

Ο άξονας της διαθεματικότητας στο ψηφιακό μουσικό ανθολόγιο *Ευτέρπη*

Μαίη Κοκκίδου

Τα τελευταία χρόνια τα παραδοσιακά μοντέλα της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης στο σχολείο έχουν εμπλουτισθεί και αναδιαμορφωθεί υπό το φως πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων για την αξία της διαθεματικότητας. Η διαθεματικότητα είναι μία διδακτική φιλοσοφία κατά την οποία τα περιεχόμενα διδασκαλίας διαχέονται σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, με άξονες συγκεκριμένες έννοιες, δεξιότητες ή θεματικά πεδία. Στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών η γνώση δεν εμφανίζεται περιχαρακωμένη στα όρια του πεδίου των διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενοποιημένη, συσπειρωμένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα και προβλήματα. Έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση της μεθοδολογίας της διαθεματικότητας στα σχολικά μαθήματα έχει θετικά αποτελέσματα καθώς ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η εννοιολογική πλαισίωση του όρου της διαθεματικότητας, περιγράφονται οι όροι εφαρμογής της διαθεματικότητας στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο και παρουσιάζονται οι διαθεματικές έννοιες όπως εμφανίζονται στο Ψηφιακό Ανθολόγιο «Ευτέρπη». Τέλος, δίνονται πέντε παραδείγματα αξιοποίησης των διαθεματικών εννοιών για την επέκταση ενός μαθήματος μουσικής, εντός των παραδοσιακών ορίων του και πέραν αυτών.

Περί διαθεματικότητας

Τα τελευταία χρόνια τα παραδοσιακά μοντέλα της διδασκαλίας-μάθησης στο σχολείο έχουν εμπλουτιστεί και αναδιαμορφωθεί τόσο υπό το φως πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων όσο και από την εκ νέου εκτίμηση των ιδεών παλαιότερων φιλοσόφων της εκπαίδευσης. Ένα από τα παραδοτέα που τέθηκε υπό αμφισβήτηση είναι και ο τρόπος οργάνωσης της γνώσης σε διακριτά – αποκομμένα το ένα από το άλλο– σχολικά αντικείμενα (Gardner & Boix-Mansilla, 1994· Ornstein & Levine, 2000:453). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι κατακερματισμένες γνώσεις και η αποσπασματικότητα στα περιεχόμενα των μαθημάτων και στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο μορφωτικό και παιδαγωγικό έργο του σχολείου (Carr, 2007). Σε αυτή τη θεώρηση, οι σύγχρονες τάσεις εστιάζουν, μεταξύ άλλων, στη διαθεματικότητα.

Η διαθεματικότητα αναφέρεται συχνά σε σχέση με το ιδανικό της «ολιστικής» γνώσης (βλ. Ivanitskaya, et al., 2002· Klein, 2004). Η διαθεματική μάθηση, όπως ορίζεται από την Ivanitskaya και τους συνεργάτες της (2002:135), είναι αυτή όπου «δύο ή περισσότεροι κλάδοι συνδέονται, κατά προτίμηση με τέτοιο τρόπο ώστε να αλληλεπιδρούν και ο ένας να ασκεί κάποια επίδραση στις προοπτικές του άλλου».

Η Julie Thompson Klein (2004:2) ορίζει τη διαθεματική μελέτη ως «μια διαδικασία απόκρισης σε ένα ερώτημα, επίλυσης ενός προβλήματος ή αντιμετώπισης ενός θέματος που είναι υπερβολικά ευρύ ή σύνθετο για να το διαχειριστούμε επαρκώς στα όρια ενός μόνο επιστημονικού κλάδου ή επαγγέλματος». Η διαθεματικότητα συνδέεται με την αύξηση της επίγνωσης των δικτύων και των συστημάτων και με την ιδέα ότι για μια πληρέστερη κατανόηση κάθε συστήματος είναι απαραίτητο να καταστεί δυνατή η εκτίμηση των πολλαπλών προοπτικών και των πολλαπλών όψεων της γνώσης.

Οι ρίζες της ιδέας της διαθεματικότητας μπορούν να εντοπιστούν στο φιλοσοφικό λόγο του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και του Jean Jacques Rousseau, αλλά και στο έργο της Maria Montessori, του John Dewey, του Abraham Maslow και του Howard Gardner. Η διαθεματικότητα είναι μία διδακτική φιλοσοφία κατά την οποία τα περιεχόμενα διδασκαλίας διαχέονται σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, με άξονες συγκεκριμένες έννοιες, δεξιότητες ή θεματικά πεδία. Στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών η γνώση δεν εμφανίζεται περιχαρακωμένη στα όρια του πεδίου των διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενοποιημένη, συσπειρωμένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα και προβλήματα (Chrysostomou, 2004· Ματσαγγούρας, 2002· Beane, 1997· Jacobs, 1989).

Πριν από 100 και πλέον χρόνια, ο John Dewey είχε προτείνει την αναδιοργάνωση των σχολικών αντικειμένων έτσι ώστε να καταστεί σαφής η αλληλεξάρτηση της γνώσης και η αλληλεξάρτηση των μαθημάτων προκειμένου να αυξηθεί η πνευματική περιέργεια και η κατανόηση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Dewey (2001:55 και 105-106, σε επανέκδοση):

Η εμπειρία έχει τη γεωγραφική, την καλλιτεχνική και τη γλωσσική της όψη, τις επιστημονικές και ιστορικές της παραμέτρους. [...] Δεν έχουμε μία σειρά διαστρωματωμένων χώρων, όπου ο ένας είναι μαθηματικός, ο άλλος φυσικός, ο άλλος ιστορικός κ.ο.κ. [...] Ζούμε σ' έναν κόσμο όπου όλες οι πλευρές, οι παράμετροι, είναι δεμένες μαζί, σε ένα σύνολο. Όλα τα μαθήματα βασίζονται στις σχέσεις ενός μεγάλου ενιαίου κόσμου. Όταν το παιδί ζει την ποικιλία αλλά και τη συγκρότηση των ενεργών σχέσεων αυτού του κόσμου, οι σπουδές του είναι φυσικά ενιαιοποιημένες. [...] Ο δάσκαλος δεν οφείλει να αναδεικνύει όλες τις διακριτές όψεις, να βάλει λίγο αριθμητική στο μάθημα της ιστορίας κ.λπ. Αν συνδέσουμε το σχολείο με τη ζωή, όλα τα μαθήματα θα είναι συσχετιζόμενα εξ ορισμού.

Τα επόμενα χρόνια προσδιορίστηκαν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι εκπαιδευτικές αρχές για την ενοποίηση των σχολικών αντικειμένων και τη διαθεματικότητα βάσει του έργου του James Beane (1997) της Heidi Hayes Jacobs (1989, 1997) και του Robin Fogarty (1991). Ο Beane, που έχει προτείνει ένα πλήρες ενοποιητικό μοντέλο για τα σχολικά προγράμματα σπουδών, εξηγεί:

Φανταστείτε μία στιγμή που ερχόμαστε αντιμέτωποι με κάποιο πρόβλημα ή με κάποια προβληματική κατάσταση στη ζωή μας. Πώς προσεγγίζουμε την κατάσταση; Μήπως σταματάμε για να αναρωτηθούμε ποιο μέρος της κατάστασης είναι λογοτεχνία ή μουσική ή μαθηματικά ή ιστορία ή τέχνη; Δεν νομίζω. Αντ' αυτού, διαχειριζόμαστε το πρόβλημα ή την κατάσταση, χρησιμοποιώντας όποια γνώση είναι κατάλληλη ή συναφής χωρίς να σκεφτόμαστε τα όρια στα γνωστικά αντικείμενα. (Beane 1997:7)

Η φιλοσοφία της διαθεματικότητας βρίσκει εφαρμογή και στη θεωρία του Howard Gardner (1999) με τις πολλαπλές νοημοσύνες (Fogarty & Stoehr, 2008). Ο Gardner δημιούργησε έναν ευρύτερο ορισμό της νοημοσύνης από εκείνον που χρησιμοποιείται παραδοσιακά στα σχολεία. Αντί να ορίσει τη νοημοσύνη ως έναν και μοναδικό παράγοντα και ως κάτι που θα μπορούσε να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί με «χαρτί και μολύβι», κατέληξε ότι η νοημοσύνη είναι η ικανότητα της επίλυσης ενός προβλήματος ή της δημιουργίας ενός προϊόντος που έχει αξία για έναν πολιτισμό. Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη προβλημάτων και προϊόντων, άρα απαιτούνται πολλά και διαφορετικά είδη ευφυΐας (πολλαπλές νοημοσύνες) για την επίλυση ή τη δημιουργία αντίστοιχα. Συνεπώς, αν θεωρήσουμε κάθε νοημοσύνη του Gardner ως μία περιοχή αντίληψης, οι πολλαπλές νοημοσύνες προσδιορίζουν ποικίλες περιοχές για την προσέγγιση της γνώσης και συνηγορούν για την αξία της διαθεματικότητας.

