

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τις έννοιες «μουσική» και «μουσική εκπαίδευση» και η εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας στο σχολικό μάθημα μουσικής

Μαρία Χατζηλάμπρου

Στο παρόν άρθρο διατυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη «μουσική» και τη «μουσική εκπαίδευση» ως έννοιες, και το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην εφαρμογή αρχών και πρακτικών των δύο βασικών φιλοσοφικών προσεγγίσεων της μουσικής εκπαίδευσης, της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας, στο σχολικό μάθημα μουσικής. Παράλληλα, σκιαγραφείται το περιεχόμενο και ο τρόπος διεξαγωγής του σημερινού σχολικού μαθήματος μουσικής, καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επιλογή των χρησιμοποιούμενων πρακτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας μου στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση τη Μουσική Παιδαγωγική του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Συλλέχθηκαν δεδομένα από έξι μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς μουσικής του νομού Λασιθίου Κρήτης μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης και της μη συμμετοχικής παρατήρησης μαθημάτων τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σύνδεση της μουσικής με την ανάδυση συναισθημάτων κατά την ακρόασή της, τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς μια μορφή αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών, την εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας μέσω της ακρόασης ηχογραφημένης μουσικής και της εκμάθησης της ευρωπαϊκής σημειογραφίας, καθώς και της Πραξιακής Φιλοσοφίας μέσω του τραγουδιού ως κεντρικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός, κάποιες εξωτερικές παράμετροι αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠΕΘ, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των χρησιμοποιούμενων πρακτικών και διαμορφώνουν το σχολικό μάθημα μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, Αισθητική Θεωρία, Πραξιακή Φιλοσοφία, αισθητική καλλιέργεια, ακρόαση μουσικής, τραγούδι.

Εισαγωγή

Οι απόψεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού μουσικής για την έννοια της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης, συνειδητά ή μη, καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας του (Elliott & Silverman, 2015), τις επιλογές των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιεί στο μάθημα (Χρυσοστόμου, 2006) βάσει της προσωπικής του εμπειρίας (Thomson, 2007), των σπουδών, αλλά και των μουσικών βιωμάτων του (Repp & Gournelou, 2012· Ανδρούτσος, 2009· Διονυσίου, 2007), διατηρώντας πάντα τη μοναδικότητά του (Jaffurs, 2004). Μια φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης για τον Ανδρούτσο (2009), «περιλαμβάνει το χτίσιμο μιας θεωρίας που σχετίζεται με το νόημα και την αξία της μουσικής και το ρόλο της στη ζωή του ανθρώπου» (σελ. 7), συνδέοντάς τη με την εμπειρία (McCarthy & Goble, 2005) ώστε να μετατρέπεται σε αποδοτικές και αποτελεσματικές τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Bowman & Frega, 2012). Η ύπαρξη

του φιλοσοφικού πλαισίου σε κάθε γνωστικό πεδίο όπως και σε αυτό της μουσικής αγωγής, θεωρείται απαραίτητη και αναγκαία για να είναι η διδασκαλία αποτελεσματική, οδηγώντας τους μαθητές σε καλύτερη κατανόηση της αξίας της μουσικής και εκμάθησής της (Reimer, 1989), αποτελώντας το κέντρο που ενώνει και συγκρατεί όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας.

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι μέσα από τη μελέτη των δύο βασικών φιλοσοφικών θεωριών της μουσικής εκπαίδευσης, να δοθούν απαντήσεις σε προβληματισμούς και σε ερωτήματα των εκπαιδευτικών όπως: «Γιατί να το διδάξω αυτό; Για ποιο λόγο; Τι είναι η μουσική για μένα; Τι θέλω να προσφέρω στα παιδιά με τη μουσική του σχολείου;» και να επισημανθούν οι τρόποι εφαρμογής των δύο θεωριών στο ελληνικό σχολικό μάθημα μουσικής. Η σύνδεση των πρακτικών και δραστηριοτήτων σε χρήση με τις δύο βασικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης δεν καλύπτεται βιβλιογραφικά σε ικανοποιητικό βαθμό, με λίγες έρευνες προς αυτήν την κατεύθυνση (Anttila, 2010· Georgii-Hemming & Westvall, 2010· Kõksal, 2014· Serr, Ruokonen & Ruismäki, 2015), αν και υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για το φιλοσοφικό πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης. Στις μικρές εμβέλειας έρευνες στον ελλαδικό χώρο διερευνώνται οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της μουσικής και τις χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες (Reppa & Gournelou, 2012· Kokkidou, Dionyssiou & Androutsos, 2014· Διονυσίου, 2007· Κτενιαδάκη, 2008). Δεν υπάρχουν όμως αποτελέσματα για την εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας, αλλά και για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκάστοτε επιλογές πρακτικών, ώστε να αναφερόμαστε σε μία Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση (ΜΕΑΕ) ή σε μία πραξιακή προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανάλογα με την απόδοση νοήματος στην έννοια μουσική και τους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης.

Αισθητική Θεωρία και ΜΕΑΕ

Η Αισθητική Θεωρία τοποθετείται στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και συστηματοποίησε τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τη μουσική μεμονωμένοι στοχαστές της Ευρωπαϊκής αφρόκρεμας από τον 18ο αιώνα και μετά. «Εξελίχθηκε γύρω από μία ιεραρχική θέση της μουσικής αξίας και σπουδαιότητας που τοποθέτησε τη Δυτική Ευρωπαϊκή έντεχνη μουσική στην κορυφή των μουσικών ρεπερτορίων» (McCarthy & Goble, 2005, σελ. 24). Αναφέρεται στην έννοια του ωραίου, στις Καλές Τέχνες και τη θεωρητική μελέτη αυτών (Elliott 1995· Elliott & Silverman, 2015). Κύριος εκπρόσωπος της Αισθητικής Θεωρίας θεωρείται ο Bennett Reimer, που με το βιβλίο του *Μία φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης* (A Philosophy of Music Education) τεκμηρίωσε την αξία της μουσικής ως τέχνη και εισηγήθηκε ότι «αν ένα έργο κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ένα συγκεκριμένο, επιθυμητό, χρήσιμο συναίσθημα, θα εκπληρώνει τις προϋποθέσεις για καλή τέχνη» (Reimer, 1989, σελ. 18). Στην αισθητική απόδοση νοήματος της έννοιας της μουσικής, δεν αναγνωρίζεται η επίδραση του κοινωνικού

περιβάλλοντος κατά την εκτέλεση αυτής, η μουσική αφορά τις σοβαρές και μεγαλειώδεις συνθέσεις των δυτικών συνθετών κυρίως του 18ου και 19ου αιώνα και υποστηρίχθηκε ότι ο τύπος «μουσική=μουσικά έργα» ήταν ακριβής και σωστός όπως μία χημική εξίσωση (Elliott & Silverman, 2015). Επίσης, το φιλοσοφικό πλαίσιο της Αισθητικής Θεωρίας για τη μουσική βασίστηκε σε σημαντικές θέσεις της αισθητικής αγωγής που ίσχυαν από τη δεκαετία του 1960: του Συσχετισμού ή Αναφοράς, του Φορμαλισμού και του Εξπρεσιονισμού, με στόχο την εστίαση στις αισθητικές ποιότητες της μουσικής για να επιτευχθεί η αισθητική εμπειρία και να αναδυθεί το ανθρωπινό συναίσθημα (Elliott, 1995).

Σε επίπεδο μουσικής εκπαίδευσης, ο Leonhard το 1953, είχε αναφερθεί στην ΜΕΑΕ (Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση) βασιζόμενος στην Αισθητική Θεωρία, όταν η τεκμηρίωση της αξίας της μουσικής ως τέχνης ήταν επιτακτική ανάγκη (Reimer, 1989), υποστηρίζοντας ότι τα μουσικά μοτίβα συνδέονται με τα συναισθήματα του ανθρώπου. Ο Μπαταργιάς (2015) αναφερόμενος στην αισθητική εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι αυτή «συμπορεύεται ασφαλώς με την γενικότερη εκπαίδευση, η οποία εξ ορισμού χαρακτηρίζεται από την καλλιέργεια ποιοτικής διάστασης στον τρόπο σκέψης των μαθητών» (σελ. 28), ενώ στην πραγματικότητα, για τον Reimer (1989), η αξία της μουσικής εκπαίδευσης «είναι η ίδια όπως η βαθύτατη αξία όλων των τεχνών στην εκπαίδευση: ο εμπλουτισμός της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων» (σελ. 53). Η ΜΕΑΕ, παρέχει συστηματικά αισθητικές εμπειρίες προς ενίσχυση της ικανότητας της μουσικής αντίληψης και της ανάπτυξης της αναλυτικής ικανότητας για μία εκλεπτυσμένη αξιολόγηση της μουσικής από τους μαθητές, θεωρώντας τους όμως μουσικούς καταναλωτές παρά ενεργούς μουσικούς (Elliott, 1995) δίνοντας έμφαση στην ακρόαση. Επιπροσθέτως, η McCarthy (2009) επισημαίνει τέσσερις κατευθύνσεις που χρησιμοποιούνται στο σχολείο σύμφωνα με την Αισθητική Θεωρία: δίνεται προτεραιότητα στην ακρόαση μουσικών έργων, προτιμάται η κλασική μουσική, αναπτύσσεται η ικανότητα ερμηνείας και οι πρακτικές και αξίες είναι προσκολλημένες σε αυτές που ακολουθούν τα ωδεία. Η εκτέλεση στην ΜΕΑΕ συνεισφέρει στην επίτευξη της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τη μουσική, παραμένει όμως δευτερεύουσα δραστηριότητα έναντι της ακρόασης (Regelski, 2015). Όσον αφορά στις δραστηριότητες σύνθεσης, ο Reimer (1989) διατείνεται ότι «κανείς δεν χρειάζεται να συνθέσει για να βιώσει τη μουσική. Κανείς δεν χρειάζεται να παίξει για να βιώσει τη μουσική. Αλλά κανείς δεν μπορεί να τη βιώσει χωρίς να ακούσει» (σελ. 168), οπότε και δεν χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στο σχολικό μάθημα. Αντίθετα, απαραίτητη κρίνεται η εκμάθηση της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας και θεωρίας της μουσικής (Jaffurs, 2004- McCarthy, 2009). Τέλος, οι γραπτές δοκιμασίες, δίνουν για τον Reimer απόδειξη του επιπέδου ανάπτυξης της μουσικής συμπεριφοράς των μαθητών, που αν και κάποιες φορές μπορεί να γίνει κατάχρηση αυτών, εντούτοις είναι «ισχυρά βοηθήματα στην αποτελεσματική εκπαίδευση» (Reimer, 1989, σελ. 172).

