

Μουσική αγωγή και δάσος: Από την αισθητική στην αισθητηριακή αγωγή και από την τεχνική στην τέχνη

Θεοχάρης Ράπτης

Στην εργασία εξετάζεται η σχέση της μουσικής αγωγής με το δάσος σε έναν ιστορικό και, παράλληλα, σε ένα συστηματικό άξονα. Αρχικά γίνεται αναφορά στο συμβολικό φορτίο του δάσους και στους τρόπους που το φορτίο αυτό επηρέασε τη μουσική αγωγή κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα σε ένα μεγάλο μέρος της Ευρώπης και ιδιαίτερα στη Γερμανία. Η μουσική αγωγή στο δάσος και με θέμα το δάσος έγινε σταδιακά όργανο προπαγάνδας πολλών φασιστικών καθεστώτων. Ως αντίδραση στις παραπάνω τάσεις, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα ακολούθησε ένας επαναπροσανατολισμός της μουσικής αγωγής προς μια κατεύθυνση συστηματικής καλλιέργειας των αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της αισθητικής ως αισθητηριακής αγωγής, όπου το αντικείμενο της μουσικής αγωγής διευρύνεται για να περιλάβει και τους ήχους, το δάσος αποτελεί ένα προνομιακό χώρο δράσης, ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες. Τέλος, πλησιάζοντας στην εποχή μας, το ενδιαφέρον στρέφεται στα δασικά νηπιαγωγεία και πιο συγκεκριμένα στα πορίσματα μιας έρευνας που αφήνει να διαφανεί η σημασία τους για τη μουσική αγωγή των παιδιών μέσα από την ενίσχυση κυρίως της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Με τον τρόπο αυτό καταδεικνύεται ότι η μουσική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους παιδαγωγούς και τους φορείς μουσικής αγωγής ως τέχνη και όχι απλώς ως τεχνική.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική αγωγή και δάσος, δασικό νηπιαγωγείο, μουσική αγωγή και ρομαντισμός, ηχοτοπίο.

Εισαγωγή

Το δάσος αποτελούσε για πολλά χρόνια ένα από τα πιο προσφιλή θέματα των παιδικών τραγουδιών και παραμυθιών, ενώ είναι και ένας χώρος με πολλά ακουστικά ερεθίσματα που ταυτοχρόνως γεννά συχνά την παρόρμηση να τραγουδήσει κανείς. Αυτό που ίσως δεν είναι τόσο γνωστό, είναι ότι το δάσος απέκτησε για μια μεγάλη χρονική περίοδο και σε ένα μεγάλο κομμάτι της Ευρώπης ένα σημαντικότατο συμβολικό φορτίο. Στην εργασία αυτή επιχειρείται η προσέγγιση της σχέσης της μουσικής αγωγής και του δάσους ιστορικά και ταυτοχρόνως συστηματικά. Στο πρώτο μέρος θα γίνει μια αναφορά στη συμβολική διάσταση του δάσους στο γερμανικό κυρίως Ρομαντισμό και στη διείσδυσή του συμβολισμού αυτού στη μουσική αγωγή στα μετέπειτα χρόνια. Κατά την περίοδο του Ναζισμού παρατηρείται η επικίνδυνη κορύφωση μιας κατάστασης, η οποία οδήγησε μετά την πτώση του, με σχετική καθυστέρηση και με τη συμβολή και άλλων επιστημονικών και καλλιτεχνικών ρευμάτων, σε αντίδραση και σε νέες κατευθύνσεις στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Αυτή η αντίδραση θα εξεταστεί στο δεύτερο μέρος, καθώς είχε ως αποτέλεσμα έναν επαναπροσανατολισμό της μουσικής αγωγής προς μια αγωγή των αισθήσεων, στο πλαίσιο της οποίας το δάσος μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο. Εδώ θα γίνουν και συγκεκριμένες προτάσεις για

μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις στο δάσος. Παράλληλα κάποιες από τις νεότερες τάσεις της προσχολικής αγωγής, που έφεραν συνειδητά το παιδί σε επαφή με το δάσος, έδωσαν σημαντικό υλικό στην έρευνα. Μια από τις ερμηνείες του υλικού αυτού αποκαλύπτει σημαντικές πτυχές της φύσης της μουσικής και της μουσικής αγωγής. Το θέμα αυτό θα συζητηθεί στο τρίτο μέρος του κειμένου. Η επικέντρωση της έρευνας στο γερμανικό χώρο οφείλεται στην ιδιαίτερη σχέση δάσους και μουσικής αγωγής, ιδίως στο πλαίσιο που έθεσε ο γερμανικός Ρομαντισμός, αλλά και στις πολιτικές διαστάσεις που έλαβε αυτή η σχέση και στις εξελίξεις στις οποίες συνέβαλε. Από την άλλη και στην εποχή μας η Γερμανία αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο παιδαγωγικής έρευνας και πράξης που θέτει ως κεντρικό άξονα τα λεγόμενα δασικά νηπιαγωγεία.