Με τα σημερινά δεδομένα, η έννοια της διαθεματικότητας αποκτά και νέες διαστάσεις. Το Διαδίκτυο είναι φύσει διαθεματικό. Το περιβάλλον που ζούμε είναι πολυτροπικό· εκφραζόμαστε και επικοινωνούμε μέσα από πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ο Michael Parsons (2004) εξηγεί ότι οι πρόσφατες κοινωνικές αλλαγές, καθώς οι αλλαγές στον σύγχρονο κόσμο της τέχνης, ο ταχύτερος ρυθμός της ζωής και η τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας και της οπτικής επικοινωνίας, όλα αυτά απαιτούν περισσότερες πληροφορίες –καθώς και την κριτική στάση απέναντι σε αυτές– από πολλές διαφορετικές πηγές. Από αυτή την προοπτική, ένα ενοποιημένο πρόγραμμα σπουδών έχει μεγάλη σημασία, μεγαλύτερη από κάθε άλλη φορά.

Οι θεωρητικοί και οι ερευνητές της εκπαίδευσης αναφέρονται στην ιδέα της διαθεματικότητας με πολλούς όρους, οι οποίοι έχουν ουσιαστικές διαφορές. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους όρους: διεπιστημονικότητα, πολυθεματικότητα, ενοποίηση προγραμμάτων, πολυκλαδικότητα, ολιστικές μεθοδολογίες, ολιστική διδασκαλία-μάθηση, υπερθεματικότητα, οριζόντια διασύνδεση των περιεχομένων των μαθημάτων, μεικτή μάθηση. Το παρόν άρθρο δεν είναι προορισμένο για να φιλοξενήσει τη συζήτηση για τη διαφοροποίηση των παραπάνω όρων. Εξάλλου υπάρχουν αρκετά βιβλία και άρθρα στα οποία μπορεί να προστρέξει ο αναγνώστης αν θέλει να εμβαθύνει σε αυτά τα ζητήματα (βλ. Κοκκίδου, 2008· Χρυσοστόμου, 2005· Μатσαγγούρας, 2002· Collin, 2009· Fogarty & Stoehr, 2008·

Russell & Zembylas, 2007· Ramadier, 2004· Erickson, 2003· Beane, 1997· Bresler, 1995).

Συνολικά, η εστίαση του περιεχομένου σε μια ιδέα, έννοια ή «κοινή αντίληψη», αποδεσμευμένη από τα όρια του περιεχομένου ενός μαθήματος, συνιστά μία διακριτή και σύνθετη προσέγγιση στο σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών (Bresler, 2011· Burnaford, Aprill, & Weiss, 2001· Wiggins & Wiggins, 1997). Η Lana Ivanitskaya και οι συνεργάτες της (2002:97) δηλώνουν ότι η διαθεματική προσέγγιση, παρόλο που δείχνει λιγότερο αποτελεσματική από την παραδοσιακή προσέγγιση για τη δόμηση της βαθιάς γνώσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο, δίνει έμφαση στη σκέψη ανώτερου επιπέδου (π.χ., ανάλυση, εφαρμογή, γενίκευση) και επιδιώκει διασυνδέσεις με νόημα μεταξύ των επιστημονικών κλάδων.

Κατά γενική ομολογία, ο σχεδιασμός διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών είναι πιο απαιτητικός από αυτόν των διακριτών μαθημάτων. Επίσης, χρειάζεται προσοχή ώστε οι διαθεματικές προσεγγίσεις, ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο, να έχουν νόημα και να βασίζονται σε κοινούς τόπους μεταξύ των επιστημονικών κλάδων (Chrysostomou, 2004). Ο Eisner (2002α:145), παρόλο που συνηγορεί στην ενοποίηση στα διδακτικά αντικείμενα σε ένα πρόγραμμα σπουδών, καταλήγει δηλώνοντας πως *είναι πολύ πιο εύκολο να μιλάμε για τέτοιον είδους προγράμματα παρά να τα υλοποιούμε*.

Πρόσφατα, έχει ενταθεί και συστηματοποιηθεί η προσπάθεια για την ανάπτυξη ευρύτερων μοντέλων διαθεματικής διδασκαλίας-μάθησης, που στηρίζονται σε ιδέες, διαδικασίες και εργαλεία που είναι κοινά σε όλους τους κλάδους. Το σημαντικό σε αυτά τα μοντέλα είναι ότι εστιάζουν ιδιαίτερα στην ποιότητα της γνώσης (εύρος, βάθος, δίκτυα διασύνδεσης) που μπορεί να προκύψει (Repko, 2014).¹

Διαθεματικότητα, μεταφορά της γνώσης και κατανόηση

Έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση της μεθοδολογίας της διαθεματικότητας στα σχολικά μαθήματα έχει θετικά αποτελέσματα καθώς ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση (Augsburg, 2006:85). Το εγχείρημα της προσέγγισης της γνώσης και της κατανόησης από διάφορες οπτικές γωνίες, και μέσα από πολλές

¹ Στην Ελλάδα, η φιλοσοφία της διαθεματικότητας εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών του 2001. Το εν λόγω πρόγραμμα ήταν εμπλουτισμένο με διαθεματικούς στόχους για όλα τα μαθήματα και με διδακτικά παραδείγματα για τη διασύνδεση των μαθημάτων. Ο κύριος στόχος αυτού του προγράμματος ήταν η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού με άξονες την «εσωτερική συνοχή» και την «ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων» (Chrysostomou, 2004). Ωστόσο, η εφαρμογή της διαθεματικότητας στα ελληνικά σχολεία περιορίστηκε μόνο στη θεματική διασύνδεση περιεχομένων των μαθημάτων (ένα κεντρικό θέμα που προσεγγίζεται από ποικίλες οπτικές γωνίες) μέσα από την υλοποίηση σχεδίων δράσης (projects), κυρίως στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.

περιοχές, έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση, στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων λογικής και κριτικής σκέψης, και ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Erickson, 2003, 2007· Gardner & Boix-Mansilla, 1994). Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να φτάσουν στην κατανόηση πρέπει να τους βοηθήσουν να δομήσουν τα δικά τους διανοητικά συστήματα «αποθήκευσης και ανάκτησης» της γνώσης και να τους διδάξουν την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών (Wiggins & McTighe, 2005). Σύμφωνα με τον Allen Repko (2014:191), η πιο ολοκληρωμένη κατανόηση ενός θέματος, ενός προβλήματος ή ενός ερωτήματος μπορεί να οριστεί ως μια γνωστική πρόοδος που προκύπτει από την ενσωμάτωση ιδεών και γνώσεων και παράγει ένα νέο σύνολο γνώσεων που δεν θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί μέσα από ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο.