Στις νέες, πρόσφατες θέσεις του ο Reimer, αναθεωρώντας τις απόψεις του¹, δίνει περισσότερη σημασία στα αποτελέσματα της εθνομουσικολογικής έρευνας και ενστερνίζεται απόψεις για την κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία της μουσικής (Σέρργη,

¹ Συνδυάζει τέσσερις θέσεις ή θεωρίες για τη μουσική αγωγή: τον Φορμαλισμό, τη Θεωρία του Συσχετισμού ή της Αναφοράς, τον Πραξιαλισμό και τη Θεωρία του Πλαισίου (Ανδρούτσος, 2009).

2002), μέσω μιας φιλοσοφικής θέσης που βασίζεται περισσότερο στην εμπειρία (Ανδρούτσος, 2009). Προσθέτει «μία δυνατή δόση πραγματικότητας στους τρόπους που θεωρούμε τί είναι μουσική και τί είναι και πρέπει να κάνει η μουσική εκπαίδευση» (Reimer, 2012, σελ. 115). Με αυτόν τον τρόπο άμβλυσε την αντιπαράθεση της απρόσωπης και ακαδημαϊκής προσέγγισης της Αισθητικής Θεωρίας (Regelski, 2015) με την Πραξιακή Φιλοσοφία που εισηγήθηκε ο Elliott, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

Πραξιακή Φιλοσοφία και πραξιακό μάθημα μουσικής

Η Πραξιακή Φιλοσοφία ή ο Πραξιαλισμός, που εισηγήθηκε ο David Elliott, παρουσίασε διαφοροποιημένες απόψεις από την Αισθητική Θεωρία και διεύρυνε τον φιλοσοφικό στοχασμό. Στο βιβλίο του *Music Matters* το 1995, διατύπωσε τις θέσεις του για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση. Η μουσική είναι «το αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου είδους σκόπιμης ανθρώπινης δραστηριότητας. [...] Δεν είναι απλά μία συλλογή από προϊόντα ή αντικείμενα. Κατά βάση, η μουσική είναι κάτι που οι άνθρωποι κάνουν» (Elliott, 1995, σελ. 39), όπως υποστηρίζουν και οι Bowman (2005), Regelski (2016) και Δανοχρήστου (2012). Η εκτέλεση μουσικής μέσα σε αυθεντικό συγκείμενο, «[...] καταλήγει να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για κάθε άνθρωπο, ανάλογα με την κοινωνία ή την ειδική κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει» (Μπλάκινγκ, 1981, σελ. 39). Δεν σημαίνει μόνο την απλή δράση, αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή (Elliott & Silverman, 2015). Στις τέσσερις αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις της μουσικής που εισηγήθηκε ο Elliott (1995), περιλαμβάνονται: α) ένας δρών, β) μερικά είδη δραστηριότητας, γ) κάτι που έχει γίνει και δ) το ολοκληρωμένο συγκείμενο στο οποίο οι δρώντες κάνουν αυτό που κάνουν» (σελ. 40), αναφερόμενος στο υποκείμενο, την ενέργεια, το προϊόν και τις συνθήκες/ το περιβάλλον που ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν και διαπερνούν το ένα το άλλο (Elliott & Silverman, 2015). Η δράση (β), περιλαμβάνει και τα 5 είδη μουσικής δημιουργίας για τον Elliott (1995), δηλαδή, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση, τη διασκευή και τη διεύθυνση, με την ακρόαση ενσωματωμένα και απαραίτητα, ως συνδεδετικός κρίκος όλων των παραπάνω, αποτελώντας η μουσική έναν σημαντικό τρόπο για «να κατακτήσει κανείς τις αξίες της αυτοανάπτυξης, αυτοαντίληψης, και τις συνακόλουθες αξίες της βέλτιστης εμπειρίας (ευχαρίστησης) και της αυτοεκτίμησης» (Koopman, 2005, σελ. 82).

Ο σκοπός της Πραξιακής Φιλοσοφίας είναι «να βοηθήσει τους μουσικοπαιδαγωγούς να ενεργούν ή να πράττουν με σκοπό, άμεσα και ανάλογα των καταστάσεων που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία» (Σέργη, 2002, σελ. 21). Επίσης, οι Elliott & Silverman (2015) αναφέρθηκαν σε τέσσερις βασικές πτυχές της εκπαίδευσης: στη μουσική, σχετικά με τη μουσική, για τη μουσική, μέσω της μουσικής, που απαιτούν ισορροπία στις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, με κέντρο τον άνθρωπο.

Σε ένα πραξιακό μάθημα μουσικής στο σχολείο, οι πρακτικές περιλαμβάνουν αναπαραγωγή μουσικής (φωνητική και οργανική), περιγραφή της μουσικής ακρόασης λεκτικά ή δημιουργικά (χορός, εικόνες), δημιουργία μουσικής μέσω αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (Vicente- Nicolás & Mac Ruairc, 2014· Wallbaum, 2013· Περακάκη, 2009· Χρυσοστόμου, 2007), που όμως για να είναι αποτελεσματικές πρέπει οι μαθητές να

έχουν ένα στόχο (Περακάκη, 2010). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη (Silverman, 2009), ενώ τα μουσικά σχέδια εργασίας που διεξάγουν, αντιμετωπίζουν ευέλικτα το Α.Π.Σ. (Jorgensen, 2003) και τα διδακτικά πακέτα. Παρέχονται μουσικές προκλήσεις που οδηγούν στη στοχαστική μουσική εκτέλεση και δίνονται ευκαιρίες και ιδέες για μουσική δημιουργία (Elliott, 1995). Παρουσιάζονται μουσικές παραδόσεις από διάφορες περιοχές ή χώρες και χρησιμοποιούνται τα μουσικά ακούσματα των μαθητών. Η μελέτη της μουσικής, προσεγγίζεται μέσω της εκτέλεσης των μαθητών ως βασική πρακτική (Regelski, 2015), οδηγώντας στην ανάδυση της συναισθηματικής έκφρασης χωρίς να συγχέεται με την επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών στην εκτέλεση, μέσω της πειθαρχημένης ωδειακής εξάσκησης. Οι γνωστικές πληροφορίες για ένα έργο είναι απαραίτητο να δίνονται μέσα στο πλαίσιο μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης, λειτουργώντας συμπληρωματικά (Elliott, 1995). Με αυτόν τον τρόπο, οι δραστηριότητες είναι περισσότερο αποτελεσματικές στο περιορισμένο χρονικά εβδομαδιαίο μάθημα μουσικής και δημιουργούνται συνδέσεις με την ιστορία, την κουλτούρα και την καθημερινή εξωσχολική ζωή των μαθητών. Τα όργανα Orff (μελωδικά και ρυθμικά κρουστά) αποτελούν κάποια από τα εργαλεία εκείνα που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκτελέσουν, να συνοδεύσουν το τραγούδι τους, να αυτοσχεδιάσουν, να συνθέσουν, πάντα με σεβασμό στην εκάστοτε μουσική παράδοση και στις διασκευές που προκύπτουν. Η ακρόαση στο σχολικό μάθημα είναι σίγουρα απαραίτητη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δεν έχει κεντρική θέση. Χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει και να βοηθήσει τους μαθητές (Cutietta & Stauffer, 2005) να εκτελούν καλύτερα ένα κομμάτι μαθαίνοντας με το "αυτί" (Jaffurs, 2004), διατηρώντας υποστηρικτικό ρόλο (Elliott & Silverman, 2015). Η σημειογραφία ως μουσικός γραμματισμός, πρέπει να διδάσκεται εμβόλιμα, βάσει συγκεκριμένου (Elliott, 1995) ως βοήθημα μνήμης (Jaffurs, 2004). Εφόσον η μουσική κατανόηση είναι κοινωνική διαδικασία, οι Elliott & Silverman (2015), προτείνουν τη χρήση των διαφόρων ΤΠΕ² που εμπλουτίζουν τη σκέψη και γνώση των μαθητών και διευρύνουν τις ικανότητές τους ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις. Για την απόκτηση αυξημένου βαθμού μουσικής κατανόησης, η αξιολόγηση ως αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση είναι ευθύνη τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει ακριβή ανατροφοδότηση για την ποιότητα των επιτευγμάτων των μαθητών (Elliott, 1995). Η γραπτή αξιολόγηση αποτελεί εκτός πλαισίου μέτρηση μίας μόνο πτυχής της μουσικότητας του μαθητή.

Με την Πραξιακή Φιλοσοφία παρουσιάζονται διαφορετικές προοπτικές στον τρόπο διεξαγωγής του σχολικού μαθήματος μουσικής, που παρά τις αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις που προέκυψαν, υπήρξε σημαντική μερίδα φιλοσόφων που αναγνώρισαν τη συμβολή της στη μουσική εκπαίδευση. Αυτό που έχει αποδειχθεί μέσα στα χρόνια, είναι ότι δεν υπάρχει μια τέλεια φιλοσοφία, αλλά μια φιλοσοφία που πρέπει να μεταμορφώνεται ακολουθώντας τις ιστορικές και πολιτισμικές εξελίξεις (Ανδρούτσος, 2009). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της έχει η εμπειρία, αλλά και η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών μουσικής για την αποτελεσματική λειτουργία της στην εκπαιδευτική πράξη.

² Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα ήταν:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη μουσική ως έννοια και για τη μουσική εκπαίδευση;
2. Πώς εφαρμόζεται η Αισθητική Θεωρία και πώς η Πραξιακή Φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς; Ποια στοιχεία της διδασκαλίας (πρακτικές) το υποδεικνύουν;
3. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στη διαμόρφωση της επιλογής των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο;

Διεξαγωγή έρευνας/ Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξάχθηκε τον Νοέμβριο του 2015, στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας μου στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση τη Μουσική Παιδαγωγική του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και ολοκληρώθηκε μέσα στο 2016. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα καθώς «η πραγματικότητα είναι κοινωνικά δομημένη, σύνθετη, διαφορετική, και όχι αναγώγιμη σε αμοιβαία αποκλειστικές παρατηρήσεις» (Froelich & Frierson- Cambell, 2013, σελ. 158). Στην ποιοτική έρευνα γίνεται ανάλυση συγκεκριμένων περιπτώσεων ατόμων κι όχι ευρύτερου πληθυσμού πάνω σε ένα θέμα, οπότε το δείγμα είναι αισθητά μικρό αφού δεν υπάρχει θέμα αντιπροσωπευτικότητας πληθυσμού, ούτε σωστή απάντηση για το ακριβές μέγεθός του (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Η δειγματοληψία ήταν επιλεκτική, αφορούσε το νομό Λασιθίου και βασίστηκε στα κριτήρια που έθεσα (μονιμότητα και οργανική θέση), στον πληθυσμό των πόλεων: Αγίου Νικολάου, Ιεράπετρας και Σητείας, στον αριθμό των σχολείων και των εργαζόμενων εκπαιδευτικών μουσικής, αλλά και στο χρονικό περιθώριο που είχα στη διάθεσή μου.

