νέα σειρά από ερωτήματα. Κατά πόσο ο θετικισμός εγκλώβισε τη μουσική παιδαγωγική; Τι της στέρησε και τι της πρόσφερε; Τι συνέβη με τα καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά ρεύματα -ανάμεσά τους μουσικά και χορευτικά- των αρχών του 20ού αιώνα; Η περίοδος 1880-1930 αποτέλεσε την πύλη για τον σύγχρονο κόσμο και γέννησε καλλιτεχνικά κινήματα και παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες αν και θαυμάστηκαν και έγιναν αποδεκτές, δεν επικράτησαν σε βάθος χρόνου και σήμερα, έναν αιώνα μετά, αντιμετωπίζονται ως καινοτόμες πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 20ού αιώνα ο John Dewey υποστήριζε τη «βιωματική μάθηση» (learning by doing), ο Ovide Decroly πρότεινε «σχολείο για τη ζωή μέσω της ζωής» και ο Édouard Claparède το «σχολείο της πράξης». Την ίδια εποχή ο Rudolf Steiner μιλούσε για μια ανθρωπιστική και οικολογική εκπαίδευση και λίγο αργότερα ο Célestin Bastistin Freinet για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο. Βρισκόμαστε μπροστά στο παράδοξο να αναφερόμαστε στο βίωμα και την πράξη ως καινοτομία με τον ίδιο τρόπο που το έκανε ο Dewey και οι υπόλοιποι προαναφερθέντες πριν έναν αιώνα κατά τη διάρκεια του οποίου συνέβησαν κοσμογονικές αλλαγές με ιλιγγιώδεις ταχύτητες. Αυτές οι θεωρίες εμπνέουν τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς του 21ου αιώνα με έναν αιώνα καθυστέρηση. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο; Μήπως οι βασικές αιτίες γι' αυτό το παράδοξο έχουν σχέση με την επικράτηση του θετικισμού κατά τον 20ό αιώνα σε συνδυασμό πάντα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες;

Αντίστοιχα, στη μουσική παιδαγωγική συζητάμε σήμερα για την αναγκαιότητα προσεγγίσεων που εστιάζουν στο «active music making» και έχουμε ανάγκη την πραξιακή μουσική θεώρηση του David Elliott και όρους όπως το *musicing* για να αναφερθούμε στη βιωματική μάθηση. Όμως αυτές οι θέσεις είχαν εκφραστεί από πρωτοπόρους μουσικοπαιδαγωγούς των αρχών του 20ού αιώνα: τον Émile Jaques Dalcroze, τον Carl Orff, τον Shinichi Suzuki και την καταπληκτική Satis Coleman, γυναίκα, και εκτός Ευρώπης, που έμεινε σχεδόν στα αζήτητα. Έναν αιώνα αργότερα επικροτούμε τις ιδέες τους και εντάσσουμε το έργο τους στις «music making approaches» (Sain, 2013), μία απόλυτα επίκαιρη τάση στη μουσική παιδαγωγική.

Εδώ εντοπίζεται ακόμα μία ασυνέπεια. Ενώ νεότερες επιστημονικές θεωρίες όπως της μουσικής μάθησης του Edwin Gordon και της επικοινωνιακής μουσικότητας του Colwyn Trevarthen επαληθεύουν όσα είχαν εκφραστεί έναν αιώνα πριν, πολλές φορές, προσεγγίσεις όπως αυτή του Carl Orff αντιμετωπίζονται ως «μουσική προπαιδεία». Τι δηλώνει όμως αυτός ο όρος; Ποια είναι η παιδεία στην οποία οδηγεί αυτή η προπαιδεία; Μήπως εννοούμε και πάλι τη γραφή και ανάγνωση της μουσικής με

δυτική σημειογραφία και την ερμηνεία της δυτικής μουσικής; Γιατί δεν θεωρείται ως εκπαίδευση/παιδεία στη μουσική κάτι που έχει μουσική, χορό και παιχνίδι εφόσον επικροτούμε τη βιωματική μάθηση; Γιατί αναφερόμαστε σε μουσική προπαιδεία όταν ισχυριζόμαστε ότι αναγνωρίζουμε την αυτονομία της μουσικής ζωής των παιδιών; Μήπως με τον όρο προπαιδεία διαψεύδουμε τον εαυτό μας;