Προτείνεται η όλη προσέγγιση να πλαισιώνεται – στη φαντασία του αναγνώστη – από το γνωστό παιδικό τραγούδι του παραμυθιού «περπατώ - περπατώ εις το δάσος...». Όχι μόνο γιατί με τον τρόπο αυτό αποδίδεται στην όλη προσέγγιση μια πιο μουσική και παιδαγωγική διάσταση, αλλά και γιατί αφήνει να εννοηθεί και το ερώτημα που πάντα ακολουθεί τους πρώτους στίχους: «Λύκε - λύκε, είσαι εδώ;» Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί εν μέρει στη συνέχεια της προσέγγισής μας.

Το δάσος ως σύμβολο: Μουσική και δάσος

Το δάσος αποτέλεσε στη Γερμανία κατά το 19^ο αιώνα ένα από τα σημαντικότερα σύμβολα του Ρομαντισμού και το συναντούμε ευρύτατα στην ποίηση, στους μύθους, στα παραμύθια, σε κάθε είδους κείμενο, ιδίως των εκπροσώπων του κινήματος. Από τις αρχές του 19^{ου} αι. αρκετοί Γερμανοί διανοούμενοι τονίζουν την αντίθεση του δάσους προς το αστικό περιβάλλον και με τη συμβολή ισχυρών μυστικιστικών ρευμάτων το αναδεικνύουν ως το κατεξοχήν σύμβολο της γερμανικότητας. Το δάσος θεωρείται από τους Γερμανούς σύμβολο ενός τρόπου ζωής ριζικά διαφορετικού από τον αλλοτριωμένο αστικό τρόπο ζωής των Γάλλων (Heinzelmann, 2016), ενώ στα κείμενα του W. H. Riehl το δάσος αποθεώνεται ως η ρίζα της νεότητας και η πηγή της ελευθερίας για το γερμανικό έθνος (Zechner, 2011). Η ζωή και η περιήγηση στο δάσος θεωρούνται σημαντικές μεταξύ άλλων και από τους παιδαγωγούς, καθώς είναι σε θέση να εμφυσήσουν σημαντικά ιδεώδη όπως απλότητα, φυσικότητα, ομαδική ζωή και συναδελφικότητα, επαφή με τη φύση, υγεία, σκληραγωγία (Duhr, 2006). Βέβαια πολλές από τις απόψεις και πρακτικές με επίκεντρο το δάσος οδήγησαν σχετικά εύκολα και σε άλλες ατραπούς, ιδιαίτερα μετά και το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Οι εθνικοσοσιαλιστές αντιμετώπισαν τη Δημοκρατία της Βαϊμάρης ως μια μορφή αποξένωσης από το δάσος, τη στιγμή που στο γερμανικό λαό αποδόθηκε ο τιμητικός τίτλος «λαός του δάσους», που τον αντιδιαστέλει τόσο από τους Εβραίους, ένα νομαδικό λαό χωρίς ρίζες, όσο και από τους Σλάβους, τους λαούς της στέπας (Zechner, 2011). Από το 1933 το ναζιστικό καθεστώς χρησιμοποίησε στο πλαίσιο της προπαγάνδας του το δάσος ως σύμβολο ευρύτατα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας από τους σημαντικότερους ενορχηστρωτές της προπαγάνδας, ο Alfred Rosenberg, ξεκινά το φιλμ που φέρει το χαρακτηριστικό τίτλο «Αιώνιο δάσος» με τα λόγια: «αιώνιο δάσος – αιώνιοι άνθρωποι» (Zechner, 2011). Ακόμη, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, το

δάσος μετατράπηκε σταδιακά από στοιχείο διασφάλισης της υγείας, λόγω της άμεσης επαφής με τη φύση και των αθλητικών δραστηριοτήτων που μπορούν να λαμβάνουν χώρα σε αυτό, σε στοιχείο απόδειξης φυλετικής ανωτερότητας.