Οι απόψεις των 6 μόνιμων εκπαιδευτικών μουσικής που συμμετείχαν, 3 από σχολεία της δευτεροβάθμιας (γυμνάσια και λύκειο) και 3 από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά), απαιτούσε άμεση και ουσιαστική επικοινωνία. Το προς έρευνα θέμα δεν περιορίζεται σε μία βαθμίδα (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια), αφού δεν συνδυάζεται με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, αλλά με τις απόψεις και τη διδακτική πράξη (πρακτικές) των εκπαιδευτικών. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν: οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, και η μη συμμετοχική παρατήρηση μαθήματος στις σχολικές μονάδες οργανικής θέσης του δείγματος³ για τριγωνισμό των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, για τους Leech & Onwuegbuzie (2007) και Cohen et al. (2000), απαιτούνται τουλάχιστον δύο ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων για να ενισχυθεί η

³ Η σχετική άδεια από το ΥΠΠΕΘ (μέσω ΙΕΠ) για την είσοδό μου στα σχολεία δόθηκε μόνο για τα προγραμματισμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αποκλείστηκαν λόγω μη κοινοποίησης του φακέλου αίτησής μου στην αντίστοιχη Διεύθυνση.

εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μέσω της σύγκλισής τους κατά την επεξεργασία τους.

Σχεδιάστηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που αποτέλεσε τον οδηγό των διαζώσεων συνεντεύξεων προς απάντηση των ερευνητικών μου ερωτημάτων, ενώ τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές στην πλειοψηφία τους, όμως υπήρχαν και ερωτήσεις γνώμης αλλά και ερωτήσεις- γέφυρα. Για τη μη συμμετοχική παρατήρηση⁴, σχεδιάστηκε κλείδα παρατήρησης με όλα τα στοιχεία ερευνητικού ενδιαφέροντος. Για την κατανόηση του πλαισίου για ολιστική αντίληψη του θέματος, ήμουν συμμετέχουσα-ως-παρατηρητής κατά τους Cohen et al. (2000), με φανερά παρουσία ως επιθεωρητής (Βρασίδης, 2014) αποτελώντας μέρος της καθημερινότητάς τους εκείνη τη χρονική στιγμή χωρίς αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καταγράφοντας τα γεγονότα για ερευνητικούς λόγους. Επιπροσθέτως, κατέγραψα τις συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής που επικρατούσαν στην αίθουσα και διατύπωσα κάποια ερμηνευτικά σχόλια αποδίδοντας λεπτομέρειες στα συμβάντα. Με την τεχνική της σκιαγράφησης συντέθηκε σε κείμενα μία σύντομη καταγραφή των γεγονότων και απεικόνιση της πραγματικότητας του δείγματος αποτελώντας επιπλέον ενδείξεις που επιβεβαίωσαν ή διέψευσαν τους ισχυρισμούς μου με αποτέλεσμα να επιτευχθεί και ο τριγωνισμός των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων έγινε μέσω της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου, ή της λεγόμενης κωδικοποίησης ακολουθώντας τα πέντε στάδια που εισηγείται η Wills (2011). Η διαδικασία αυτή, ήταν επαναλαμβανόμενη και κυκλική με συνεχή σύγκριση των κατηγοριών που αναδύονται μέσα από την ανάλυση (κωδικοί, ισχυρισμοί). Σε ενδιαφέρουσες ερευνητικά προτάσεις ή παραγράφους που θα ήταν χρήσιμες στην ανάλυση δεδομένων, αποδόθηκε σχετικός κωδικός (Hewitt-Taylor, 2001) μέσω συντομογραφιών και υπογράμμισής τους με χρώματα σε περιβάλλον Microsoft Office Word 2007 (π.χ. PMM= Ρεπερτόριο Μαθήματος Μουσικής). Οι κωδικοί προέκυψαν από τα δεδομένα με επαγωγή⁵, ενώ κομμάτια που αναφέρονταν σε ήδη διατυπωμένους κωδικούς ομαδοποιήθηκαν υπό τον ίδιο κωδικό τίτλο. Μέσα από αναλυτικές αποφάσεις, μείωσα τον όγκο των δεδομένων σε θεματικές ομάδες καταλήγοντας έτσι σε θεματικές κατηγορίες. Διατύπωσα ισχυρισμούς (μορφές γενίκευσης) και με άξονα αυτούς, επέστρεφα πάλι στα δεδομένα για να συμπεριλάβω συγκεκριμένα αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ως ενδείξεις για την τεκμηρίωση ή την απόρριψή τους. Στη συνέχεια, οι επιμέρους ισχυρισμοί ομαδοποιήθηκαν βάσει νοήματος και περιεχομένου μαζί με τα αυτούσια αποσπάσματα που τους συνόδευαν κάτω από περισσότερο συγκεκριμένους τίτλους, αποτελώντας τις θεματικές. Στην τεκμηρίωση των ισχυρισμών αλλά και την ολοκλήρωση διατύπωσης των θεματικών, συνέβαλαν και τα δεδομένα όπως προέκυψαν από την παρατήρηση, αν και δεν είναι ολοκληρωμένα και επαρκή για τους λόγους που ανέφερα παραπάνω.

Επιπροσθέτως, έγινε κατάταξη του περιεχομένου των χρησιμοποιούμενων πρακτικών που δηλώθηκαν για το σχολικό μάθημα μουσικής σύμφωνα με το

⁴ Η εφαρμογή της μόνο στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιόρισε τον πλούτο των δεδομένων δημιουργώντας προβλήματα εγκυρότητας κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

⁵ Από τις ειδικές συγκεκριμένες δηλώσεις των συμμετεχόντων σε γενική ομαδοποίηση υπό σχετικό κωδικό.

φιλοσοφικό πλαίσιο της Αισθητικής Θεωρίας ή Πραξιακής Φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, βάσει βιβλιογραφίας. Εντούτοις, μία δραστηριότητα από μόνη της δεν μπορεί να ενταχθεί απόλυτα σε κάποιο φιλοσοφικό πλαίσιο. Πρέπει να συμφωνεί με τον γενικότερο φιλοσοφικό στοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση και με τον τρόπο παρουσίασης και εφαρμογής της. Ο προτεινόμενος διαχωρισμός δεν θεωρείται απόλυτος.

Πρακτικές Αισθητικής Θεωρίας:

Ακρόαση ηχογραφημένης κυρίως κλασικής μουσικής
Έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μουσικής
Εκμάθηση μουσικής σημειογραφίας και θεωρίας
Ανάλυση μουσικών έργων από παρτιτούρα
Ιστορία και Μορφολογία της μουσικής
Εκτέλεση κλασικού ρεπερτορίου από μειοψηφία μαθητών
Γραπτή αξιολόγηση των γνώσεων
Δασκαλοκεντρική επιλογή ρεπερτορίου
Χρήση μουσικής ορολογίας από εκπαιδευτικούς

Πρακτικές Πραξιακής Φιλοσοφίας:

Εκτέλεση μουσικής από το σύνολο της τάξης
Μουσικός αυτοσχεδιασμός και σύνθεση μουσικής
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση αποτελέσματος εκτέλεσης
Χρήση και ακρόαση ποικιλίας μουσικών παραδόσεων και μουσικών στυλ
Διασκευή μουσικών κομματιών και σύγκριση μουσικών εκτελέσεων
Αλληλεπίδραση με επαγγελματίες μουσικούς στο μάθημα
Γνωστικές πληροφορίες για ένα μουσικό έργο
Εμβόλιμες πληροφορίες θεωρίας της μουσικής
Σύνδεση μουσικής με άλλες τέχνες
Μαθητοκεντρική επιλογή ρεπερτορίου
Καθοδηγητικός ρόλος εκπαιδευτικού
Μουσικά Σχέδια Εργασίας (projects)
Περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών
Χρήση ΤΠΕ

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν μετά την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αφορούν:

- **Τη σύνδεση της μουσικής με την ανάδυση συναισθημάτων κατά την ακρόαση μουσικής που οδηγεί σε αισθητική εμπειρία, και την εξωτερίκευση αυτών μέσω της πράξης μουσικής.** Η μουσική είναι μία έννοια με πολλές πτυχές, τις οποίες το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν θεωρούσε σωστό να απομονώσει και να ξεχωρίσει. Υπάρχουν ενδείξεις για την ανάδειξή της σε ανθρωπιστική τέχνη συνδεδεμένη με τα συναισθήματα

του ανθρώπου κατά την ακρόαση μουσικής αλλά και σε εκτελεστική τέχνη σε μικρότερο βαθμό, με στόχο την αναδόμηση του εαυτού, βιώνοντας συναρπαστικά συναισθήματα που τον μεταμορφώνουν.

Για μένα μουσική είναι ένα μέρος του παραδείσου. Πολλές φορές νιώθω ότι, πραγματικά, ότι είμαι σαν άρπα και οι μουσικές παίζουν τις χορδές μου, νιώθω δηλαδή ότι φτερουγίζει η καρδιά μου και η ψυχή μου ακούγοντας μουσική (EM3⁶).

Εντούτοις, ειπώθηκε και η άποψη ότι δε συνδέεται με τα συναισθήματα αλλά με εγκεφαλικές λειτουργίες και διεργασίες. Η εκτέλεση παρουσιάστηκε ως το αποτέλεσμα της πρόκλησης συναισθημάτων και της εξωτερίκευσης αυτών από τον άνθρωπο, αποκτώντας υπόσταση μέσα από διάφορες δραστηριότητες, φανερώνοντας την επίδρασή της και βγαίνοντας από τη σφαίρα του αφηρημένου. Στις δραστηριότητες εκτέλεσης περιλαμβάνονται το τραγούδι, η σύνδεση με τη ζωγραφική, η κίνηση και ο χορός.

• **Την επίτευξη της προσωπικής ολοκλήρωσης του μαθητή μέσω της μουσικής εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής του ανάπτυξης και με διεύρυνση του μουσικού του ορίζοντα.** Γίνεται χρήση ποικίλων μέσων και συνδυασμού πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, όπως ακρόαση μουσικής και δραστηριότητες εκτέλεσης μουσικής για την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, αν και πολλές φορές υπάρχουν δυσκολίες ανάλογα την ηλικία αυτών. Για να βιώσουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα και να μπορέσουν να τα εξωτερικεύσουν, στόχος είναι να αγαπήσουν το μάθημα της μουσικής (EM3), το οποίο πρέπει να διεξάγεται σε θετικό κλίμα (EM5), χωρίς συναισθήματα φόβου. Τα θετικά συναισθήματα όπως αυτά της χαράς, της ευτυχίας και της διασκέδασης βοηθούν στη ψυχολογική και ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, πλάθοντας υγιείς και ολοκληρωμένους ενήλικες. Επίσης, η χρήση διαφόρων ειδών μουσικής αλλά και η σύγκριση εκτελέσεων βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τον εαυτό τους καθώς προσφέρεται σε αυτούς διαφορετικό ρεπερτόριο από αυτό που ακούν καθημερινά και είναι εξοικειωμένοι, χωρίς όμως να υπάρχει αποκοπή από τη μουσική καθημερινότητά τους.