Ως εκπαιδευτικός κλήθηκα να αντιμετωπίσω τον χορό, τη μουσική και τον ρυθμό ως γνωστικά αντικείμενα, ως περιεχόμενα ενός μαθήματος και αυτό ήρθε σε αντίφαση με το βίωμά μου. Έτσι προέκυψαν οι βασικοί προβληματισμοί μου. Είναι οι τέχνες γνωστικά αντικείμενα; Είναι ο ρυθμός μέρος μιας διδακτέας ύλης; Έχουν δημοσιευτεί πολλές έρευνες που καταδεικνύουν τα παιδαγωγικά οφέλη της τέχνης. Βλέπουμε λοιπόν, συχνά, ερευνητικά αποτελέσματα να εκθειάζουν τη μουσική ως εκπαιδευτικό μέσο το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της σχολικής/ακαδημαϊκής επίδοσης, για παράδειγμα της μαθηματικής ή γλωσσικής ανάπτυξης κ.λπ. Φυσικά, αυτό έχει μεγάλη αξία όμως υποβιβάζει τη μουσική σε εργαλείο για επίτευξη αλλότριων στόχων και μεταφέρει την αξιακή βάση μακριά από την τέχνη. Μήπως η «εργαλειακή» αντιμετώπιση της μουσικής ενέχει τον κίνδυνο αποδυνάμωσης της παιδευτικής της δύναμης και της στερεί τη δυνατότητα να προσφέρει το σύνολο των ευεργετικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών της; Αντιμετωπίζουμε σε μεγάλο βαθμό τη μουσική ως πολυτέλεια ή ως σπατάλη χρόνου ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων, της επιτρέπουμε να διεκδικεί ασθμαίνοντας έναν ρόλο στην αναψυχή. Μήπως αυτό αντανακλά τι αντιλαμβανόμαστε ως σημαντική γνώση; Μήπως ως χρήσιμη και σημαντική αναγνωρίζεται η γνώση που έχει μία ανταποδοτική αξία στην οικονομία; Τι απάντηση περιμένουμε όταν ρωτάμε κάποιον αν «ξέρει μουσική» ή τι εννοεί ένα πρόσωπο που δηλώνει ότι δεν ξέρει μουσική; Ποια είναι η επιθυμία που εκφράζει ο γονιός όταν θέλει το παιδί του να μάθει μουσική και ποια επιθυμία εκφράζει ένας ενήλικας που θέλει να μάθει μουσική; Πόσες από αυτές τις απαντήσεις θα επικεντρώνονταν ή και θα περιορίζονταν στην απόκτηση των δεξιοτήτων μουσικής γραφής και ανάγνωσης ή στην εκμάθηση τραγουδιών, μουσικών έργων από συγκεκριμένα ρεπερτόρια;

Συχνά, επίσης, η διδασκαλία της μουσικής ταυτίζεται με την προσπάθεια απόκτησης ερμηνευτικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Σίγουρα η εκπαίδευση στις δεξιότητες και η ανάπτυξη σχετικών μεθόδων είναι απαραίτητη. Είναι, όμως, η απόκτηση δεξιοτήτων αυτή που εξασφαλίζει τη συμμετοχή στις τέχνες της μουσικής και του χορού; Είναι η ικανή και αναγκαία συνθήκη για να οδηγήσει το άτομο στη μουσική και χορευτική επιτέλεση; Χωρίς επιτέλεση μπορούμε να οδηγηθούμε στη νοσηματοδότηση; Και χωρίς νόημα μπορούμε να οδηγηθούμε στη γνώση; Τι σημαίνει μαθαίνω, άρα αποκτώ γνώση; Συνήθως λέμε ότι γνωρίζουμε όσα μπορούμε να ορίζουμε, να ελέγχουμε, να εξηγούμε και να παρεμβαίνουμε στη λειτουργία τους. Προσωπικά, θα προτιμούσα να σκεφτώ τη γνώση ως μια διαδικασία κατανόησης, επεξεργασίας και γνωστικής ιδιοποίησης των φαινομένων που μας περιβάλλουν.

Δεν νομίζω ότι έχω απαντήσεις, τουλάχιστον σταθερές, στα ερωτήματά μου, τα οποία λειτουργούν ως φάροι που προσανατολίζουν τη σκέψη μου στο ταξίδι. Οι απαντήσεις είναι μεταβαλλόμενες και ρεουσες για να μπορούν να παραμένουν αληθείς και να μη χάνουν το νόημά τους. Πώς να απαντήσω (χρειάζεται;) τι είναι μουσική όταν ο Elliott (2009) δηλώνει ότι είναι πολύ δύσκολο να δώσουμε έναν ορισμό για τη μουσική που να τα χωράει όλα. Μου δίνει χαρά ότι χρησιμοποιούμε την έκφραση «παίζω μουσική». Ο Johan Huizinga (1955) αναφέρεται στον «Homo Ludens», τον άνθρωπο που παίζει, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι μια λειτουργία εξίσου σπουδαία με αυτή του λογίζεσθαι και του κατασκευάζειν. Θεωρεί ότι ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη τάση στον άνθρωπο να παίζει και ότι οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο

μέχρι τη φιλοσοφία και την τέχνη, μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Ο Homo Ludens παίζει μουσική, αυτοσχεδιάζει και αυτοσχέδια ζει. Ο Homo Ludens επικοινωνεί και ξεκίνησε ως συνθέτης, ερμηνευτής και ακροατής της μουσικής του. Η μουσική, σε σύγκριση με τη γλώσσα, πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες επικοινωνίας μέσα από την υποκειμενική μετάφραση κάθε συνθέτη, ερμηνευτή και ακροατή ανάλογα με τα βιώματα και τις ανάγκες του (Sangiorgio, 2010· Vallejo, 2015).

Ο Carl Orff (1978) αντιλαμβάνονταν τη μουσική ως την ιδεατή τέχνη της κίνησης και υποστήριζε ότι ως δάσκαλοι βοηθάμε τα παιδιά να την ανακαλύψουν και δεν τους τη διδάσκουμε. Υποστήριζε επίσης, ότι: *«Είναι δύσκολο να διδάξεις τον ρυθμό. Μόνο να τον ελευθερώσει μπορεί κανείς. Ο ρυθμός δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, είναι η ίδια η ζωή. Ο ρυθμός είναι ενεργός και παράγει αποτελέσματα, είναι η ενοποιητική δύναμη της γλώσσας, της μουσικής και της κίνησης»* (σελ. 17). Κάθε αναφορά στον ρυθμό εμπεριέχει αναπόφευκτα μια φιλοσοφική διάσταση λόγω της άρρηκτης σχέσης του με τη ζωή, τους νόμους της φύσης και του σύμπαντος. Η σχέση αυτή καθιστά πολύ δύσκολη, ίσως αδύνατη, τη διατύπωση ενός ικανοποιητικού ορισμού. Οι αρχαίοι Έλληνες υποστήριζαν ότι είναι η διευθύνουσα αρχή του σύμπαντος και ο Πλάτων στους «Νόμους», τον ορίζει ως την τάξη της κίνησης. Ο Αριστόξενος αντιλαμβάνεται τον ρυθμό ως μια αφηρημένη αρχή που ρυθμίζει τα ρυθμιζόμενα, δηλαδή τον λόγο, τη μουσική και τη σωματική κίνηση. Η ομιλία ως ρυθμικό γεγονός οργανώνει την κίνηση και κάπως έτσι οι αρχαιοελληνικές ιδέες συναντούν τις μουσικοκινητικές προσεγγίσεις του 20ού αιώνα και τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι άνθρωποι έχουν έμφυτη την ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να παράγουν μουσικούς ρυθμούς, όπως και να συντονίζονται με αυτούς φυσικά με πολλές ατομικές διαφορές (Fujii & Schlaug, 2013). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι ρυθμικές δομές κωδικοποιούνται στις σωματικές μας κινήσεις καθώς ακούμε μουσική και η κίνηση ενισχύει τη ρυθμική μας επίγνωση (Toiviniainen et al., 2010· Su & Pöppel 2012). Επίσης, η ακρόαση μουσικών ρυθμών 'επιστρατεύει' περιοχές του εγκεφάλου υπεύθυνες για την κίνηση ακόμα και όταν η ακρόαση δεν συνοδεύεται από κίνηση (Chen et al., 2008). Τελικά, ίσως σε κανέναν άλλον τομέα η αντίληψη και η δράση δεν είναι τόσο αλληλένδετες όσο στον μουσικό ρυθμό (Thompson et al., 2019)

Διδάσκω, λοιπόν, ως μουσικοπαιδαγωγός τη μουσική και τον ρυθμό, δηλαδή έννοιες που αδυνατώ να ορίσω; Δανείζομαι λοιπόν τους τίτλους δύο αγαπημένων βιβλίων. Συγγραφέας τους είναι ο Joseph Campel, ιδρυτής της συγκριτικής μυθολογίας: *«οι μάσκες του Θεού»* και *«ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα»*. Έτσι, λοιπόν, χαρακτηρίζω τη μουσική, ως μάσκα του Θεού, ως τον ήρωα με τα χίλια πρόσωπα και τη χρίζω δασκάλα. Την προσκαλώ στα μαθήματά μου για να διδάξει, πεπεισμένη ότι σε αυτήν ανήκει ο κυρίως ρόλος, ενώ η δική μου δουλειά (καθόλου εύκολη) περιορίζεται στο να της επιτρέπω να υπάρξει.