Το ρομαντικό αυτό ιδεώδες άσκησε ισχυρότατη επιρροή και στο χώρο της μουσικής. Αρκεί να αναφέρει κανείς από τη μια τη σταδιακή ανάδειξη και καταξίωση της λαϊκής γερμανικής μουσικής και του χώρου αναφοράς της, δηλαδή της υπαίθρου και του δάσους, κατά το 19^ο αι. και από την άλλη ότι έργα όπως ο «Ελεύθερος Σκοπευτής» – μια «Ρομαντική Όπερα» όπως την ονόμασε ο ίδιος ο δημιουργός της Carl Maria von Weber – που εκτυλίσσεται κατά κόρον στο μαγικό χώρο του δάσους, θεωρήθηκαν ως τα κατεξοχήν γερμανικά έργα (Budde, 1998). Ο Adorno μάλιστα θα πει για την όπερα αυτή ότι η φρεσκάδα της παρτιτούρας την μετατρέπει σε «φανταστική γλώσσα του δάσους» (Feil, 1993: 539). Είναι ακόμη γνωστή η σημασία που απέκτησε το δάσος στη διαμόρφωση του μυθικού σύμπαντος του Richard Wagner (Keller, 2011). Αλλά και στο χώρο της αγωγής και της μουσικής αγωγής αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης παράλληλα ρεύματα τα οποία έθεσαν ως έναν από τους κεντρικούς άξονές τους το δάσος και τη ζωή σε αυτό. Εδώ μπορεί να γίνει αναφορά στα κινήματα «Περιπλανώμενο πουλί» (Wandervogel), στο κίνημα «Αγωγή στην ύπαιθρο» (Landerziehungsheimbewegung) και στο «Μουσικό Κίνημα Νεολαίας» (Jugendmusikbewegung) (Bollnow, 1986· Terhag, 1994). Τα κινήματα αυτά, που στο ξεκίνημά τους έδωσαν απελευθερωτική και ανανεωτική ώθηση στα παιδαγωγικά πράγματα της εποχής, μέσα από την έμφαση στη σωματικότητα, στην ομαδικότητα, στο συναισθηματισμό, στην αντίσταση στον μονόπλευρο ορθολογισμό, διαμόρφωσαν ένα κλίμα που δεν άργησε, ιδίως μετά την Δημοκρατία της Βαϊμάρης, να χρησιμοποιηθεί από τον αναδυόμενο Ναζισμό και να μετατραπεί σε ισχυρότατο όργανο προπαγάνδας (Noll, 1994). Έτσι η μουσική αγωγή κατέληξε σε μεγάλο βαθμό να προπαγανδίζει ένα στρατιωτικό τρόπο ζωής, με εκδρομές στο δάσος και στην ύπαιθρο, όπου τα μέλη των ομάδων τραγουδούν εμβλητικά και τραγούδια που εξυμνούν τις αιώνιες αρετές του γερμανικού λαού, βηματίζοντας ταυτοχρόνως συντονισμένα και ρυθμικά. Το δάσος, αιώνιο και αυτό όπως είδαμε, αποτελεί τον αδιάψευστο μάρτυρα της συνέχειας των αιώνιων αρετών, ενώ η μουσική καλείται να ενδυναμώνει το πνεύμα ομαδικότητας και με το συντονισμό των κινήσεων που επιβάλλεται συνήθως από ένα κρουστό να εξουδετερώνει τις όποιες φυγόκεντρες δυνάμεις μπορεί να γεννιούνται στην ομάδα. Ανάλογο ρόλο κλήθηκε να παίξει η μουσική σε κινήματα νεολαίας που αναδύθηκαν σε όλα τα φασιστικά καθεστώτα στον Ευρωπαϊκό χώρο, όχι όμως με την ίδια ένταση και με την ίδια οργάνωση και συνέπεια όπως στη Γερμανία. Στον ελλαδικό χώρο για παράδειγμα, χαρακτηριστική υπήρξε η δράση της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας που ιδρύθηκε στα 1936 και έφτασε σύντομα να αριθμεί πάνω από ένα εκατομμύρια μέλη (Αγγελής, 2006). Σε σχέση λοιπόν με το τραγούδι που προτείναμε από την αρχή να πλαισιώνει το κείμενο και σε σχέση με το ερώτημα που τίθεται για την παρουσία του λύκου, φαίνεται ότι τελικά κατά το παρελθόν το δάσος δεν ήταν τόσο αθώο και ακίνδυνο και τελικά ναι, ο λύκος ήταν εκεί, στο δάσος.