Όχι... για μένα δεν έχει κανένα νόημα το να τους λες ότι υπάρχει ένας τεράστιος Χατζιδάκις, ένας τεράστιος Θεοδωράκης, ένας τεράστιος Λοΐζος και αυτή είναι η ιστορία μας [...]. Είναι η ιστορία μας αλλά δεν είναι η καθημερινότητά μας (EM5).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όλα τα παραπάνω βιώνονται μέσω της ακρόασης μουσικής και δευτερευόντως με την πράξη (εκτέλεση) μουσικής. Βέβαια, το μεγάλο εύρος του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής πιέζει τους εκπαιδευτικούς ωθώντας τους να λειτουργούν συγκεντρωτικά. Υπάρχει όμως συνεχής αναζήτηση και αξιοποίηση των ευκαιριών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής προς εφαρμογή τους στη σχολική τάξη.

⁶ EM= Εκπαιδευτικός Μουσικής. Η αρίθμηση 1-6 αντιστοιχεί στους 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος

• Την επιλογή ευρέος ρεπερτορίου από τον εκπαιδευτικό με περιστασιακή εμπλοκή των μαθητών και ανάδειξη του τραγουδιού ως κεντρική δραστηριότητα του μαθήματος μουσικής. Στο μάθημα της μουσικής οι μαθητές γνωρίζουν και τραγουδούν τα τραγούδια και τα μουσικά είδη που παρουσιάζονται στα διδακτικά τους εγχειρίδια και αφορούν Έλληνες συνθέτες όπως ο Μ. Χατζιδάκις, ο Μ. Θεοδωράκης, ο Μ. Λοΐζος, ο Σ. Ξαρχάκος, παραδοσιακές μουσικές του κόσμου, αλλά και ξένα συγκροτήματα όπως οι Beatles. Εντούτοις, για επιλογή του ρεπερτορίου δηλώθηκε ότι: «εάν αυτός ο καλλιτέχνης όπως είπα και πριν είναι στα πλαίσια τα δικά μου, ναι, θα το κάνω. Αλλά αν είναι η Βανδή, όχι δεν θα το κάνω. Το ξαναλέω» (EM6). Κατά την παρατήρησή μου, η EM1 χρησιμοποίησε ορχηστρικό κομμάτι του Θεοδωράκη σε επίπεδο ακρόασης και τραγούδι του Λοΐζου (*Δέκα Παλικάρια*), ενώ στην τάξη της EM3, οι μαθητές τραγούδησαν Γ. Μαρκόπουλο (*Άκρα του τάφου σιωπή*) και παραδοσιακά κρητικά τραγούδια (*Μήλο μου κόκκινο, Τούτο το μήνα*). Επεξεργασία των τραγουδιών στην τάξη (ακρόαση, σχολιασμός, συζήτηση, φωνητική εκτέλεση), όπως ανέφερε η EM4, δεν εντοπίστηκε στο μάθημα των EM1, EM3 και EM5 που παρατήρησα. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά του κάθε τμήματος οδηγούν όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να διαφοροποιήσουν ή να παραλλάξουν τις εβδομαδιαίες δραστηριότητες. Πάντως, υπάρχει έντονος προβληματισμός από πλευράς των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της άρνησης και του μειωμένου ενδιαφέροντος για το τραγούδι (EM3) και δυσκολεύονται να μεταδώσουν τη χαρά και την αξία του στη ζωή των προέφηβων και έφηβων μαθητών. «Τα αφήνω να μπουν μόνα τους όταν θέλουνε. Να μπουν μόνα τους σ' αυτό, στη δράση που κάνουμε. Δεν τα πιέζω γενικά [...]», δηλώνει η EM5, άποψη που επιβεβαιώνεται από την παρατήρησή μου, καθώς το μάθημα διέπονταν από ελευθερία και περισσότερο προτροπή και ενθάρρυνση παρά επιβολή και εξαναγκασμό για να τραγουδήσουν οι μαθητές. Τελικά, η επιλογή των χρησιμοποιούμενων τραγουδιών στο μάθημα γίνεται μέσω φιλτραρίσματος των μουσικών προτιμήσεων των εκάστοτε μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ικανοποιώντας τα ενδιαφέροντά τους, αλλά χωρίς να μειώνεται η αξία του περιεχομένου της δραστηριότητας.

Τα παιδιά [...] από τη πέμπτη και πάνω θέλουν λίγο να πας με τα νερά τους που λέμε για να τα κερδίσεις [...] Πηγαίνω, όχι συνέχεια αλλά πηγαίνω και κάνουμε ξένα τραγούδια. [...] Μια πηγαίνεις εσύ προς αυτά και μια αυτά προς τα εσένα. Αλλιώς δεν γίνεται (EM4).

• Τη σύνδεση της διδασκαλίας της σημειογραφίας με την εφαρμογή των γνώσεων στην εκτέλεση μουσικής παρτιτούρας. Στην πρακτική της εκτέλεσης περιλαμβάνεται η εφαρμογή των γνώσεων για την ευρωπαϊκή σημειογραφία σε κρουστά ή μελωδικά όργανα, ανάλογα τον εξοπλισμό του κάθε σχολείου. Η διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας ως ωδειακή πρακτική εξειδικευμένης γνώσης, θεωρείται σημαντική ως κώδικας όμως δεν μελετάται εις βάθος. Υποστηρίζεται όμως ότι «βοηθάει τα παιδιά να ανοίξουν μια μικρή πόρτα στον κόσμο της μουσικής όσον αφορά το εκτελεστικό μέρος [...]» (EM6), συνδέοντας αποκλειστικά την εκτέλεση μουσικής με την ύπαρξη σημειογραφίας. Η EM6 ακολουθεί δραστηριότητες βάσει του ηλικιακού επιπέδου των

μαθητών της και μέσω της σπειροειδούς μάθησης καταφέρνει να χτίσει τις γνώσεις τους και να τις εξελίξει μέσα στο χρόνο.

Είχα κατορθώσει στα παιδιά της δευτέρας (δημοτικού) να μάθουν φλογέρα με νότες όμως. Γραμμένες οι νότες στο πεντάγραμμο, διάβαζαν τις νότες και σιγά- σιγά με την τοποθέτηση των δαχτύλων στη φλογέρα βγάλαμε ένα- δύο τραγουδάκια. Ήταν το καλύτερό τους. Φέτος με το ίδιο τμήμα τρίτη τάξη φέτος, έχουν μάθει τα κάλαντα τα χριστουγεννιάτικα και τα βλέπεις ότι μέσα σε ένα μάθημα έχουν φτάσει στο μισό αν όχι όλο το τραγούδι. Αυτό λοιπόν είναι από την προεργασία [...] (EM6).

Εντούτοις, ενώ η EM3 είχε δηλώσει στη συνέντευξη ότι «όποιος θέλει να μάθει να παίζει κάποιο μουσικό όργανο μπορεί να απευθυνθεί σε ένα ωδείο που είναι εξειδικευμένη γνώση», στο μάθημά της παρατήρησα ότι έδωσε παρτιτούρα τζαζ τραγουδιού στους μαθητές της Α' τάξης για να τη μελετήσουν προαιρετικά στο σπίτι και να πειραματιστούν στο πιάνο του σχολείου.

• **Την ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και μονολογικών παρουσιάσεων εργασιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές.** Η ακρόαση περιλαμβάνει δραστηριότητες όπου οι μαθητές καλούνται να ακούσουν παθητικά ή ενεργητικά, πληροφορίες για τη Μουσική, στοιχεία οργανογνωσίας ή ακρόαση κλασικής μουσικής. Η επαφή με τη ζωή και το έργο αναγνωρισμένων Ελλήνων ή μη συνθετών επιτυγχάνεται μέσα από οργανωμένες και σύντομες παρουσιάσεις αυτών από τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές να είναι απλοί ακροατές των πληροφοριών χωρίς να προσανατολίζεται το μάθημα στο κομμάτι παραγωγής του ήχου. Η EM6 αναφέρει στη συνέντευξή της: «Θα ήθελα να γνωρίσουν την ιστορία της μουσικής από το Βυζάντιο μέχρι το Ρεμπέτικο, μέχρι το Σύγχρονο, το Έντεχνο, ξένους μουσικούς, ξένα σχήματα». Βέβαια, η EM4 υποστηρίζει: « [...] Δεν ασχολούμαι με αυτό όλο το σαράντα πεντάλεπτο και να έχω μπροστά ανθρώπους που είναι απλά είναι εκεί αλλά δεν ακούν». Η EM5 εφάρμοσε τον μονόλογο παραθέτοντας ιστορικά στοιχεία σύμφωνα με το πλάνο του μαθήματός της, ενώ καλύτερη ισορροπία και εναλλαγή πρακτικών τήρησε η EM3. Οι δραστηριότητες οργανογνωσίας αφορούν ακουστική ή οπτική αναγνώριση οργάνων μέσω ηχογραφημένης μουσικής ή με επίδειξη μουσικών οργάνων. Η EM1 είχε φέρει τρεις φλογέρες από την προσωπική της συλλογή (sopranino, soprano, alto) και έπαιξε το ίδιο τραγούδι και στις τρεις για να αντιληφθούν τα παιδιά το ηχώχρωμα και να κατανοήσουν τη σχέση του τονικού ύψους με το μέγεθος του οργάνου. Όταν το επιτρέπει ο εξοπλισμός του σχολείου, θέματα οργανογνωσίας παρουσιάζονται στους μαθητές με την προβολή σχετικών και πρωτότυπων βίντεο. Η εφαρμογή των γνώσεων γίνεται σε τραγούδια ή ορχηστρική μουσική μέσω ενεργητικής μουσικής ακρόασης, εφιστώντας σε σημεία την προσοχή των παιδιών. Η ακρόαση κλασικής μουσικής έχει σημαντική εκπαιδευτική αξία. Η EM3 δηλώνει χαρακτηριστικά:

Σχεδόν σε κάθε μάθημα ακούμε πέντε λεπτά κλασική μουσική. [...] Θα ήθελα τα παιδιά να έχουν ακούσματα κλασικής μουσικής, γενικά δεν έχουσε και θεωρώ ότι η κλασική μουσική είναι μια παιδεία (EM3).

- **Την περιστασιακή εφαρμογή δημιουργικών πρακτικών (σύνθεσης/ αυτοσχεδιασμού, κίνησης).** Οι εκπαιδευτικοί στερούνται γνώσεων και επιμόρφωσης σε θέματα δημιουργικών δραστηριοτήτων και δυσκολεύονται να τις πραγματοποιήσουν. Επιθυμούν να υιοθετήσουν τέτοιες πρακτικές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος μουσικής και να το εμπλουτίσουν, όμως δεν γνωρίζουν τον τρόπο. Για να μπορέσουν να εφαρμόσουν δραστηριότητες σύνθεσης και κίνησης, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ευελιξίας και αυθορμητισμού, αλλά και ρεπερτορίου δραστηριοτήτων με άξονα την πράξη μουσικής. Η EM5 δηλώνει:

[...] για να είσαι αυθόρμητος πρέπει να έχεις νομίζω ισχυρό background, [...] πρέπει να έχεις μια γκάμα δράσεων. [...] Να μπορούσα να είμαι δυνατή στο να δουλέψω μια τάξη χωρίς καν μία ακρόαση (EM5).