Ο John Dewey (1933) είχε καταλήξει ότι η κατανόηση –η έννοια ενός πράγματος, μιας εκδήλωσης ή μιας κατάστασης– προϋποθέτει τη μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα. Οι σχέσεις είναι το κέντρο και η καρδιά κάθε κατανόησης. Οι Wiggins και McTighe (2005) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν στους μαθητές ερωτήματα με στόχο να διεγείρουν τη σκέψη τους, να τους ωθήσουν σε έρευνα, να προκαλέσουν περισσότερες ερωτήσεις –συμπεριλαμβανομένων και των στοχαστικών– με απώτερο σκοπό να φτάσουν στην κατανόηση. Βασικά ερωτήματα αυτού του τύπου είναι εκείνα που ενθαρρύνουν και απαιτούν μεταφορά της γνώσης πέρα από ένα συγκεκριμένο πεδίο και, ως εκ τούτου, προάγουν εννοιολογικές συνδέσεις που δίνουν συνοχή στο πρόγραμμα σπουδών.

Τι είναι όμως η μεταφορά της γνώσης, και γιατί έχει σημασία; Η μεταφορά της γνώσης είναι μία ικανότητα-κλειδί για την εκπαίδευση και μία προϋπόθεση της διαθεματικότητας. Σημαίνει το να μπορούμε να αξιοποιήσουμε ό,τι μάθαμε σε ένα πλαίσιο σε άλλες, συναφείς αλλά και διαφορετικές, συνθήκες. Είναι μία ουσιαστική ικανότητα δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμούς σε όσα διδάσκουν στους μαθητές. Άρα, ένα συγκεκριμένο πλήθος ιδεών, εννοιών, παραδειγμάτων και δεξιοτήτων, που διαχέεται σε ολόκληρο το φάσμα ενός προγράμματος, βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τη μάθησή τους, να θέτουν και να διερευνούν προσωπικά ερωτήματα και να αξιοποιήσουν λειτουργικά τους κοινούς τόπους (βλ. Κοκκίδου, 2015· Miller, 2013· Wiggins & McTighe, 2005· Bransford, Brown, & Cocking 2000· Gardner & Boix-Mansilla, 1994).

Με άλλα λόγια, η κατανόηση σχετίζεται άμεσα με τη μεταφορά της γνώσης, με την ικανότητα να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ό,τι γνωρίζουμε, δημιουργικά και με ευχέρεια, σε διαφορετικές συνθήκες ή προβλήματα. Η μεταφορά δεν είναι απλώς η σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων με τις νέες. Είναι ένας σημαντικός δείκτης της προσαρμοστικής, ευέλικτης μάθησης. Είναι η κατανόηση πέρα από τις πληροφορίες που συλλέγουμε, όπως το έθεσε και ο

Bruner, και στηρίζεται στην κατάκτηση κάποιων βασικών εννοιών και στρατηγικών (Bransford, Brown & Cocking, 2000· Ramadier, 2004).

Η μάθηση στο πλαίσιο της διασύνδεσης διαφορετικών γνωστικών περιοχών αξιοποιεί τις κοινές θεμελιώδεις έννοιες και διαδικασίες και, ως εκ τούτου, η κατανόηση γίνεται σε μεγαλύτερο βάθος και ευρύτητα (Miller, 2013· Russell-Bowie, 2009· Erickson, 2007· Myers & Scripp, 2007· Collin, 2009). Δηλαδή, οι μαθητές μαθαίνουν να συνάγουν, να γενικεύουν, να συγκρίνουν και να συνδυάζουν πληροφορίες και γνώσεις που κατέκτησαν σε έναν γνωστικό τομέα για να αναπτύξουν κατανόηση και σε άλλες περιοχές. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν ανώτερες δεξιότητες σκέψης και αυτονομούνται στη μάθησή τους (Carr, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, η διαθεματικότητα απαιτεί αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Κατά πρώτον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργάζονται συστηματικά και να σχεδιάζουν από κοινού κάποιες ενότητες, κάτι που είναι λειτουργικό σε κάθε προσέγγιση (Miller, 2013). Σύμφωνα με την Bresler (2002:29) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί παραδειγματικό μοντέλο για τους μαθητές, επηρεάζει θετικά την εμπλοκή των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους, τόσο μεμονωμένα όσο και ως ομάδα.

Κατά δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν το χρόνο για να πραγματοποιηθούν οι διαθεματικές εννοιολογικές συνδέσεις, πρέπει να μάθουν να σκέφτονται διαφορετικά, πρέπει να χρησιμοποιούν περισσότερες πηγές στη διδασκαλία τους. Με άλλα λόγια, η διαθεματικότητα είναι ένας τρόπος για να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τις νέες επιλογές που έχουν για τη διδασκαλία-μάθηση μέσα στην τάξη, για την αλλαγή του κλίματος στην τάξη και για την αξία της εστίασης σε διαδικασίες και δεξιότητες (Garrett, 2010· Burrack & McKenzie, 2005· Werner & Freeman, 2001).

Τέλος, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι βασικοί παράμετροι της διαθεματικής προσέγγισης είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η εστίαση σε θέματα και προβλήματα με βιωματικό και εμπειρικό τρόπο, η ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση και η μάθηση σε πραγματικές και αυθεντικές περιστάσεις (Erickson, 2007· Carr, 2007· Kostelnik, Soderman & Whiren, 2004).

Διαθεματικότητα και μουσική εκπαίδευση

Το μάθημα της μουσικής στο σχολείο δεν αφορά μόνο στη δημιουργικότητα και την έκφραση-επικοινωνία, αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Ο Eisner (2008, 2008α) αναφέρει ότι η μουσική, όπως και οι άλλες τέχνες, παρέχουν στα παιδιά εμπειρίες, τους εισάγουν σε νοήματα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης τους. Ειδικότερα, διδάσκουν στους μαθητές ότι τα πάντα είναι σε

αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, δημιουργούν σημαντικές σχέσεις με τις έννοιες που διδάσκονται μέσω της ενεργητικής μάθησης, προάγουν την αντίληψη αυτών των σχέσεων και συνεισφέρουν στην επίγνωση ότι τα προβλήματα και τα ερωτήματα μπορεί να έχουν πολλαπλές λύσεις και απαντήσεις. Μπορούν επίσης να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και σύνθετες μορφές της σκέψης λόγω των πολλαπλών περιοχών του εγκεφάλου που εμπλέκονται.

Είναι φυσικό να υπάρχουν διχογνωμίες αναφορικά με το πλαίσιο της διαθεματικότητας στα καλλιτεχνικά μαθήματα, και ειδικότερα σχετικά με τη διαφορά ανάμεσα στο «μαθαίνω για τη μουσική /για την τέχνη» και «μαθαίνω μέσα από τη μουσική /μέσα από την τέχνη», σχετικά με τις δυνατότητες για τη μεταφορά της μάθησης μεταξύ των καλλιτεχνικών και των άλλων μαθημάτων, με τις κατάλληλες μεθοδολογίες για τους όρους της μεταφοράς δεξιοτήτων και εννοιών, και με τα αποτελέσματα της μεταφοράς (Bresler, 2011· Russell-Bowie, 2009· Myers & Scripp, 2007· Rabkin & Redmond, 2006· Catterall, 2005· Horowitz, 2005· Cosenza, 2005· Hetland & Winner, 2004· Eisner, 2002· Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Ενδεικτικά, στη φιλοσοφία του πουρισμού, θεωρείται ότι η μελέτη της μουσικής δεν πρέπει να περιορίζεται για να διασφαλιστεί χρόνος για τη συνάντηση της μουσικής με άλλα σχολικά αντικείμενα. Ανάλογα, ο Bennett Reimer θεωρεί ότι δεν πρέπει να διδάσκουμε μουσική για να διδάξουμε άλλα μαθήματα, όπως και τα άλλα μαθήματα δεν διδάσκονται ως τρόποι για τη διδασκαλία της μουσικής· ενώ η μουσική μπορεί να ενισχύσει μια ποικιλία από άλλες αξίες, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής πρέπει να προάγουν κατά κύριο λόγο τις μουσικές αξίες (βλ. Rosenbloom, 2004:10).