Η μουσική ήταν και παραμένει και δική μου δασκάλα. Με έμαθε να παίζω μουσική μέσα από την εξοικείωση και την επιτέλεση, να αντιλαμβάνομαι τον «ήχο ως υλικό» (Γεωργάκη, 2020), να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου, να εστιάζω στο εδώ και τώρα χωρίς να ξεχνώ το προηγούμενο και προετοιμάζοντας το επόμενο, να συνδέομαι, να συνεργάζομαι και να δημιουργώ, να είμαι υπομονετική. Με έμαθε να μοιράζομαι, να είμαι αυθόρμητη, αλλά όχι παρορμητική, να έχω θάρρος, να αποδέχομαι, να θέλω να γνωρίσω όλο τον κόσμο. Με έκανε να ενδιαφέρομαι για την ιστορία και την ανθρωπολογία, να αγαπήσω περισσότερο την ποίηση, τον κινηματογράφο και τον χορό, να ενδιαφερθώ για την τεχνολογία... και τόσα άλλα.

Έχω την εντύπωση ότι μαθαίνουμε όσα έχουμε ανάγκη να μάθουμε και όσα είμαστε έτοιμοι να μάθουμε. Γι' αυτό ο στόχος μου ως μουσικοπαιδαγωγός είναι η

ετοιμασία των ανθρώπων για το ταξίδι της γνώσης μέσα από τη μουσική. Παράλληλα, επικαλούμαι τη μουσική, τον ρυθμό και τον χορό να αναλάβουν δράση μαζί μου. Εγώ διαμεσολαβώ, διευκολύνω και φωτίζω όσα προσφέρουν και ετοιμάζω μαθητές και μαθήτριες να τα παραλάβουν. Προετοιμάζω, διευκολύνω τη συνάντηση με τη μουσική από οποιοδήποτε ρόλο. Ενίοτε προκαλώ και την επιθυμία.

Στην προσπάθειά μου να διαμορφώσω μια τέτοια στάση με βοήθησε η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers (1994, 1995). Ο Rogers προτρέπει κάθε εκπαιδευτικό να συμμετέχει αυθεντικά στη σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες χωρίς τη χρήση επαγγελματικών προσωπειών. Τον καλεί να βρίσκεται σε ενημερότητα με τα συναισθήματα, τις γνώσεις και τις αξίες του και να εκφράζεται γνήσια και σε σχέση με αυτά. Τον ωθεί με μια προσπάθεια να αποδεχθεί τον μαθητή και να εμπιστευθεί την εσωτερική δύναμή του για αυτοκαθορισμό, αυτοπραγμάτωση και εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει τον μαθητή και παύει να αντιπροσωπεύει μια μορφή ανυπέρβλητης αυθεντίας και εξουσίας. Προσπαθεί να μπει στον προσωπικό αντιληπτικό κόσμο του μαθητή και να τον οικειοποιηθεί σαν να ήταν δικός του, χωρίς όμως να ξεχνά ποτέ ότι ισχύει το 'σαν'. Με αυτή την ενσυναισθητική κατανόηση, η ακρόαση και η παρατήρηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό μετατρέπονται σε ευεργετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί εκτίθενται στην εμπειρία, παίζουν με στοιχεία και έννοιες, αναπτύσσουν ένα εσωτερικό σημείο αξιολόγησης και αξιοποιούν αμφότεροι τη διδασκαλία ως πεδίο έκφρασης. Ενώνονται σε μια δημιουργική διεργασία η οποία έχει εξ ορισμού συνεργατική και κοινοτική διάσταση, εφόσον ως ελληνική λέξη προέρχεται από το δήμος + έργο.

Επιτελώντας τη μουσική ένιωση τη ροή (τη ρίζα του ρυθμού) ως βέλτιστη εμπειρία, όπως την περιγράφει στη θεωρία του ο Mihaly Csikszentmihalyi (1990, 1998). Η θεωρία του με βοήθησε να ερμηνεύσω την εμπειρία μου και διαμόρφωσε τη διδασκαλία μου. Έτσι, προσέχω ώστε το επίπεδο δυσκολίας κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας να αφήνει μεγάλες πιθανότητες επίτευξης/ολοκλήρωσής της. Φροντίζω τη σαφήνεια/καθαρότητα του στόχου, δηλαδή αυτού που επιδιώκεται μέσα από τη φυσική/σωματική δραστηριότητα του ατόμου. Φροντίζω να υπάρχει άμεσο αποτέλεσμα της (μουσικής) πράξης ώστε να προσφέρεται άμεση ανατροφοδότηση. Σε αυτό βοηθά ο ήχος και η κίνηση που ως αντιληπτά ερεθίσματα προσδίδουν αμεσότητα στο αποτέλεσμα το οποίο λειτουργεί ως εσωτερική ανατροφοδότηση. Με αυτό τον τρόπο το άτομο παίζει σε έναν κύκλο δράσης που λειτουργεί όταν η πράξη τελείται ως αυτοσκοπός.