Η EM5 παραδέχθηκε την αδυναμία της να εφαρμόσει τέτοιες δραστηριότητες, και επιβεβαιώθηκε και από την παρατήρηση του μαθήματός της. Οι δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού είναι χρονοβόρες και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που τους αναλογεί την εβδομάδα. Κανένας εκπαιδευτικός, αν και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά τους, δεν εφάρμοσε τέτοιου είδους δραστηριότητες (σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού, κίνησης) όπως δήλωσε στα μαθήματα που παρακολούθησα.

- **Την γραπτή κυρίως αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές.** Η αξιολόγηση στο μάθημα γίνεται με γραπτές δοκιμασίες (test) για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας της βαθμολόγησης των μαθητών, όπως δήλωσαν οι EM1 και EM3. Η γραπτή δοκιμασία αφορά τη μουσική σημειογραφία (ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αναγνώρισης νοτών) ή την αποστήθιση πληροφοριών για τη μουσική. Ενώ όμως η EM3 δήλωσε στη συνέντευξή της ότι «[...] για μένα η αξιολόγηση δεν είναι πολύ σημαντική. Από τη στιγμή που συμμετέχουν και ακούνε αυτό που έχω να προτείνω είμαι πολύ ευχαριστημένη [...]», στο μάθημά της έδωσε στους μαθητές γραπτή άσκηση συμπλήρωσης απαντήσεων για το στίτι πάνω στο μάθημα που παρουσίασε (Blues). Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών γίνεται με την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού με τη μορφή ερωτήσεων, χωρίς να είναι συστηματικές και όχι βάσει τιθέμενων κριτηρίων ή ρουμπρίκας.

- **Την ανάδειξη του εκπαιδευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού (προσωπικότητα, σπουδές, μουσικά βιώματα, διδακτική εμπειρία), της υλικοτεχνικής υποδομής και της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες που διαμορφώνουν τις επιλογές των χρησιμοποιούμενων πρακτικών.** Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη και για να επιτύχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία δεν διατηρούν κάποιο σταθερό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. «Νομίζω ότι αλλάζω ρόλους. Άμα χρειαστεί να είμαι αρχηγός θα το κάνω. Άμα χρειαστεί να παίζω, να είμαι από κάτω για να σηκωθούν αυτά και να κάνουν κάτι, το κάνω» (EM5), κάτι που δεν επαληθεύτηκε βάσει παρατήρησης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται από τους εκπαιδευτικούς μουσικής ενισχύοντας τον

κεντρικό ρόλο τους, αν και η EM3 δήλωσε: «Νομίζω το μεγαλύτερο προσόν είναι να είσαι ανοιχτός στα παιδιά. Εγώ δέχομαι παρατηρήσεις, δέχομαι συμβουλές. Πολλές φορές μου λένε πολύ καλύτερα πράγματα τα παιδιά, προτάσεις [...]», όπως και παρατήρησα. Ενώ στη συνέντευξή της φάνηκε αγχωμένη και συγκεντρωτική, δεν υπέπεσε στην αντίληψή μου κάτι τέτοιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε δύσκολες καταστάσεις δηλώνοντας εντούτοις ότι δεν προσπαθούν να βρουν τρόπους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους ή να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών (EM4, EM5, EM6). Οι σπουδές αλλά και η προσωπική μελέτη ειδικά στην αρχή της καριέρας τους, τους διαμορφώνουν και τους επηρεάζουν. Η προθέρμανση (φωνητική και ρυθμική) είναι μία πρακτική που υιοθέτησε η EM2 κατά τα φοιτητικά της χρόνια και χρησιμοποιεί στο μάθημά της για τις μικρές τάξεις κυρίως. Σημαντική θέση σε όλα αυτά, έχουν οι δάσκαλοι των εκπαιδευτικών που τους άφησαν αρνητικά ή θετικά κατάλοιπα. Η μουσική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολικής τάξης εμπνέει και δίνει ιδέες για προσαρμογή και εφαρμογή ανάλογων πρακτικών στο μάθημά τους στο σχολείο. Η ανυπαρξία αίθουσας μουσικής και η στενότητα χώρου των σχολικών τάξεων (EM5), ο απαιτητικός εξοπλισμός και το εποπτικό υλικό αποτελούν εμπόδια στις δραστηριότητες: της κίνησης, τις φωνητικές και της εκτέλεσης, της συνοδείας τραγουδιού ή και της χρήσης ΤΠΕ. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να μεταφέρουν οι ίδιοι τον απαραίτητο εξοπλισμό και το εποπτικό υλικό αν υπάρχει διαθέσιμο, από τάξη σε τάξη (EM1). «Δηλαδή, όταν πας σε ένα σχολείο και δεν έχει ούτε καν κασετόφωνο για να πάρεις και αν έπαιζα ας πούμε άρπα πώς θα πήγαινα;», αναρωτιέται η EM5. Τα 3 σχολεία που επισκέφθηκα είχαν εκπληκτικές διαφορές σε θέματα εξοπλισμού, εποπτικού υλικού και χώρου. Η EM1 διεξάγει το μάθημα σε τυπική σχολική τάξη χωρίς καθόλου εξοπλισμό ή εποπτικό υλικό, η EM3 σε αίθουσα εκδηλώσεων με εξαιρετικό ηχοσύστημα, ύπαρξη μουσικών οργάνων, και δυνατότητα προβολής και χρήσης ΤΠΕ, και η EM5 σε τυπική σχολική τάξη με προτζέκτορα. Επίσης, η προετοιμασία των σχολικών γιορτών διακόπτει την εξέλιξη του μαθήματος μέσα στην εκάστοτε σχολική χρονιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς η πλαισίωσή τους με παιδική χορωδία θεωρείται απαραίτητο «στολίδι» αυτών.

Το κάθε σχολείο θέλει, δυστυχώς για μένα, να είσαι αφοσιωμένος στις γιορτές του σχολείου. Ναι μεν είναι μία ασχολία που μπορείς να δημιουργήσεις και μέσα από αυτό, όμως υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα που θες να κάνεις [...]. Με αποτέλεσμα στο δημοτικό, εγώ τουλάχιστον, δεν απολαμβάνω όπως θα ήθελα τη δουλειά μου. [...] Δεν υπάρχει ροή στο μάθημά μου [...] (EM6).

Οι ευκαιρίες για διεπιστημονικότητα που προκύπτουν, αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς μουσικής σε κλίμα συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους, κατακτώντας το μάθημα της μουσικής μία ακόμη χρησιμότητα στο σχολικό πρόγραμμα. Οι ελλειπείς κατευθυντήριες γραμμές από το ΥΠΕΠΘ ή και η αγνόησή τους, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δρουν ελεύθερα, διαρθρώνοντας το μάθημα και τη διδασκαλία τους βάσει των "πιστεύω" τους, που διαφέρουν από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό μουσικής.

Δεν μπήκαμε ποτέ έτσι σε ένα στενό καθηγητικό ρόλο ως ειδικότητα, νομίζω ότι ό,τι και να λέει το Υπουργείο ας πούμε έχουμε και μια ελευθερία ακριβώς επειδή δεν ασχολούνται, να κάνουμε ό,τι πιστεύουμε (EM5).

Αν και στο ΑΠΣ αναφέρεται η εργαστηριακή φύση του μαθήματος, εντούτοις δεν ισχύει κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα. Τέλος, το μονόωρο εβδομαδιαίο μάθημα σε συνδυασμό με την απώλεια διδακτικών ωρών, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή των απόψεων των εκπαιδευτικών περί μουσικής και μουσικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η σύνδεση των πρακτικών σε χρήση και με τις δύο βασικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης βάσει του πίνακα που παρατέθηκε παραπάνω.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στη μουσική ως έργο (Elliott & Silverman, 2015) και στα συναισθήματα που βιώνουν κατά την ακρόασή της. Τείνουν να ασπάζονται την Αισθητική Θεωρία με έμφαση στο προϊόν και όχι στη διαδικασία δημιουργίας μουσικής με ανάδυση των συναισθημάτων. Υποστήριξαν ότι στη μουσική κέντρο είναι ο άνθρωπος και αυτή αποτελεί έναν τρόπο ύπαρξής του, εμπλουτίζοντας και βελτιώνοντας τη ζωή του, ανάγοντάς τη σε ανθρωπιστική τέχνη, όπως υποστήριξε η Jorgensen (2003). Καταδεικνύεται ότι το δείγμα φαίνεται να είναι εξοικειωμένο με την αντίληψη της μουσικής λόγω της μακρόχρονης τριβής του με αυτή, οπότε και ανταποκρίνεται εύκολα βιώνοντας έντονα συναισθήματα κατά την ακρόαση. Οι εκπαιδευτικοί επέμειναν στη σύνδεση της μουσικής με τα συναισθήματα, όπως είχε υποστηρίξει η Langer (Χρυσοστόμου, 2006), της οποίας οι απόψεις αποτέλεσαν τη βάση της Αισθητικής Θεωρίας. Το βίωμα τέτοιων συναισθημάτων οδηγεί στην αναδόμηση του εαυτού, συμφωνώντας με μία από τις τρεις αριστοτελικές λειτουργίες της μουσικής, ως μέσο καλλιέργειας και ανάπτυξης του ήθους στον άνθρωπο, βοηθώντας τον να βιώνει τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις με το σωστό τρόπο όταν και στο βαθμό που πρέπει (Stamou, 2002). Δεν αναφέρθηκε τίποτα για το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο είναι ενσωματωμένο στη μουσική, οπότε οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είτε το αγνοούν (Panaiotidi, 2003· Swanwick, 2012), είτε θεωρούν αυτονόητη τη σύνδεσή της με τον ανθρώπινο παράγοντα (Μπλάκινγκ, 1981). Τελικά, στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται το αντίθετο: η διαδικασία της εκτέλεσης (πράξης) μουσικής οδηγεί στην κατανόηση της μουσικής και στην ανάδυση των συναισθημάτων (Παπαζαρχής, 1999) και όχι αυτή της ακρόασης. Δόθηκε πολύ λιγότερη έμφαση στη μουσική ως εκτελεστική τέχνη και υπερίσχυσε μια πρακτική που τείνει προς τις αρχές της Αισθητικής Θεωρίας με κύρια την πρακτική της ακρόασης μουσικής.