Στη φιλοσοφία της χρησιμότητας, αντίθετα, η μουσική είναι πολύτιμη καθώς φωτίζει άλλα αντικείμενα. Τέλος, η οργανική φιλοσοφία αποδέχεται τη δυνατότητα εφαρμογής ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών στο οποίο κάθε αντικείμενο θα διατηρεί την ακεραιότητά του αλλά θα μπορεί και να «συνομιλεί» με άλλα αντικείμενα (Cosenza, 2005· Rosenbloom, 2004· Hope, 2003).

Η διαθεματικότητα δεν είναι πρωτόφερτο γνώρισμα της μουσικής αγωγής. Στα παγκοσμίως γνωστά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα των Orff, Dalcroze και Kodály, καθώς και σε πολλά άλλα λιγότερο γνωστά, η διδασκαλία των μουσικών εννοιών και η απόκτηση μουσικών εμπειριών, εδώ και πολλές δεκαετίες, έχουν διαθεματικό χαρακτήρα. Η εν λόγω τεχνική, αναφερόμενη ως τεχνική της διασποράς των εννοιών, έχει δοκιμαστεί στην εφαρμογή της και έχει δώσει πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα: μία μουσική έννοια, για παράδειγμα η έννοια της έντασης, προσεγγίζεται μέσα από δράσεις φωνής και τραγουδιού, λόγου (ρυθμικές απαγγελίες, δραματοποιήσεις, θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί), κίνησης και χορού, οργανικής εκτέλεσης, απόδοσης μουσικού κειμένου (σύμβολα, γραφικές παρτιτούρες), εικαστικών και φυσικά μέσα από δράσεις δημιουργίας. Έτσι ο

μαθητής εξοικειώνεται με την έννοια μέσα από το σύνολο των αισθήσεών του, της διάνοιάς του αλλά και των ειδικών δυνατοτήτων του (Κοκκίδου, 2008).

Η διαθεματικότητα μπορεί να βρίσκει εφαρμογές εντός των παραδοσιακών ορίων του μαθήματος της μουσικής αλλά και εκτός αυτών, σε σύνδεση με την πραγματική ζωή και με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι δραστηριότητες με τις διαθεματικές έννοιες μπορεί να έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα ως προς το κύριο σώμα του μαθήματος, μπορεί να αποτελέσουν την αφετηρία ενός μαθήματος, αλλά να αποτελέσουν και την καρδιά του μαθήματος (Wiggins & Wiggins, 1997). Οι μαθησιακές εμπειρίες είναι σημαντικό να σχεδιάζονται με βάση την προώθηση και την ενίσχυση της ολιστικής κατανόησης και της βαθύτερης μάθησης των παιδιών και όχι μόνο επειδή περιλαμβάνουν και άλλα θέματα (Russell-Bowie, 2009). Επίσης, ο σχεδιασμός των διαθεματικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Γενικά, όλες οι διαθεματικές έννοιες μπορούν να προσεγγιστούν από όλες τις ηλικίες μαθητών. Αυτό που θα αλλάζει κάθε φορά είναι τα παραδείγματα, το εύρος και το βάθος της προσέγγισης και οι τρόποι μεταφοράς της γνώσης. Ιδανικά, ένα διαθεματικό μουσικό πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν έννοιες από διάφορες οπτικές γωνίες, τόσο διανοητικά όσο και βιωματικά-εμπειρικά. Οι μαθητές, έτσι, γίνονται ικανοί να συνδυάσουν τους κριτικούς και επαγωγικούς τρόπους μάθησης (Cosenza, 2005· Gordon, 1997).

Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στη συνάντηση του μαθήματος της μουσικής με άλλα σχολικά αντικείμενα (π.χ., μουσική και μαθηματικά, μουσική και γλώσσα) και στα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση (βλ. ενδεικτικά Anderson & Lawrence, 2001· Vaughn, 2000· Andrews, 1997· Hutchinson & Suhor, 1996· Lowe, 1995). Σύμφωνα με την Janet Barrett (2001:27), οι διαθεματικές συνδέσεις μπορούν να προσφέρουν δυνατότητες για μία ολοκληρωμένη μελέτη και κατάκτηση της γνώσης, διατηρώντας παράλληλα την ακεραιότητα και την ποιότητα της μουσικής εμπειρίας. Η βαθιά κατανόηση εξαρτάται συχνά από τις τομές και τις αλληλεπιδράσεις των κλάδων. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να κατανοήσουν ότι η διαθεματική προσέγγιση δεν σταματά στην αναζήτηση και την επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στη μουσική και σε άλλα σχολικά αντικείμενα (Κοκκίδου, 2015).

Ο Miller (1999:46) τονίζει πως υπάρχει ανάγκη ισορροπίας μεταξύ της μεταβιβαζόμενης γνώσης, της απόκτησης πραγματικών γνώσεων, της εφαρμογής της γνώσης μέσα από τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και του μετασχηματισμού της μάθησης. Στην ανάλυση για τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία στην προσέγγιση της διαθεματικότητας (βλ. Fogarty, Perkins & Barell, 1992) κάποια παραδείγματα μουσικών εφαρμογών μπορεί να έχουν ως ακολούθως:

- Ευκαιρίες εφαρμογής της γνώσης, σε άμεση σύνδεση με τη μάθηση (π.χ., οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από ένα τραγούδι το σύμβολο και τη λειτουργία του παρεστιγμένου και τραγουδούν άλλα τραγούδια στα οποία υπάρχουν παρεστιγμένες νότες).
- Προετοιμασία των μαθητών για ό,τι θα ακολουθήσει (επεξήγηση, με απλό και ξεκάθαρο τρόπο, για τις περιπτώσεις όπου μπορούν να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν άμεσα ή χωρίς προσαρμογή). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι θα χρησιμοποιήσουν τα βιογραφικά στοιχεία για τον Μότσαρτ για να συγκρίνουν την πορεία και τη ζωή του με αυτήν ενός σύγχρονου συνθέτη.
- Αντιστοίχιση και μαθησιακές εμπειρίες προσαρμοσμένες στις τελικές εφαρμογές (π.χ., οι μαθητές πειραματίζονται με υλικά με απώτερο στόχο την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων).
- Προσομοίωση (π.χ., παιχνίδια ρόλων) με προσανατολισμό τις τελικές εφαρμογές (π.χ., οι μαθητές παίρνουν ρόλους δημοσιογράφων και καλλιτεχνών και οργανώνουν μία συνέντευξη, με στόχο να αντιληφθούν τους μηχανισμούς καθιέρωσης ενός καλλιτέχνη).
- Μοντελοποίηση όπου ο εκπαιδευτικός δείχνει, παρουσιάζει παραδείγματα, «σκέφτεται φωναχτά» για να αποκαλύψει εσωτερικές στρατηγικές κινήσεις.
- Τεχνική επίλυσης προβλημάτων (προβλήματα σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης και ανάλογα προβλήματα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο) (π.χ., οι μαθητές συνεργάζονται για την επίλυση του προβλήματος «πώς θα βελτιώσουμε το συγχρονισμό μας σε μία φωνητική εκτέλεση» και επεκτείνουν τον προβληματισμό τους σε άλλες περιστάσεις συντονισμένων ομαδικών δράσεων).
- Πρόβλεψη εφαρμογών (οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν πιθανές εφαρμογές πέρα από το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου με βασικό ερώτημα «Πού θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε αυτή τη γνώση για ... ;»).
- Γενίκευση εννοιών, μέσα από τη γενίκευση της εμπειρίας και την αναζήτηση γενικών αρχών, κανόνων και ιδεών (π.χ., οι μαθητές εστιάζουν στη διαδικασία δημιουργίας μουσικής και προσδιορίζουν κάποιες γενικές αρχές σε κάθε δημιουργικό εγχείρημα του ανθρώπου).
- Αναλογίες (οι μαθητές αναζητούν αναλογίες ανάμεσα στο υπό μελέτη θέμα και σε άλλα θέματα). Για παράδειγμα, οι μαθητές εντοπίζουν αναλογίες ανάμεσα στον ρόλο του μαέστρου και στον ρόλο του προπονητή μιας αθλητικής ομάδας.
- Μεταγνωστικός στοχασμός όπου οι μαθητές εξετάζουν και αξιολογούν τον σχεδιασμό, τις διαδικασίες και το αποτέλεσμα μιας δράσης (π.χ., αξιολόγηση

της δημιουργίας μιας ηχοϊστορίας: πώς σκέφτηκαν, αν συνεργάστηκαν αποτελεσματικά, αν είναι ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα, τι δεν πήγε καλά, τι θα πρότειναν να αλλάξει αν προσπαθούσαν ξανά).