Το εντυπωσιακότερο όμως είναι ότι οι εκπρόσωποι της μουσικής παιδαγωγικής μετά το τέλος του Ναζισμού δεν συνειδητοποίησαν για μεγάλο διάστημα το

σημαντικότατο κομμάτι της δικής τους ευθύνης σε ό,τι είχε συμβεί και μόνο ύστερα από την σκληρή κριτική του Theodor Adorno, από τα μέσα της δεκαετίας του '50 και μετά, αρχίζει μια μερίδα τους να αντιδρά. Ο Adorno μεταξύ άλλων καταδικάζει την ομαδοποίηση ως αυτοσκοπό, τον ανορθολογισμό, τον μουσικό ερασιτεχνισμό, την εμμονή στο να παίζει απλώς κανείς μουσική για να παίζει, ανεξάρτητα από το τι παίζει. Θεωρεί ότι θα πρέπει η μουσική αγωγή να καθιστά εφικτή τη γνώση και κατανόηση μεγάλων μουσικών έργων και να προάγει τη Νέα Μουσική, τη μόνη μουσική που αποκαλύπτει την εποχή της (Adorno, 1956). Ο Adorno απαιτεί μια μουσική και μουσική αγωγή ειλικρινή και σύμφωνη με τις ανάγκες και τη συνείδηση της εποχής, της εποχής δηλαδή μετά την εμπειρία των στρατοπέδων συγκέντρωσης.

Το δάσος ως χώρος των αισθήσεων: από την αισθητική στην αισθητηριακή αγωγή

Ο επαναπροσανατολισμός που ακολούθησε τις παραπάνω εξελίξεις στη μουσικοπαιδαγωγική ζωή στη Γερμανία και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες ήταν σημαντικός, καθώς πλέον τίθεται ως στόχος μια αγωγή που θα οδηγεί σε ώριμους ακροατές και μελλοντικούς πολίτες. Ακούγονται φωνές, όπως του Hartmut v. Hentig, ο οποίος επιδιώκει με την «αισθητική αγωγή» του παιδιού μια «συστηματική ανάπτυξη των αντιληπτικών δυνατοτήτων του, της αντιληπτικής απόλαυσης και της αντιληπτικής κριτικής» (Helmholtz, 1996: σελ. 27). Στόχος της κατεύθυνσης αυτής είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρώπων με κριτική σκέψη, που εμπιστεύονται τις αισθήσεις τους και έτσι δύνανται να στέκονται πιο αυτόνομα και ώριμα απέναντι στις σύγχρονες εξελίξεις. Έτσι ο όρος αισθητική αγωγή παίρνει μια νέα διάσταση, ή μάλλον, ανακαλύπτει το πρωταρχικό του νόημα ως αισθητηριακή αγωγή, ως διαδικασία αφύπνισης και αγωγής των αισθήσεων (Ράπτης, 2011). Η Elvira Panaiotidi παρουσιάζει μια συστηματική ταξινόμηση όλων των θεωρητικών κατευθύνσεων της Μουσικής Παιδαγωγικής στη Γερμανία κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και τοποθετεί την «αισθητική αγωγή» που μόλις είδαμε αλλά και την «αγωγή της ακουστικής αντίληψης» (auditive Wahrnehmungserziehung) στο λεγόμενο πραξιακό παράδειγμα, επισημαίνοντας ότι στο επίκεντρο τίθεται η ευαισθητοποίηση για την αντίληψη ακουστικών φαινομένων (Panaiotidi, 2014).