Στις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας για τη μουσική εκπαίδευση, το περιεχόμενο και τους στόχους της, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσωπική ολοκλήρωση του μαθητή που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αισθητικής καλλιέργειας. Αυτός ο στόχος της μουσικής εκπαίδευσης ταυτίζεται με τον Χαραλάμπους (2015), ο οποίος επισημαίνει για τα παιδιά ότι αποτελεί «το πρώτο βήμα

για μια ουσιαστική κουλτούρα που μελλοντικά θα τα οδηγήσει στην απελευθέρωση, τη χειραφέτηση και γενικά στην πνευματική, ψυχική και συναισθηματική ολοκλήρωσή τους» (σελ. 230). Η συναισθηματική ανάπτυξη και η διεύρυνση του μουσικού ορίζοντα του μαθητή αναπτύσσουν το αισθητικό του κριτήριο και συμβάλλουν στην αισθητική του καλλιέργεια, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Στόχος τους είναι να βιώσουν οι μαθητές αισθητικές εμπειρίες, που αποτελεί και κεντρικό στόχο της ΜΕΑΕ (Elliott & Silverman, 2015· Περσικάκη, 2009). Εντούτοις, η μουσική κατανόηση με μοναδική οδό την ακρόαση έρχεται σε αντίθεση με τον Regelski (2016), ο οποίος υποστηρίζει τη διεύρυνση των μουσικών ακουσμάτων των μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα διάφορα μουσικά είδη κατά την εκτέλεση ή δημιουργία μουσικής αλλά και την αυτοεξέτασή τους (Elliott & Silverman, 2015) σε ένα πραξιακό μάθημα μουσικής, κάτι που δεν διαπιστώθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας. Προτάθηκε βέβαια, η σύγκριση εκτελέσεων ενός μουσικού κομματιού με στόχο τη γνωριμία με είδη πέραν των συνηθισμένων ακουσμάτων των μαθητών, που προσεγγίζει την άποψη του Elliott (1995) για διεύρυνση του μουσικού ορίζοντα των μαθητών προς ανακάλυψη του εαυτού. Όμως, για την αυτογνωσία και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί, η αισθητική καλλιέργεια δεν είναι αρκετή. Δεν διαφαίνεται να εμπλέκουν τους μαθητές σε δημιουργικές εκτελεστικές εργασίες ή επίλυση μουσικών προβλημάτων που καλλιεργούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών για να γίνουν υπεύθυνα για τις γνώσεις που θα αποκτήσουν. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση και με τη Green (2008), που υποστηρίζει την επίτευξη των παραπάνω μέσω της εφαρμογής άτυπων πρακτικών μάθησης και όχι μέσω της απλής ακρόασης, επαφής ή γνωριμίας με διάφορα μουσικά είδη.

Το ρεπερτόριο κατά κύριο λόγο αποδείχθηκε ότι επιλέγεται δασκαλοκεντρικά, όπως υπογραμμίζει ο Regelski (2005· 2015), ο Reimer (1989) και η Χρυσοστόμου (2007). Είναι διαφορετικό από τις μουσικές προτιμήσεις τους, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν κατά πολύ στο μάθημα, προτιμώντας τη χρήση «ποιοτικής» μουσικής, γεγονός που γεννά προβληματισμούς για την επιλογή του (Walker, 2012). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επίδραση της μουσικής στον ψυχισμό του ατόμου και την καλλιέργεια του ήθους και της αρετής (Stamou, 2002) και εμπλέκονται οι ίδιοι σχεδόν αποκλειστικά στην επιλογή του, των οποίων οι απόψεις και οι πράξεις για το ρεπερτόριο, συμφωνούν περισσότερο με την Αισθητική Θεωρία. Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης ρεπερτορίου όπου λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής (ανάγκες, απαιτήσεις, επίπεδο, ενδιαφέροντα, ιδιαιτερότητες) και το ρεπερτόριο τίθεται υπό διαπραγμάτευση, όπως διατείνονται οι Κτενιαδάκη (2009) και Silverman (2009), γεγονός που αντιστοιχεί περισσότερο με την Πραξιακή Φιλοσοφία. Εντούτοις, οι μαθητές εντοπίστηκε να έχουν ελάχιστη ανάμειξη στην επιλογή του ρεπερτορίου, όπως διατυπώθηκε και στη Vaughan (1999). Στην καλύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνται επιλεγμένα κομμάτια καλής ποιότητας και εσωτερικής αξίας από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο των μουσικών ακουσμάτων των παιδιών, όπως δηλώθηκε. Το πραξιακό κατεύθυνση ρεπερτόριο με την ακρόαση διαφορετικών ειδών μουσικής, διαφαίνεται να εφαρμόζεται υπό το πρίσμα της Αισθητικής Θεωρίας.

Όσον αφορά στην πρακτική της εκτέλεσης, το τραγούδι εντοπίστηκε να αποτελεί κεντρική δραστηριότητα του σχολικού μαθήματος μουσικής και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Α/θμια και Β/θμια), γεγονός που ταυτίζεται με τους Abrahams (2012), Anshel & Kirper (1988), Köksal (2014), Sepp et al. (2015) και Wills (2011) ως μέσο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων των μαθητών. Οι δραστηριότητες τραγουδιού εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές με τον πιο εύκολο και ανέξοδο τρόπο. Βέβαια, αυτές αφορούν την απλή αναπαραγωγή επιλεγμένων κομματικών χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, όπως επιβεβαιώνει και η Hughes (2010). Το τραγούδι στο σχολείο είναι ομαδικό και μονοφωνικό και οι καλλίφωνοι μαθητές ενθαρρύνονται και ηγούνται των τραγουδιστικών δραστηριοτήτων. Η ενεργός συμμετοχή των λίγων και ταλαντούχων ομοιάζει με τις θέσεις του Reimer (1989), όμως αυτές οι δραστηριότητες εκτέλεσης δεν είναι αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας και μελέτης σε επίπεδο σχολείου, παρά επίτευγμα άλλων δασκάλων διαφορετικού χώρου πλην της σχολικής τάξης (π.χ. ωδείου). Εκ των πραγμάτων οι υπόλοιποι μαθητές δεν μπορούν να εμπλακούν εύκολα, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, οπότε δεν υπάρχει ισότιμη μεταχείριση των μαθητών. Το τραγούδι δεν συνδέεται ξεκάθαρα βιβλιογραφικά με κάποια από τις παραπάνω φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης. Ανήκει όμως στην πρακτική της εκτέλεσης φωνητικής μουσικής από το σύνολο των μαθητών ενός διευρυμένου ρεπερτορίου, η οποία περισσότερο ταιριάζει με την Πραξιακή Φιλοσοφία (Elliott, 1995· Elliott & Silverman, 2015· Georgii- Hemming & Westvall, 2010· Regelski, 2016), κάνοντας το μάθημα πιο δημοφιλές, προσιτό και ευχάριστο. Διαφαίνεται γενικά πάντως, η Πραξιακή Φιλοσοφία να κερδίζει έδαφος εκφράζοντας τη σύγχρονη τάση της μουσικής παιδαγωγικής για ενεργητική βιωματική μάθηση.

Μέσα στα ευρήματα για την πρακτική της εκτέλεσης, υπάρχει η σύνδεσή της με τη σημειογραφία, αποδίδοντας αισθητικό χρώμα στην εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων. Οι θεωρητικές γνώσεις των μαθητών για το ρυθμό και τη μελωδία, χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκτέλεση των μελωδικών μουσικών οργάνων του σχολείου, αλλά και σε ρυθμικές ασκήσεις ή ασκήσεις σύνθεσης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιμένουν να διδάσκουν τη σημειογραφία (Jaffurs, 2004· McCarthy, 2009· Reimer, 1989· Σέρρη, 2002) αν και δεν είναι σίγουρο ότι θα καταφέρουν όλα τα παιδιά να τη χρησιμοποιήσουν στον ίδιο βαθμό και με την ίδια άνεση όπως υποστηρίζει και ο Reimer (1989). Η γνωριμία με τη σημειογραφία ως μουσικός κώδικας δεν αιτιολογεί τον όγκο της ύλης που αυτοί διδάσκουν προς εφαρμογή σε όργανα, αποτελεί εντούτοις πρακτική που επιβεβαιώνεται να συμβαίνει στο μάθημα της μουσικής και από τον Kratus (2012). Βέβαια, η εφαρμογή μόνο σε ρυθμικά όργανα περιορίζει τη μεταφορά των γνώσεων, όμως δεν εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη μελωδικών οργάνων σε ικανοποιητικό αριθμό στο σχολείο. Ο τρόπος που παρουσιάζεται η σημειογραφία στους μαθητές είναι σύμφωνος με την ΜΕΑΕ, στο πλαίσιο της παροχής αισθητικής παιδείας. Η ΜΕΑΕ προτάθηκε από τον Αμερικάνο μουσικοπαιδαγωγό Reimer Bennett και είναι λογικό να θεωρείται η ευρωπαϊκή μουσική και η ιστορία της, απαραίτητη στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών ως πολιτισμική κληρονομιά της. Επίσης, η επιρροή της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής και των ωδειακών πρακτικών θεωρείται δεδομένη όπως επιβεβαιώνουν οι: Alperson (1991), Bowman & Frega (2012), Bradley (2012) και Regelski (2016). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, έχοντας αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας,

φαίνεται να έλαβαν οι ίδιοι μουσική εκπαίδευση με αισθητική κατεύθυνση τόσο στο σχολείο, όσο και στο ωδείο ή το πανεπιστήμιο. Η επιρροή της Αισθητικής Θεωρίας στην Ελλάδα, αποδίδεται στο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού του ελληνικού έθνους ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα. Ξενόφερτα πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία εισήχθησαν στην Ελλάδα σε αρκετούς τομείς όπως της εκπαίδευσης. Οι παραδοσιακές μουσικές εκτοπίστηκαν, οι βυζαντινοί ύμνοι περιορίστηκαν στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και η κλασική ευρωπαϊκή μουσική (σημειογραφία, μορφολογία) πήρε τη θέση της στο σχολικό πρόγραμμα μουσικής μαζί με την εκμάθηση μονοφωνικών ή πολυφωνικών τραγουδιών ελλήνων συνθετών της έντεχνης νεοελληνικής μουσικής από το 1913⁷. Άλλωστε, το τότε σύγχρονο ελληνικό κράτος, έπρεπε να συμβαδίζει με τα ευρωπαϊκά πρότυπα οργάνωσης της εκπαίδευσης, και το γενικότερο πλαίσιο σκέψης που υπήρχε για τις τέχνες. Έτσι, καλλιεργήθηκε η αισθητική παιδεία στα ελληνικά σχολεία στα οποία φοίτησαν πολλές γενιές όπως και οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Το παράδοξο είναι ότι στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες ως σήμερα για να ενταχθεί η ιστορία της ελληνικής μουσικής σχολικό μάθημα μουσικής.