Εν ολίγοις, οι διαθεματικές έννοιες αποτελούν το εργαλείο για να συσταθούν συνδετικοί ιστοί ανάμεσα σε διάφορα γνωστικά πεδία ενώ είναι παράλληλα και ο στόχος της κατανόησης (Bresler, 2011· Collin, 2009· Wiggins & Wiggins, 1997). Το πεδίο της μουσικής είναι τόπος συνάντησης και αλληλεπίδρασης των επιστημονικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο, γιατί η μουσική έχει την ιδιότητα να παρεισδύει σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και έχει χρησιμοποιηθεί πολλάκις ως πλαίσιο ανάδειξης των κοινών σημείων μεταξύ διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

Διαθεματικές έννοιες στο ψηφιακό ανθολόγιο «Ευτέρπη»

Ένας σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή της διαθεματικότητας είναι οι κοινές έννοιες. Οι κοινές έννοιες δεν είναι μόνο τομές ανάμεσα στα ποικίλα πεδία, ούτε ένα κοινό λεξιλόγιο, αλλά υπέρ-έννοιες που κατευθύνουν τη διδασκαλία-μάθηση σε μία ευρύτερη και πιο ολοκληρωμένη κατανόηση και ξεπερνούν τα σύνορα ενός αντικειμένου (Repko, 2014· Bresler, 2011· Russell-Bowie, 2009· Fogarty & Stoechr, 2008· Cosenza, 2005). Όσο περισσότεροι είναι οι άξονες αναφοράς και σύνδεσης με μία διαθεματική έννοια, τόσο ευρύτερο θα είναι το πλαίσιο αντίληψης, κατανόησης και εφαρμογής της έννοιας –ως γνώση, ως εμπειρία και ως στάση. Το τελικό πλαίσιο μπορεί να αγγίζει το εύρος της πραγματικής ζωής (Erickson, 2003).

Ο Dewey τόνιζε επανειλημμένα ότι αν το σχολείο συνδεθεί με τη ζωή όλες οι σπουδές θα συσχετισθούν από μόνες τους. Ο ίδιος είχε εστιάσει στη σημασία της μελέτης κοινών εννοιών που εφαρμόζονται σε μια μεγάλη ποικιλία από διαφορετικές περιπτώσεις, παρά τις όποιες διαφορές τους. Περιέγραψε τις έννοιες ως σημεία αναφοράς όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με το παρόξενο και το άγνωστο, ως προϋπόθεση για την καλύτερη κατανόηση των νέων εμπειριών (Dewey, 1933:153).

Ο Beane (1997) υπογραμμίζει ότι δεν πρέπει να περιοριζόμαστε σε απλουστευμένες συνδέσεις του περιεχομένου σε διαφορετικά σχολικά μαθήματα αλλά να επικεντρωνόμαστε σε μεγαλύτερα ζητήματα της πραγματικής ζωής, όπως είναι η έρευνα, οι δημοκρατικές διαδικασίες και η επίλυση προβλημάτων. Η Lynn Erickson (2007) συνηγορεί στη χρήση των εννοιών καθώς προάγει τη γνώση σε ένα βαθύτερο επίπεδο. Οι έννοιες, σε αντίθεση με τα θέματα, είναι ευρύτερες, οργανώνουν και ενοποιούν τη γνώση, επιτρέπουν στους μαθητές να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σχετικά με ένα θέμα σε διάφορους κλάδους και να σκέφτονται

κριτικά και πιο σύνθετα (Erickson, 1998, 2007). Η ίδια εξηγεί: «Όταν οι μαθητές αρχίσουν να σκέφτονται πέρα από τα γεγονότα, είναι σε θέση να δούνε τα πρότυπα και τις συνδέσεις ανάμεσα στην πρότερη γνώση και στη νέα γνώση, να μεταφέρουν την κατανόηση σε άλλες καταστάσεις και να οικοδομούν συστηματικά το εννοιολογικό βάθος και την πολυπλοκότητα» (Erickson, 1998: 41).

Οι «μεγάλες ιδέες», όπως ο πολιτισμός, η επικοινωνία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι γλώσσες, η παγκοσμιοποίηση, είναι τόσο πλούσια και πολυσύνθετα θέματα που είναι δύσκολο να φανταστεί κάποιος τη διδασκαλία τους χωρίς την εμπλοκή των τεχνών. Μέσα από τις τέχνες, θα εμπλουτιστούν οι διαδικασίες, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η ερμηνεία, η πρακτική, οι εφαρμογές και η κριτική (Miller, 2013· Seidel, 2005). Το μέτρο της μάθησης δεν είναι πλέον μόνο η απομνημόνευση (Bransford, Brown, & Cocking, 2000:235). Ένας άλλος λόγος που είναι σημαντικό να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με «μεγάλες ιδέες» είναι επειδή έτσι θα διατηρήσουν περισσότερα από τα στοιχεία που έχουν μάθει και επειδή παρέχουν τη βάση για τη μεταφορά της γνώσης (Wiggins & McTighe, 2005· Erickson, 2007).

Στην «Ευτέρπη», το ρεπερτόριο των κοινών εννοιών αντλεί στοιχεία από διάφορους επιμέρους κλάδους. Η αξιοποίηση των στοιχείων αναμένεται ότι δεν θα είναι απλά συνδυαστική, αλλά θα προσδιορίζει περιοχές μετασχηματιστικής μάθησης, θα προάγει μία νέα θεώρηση του κόσμου της γνώσης, όπου κάθε πτυχή θα διαφωτίζεται από πολλές γωνίες. Το αποτέλεσμα μπορεί να αξιολογείται στο πλαίσιο του αρχικού ζητήματος (προβλήματος ή ερωτήματος) και σε σύγκριση με αυτό που θα μπορούσε να προκύψει χωρίς τα εργαλεία της διαθεματικότητας (Augsburg, 2006:81).

Οι βασικές κοινές έννοιες στις οποίες εστιάζει η «Ευτέρπη» είναι: Πολιτισμός, Χρόνος, Χώρος, Ήχος, Δομή, Σύστημα, Συμβολισμός, Επικοινωνία, Άτομο-Ομάδα, Αλληλεπίδραση, Εξάρτηση, Μεταβολή-Εξέλιξη, Σύγκρουση, Αντίθεση, Παραλλαγή, Ομοιότητα-Διαφορά, Συμμετρία, Ισορροπία, Παράδοση, Τυχαίο, Υπερβολή και Χιούμορ. Θα πρέπει να τονισθεί σε αυτό το σημείο ότι αυτές οι έννοιες δεν αποτελούν ένα κλειστό και απόλυτο σύστημα. Δηλαδή, κατά περίπτωση, μπορούν οι δράσεις στο σχολείο να εστιάσουν σε άλλες έννοιες που εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους.² Για παράδειγμα η Bresler (2011)

² Σε κάθε έννοια, μπορούν να αναπτυχθούν επιμέρους ζητήματα. Για παράδειγμα, μέσα από την έννοια της Σύγκρουσης οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στη λογοκρισία, στα «επαναστατικά» μουσικά ρεύματα, στον ρατσισμό και τον σεξισμό στα τραγούδια, στα εθνικιστικά τραγούδια, στις πολιτισμικές συγκρούσεις, στη βία στα τραγούδια, στην καταπίεση και τη δίωξη των καλλιτεχνών σε ορισμένα καθεστώτα κ.ά. Ανάλογα, μέσα από την έννοια Σύμβολο θα κατανοήσουν ότι τα σύμβολα είναι μέρος της ανθρώπινης σκέψης, της έκφρασης και της επικοινωνίας (γλώσσα, μαθηματικά, χημεία, φυσική, οδική κυκλοφορία, σημαίες κ.α.) και ότι αποτελούν έναν κοινό κώδικα που σηματοδοτεί μορφές της κοινωνικής οργάνωσης.