Coda

Ίσως μία από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις της αυτοεθνογραφικής αναδρομής μου αφορά στη σημασία του μουσικού βιώματος. Πιστεύω ότι είναι μια εμπειρία με πληρότητα βιωμένων νοημάτων (γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών και ψυχοκινητικών), έτοιμη για αναστοχασμό. Έτσι, εμπειρίες μου από μουσικές επιτελέσεις και διδασκαλίες ακολουθούνταν -και συνεχίζουν- από αναστοχαστικές διαδικασίες στις οποίες συνδιαλέγεται ασταμάτητα η πράξη με τη θεωρία, η θεωρία με την πράξη. Στη δίλημμα *θεωρία ή πράξη* απαντώ με σαφήνεια *πράξη και θεωρία*, ξεκινώντας από την πράξη. Ολοκληρώνω με ένα απόσπασμα από την *Ασκητική* του Νίκου Καζαντζάκη που συμπυκνώνει υπέροχα όσα νιώθω γι' αυτό το δίπολο και για το πώς αυτό διαμορφώνει την επαγγελματική και προσωπική μου ταυτότητα: «*Η στερνή, η πιο ιερή μορφή της θεωρίας είναι η πράξη. Όχι να βλέπεις πώς πηδάει η σπίθα από τη μια γενεά στην άλλη, παρά να πηδάς, να καίγεσαι μαζί της*» (1945, σελ. 63).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιανού, Ο. (2021). *Μουσικοκινητική Αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagotto books.
- Bernstein, B., (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μτφρ/εισαγ.). Αλεξάνδρεια.
- Γεωργάκη, Α. (2020). *Ο ήχος ως υλικό στη σύγχρονη μουσική δημιουργία*. Fagottobooks.
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική και Γλώσσα. Το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας* (Δ. Θέμελης, Μτφρ.). Νεφέλη.
- Chen, J. L., Penhune, V. B., & Zatorre, R.J. (2008). Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain, *Cerebral Cortex*, 18(12), 2844-2854.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.
- Dennis F. (1983) Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163. Doi: 10.1080/03075078312331379014.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Elliott, D. (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449. <https://doi.org/10.1177/0891241606286979>
- Ellis, C. (2002). Being real: Moving inward toward social change. *Qualitative Studies in Education*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1080/09518390210145453>
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163. <http://dx.doi.org/10.1080/03075078312331379014>
- Fujii, S., & Schlaug, G. (2013). The Harvard Beat Assessment Test (H-BAT): a battery for assessing beat perception and production, and their dissociation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00771>
- Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Pub..
- Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής* (Ε. Μακροπούλου, Μτφρ./επιμ.). Fagotto.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Beacon Press.
- Καζαντζάκης, Ν. (1945). *Ασκητική [Salvadores Dei]*. Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- London, J., Thompson, M., Burger, B., Hildreth, M., & Toivianinen, P. (2019). Tapping doesn't help: Synchronized self-motion and judgments of musical tempo. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 81(7), 2461-2472. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01722-7>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Gutenberg.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. Schott Music Corp.
- Rogers, C. (1995). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C., & Freiberg, J. H. (1994). *Freedom to Learn*. Merrill.
- Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orff Info*, 16, 6-21.
- Sain, L. (2013). Complementary approaches to active music making. *The Orff Echo*, 45(2), 8.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία – Εκπαίδευση* (Μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Νεφέλη.
- Στάμου, Α. (2016). Πρώτο ταξίδι στην αυτοεθνογραφία: Αναζητώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 449-468). Θεσσαλονίκη: 27-29 Νοεμβρίου 2015. Ε.Ε.Μ.Ε.
- Su, Y.H., & Pöppel, E. (2012). Body movement enhances the extraction of temporal structures in auditory sequences. *Psychological Research*, 76, 373-382. doi: 10.1007/s00426-011-0346-3.
- Toivianinen, P., Luck, G., & Thompson, M. R. (2010). Embodied meter: Hierarchical eigenmodes in music-induced movement. *Music Perception*, 28(1), 59-70.
- Vallejo, P. (2015). What to use? The importance of the material in its cultural context. *Orff-Schulwerk heute*, 93, 21-27.