Η σημαντική θέση που έχει η ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής στο μάθημα είτε ως μέσο για να γνωρίσουν και να διδαχθούν οι μαθητές ένα τραγούδι, είτε για να έρθουν σε επαφή με ένα διαφορετικό μουσικό είδος, ή απλά για να απολαύσουν ένα μουσικό κομμάτι, ταυτίζεται με την άποψη των Sepp et al. (2015) και Regelski (2015). Εντούτοις, απέχει κατά πολύ από τον υποστηρικτικό και ενεργητικό ρόλο της στην αναπαραγωγή ενός κομματιού ή στην ώθηση της δημιουργίας κατά τους Elliott & Silverman (2015) και Jaffurs (2004), ενισχύοντας το συμπέρασμα ότι πρόκειται για πρακτική της ΜΕΑΕ. Η ενεργητική μουσική ακρόαση περιορίζεται σε ακουστικές ασκήσεις με έμφαση στο ηχόχρωμα οργάνων (σύνδεση με οργανογνωσία) και δεν περιγράφηκαν άλλες δραστηριότητες. Ακόμη, οι Οδηγοί Ακρόασης παραμένουν άγνωστοι στην κατασκευή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν μόνο σε αυτούς των σχολικών εγχειριδίων. Για την Dolloff (2005), οι Οδηγοί Ακρόασης ως πρακτική της ΜΕΑΕ, πρέπει να επανασχεδιάζονται και να μην εστιάζουν στη μονοδιάστατη προσέγγιση της μουσικής (ποιοτικά στοιχεία ή σημειογραφία στην ανάλυση ενός έργου) αποτελώντας δημιουργική ατομική εργασία των μαθητών. Οι μεμονωμένες ακουστικές ασκήσεις που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί, για τους Elliott & Silverman (2015) αποτελούν υποκατάστατα χωρίς να προσφέρουν κάτι εκτός από ψυχαγωγία. Η κλασική μουσική (ενν. η έντεχνη δυτικοευρωπαϊκή) θεωρείται ότι αποτελεί στοιχείο της μουσικής παιδείας, και για να είναι περισσότερο προσιτή επιλέγονται διασκευές ή πρωτότυπα βίντεο και όχι οι αυθεντικές εκτελέσεις κλασικής μουσικής, όπως αναφέρει η Χρυσοστόμου (2007) αν και εκτιμάται η αξία της. Έχει εντυπωθεί στους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυτό το είδος της μουσικής και ότι πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός σχολικού μαθήματος μουσικής, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την Αισθητική Θεωρία και την εμμονή στην κλασική μουσική όπως επιβεβαιώνουν οι Elliott & Silverman (2015), McCarthy (2009), Reimer (1989), Παπαζαρχής (1999) και Σέργη (2002).

⁷ Τα αναλυτικά προγράμματα 1899- 1999 υπάρχουν ηλεκτρονικά στη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php

Ο μονόλογος του εκπαιδευτικού ή οι παρουσιάσεις εργασιών μαθητών πάνω σε θέματα ιστορίας και θεωρητικά στοιχεία μουσικής, καθιστά τους μαθητές παθητικούς δέκτες που δεν κατανοούν ουσιαστικά τη μουσική, αλλά μαθαίνουν πληροφορίες σχετικές με αυτή, όπως υποστηρίζουν και οι Cutietta & Stauffer (2005), χωρίς να αναπτύσσεται η μουσικότητά τους (Elliott, 1995· Elliott & Silverman, 2015). Η ενημέρωση για το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος (τίτλος μαθήματος) στο ξεκίνημα της διδακτικής ώρας, όπως παρατήρησα, οδηγεί σε μονόλογο του εκπαιδευτικού και σε τυποποιημένο μάθημα, αν και δεν υπάρχει κάποια βιβλιογραφική αναφορά σε αυτό πέραν του ισχυρού δασκαλοκεντρισμού που διέπει την Αισθητική Θεωρία (Κτενιαδάκη, 2008).

Δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού υποστηρίχθηκε ότι δεν εφαρμόζονται συστηματικά, όπως εντόπισε και η Murphy (2007). Για την Dolloff (2005), οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να μάθουν να οργανώνουν σχέδια εργασίας που θα αφορούν τη σύνθεση ή τον αυτοσχεδιασμό ως συνοδευτικά των μουσικών ειδών με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο θα τους εφοδιάσουν με το κατάλληλο και απαραίτητο υλικό για μελλοντική χρήση και προσωπική απόλαυση της μουσικής, και η πρακτική της δημιουργίας θα πάψει να είναι η «αχίλλειος πτέρνα» των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ΤΠΕ και δημιουργικότητας καταδεικνύεται ότι οδηγούν στην απόρριψη αντίστοιχων πρακτικών, χωρίς να συμφωνεί αυτό με τη διαρκή εξέλιξη και επιμόρφωση που εισηγείται η Χρυσοστόμου (2007).

Οι τομείς της αξιολόγησης και της ουσιαστικής εφαρμογής του ΑΠΣ διαφαίνονται άγνωστοι στους εκπαιδευτικούς μουσικής, που καλούνται όμως να τους χρησιμοποιήσουν μέσω κάποιων πρακτικών που έχουν ήδη εφαρμόσει και είναι λειτουργικές. Δεσπόζουν πρακτικές σύμφωνες με τη ΜΕΑΕ και η αξιολόγηση είναι γραπτή (σημειογραφία, γνωστικές πληροφορίες) όπως υποστηρίζουν οι Murphy (2007) και Reimer (1989). Εφόσον το μάθημα της μουσικής ανήκει στο σχολικό πρόγραμμα ως ισάξιο γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γραπτή αξιολόγηση γνωστικών πληροφοριών στο γυμνάσιο ακόμη και αν δηλώνουν ότι είναι αντίθετοι με την ποσοτική αξιολόγηση. Τους βοηθάει στην αντικειμενική βαθμολογία των πολυπληθών τμημάτων που έχουν ετησίως, καθώς το μάθημα είναι μονώρο. Επίσης, υπάρχει και η προφορική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, όμως δεν αποτελεί προτεραιότητα. Η δήλωσή τους δεν είναι αρκετή για να στηρίξει την άποψή τους, καθώς δεν περιέγραψαν ούτε πρότειναν κάποιον άλλο τρόπο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν (π.χ. περιγραφική αξιολόγηση, φάκελος εργασιών). Η προφορική ετεροαξιολόγηση των μαθητών κατά την παρακολούθηση εργασιών των συμμαθητών τους αφορά πραξιακή προσέγγιση αξιολόγησης και ταυτίζεται με την πρόταση του Elliott (2005) για βαθύτερη κατανόηση, ενώ στην αυτοαξιολόγηση δεν δίνεται έμφαση και δεν θεωρείται ότι πρέπει να εκφραστεί από τους μαθητές. Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρη στοχοθεσία για το: *τί* μαθαίνουν, *γιατί* και *πώς* θα αξιολογηθούν οι μαθητές, θα οδηγήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι το μάθημα της μουσικής δεν είναι η ώρα της διασκέδασης αλλά της δημιουργικής μάθησης, όπου η αξιολόγηση διέπει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μπορεί ο Πραξιαλισμός να είναι μία νεότερη φιλοσοφική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης, να εξαιρείται η αξία και η διαδικασία της εκτέλεσης της μουσικής στο σχολικό μάθημα, να θεωρείται αυτονόητη ενδεχομένως, αλλά ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν έχει τις γνώσεις, τα απαραίτητα εργαλεία, το περιβάλλον, και τις συνθήκες για να εφαρμόσει ένα ολοκληρωμένο μάθημα μουσικής με βασικό άξονα την πράξη (εκτέλεση). Αρκείται περισσότερο ενστικτωδώς σε περιορισμένη εφαρμογή της πραξιακής προσέγγισης του μαθήματος μουσικής αναγνωρίζοντας στη μουσική την έννοια της ανθρώπινης μουσικής δραστηριότητας (Bowman, 2005· Elliott, 1995· Δανοχρήστου, 2012· Μπλάκινγκ, 1981). Τα σχολεία γενικής παιδείας στην Ελλάδα έχουν ελλιπέστατο εξοπλισμό σε μουσικά όργανα, όπως συμφωνούν και οι Σταύρου (2006) και Κτενιαδάκη (2008), όμως οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στο μάθημά τους δραστηριότητες εκτέλεσης όπως εντοπίστηκε, προσπαθώντας να αμβλύνουν τα όποια εμπόδια συναντούν. Ειδικά η έλλειψη μουσικών οργάνων, αιτιολογεί την περιορισμένη εφαρμογή δραστηριοτήτων εκτέλεσης μουσικής (Ανδρούτσος, 2007) και οι υπάρχουσες συνθήκες όπως περιγράφηκαν παραπάνω προβληματίζουν. Ενώ το επίσημο ΑΠΣ μουσικής διατυπώνει τόσο αισθητικές όσο και πραξιακές κατευθύνσεις για την παρεχόμενη ελληνική μουσική εκπαίδευση, αφήνει ακάλυπτους εδώ και χρόνια τους εκπαιδευτικούς σε θέματα επιμόρφωσης και ουσιαστικής εφαρμογής του και δεν εξοπλίζει τα σχολεία με τα απαραίτητα για να έχουν οι εκπαιδευτικοί την επιλογή της εφαρμογής ποικίλων πρακτικών στο μάθημά τους. Μέσα στην περιορισμένη διδακτική ώρα των 40-45 λεπτών εβδομαδιαίως, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός νιώθει ότι η ουσία του μαθήματος μουσικής είναι στην πράξη, όμως δεν μπορεί να αποδεσμευθεί από την ΜΕΑΕ που δείχνει να είναι βαθιά ριζωμένη μέσα του.

Μέσα από αυτή την έρευνα, έγινε σαφές ότι δεν υπάρχουν απόλυτες καταστάσεις και ένας εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιεί στοιχεία και από τις δύο φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας το μάθημά του στις υπάρχουσες συνθήκες. Η ποικιλία των διαφορετικών φιλοσοφικά προσανατολισμένων πρακτικών αποτελεί και στόχο της μουσικής εκπαίδευσης, για παροχή ολοκληρωμένης μουσικής παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τις υπάρχουσες συνθήκες στη σχολική μονάδα που ανήκουν, με εφόδιο τις μουσικές τους γνώσεις και την εμπειρία τους, ακολουθώντας περισσότερο ή λιγότερο τις κατευθυντήριες γραμμές του ΥΠΠΕΘ. Με βάση όλα τα παραπάνω, φαίνεται να είναι ευκολότερα εφαρμόσιμη η ΜΕΑΕ έναντι της πραξιακής προσέγγισης. Εντούτοις, χωρίς δραστικές ενέργειες και ουσιαστικές αλλαγές για το μάθημα της μουσικής από την Πολιτεία, δύσκολα θα αλλάξει η συχνότητα και η επιλογή των πρακτικών σε χρήση, αλλά και η κατεύθυνση του μαθήματος με έμφαση στον ήχο.