Αξίζει εδώ να τονιστεί ότι υπήρξαν ρεύματα, καλλιτεχνικά και επιστημονικά, που συνέβαλαν στην παραπάνω εξέλιξη. Από τη μια αναφερόμαστε στη μουσική πρωτοπορία της εποχής, η οποία προσπαθώντας να ξεφύγει από τις συμβατικότητες του παρελθόντος, ανακαλύπτει όλο και περισσότερο μεταξύ άλλων τη γοητεία του ήχου, τις δυνατότητες του πρωταρχικού ακουστικού υλικού (Griffiths, 2010· Σάλτσμαν, 1983). Από την άλλη αναφερόμαστε στα πορίσματα της εθνομουσικολογίας, η οποία διευρύνει την ευρωκεντρική αντίληψη για το τι είναι μουσική με τις αντιλήψεις λαών για τους οποίους ο ήχος του περιβάλλοντός τους αποτελεί καθοριστικό συστατικό της μουσικής τους πραγματικότητας. Σταδιακά τα όρια μεταξύ μουσικής και ήχων, μεταξύ πολιτισμικά καθορισμένου και φυσικού γίνονται ρευστά και έτσι το ηχητικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς το αδιάφορο ή ενοχλητικό περιθώριο του μουσικού γεγονότος, αλλά γίνεται μέρος αυτού και ταυτοχρόνως οδηγεί στην ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου που αυτό μπορεί να γίνεται αντιληπτό (Πανόπουλος, 2005).

Στο πλαίσιο αυτού του επανακαθορισμού των κατευθύνσεων στη μουσική αγωγή το δάσος αποτέλεσε και αποτελεί έναν προνομιακό χώρο για την καλλιέργεια των αισθήσεων του παιδιού. Ίσως είναι μάλιστα μια από τις καλύτερες ευκαιρίες στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ώστε να ενισχυθεί μια πιο ισόρροπη ανάπτυξη των αισθήσεών του. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό και ως αντίδραση στον έντονα οπτικοκεντρικό χαρακτήρα του πολιτισμού μας. Ο πολιτισμός μας θεωρεί την όραση ως τη σημαντικότερη πηγή γνώσης. Κάποιοι όροι που αποτελούν τη βάση της σημερινής γνώσης ή επιστήμης όπως «ιδέα», «οπτική», «θεωρία», κρύβουν στην ετυμολογία τους την πίστη στην πρωτοκαθεδρία της όρασης. Η ηγεμονική διάσταση της όρασης στον πολιτισμό μας αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τελικά χρησιμοποιούμε μεταφορές από τον χώρο της όρασης για να αντιληφθούμε καλύτερα φαινόμενα ακουστικά (μιλάμε για παράδειγμα για ψηλές ή χαμηλές νότες). Η όραση συνδέεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψης του κόσμου, αναλυτικό, αφηρημένο, προϋποθέτει απόσταση και διαχωρισμό υποκειμένου - αντικειμένου. Η ακοή από την άλλη ωθεί προς μια μορφή συμμετοχικότητας και άμεσης επαφής με τα πράγματα, δε δίνει την αίσθηση ότι μας μεταφέρει ως ακροατές εκεί, στον έξω κόσμο, αλλά ότι φέρνει τον κόσμο μέσα μας (Stoller, 1989· Ong, 1982). Αυτή ακριβώς η αίσθηση είναι που καθιστά την ακοή τόσο σημαντική στο πώς αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του στον κόσμο, σε σχέση με το περιβάλλον του και με τους άλλους.

Εδώ θα μπορούσαν να γίνουν και κάποιες πιο συγκεκριμένες προτάσεις για μια αγωγή των αισθήσεων στο δάσος. Να τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι οι συγκεκριμένες προτάσεις μπορούν να συνδυάζονται και με τις αρχές και τις μεθοδολογικές προτάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στην οποία ούτως ή άλλως βασικές αρχές είναι η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005· Χρυσάφιδης, 2005). Άλλωστε δε θα πρέπει να θεωρείται ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί χώρο που συνδέεται αποκλειστικά με τις φυσικές επιστήμες, καθώς μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις το πεδίο της καλλιτεχνικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα της μουσικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη στόχων που τίθενται και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Αρχικά το δάσος είναι σε θέση να παρέχει την απαραίτητη αποτοξίνωση από την πληθώρα ακουσμάτων που κατακλύζουν το ψηφιακό περιβάλλον του παιδιού σήμερα, ιδίως ηλεκτρονικών παιχνιδιών, υπολογιστών και τηλεόρασης. Τα παιδιά μπορούν να συγκεντρώνονται για να ακούσουν και να αρχίσουν να διακρίνουν ήχους του δάσους, όπως τον άνεμο, το θρόισμα των φύλλων, τα έντομα που πετούν, τα πουλιά. Μια ιδιαίτερη περίπτωση είναι τα περιαστικά δάση, στα οποία ο θόρυβος της πόλης φιλτράρεται, αλλά συχνά δεν εξαφανίζεται εντελώς. Η μετάβασή μας προς το δάσος μπορεί να είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία που μας κάνει να συνειδητοποιούμε σε πόσο θόρυβο είμαστε εκτεθειμένοι στην καθημερινή μας ζωή. Κατά τη διάρκεια ενός ηχοπεριπάτου (soundwalk) (Westerkamp, 2007) προς ένα τέτοιο περιαστικό δάσος, μπορούμε να αντιληφθούμε με τα παιδιά πώς μεταβάλλεται σταδιακά το ηχοτόπιο. Οι ηχοπερίπατοι συσχετίζονται και μπορούν να συνδυαστούν κάλλιστα με τα λεγόμενα περιβαλλοντικά μονοπάτια (environmental trails), εστιάζοντας απλώς περισσότερο στα δεδομένα της ακοής (Δημητρίου, 2009). Ακόμη, οι εμπειρίες στο δάσος είναι πολυαισθητηριακές: για παράδειγμα, τον αέρα δεν τον ακούει κανείς μόνο,