συντόνισε ένα διαθεματικό πρόγραμμα (μουσική, εικαστικά και θέατρο) με άξονες τις έννοιες της τάξης, του φύλου, της εθνότητας, της οικογένειας και της προπαγάνδας.

Ακολουθούν πέντε παραδείγματα αξιοποίησης των διαθεματικών εννοιών για την επέκταση ενός μαθήματος μουσικής, εντός των παραδοσιακών ορίων του και πέραν αυτών. Το πρώτο παράδειγμα αφορά στην έννοια της *Αλληλεπίδρασης*, το δεύτερο στην έννοια της *Ισορροπίας*, το τρίτο στην έννοια του *Χιούμορ*, το τέταρτο στην έννοια του *Χρόνου*, και το πέμπτο στην έννοια της *Εξάρτησης*.

1ο Παράδειγμα: Η έννοια της Αλληλεπίδρασης

Κατά τη διδασκαλία-μάθηση ενός νανουρισματος, οι μαθητές εισάγονται στον όρο «αλληλεπίδραση», χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει ότι η μητέρα *αλληλεπιδρά* με το παιδί όταν το νανουρίζει, χωρίς να εξηγήσει τη λέξη, και μετά να ζητήσει από τους μαθητές να σκεφτούν άλλους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρά η μητέρα με το μωρό της (π.χ., όταν το ταΐζει, όταν του μαθαίνει να περπατάει, όταν του μιλάει). Άρα, οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν την πληροφορία για το νανούρισμα σε άλλες περιστάσεις. Η εξήγηση μπορεί να γίνει, αλλά πολύ αργότερα. Πριν –αλλά και μετά– από την εξήγηση, μπορούν να αναζητηθούν και άλλες περιπτώσεις αλληλεπίδρασης που σχετίζονται με την καθημερινότητα των μαθητών: στα ομαδικά αθλητικά παιχνίδια, στη μαγειρική, σε μία γαμήλια τελετή. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν μέσα από τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο (αφηγήσεις για μία περίπτωση αλληλεπίδρασης), να συμμετέχουν σε θεατρικές δράσεις (και να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των ηρώων μιας ιστορίας αλλά και ανάμεσα στους ήρωες και τους χώρους) και να πειραματιστούν με υλικά (η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε χρώματα σε εικαστικές δράσεις, η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε στοιχεία στις Φυσικές Επιστήμες).

2ο Παράδειγμα: Η έννοια της Ισορροπίας

Όταν το μάθημα της μουσικής προσφέρει μία αφετηρία για την έννοια της ισορροπίας (π.χ., στη φόρμα ΑΒ-σε δύο τετράμετρες φράσεις, στη φόρμα solo-tutti), το πρόσημο της διαθεματικότητας μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω κατανόηση της έννοιας με: παιχνίδια ισορροπίας με το σώμα (Φυσική Αγωγή), παιχνίδια με απλή ξυγαριά (Μαθηματικά), δημιουργία απλών δίστιχων με ίδιο αριθμό συλλαβών (Γλώσσα) και δράσεις παρατήρησης σε εικαστικά έργα όπου οι μαθητές θα συζητήσουν την ισορροπία ανάμεσα στα στοιχεία της σύνθεσης μέσα από άξονες συμμετρίας (Εικαστικά).

3ο Παράδειγμα: Η έννοια του Χιούμορ

Με αφορμή ένα χιουμοριστικό τραγούδι, οι μαθητές θα διερευνήσουν την έννοια του χιούμορ στην καθημερινή ζωή (προσωπικές εμπειρίες, ανέκδοτα, πειράγματα, τηλεοπτικές χιουμοριστικές σειρές, χιουμοριστικές διαφημίσεις, κινηματογραφικές κωμωδίες), θα αντιληφθούν το ρόλο του στην ενδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων και θα συνειδητοποιήσουν ότι όταν το χιούμορ δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν ενοχλεί τους άλλους (Αγωγή του Χαρακτήρα, Κοινωνική Αγωγή). Ακόμα, μπορούν: να δούνε και να σχολιάσουν γελοιογραφίες, να αναζητήσουν το στοιχείο του χιούμορ και σε άλλα τραγούδια (παιδικά, παραδοσιακά, έντεχνα), να διασκεδάσουν γνωστά παραμύθια ώστε να γίνουν χιουμοριστικά, να δραματοποιήσουν/παρωδήσουν γνωστά παραμύθια, να δημιουργήσουν χιουμοριστικά απλά ποιήματα, να δούνε ζωγραφικούς πίνακες του Giuseppe Arcimboldo, να δούνε κόμικς και να δημιουργήσουν απλές χιουμοριστικές ιστορίες με κόμικς, να αναζητήσουν απαντήσεις σε χιουμοριστικά ερωτήματα. Στη μουσική, μπορούν να «πειράξουν» γνωστά τραγούδια για να γίνουν χιουμοριστικά, μπορούν να αναζητήσουν το στοιχείο του χιούμορ σε γνωστές συνθέσεις και μπορούν να χορέψουν με χιουμοριστικές κινήσεις.

4ο Παράδειγμα: Η έννοια του Χρόνου

Οι μαθητές μπορούν αρχικά να συζητήσουν γενικά για την αντίληψη και τη μέτρηση του χρόνου. Ειδικότερα, οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν την έννοια του χρόνου με το στοιχείο της διάρκειας των μουσικών φθόγγων και με τις χρονικές αξίες αυτών (μουσικά σύμβολα, μουσική ανάγνωση και γραφή, μουσική εκτέλεση κ.ά.), να προβληματιστούν για την αντίληψη του χρόνου στην καθημερινή ζωή (π.χ., καταμερισμός του χρόνου, διαφοροποίηση της αίσθησης του χρόνου ανάλογα με τη φύση μίας απασχόλησης ή εργασίας), να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη μέτρηση του χρόνου (παραδοσιακά ρολόγια, ψηφιακά ρολόγια, χρονόμετρα στα κινητά τηλέφωνα, κλεψύδρες, ηλιακά ρολόγια), να βιώσουν το χρόνο με κινητικά παιχνίδια, να εξερευνήσουν τον ήχο που παράγουν μουσικά όργανα και αντικείμενα και θα τα κατηγοριοποιήσουν ανάλογα με τη διάρκεια του ήχου, να δημιουργήσουν φανταστικές ιστορίες που θα εκτυλίσσονται στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον, να κατασκευάσουν μουσικά ημερολόγια κ.ο.κ.