Προτάσεις

Προτείνεται περαιτέρω έρευνα για το θέμα αφού η παρούσα έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς στην αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, λόγω ανεπαρκούς τριγωνποίησης των ισχυρισμών. Επίσης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να οδηγηθούν σε συνειδητή επιλογή των πρακτικών τους. Ο φιλοσοφικός στοχασμός επί της διδασκαλίας μπορεί να

δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε να δοθούν απαντήσεις και λύσεις σε καθημερινά εκπαιδευτικά προβλήματα κατά τον σχεδιασμό μαθημάτων. Η αύξηση κατά μία ώρα μαθήματος μουσικής τόσο στο γυμνάσιο όσο και το δημοτικό θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με περισσότερους τομείς της μουσικής τέχνης και να εφαρμόσουν ολοκληρωμένες δραστηριότητες σύνθεσης ή αυτοσχεδιασμού. Η θεσμοθέτηση ώρας χορωδίας για το δημοτικό σχολείο εβδομαδιαίως, θα μπορούσε να αποδεσμεύσει το μάθημα της μουσικής από τις αλληπάλληλες πρόβες που απαιτούνται κατά την προετοιμασία των σχολικών γιορτών. Η ίδρυση οργανισμού παροχής μουσικού υλικού και η πρόβλεψη ύπαρξης αίθουσας μουσικής στα δημόσια ελληνικά σχολεία πλήρως εξοπλισμένης βάσει προδιαγραφών σε θέματα ασφάλειας και λειτουργικότητας, θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό το έργο όλων των εκπαιδευτικών μουσικής. Τέλος, η δημιουργία blogspot/ ιστοσελίδας για την αφύπνιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών μουσικής για τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης ή πλατφόρμας moodle ως χώρος διακίνησης εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο της συναδελφικής επιμόρφωσης, καθώς και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των social media (π.χ. facebook) θα ανανέωνε σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία και θα μπορούσε να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να αναβαθμίσουν το μάθημά τους.

Βιβλιογραφία

- Abrahams F. (2012). Singing in Middle School General Music Classes. In S.L. Burton (ed.), *Engaging musical practices: a sourcebook for middle school general music* (pp. 31-48). UK: R&L Education.
- Alperson, P. (1991). What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), *Special Issue: Philosophy of Music and Music Education*, pp. 215-242.
- Anshel, A. & Kipper, D.A. (1988). The Influence of Group Singing On Trust and Cooperation. *Journal of Music Therapy*, 15(3), pp. 145-155.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), pp. 241-253.
- Bowman, W.D. (2005). The Limits and Grounds of Musical Praxialism. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp. 52- 78). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. & Frega, A.L. (2012). What should the music education profession expect of philosophy? In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 17-36). New York: Oxford University Press.
- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies. In W. Bowman & A.L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 409-433). New York: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Cutietta, R.A. & Stauffer, S.L. (2005). Listening Reconsidered. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.123-141). New York: Oxford University Press.

- Doloff, L. (2005). Elementary Music Education. Building Cultures and Practices. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp. 281-296). New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Froelich, F. & Frierson-Cambell, C. (2013). *Inquiry in Music Education. Concepts and Methods for the Beginning Researcher*. New York: Routledge.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education- a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden, *British Journal of Music education*, 27(1), pp. 21-33.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. UK: Ashgate.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard*, 15(42), pp.39-42.
- Hughes, D. (2010). Teacher perspectives on singing in school education: purposes, approaches and participatory factors, *The University of Melbourne refereed E-Journal*, 2(1), p.1-19.
- Jaffurs, S. (2004). Developing musicality: Formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3). Retrieved July 12, 2016 from http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf
- Jorgensen, E. R. (2003). What philosophy can bring to music education: musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20(2), pp.197-214.
- Kokkidou, M., Dionyssiou, Z. & Androutsos, P. (2014). Problems, visions and concerns of pre-service music and general education teachers in Greece resulting from their teaching practice in music, *Music Education Research* 16(4), pp.1-20. DOI: 10.1080/14613808.2014.881795
- Köksal, O. (2014). Music teachers' views about the implementation of activities in learning domains in the present secondary school sixth grade curriculum. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (4), pp.1-11.
- Koopman, C. (2005) The nature of music and musical works. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.79-98). New York: Oxford University Press.
- Kratus, J. (2012). Nurturing the songcatchers: Philosophical issues in the teaching of music composition. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 367-385). New York: Oxford University Press.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22 (4), pp. 557-584.
- McCarthy, M. & Goble, J. S. (2005). The Praxial Philosophy in Historical Perspective. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.19-51). New York: Oxford University Press.

- McCarthy, M. (2009). Re-thinking “Music” in the Context of Education. In T. Regelski & T. Gates (eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 29-37). London: Springer.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. In L. Bresler (ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 361-379). Netherlands: Springer.
- Panaiotidi, E. (2003). What is Music? Aesthetic Experience versus Musical Practice. *Philosophy of Music Education Review* 11 (1), pp.71-89.
- Regelski, T. A. (2005). Curriculum. Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.219- 248). New York: Oxford University Press.
- Regelski, T. A. (2015). Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies of Music for Curriculum Theory in Music Education. Retrieved October 25, 2015 from <http://maydaygroup.org/wp-content/uploads/2014/08/Regelski-Implications.pdf>
- Regelski, T. A. (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (2), pp.10-45.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2012). Uncomfortable with immanence: The nature and value of music and music education as singular or supplemental. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 111-128). New York: Oxford University Press.
- Reppa, P. G. & Gournelou, P. (2012). The professional identity of primary and secondary school music teachers in Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 2611-2614.
- Sepp, A., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2015). Musical practices and methods in music lessons: a comparative study of Estonian and Finnish general music education, *Music Education Research*, 17 (3), pp. 2-20. DOI: 10.1080/14613808.2014.902433
- Silverman, M. (2009). Rethinking music “appreciation”, *Visions of Research in Music Education*, 13. Retrieved July 12, 2016 from <http://www-usr.rider.edu/%7Evrme/v13n1/Vision/aut1.pdf>
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39, pp.3-16.
- Swanwick, K. (2012). Understanding music as the philosophical focus of music education. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 328-345). New York: Oxford University Press.
- Thompson, L. K. (2007). Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93(3), pp. 30-35.
- Vaughan, L. (1999). The missing males: Low participation of adolescent boys singing in secondary school. In *Conference Proceedings: Opening the Umbrella; an Encompassing View of Music Education; Australian Society for Music Education, XII National Conference, University of Sydney, NSW* (p.188-194). Australia: Australian Society for Music Education.

- Vicente-Nicolás, G. & Mac Ruairc, G. (2014). Music activities in primary school: students' preferences in the Spanish region of Murcia, *Music Education Research*, 16(3), pp. 290-306.
- Walker, R. (2012). Avoiding the dangers of postmodern nihilist curricula in music education. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 386- 405). New York: Oxford University Press.
- Wallbaum, C. (2013). About Different Cultures in Music Classrooms of Europe. An Exploratory Study. In G. K. Konkol & M. Kierzkowski (eds.), *International Aspects of Music Education: Competences*, vol.2, (pp. 102-120). Gdansk: Stanislaw Moniuszko Academy of Music.
- Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing, *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), pp.37-46.
- Ανδρούτσος, Π. (2007). Πραξιακή Φιλοσοφία και Εκπαιδευτική Πράξη. (Μτφρ. Μ. Ζαχαριάδου). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, σελ. 20-40.
- Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές Τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 3-35). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: CARDET Press.
- Δανοχρήστου, Μ. (2012). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και πρακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Διονυσίου, Ζ. (2007). Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μία έρευνα πεδίου. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή. Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόμος Α' (σελ. 48- 65). Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.
- Κτενιαδάκη, Α. (2008). Το μάθημα της μουσικής στην ελληνική γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, σελ. 5-33.
- Μπαταργιάς, Τ. (2015). Φιλοσοφία της Μουσικής και Αισθητική Παιδεία στο έργο του Ε. Μουτσόπουλου. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α..
- Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*. (Μτφ.: Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Παπαζαρχής, Θ. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η κριτική διδασκαλία*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Περακάκη, Ε. (2010). Μουσική στο σχολείο: η ώρα του παι(χνι)διού; *Μουσική στην πρώτη βαθμίδα. Πολιτισμική Εκπαίδευση και Μουσική αγωγή*, 9-10, σελ. 57-67. Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

- Σέργη, Λ. (2002). Φιλοσοφικές θέσεις για τη Μουσική Αγωγή. *Μουσικοπαιδαγωγικά, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 3(11), σελ. 15-25. Βόλος.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, σελ. 31-50.
- Χαραλάμπους, Α. (2015). Αισθητική παιδεία και αισθητική καλλιέργεια στο νηπιαγωγείο μέσα από τη μουσική. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, σελ. 227-233.
- Χατζηλάμπρου, Μ. (2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη Μουσική και τη Μουσική Εκπαίδευση και η εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας στο σχολικό μάθημα μουσικής. Μεταπτυχιακή εργασία. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2007). Η Διδασκαλία της Μουσικής: ο εκπαιδευτικός μουσικής, ο ρόλος του και η οργάνωση του μαθήματος της μουσικής. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς* (σσ. 341- 354). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Η **Μαρία Χατζηλάμπρου** είναι απόφοιτος του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2004) και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις Επιστήμες Αγωγής-κατεύθυνση Μουσική Παιδαγωγική (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2016). Έχει πτυχίο Πιάνου (τάξη Ε. Γαβριλίδου), Αρμονίας και Αντίστιξης (Ωδείο Μουσικό Κολλέγιο). Από το 2005 εργάζεται στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός μουσικής, ενώ από το 2009 είναι μόνιμα διορισμένη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Λασιθίου Κρήτης. Παράλληλα διδάσκει Πιάνο και προετοιμάζει μαθητές για την είσοδό τους σε μουσικά ΑΕΙ (έλεγχος ακουστικών μουσικών ικανοτήτων).
e-mail: mariachatzilambrou@gmail.com

The views of music teachers about the meaning of Music and Music Education and the implementation of Aesthetic Theory and Praxial Philosophy in general music class

Chatzilamprou Maria

In this article, the views of music teachers about the meaning of music and music education are expressed and the research interest is focused in the two basic philosophical approaches of music education: in the Aesthetic Theory and in the Praxial Philosophy. Also, through a qualitative research method, it is examined which practices are used in each philosophical context in general music class. The content and the instruction of contemporary music lesson is outlined, as well as the factors that influence the choice of practices in use. The research took place in academic year 2015-2016 and became my Master Thesis in Education Sciences-Music Education of University of Nicosia, Cyprus. The data was collected from 6 general music teachers in Lasithi region of Crete via semi-structured interviews and non-participatory observation of music lessons. The results showed: the connection between music, emotions and personal fulfillment, the orientation of education towards the aesthetic awareness of students, the implementation of Aesthetic Theory through listening music and using music notation, and the implementation of Praxial Philosophy through singing. Music teacher, external parameters and educational policy are all factors that influence the practices in use and form the general school music lesson.

Maria Chatzilamprou is an alumni of the Department of Music Science and Art (University of Macedonia, 2004) and holds a Master's Degree in Education Sciences- Music Education (University of Nicosia, 2016). She studied piano (E. Gavriilidou's class) and Theory of music (harmony, counterpoint) at the conservatory "Music College" of Thessaloniki. Since 2005, she works in public elementary and secondary Greek schools as general music teacher, and since 2009 she is placed consistently in secondary schools in Lasithi, Crete. She also teaches piano and prepares students to enter into academic music institutions (ear training).