ταυτοχρόνως τον βλέπει, τον αισθάνεται πάνω στο δέρμα, τον μυρίζει. Έτσι θα μπορούσαν τα παιδιά με κλειστά μάτια να περιγράψουν μια εικόνα που απλώς την ακούν, για παράδειγμα να αντιλαμβάνονται και να ανακοινώνουν στους άλλους χωρίς να βλέπουν, τότε και πόσο δυνατά κινούνται τα φύλλα στα δέντρα, ίσως και προς ποια κατεύθυνση.

Ακόμη μπορούν τα ίδια τα παιδιά να είναι οι δημιουργοί των ήχων, περπατώντας πάνω στις πευκοβελόνες ή στα φύλλα ή χτυπώντας κάποια ξύλα ή πέτρες που βρίσκουν. Μπορούν να πειραματιστούν και να κάνουν δοκιμές, ώστε να βρουν τα υλικά εκείνα που παράγουν τον καλύτερο ήχο, προχωρώντας έτσι στη δημιουργία αυτοσχέδιων οργάνων και αντιλαμβανόμενα ταυτοχρόνως τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παράγεται ο ήχος. Μπορούν ακόμη να αναζητούν αντιστοιχίες με όργανα που ήδη υπάρχουν και γνωρίζουν. Τα παιδιά μπορεί να κληθούν να κινηθούν στο δάσος ελέγχοντας με τέτοιο τρόπο τις κινήσεις τους ώστε να είναι «ακουστικώς αόρατα». Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να συνδυαστούν με ιστορίες και αφηγήσεις για φανταστικές υπάρξεις του δάσους όπως οι νεράιδες ή τα ξωτικά, που μπορούν επίσης να κινούνται αθόρυβα. Μπορεί επίσης τα παιδιά να κληθούν με το στόμα ή με το σώμα τους να μιμηθούν και ακουστικά κάποιες από τις εικόνες του δάσους. Ακόμη το δάσος, μέσα και από τη διαμεσολάβηση τόσων παραμυθιών, είναι χώρος που εξάπτει τη φαντασία, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, παρέχει το υλικό για παιδικά τραγούδια και για ηχο-ιστορίες, ενώ ο ανοιχτός χώρος ευνοεί ιδιαίτερα τις δραστηριότητες των παιδιών με κινήσεις και γενικότερα το ελεύθερο παιχνίδι (Δημητρίου, 2009).