5ο Παράδειγμα: Η έννοια της Εξάρτησης

Η γνώση για τα φυσικά φαινόμενα σε σχέση με το νερό και της σημασίας του νερού στην ανθρώπινη επιβίωση και ζωή, μπορεί να διευρυνθεί όταν συνοδεύεται από συγκεκριμένες μουσικές δράσεις (όπου συνήθως προτείνεται η ακρόαση του «Μολδάβα» ή ηχοϊστορίες με ποταμάκια). Αλλά το ζητούμενο δεν είναι να πάρουν τα παιδιά απλά πληροφορίες για το νερό. Το ζητούμενο είναι να

γνωρίσουν τα οικοσυστήματα και να αντιληφθούν τη σημασία της προστασίας τους, να αποκτήσουν συνείδηση των πράξεών τους για την προστασία της φύσης και των φυσικών πόρων, να κατανοήσουν ότι για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων απαιτείται τόσο ατομική όσο και συλλογική προσπάθεια. Και σε αυτή τη βάση, η έννοια της «Εξάρτησης» αποκτά άλλη βαρύτητα. Για παράδειγμα, μέσα από το ομαδικό τραγούδι, οι μαθητές θα κατανοήσουν ότι η ομαδικότητα είναι ένας τρόπος αντίληψης του κόσμου και ότι κάθε ομάδα ανθρώπων είναι ένα σύστημα αλληλεπίδρασης και εξάρτησης. Θα μπορέσουν επίσης να αντιπαραβάλλουν τις σχέσεις στην ομάδα τους με τις σχέσεις σε άλλα συστήματα στο περιβάλλον. Θα μάθουν να σκέφτονται συλλογικά, να σέβονται την προσπάθειά τους και την προσπάθεια των άλλων και θα ευαισθητοποιηθούν περαιτέρω στην αξία της συνεργασίας για έναν κοινό σκοπό.

Στις διαθεματικές εφαρμογές, ο εκπαιδευτικός μουσικής πρέπει να παραμερίζει, όσο περισσότερο μπορεί, και να δίνει στους μαθητές χρόνο και εργαλεία για να κάνουν τις ανάλογες συνδέσεις. Το δικό του έργο είναι να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις που θα ενεργοποιήσουν τους μαθητές, θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους και θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν φιλερευνητική διάθεση. Στο παράδειγμα του *Χρόνου*, κάποιες ερωτήσεις ενεργοποίησης και προβληματισμού μπορεί να είναι: *γιατί οι άνθρωποι προσπάθησαν να βρουν τρόπους για να μετράνε τον χρόνο; γιατί επινοήθηκαν μουσικά σύμβολα που να δείχνουν τη διάρκεια των μουσικών φθόγγων; πώς επιδρά το στοιχείο του χρόνου στα συναισθήματα του ανθρώπου (π.χ., άγχος για να προλάβουμε το χρόνο, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, τότε βαριόμαστε); αν μπορούσατε να ταξιδέψετε στον χρόνο πού θα θέλατε να βρεθείτε; γιατί οι περισσότερες μουσικές συνανλίες διαρκούν περίπου 1,5-2 ώρες; με ποιο τρόπο η τεχνολογία επηρέασε τη μέτρηση και τη διαχείριση του χρόνου; γιατί οι μουσικοί χρειάζονται τον μετρονόμο όταν μελετούν; γιατί είναι σημαντικός ο ρόλος του μαέστρου στη διεύθυνση μιας ορχήστρας;*

Στο ψηφιακό περιβάλλον της «Ευτέρπης» δεν υπάρχει χώρος για μία τόσο λεπτομερή ανάπτυξη των προτεινόμενων διαθεματικών συνδέσεων. Ωστόσο, αν ο εκπαιδευτικός μελετήσει τις προτάσεις για εκπαιδευτικές εφαρμογές αναφορικά με ένα τραγούδι σε συνάρτηση με τις διαθεματικές έννοιες δεν θα δυσκολευτεί να σχεδιάσει και να οργανώσει το υλικό του με προσανατολισμό τη διαθεματικότητα. Για παράδειγμα, στα «Κάλαντα Κεφαλλονιάς» («Άγιος Βασίλης έρχεται, Γενάρης ξημερώνει») η διαθεματική έννοια είναι *Ομοιότητα-Διαφορά*, με επεξήγηση στα *έγχορδα μουσικά όργανα, στη χρήση της φωνής (μιλώ, τραγουδώ, γελάω, επικοινωνώ με ήχους)*, σε *μουσικές εκδηλώσεις (πανηγύρια, κάλαντα, έθιμα)*, σε *τοπικές φορεσιές*. Ο λόγος που επιλέχθηκε η εν λόγω έννοια για αυτό το τραγούδι είναι ότι προσφέρεται για παρατήρηση και εντοπισμό των ομοιοτήτων και των

διαφορών ανάμεσα στις φράσεις του (σε επίπεδου μέτρου). Συνεπώς, με σημείο αναφοράς τη μουσική ανάλυση, οι δράσεις μέσα στην τάξη μπορούν να επεκταθούν με απώτερο στόχο την κατανόηση της έννοιας από τους μαθητές. Είναι βεβαίως αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός, κατά την κρίση του, έχει την ελευθερία να εστιάσει σε άλλη διαθεματική έννοια και να οργανώσει ανάλογα το πλαίσιο προσέγγισης και εφαρμογής.

Επίλογος

Η διαθεματικότητα δεν αποτελεί ένα συμπτωματικό χαρακτηριστικό της μάθησης αλλά ένα άλλο σημείο εκκίνησης για την κατάκτηση της γνώσης, μία συνολική θεώρηση του κόσμου, μία επανεκτίμηση της συμβολής άλλων γνωστικών πεδίων στην προσέγγιση και σύλληψη της καινούριας γνώσης. Είναι ένας τρόπος για να κατανοήσουν οι μαθητές ότι όλες οι πτυχές της μάθησης είναι σημαντικές και αλληλένδετες. Η φιλοσοφία της διαθεματικότητας μας προσκαλεί να παραιτηθούμε από την εμμονή σε μία γνωστική περιοχή και να ανοίξουμε την οπτική μας και τις προοπτικές μας σε άλλα πεδία. Η βάση της διαθεματικότητας δεν είναι μόνο η μάθηση νέων μεθόδων, ιδεών και εννοιών αλλά ένας νέος τρόπος να σκεφτόμαστε, να στοχαζόμαστε επί των γνώσεων και των εμπειριών μας, των αξιών και των αρχών του πολιτισμού μας (Κοκκίδου, 2015· Garrett, 2010). Εξάλλου, έχει τονιστεί ότι μορφωμένος άνθρωπος είναι αυτός που μπορεί να κάνει συνδέσεις στην αντίληψη των πραγμάτων (Carr, 2007).

Αν βοηθήσουμε γενικότερα τους μαθητές να αναπτύξουν τη μουσική σκέψη τους σε έναν ευρύτερο αντιληπτικό ορίζοντα, θα διατηρήσουν τις μουσικές γνώσεις πολύ περισσότερο, θα εμβαθύνουν στην κατανόηση και θα συνδέσουν τη νέα γνώση με την καθημερινότητά τους, με τις προηγούμενες γνώσεις τους και με τις εμπειρίες τους, σε διάφορα επίπεδα. Ακόμα, είναι πολύ πιθανόν να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για τις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς θα έχουν πολλές ευκαιρίες να τις μεταφέρουν και να τις εφαρμόσουν σε άλλα πλαίσια.

Τέλος, η υιοθέτηση των αρχών της διαθεματικότητας βγάζει τους εκπαιδευτικούς μουσικής από την «απομόνωση» και τους βοηθά να παρακολουθούν τις εξελίξεις σε άλλα γνωστικά πεδία, με ανοιχτότητα και με ανανεωμένη εκπαιδευτική νοοτροπία.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anderson, W., & Lawrence, J. (2001). *Integrating music into the elementary classroom* (5th ed.). Stanford, California: Wadsworth/Thomson Learning.
- Andrews, L. (1997). *Effects of an Integrated Reading and Music Instructional Approach on Fifth-Grade Students' Reading Achievement, Reading Attitude,*

- Music Achievement, and Music Attitude*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Greensboro, N.C.
- Augsburg, T. (2006). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Barrett, J. R. (2001). Interdisciplinary work and musical integrity. *Music Educators Journal*, 87(5), 27-31.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Research Council.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-35.
- Bresler, L. (2002). Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17-39.
- Bresler, L. (2011). Integrating the Arts: Educational Entrepreneurship in a School Setting. *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture*, 2(1), 5-17.
- Burnaford, G., Aprill, A., & Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burrack, F., & McKenzie, T. (2005). Enhanced student learning through cross-disciplinary projects. *Music Educators Journal*, 91(5), 45-50.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: Epistemic holism and knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 3-20.
- Catterall, J. S. (2005). Conversation and silence: *Transfer of learning through the arts*. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 1(1), 1-12.
- Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary approaches in the new curriculum in Greece: a focus on music education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 23-30.
- Collin, A. (2009). Multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary collaboration: Implications for vocational psychology. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 9, 101-110.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Henry Holt.
- Dewey, J. (2001). *The School and the Society & The Child and the Curriculum* (Επανάδοση, χωρίς περιοπή, των εκδόσεων του 1902 και του 1915 αντίστοιχα). Mineola, New York: Dover Publications, Inc.