Το δασικό νηπιαγωγείο: από τη μουσική ως τεχνική στη μουσική ως τέχνη

Τα παραπάνω αποτελούν μόνο κάποιες από τις προτάσεις για δραστηριότητες στο δάσος που οξύνουν και καλλιεργούν την αίσθηση της ακοής και οδηγούν στη συνειδητοποίηση παραμέτρων της ακρόασης. Βέβαια εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει γεννηθεί και αναπτυχθεί στην Ευρώπη και κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και στη Γερμανία, ο θεσμός του δασικού νηπιαγωγείου (Liedtke, 2007). Πιο συγκεκριμένα το πρώτο δασικό νηπιαγωγείο ιδρύθηκε στη Δανία το 1954 από την Ella Flatau (Häfner, 2002: 32). Το δασικό νηπιαγωγείο είναι ένα νηπιαγωγείο «χωρίς οροφή και τοίχους» (Kiener, 2004: 71), στο οποίο όλες οι δραστηριότητες των παιδιών πραγματοποιούνται έξω, στο δάσος, ανεξάρτητα από τις καιρικές συνθήκες, εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις. Βασική αρχή του δασικού νηπιαγωγείου είναι ότι δεν υπάρχει ακατάλληλος καιρός, αλλά ακατάλληλη ενδυμασία. Τα πρώτα βήματα της δημιουργίας δασικών νηπιαγωγείων δε συνοδεύτηκαν και από αντίστοιχη συστηματική επιστημονική έρευνα. Ωστόσο κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες αρχίζουν να εμφανίζονται όλο και περισσότερες έρευνες (ιδιαίτερα στη Γερμανία, τη Δανία, τη Σουηδία και την Ελβετία) προς διάφορες κατευθύνσεις, εκ των οποίων μία από τις πιο ενδιαφέρουσες έχει ως άξονα τη σύγκριση μεταξύ μαθητών του δασικού και του συμβατικού νηπιαγωγείου. Συνήθως η σύγκριση θέτει στο επίκεντρο τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με το φυσικό περιβάλλον, την ανθεκτικότητα στις ασθένειες, την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, τη συγκέντρωση, την κοινωνική συμπεριφορά

τους και τη δημιουργικότητα (Kiener, 2004). Θα αναφερθούμε σύντομα σε μία από τις έρευνες αυτές στο γερμανικό χώρο, η οποία θεωρείται αξιόπιστη και είναι ταυτόχρονα από τις ελάχιστες με ικανοποιητικό αριθμητικά δείγμα (Kiener, 2004) και θα εστιάσουμε σε ένα μόνο από τα πολλά συμπεράσματά της, καθώς με τον τρόπο του μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα την εσώτατη φύση της μουσικής.

Πρόκειται για την έρευνα του Peter Häfner (2002), που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο σε δασκάλους της πρώτης δημοτικού, οι οποίοι δέχτηκαν παιδιά που είχαν επισκεφτεί τα προηγούμενα χρόνια κάποιο δασικό νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα υπήρχε και η ομάδα σύγκρισης, αποτελούμενη από δασκάλους παιδιών που είχαν επισκεφτεί κάποιο από τα συμβατικά νηπιαγωγεία. Θα επικεντρωθούμε σε κάποια μόνο από τα αποτελέσματα της έρευνας: τα παιδιά από τα συμβατικά νηπιαγωγεία φάνηκε ότι τα πήγαν καλύτερα στις δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, ενώ τα παιδιά από τα δασικά νηπιαγωγεία φάνηκε να υπερτερούν μεταξύ άλλων, στη κοινωνική τους συμπεριφορά, στη συνεργατικότητα, στη φαντασία και στη δημιουργικότητα (Häfner, 2002). Ίσως κάποιος θα περίμενε ότι τα παιδιά που τα πήγαν καλύτερα στις δραστηριότητες της λεπτής κινητικότητας θα τα πήγαν καλύτερα και στο μάθημα της μουσικής αγωγής στο σχολείο, καθώς έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε τη μουσική πρωτίστως ως υπόθεση χειρισμού της λεπτής κινητικότητας, ή αλλιώς ως υπόθεση των δαχτύλων. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά που είχαν επισκεφτεί δασικό νηπιαγωγείο παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της μουσικής.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, που παρουσιάστηκαν εδώ βέβαια συντομώτατα, μας δίνουν το κατάλληλο υλικό για να στοχαστούμε πάνω στη φύση της μουσικής και της μουσικής αγωγής. Αρχικά να τονιστεί ότι, σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά των συμβατικών νηπιαγωγείων έχουν καλύτερες επιδόσεις ως προς τη λεπτή κινητικότητα, επειδή ακριβώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες στον κλειστό χώρο να γράψουν, να ζωγραφίσουν ή να δημιουργήσουν μικρά αντικείμενα με πλαστελίνη ή τουβλάκια, να κόψουν με το ψαλίδι. Από την άλλη τα παιδιά στο δάσος, καθώς αναγκάζονται να δημιουργήσουν με ελάχιστα μέσα, αλλά με τη συμβολή πολλών φυσικών ερεθισμάτων τα παιχνίδια τους και δεν τα δέχονται οπωσδήποτε έτοιμα από το τεχνητό περιβάλλον, μαθαίνουν να μετατρέπουν με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα κάθε απλό αντικείμενο σε κάτι άλλο (Häfner, 2002· Liedtke, 2007). Ωστόσο ένα γενικότερο συμπέρασμα που θα μπορούσαμε να συνάγουμε από τα παραπάνω, χωρίς καμία διάθεση υποτίμησης των τεχνικών απαιτήσεων και δυσκολιών που ενέχει η ενασχόληση με τη μουσική και κυρίως η μουσική επιτέλεση, είναι ότι προφανώς η μουσική δεν είναι πρωταρχικά ζήτημα κίνησης των δαχτύλων και των χεριών ή χειρισμού της ανάσας και της μάσκας του προσώπου, αλλά πολύ περισσότερο της φαντασίας και της δημιουργικότητας που διαθέτει ένα άτομο, καθώς και της ικανότητάς του να επικοινωνεί και να συνεργάζεται. Και αν για κάποιους αυτό είναι αυτονόητο, η μουσικοπαιδαγωγική πράξη, ακόμη και σήμερα, φαίνεται να το αγνοεί.