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. (2002α). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Schools Programs*. New York: McMillan (αναθεωρημένη έκδοση).
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In G. J. Knowles & A. L. Cole (eds.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 3-12). London: Sage.
- Eisner, E. (2008α). What education can learn from the Arts. *LEARNing Landscapes*, 2(1) 23-30.
- Erickson, L. H. (1998). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Erickson, L. H. (2003). *Integrated Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Erickson, L. H. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fogarty, R. (1991). *How to integrate the curriculum*. Palatine, IL: Skylight.
- Fogarty, R., Perkins, D., & Barell, J. (1992). *How to Teach for Transfer*. Palatine, Illinois: Skylight Publishing.
- Fogarty, R., & Stoeck, J. (2008). *Integrating curricula with multiple intelligences: Teams, themes and threads* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines -and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Garett, J. (2010) *Arts integration professional development: teacher perspective and transfer to instructional practice*. Unpublished dissertation, Walden University, Minneapolis, MN.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Cosenza, G. (2005, September 8). Implications for music educators of an interdisciplinary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 6(9). Retrieved April 9, 2012 from <<http://ijea.asu.edu/v6n9/>>.
- Hope, S. (2003). Questions and challenges concerning music's role in education. *Journal for Learning through Music*, 2, 12-15.
- Hetland, L., & Winner, E. (2004). Cognitive transfer from arts education to nonarts outcomes: Research evidence and policy implications. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in art education* (pp. 135-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Horowitz, R. (2005). Connections: The arts and cognitive, social, and personal development. In B. Rich (Ed.) *Partnering arts education: A working model from Arts Connection* (pp. 32-48). New York: Dana Press.
- Hutchinson, J. & Suhor, C. (1996). The jazz and poetry connection: A performance guide for teachers and students. *English Journal*, 85(5), 80-85.

- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: process and cutcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.
- Jacobs, H. H. (ed.) (1989). *Interdisciplinary Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Klein, J. T. (2004). Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship. *E:CO Special Double Issue*, 6(1/2), 2-10.
- Lowe, A. (1995). *The Effect of the Incorporation of Music Learning into the Second-Language Classroom on the Mutual Reinforcement of Music and Language*. Unpublished Doctoral Dissertation, Urbana-Champaign, University of Illinois.
- Miller J. P. (1999). Making connections through holistic learning. *Educational Leadership*, 56(4), 46-48.
- Miller, B. A. (2013). Joining Forces: A Collaborative Study of Curricular Integration, *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 1.9). Retrieved November 4, 2014 from <<http://www.ijea.org/v14si1/>>.
- Myers, D., & Scripp, L. (2007). Evolving forms of music-in-education practices and research in the context of arts-in-education reform: Implications for schools that choose music as a measure of excellence and as a strategy for change. *Journal for Music-in-Education: Advancing Music for Changing Times*, 1/2, 381-396.
- Ornstein, A., & Levine, D. (2000). *Foundations of Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E. Eisner & M. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in art education* (pp. 775–794). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rabkin, N., & Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *Educational Leadership*, 63(5), 60-64.
- Ramadier, T. (2004). Transdisciplinarity and its challenges: The case of urban studies, *Futures*, 36(4), 423-439.
- Repko, A. (2014). *Introduction to interdisciplinary studies*. Washington, D.C.: Sage.
- Rosenbloom, A. D. (2004). High school music studies and social studies: An interdisciplinary approach. *Music Educators Journal*, 90(3), 41-45.
- Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In Bresler, (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (vol. 16), (pp. 287-302). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28). Retrieved April 4, 2012 from <<http://www.ijea.org/v10n28/>>.

- Seidel, S. (2005, March). *To get to the other side: Curricular integration, dangerous ignorance, and the drama of learning*. Keynote Address, Conference on *Beyond arts integration: Defining learning in arts education partnerships*. New York. Retrieved April 16, 2009 from <<http://www.artsconnection.org/keynote.html>>.
- Vaughn, K. (2000). Music and Mathematics: Modest Support for the Oft-Claimed Relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.
- Werner, L., & Freeman, C. J. (2001, April). *Arts integration: A vehicle for changing teacher practice*. Presentation at the annual meeting of the American educational Research Association, Seattle, WA.
- Wiggins, J., & Wiggins, R. A. (1997). Integrating through conceptual connections. *Music Educators Journal*, 83(4), 38-41.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Κοκκίδου, Μ. (2008). Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών: γενική θεώρηση και προβληματισμοί. Στο Μ. Κοκκίδου (επιμ.) *Τέχνη και διαθεματικές εφαρμογές* (σσ. 40-65). Αθήνα: Ωρίων.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto books.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαγεωργίου – Νάκας.

Η Μαίη Κοκκίδου (MEd, PhD) είναι ερευνήτρια μουσικοπαιδαγωγός. Σήμερα διδάσκει στο Μεταπτυχιακό Προγράμματα Σπουδών Σημειωτική και Επικοινωνία (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Διδακτική της Μουσικής (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας) και Μουσική Παιδαγωγική (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας, συν-συγγραφέας και επιμελήτρια επτά βιβλίων, μεταξύ των οποίων «Η εμφύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση», «Το Σχολείο-Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας», «Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές», «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα», καθώς και της μονογραφίας «European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation». Υπό έκδοση είναι το βιβλίο της «Διδακτική της Μουσικής» (Fagotto books). Διετέλεσε πρόεδρος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (2007-2012). Τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη Μουσική Σημειωτική, στα ΠΣ Μουσικής Εκπαίδευσης, στην Ολιστική Αισθητική Αγωγή και στη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης. Ένα κομβικό πεδίο στην πρόσφατη ερευνητική της δραστηριοποίηση είναι η πολυτροπική πρόσληψη και αντίληψη της μουσικής.

Interdisciplinary concepts in the “Euterpe” digital music anthology

May Kokkidou

Recently, the traditional models of music teaching-learning in school have been enriched and reshaped in the light of new research evidence regarding the value of interdisciplinarity. Interdisciplinarity can be seen as a philosophy in which the instructional content is diffused in many school subjects, considering specific concepts, skills, and/or thematic fields. In the interdisciplinary curriculum, knowledge does not appear entrenched in the limits of each school discipline, but integrated, intertwined around core questions, issues and problems. It has been found that the methodological approach of interdisciplinarity in school has a positive impact on students' engagement as it enhances their motivation for learning. The present article attempts to set a conceptual framework for the term of interdisciplinarity, to describe the implementation context for interdisciplinary-oriented school music lessons, and to present the interdisciplinary concepts as they appear in the Digital Anthology "Euterpe". Finally, five examples are given for the development of interdisciplinary units for the extension of a music lesson, within and beyond the traditional boundaries.

May Kokkidou (MEd, PhD) was born in Thessaloniki. She is a music education specialist and researcher and she has published numerous papers and articles in international and national journals and conference proceedings. She is author of three books and of the monograph “European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation”, and co-author of four book on Aesthetic Education. She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Programs “Semiotics and Communication” (University of Western Macedonia), “Didactics of Music” (University of Macedonia), and “Music Pedagogy” (European University Cyprus). May Kokkidou is co-editor of the scientific journal “Musical Pedagogics” (GSME) and member of the scientific committee in several international and Greek journals. She served as president of the Greek Society for Music Education (2007-2012). Her recent work focuses on the areas of the semiotics of music, the musical identities, the philosophy of music education, and the multi-modal music perception.