Χιλιάδες νέοι ξεκινούν με πολλή όρεξη να μάθουν μουσική, σύντομα όμως αντιλαμβάνονται πως το να παίζει κανείς μουσική είναι κάτι άλλο από το να μαθαίνει να παίζει μουσική (Ράπτης, 2010: 198-199). Για το μέγεθος του χάσματος που δημιουργείται ανάμεσα στις δύο καταστάσεις σε μεγάλο βαθμό βασικοί υπαίτιοι είναι

οι δάσκαλοι μουσικής, οι θεσμοί μουσικής διδασκαλίας που υπάρχουν και το ευρύτερο πολιτισμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο. Έτσι στις περισσότερες μουσικές σχολές και ωδεία, συχνά αγνοούνται οι πρωταρχικές ανάγκες του παιδιού που ξεκινά να μάθει μουσική και υιοθετούνται ξεπερασμένες και ανιαρές ασκήσεις μηχανιστικής εκμάθησης τεχνικών δεξιοτήτων. Ο κυρίαρχος τρόπος διδασκαλίας της μουσικής «στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να νιώσουν τη μουσική ως κάτι σημαντικό, και να κατακτήσουν αυτό που ονομάζουμε προσωπική νοηματοδότηση της μουσικής» (Κανελλόπουλος, 2010: 121). Σύμφωνα με τη συνήθη μουσικοπαιδαγωγική πράξη, η μουσική είναι πρωτίστως τεχνική, ζήτημα ελέγχου της κίνησης που παράγει ήχο. Η μουσική ωστόσο είναι πρωτίστως τέχνη, είναι τρόπος που εσωτερικά βιώματα μετατρέπονται σε ήχο μέσω της διαμεσολάβησης του σώματος. Η εξωτερική κίνηση που παράγει μουσική εξαρτάται από την εσωτερική κίνηση, από τη συγκίνηση, καθώς και από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του ατόμου. Η διαπίστωση αυτή εμπεριέχει και ένα αίτημα για ουσιαστικό επαναπροσανατολισμό στο χώρο της μουσικής αγωγής. Ο Κρίστοφερ Σμωλ αναφέρει χαρακτηριστικά για την περιοριστική αντίληψη της μουσικής αγωγής ως απόκτησης δεξιοτεχνικών τεχνικών και για την ανάγκη υπέρβασής της: «[...] ενδέχεται να θυσιάσουμε ένα τμήμα της δεξιοτεχνίας, που τόσο πολύ την θαυμάζουμε στους επαγγελματίες μουσικούς. Ας θυμηθούμε, όμως, πως ακριβώς αυτός ο θαυμασμός μας για τη δεξιοτεχνία, που την αντιμετωπίζουμε σαν αυτοσκοπό, ευθύνεται που η πλειοψηφία έχει αποκοπεί από τη αληθινή μουσική εμπειρία [...]» (Σμωλ, 1983: 310).

Ο λόγος λοιπόν που τα παιδιά του δασικού νηπιαγωγείου τα πήγαν καλύτερα στη μουσική αγωγή στο σχολείο είναι ότι ακριβώς οι ικανότητες εκείνες που ενισχύθηκαν κατά την προσχολική τους ηλικία είναι αυτές που ανταποκρίνονται στη βαθύτερη φύση της μουσικής, όχι δηλαδή ως μιας απλής τεχνικής δεξιότητας, αλλά ως μιας γενικότερης εσωτερικής στάσης ζωής. Αν λοιπόν η μουσική γίνει αντιληπτή σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω, τότε είναι σαφές ότι καθίσταται εξαιρετικά σημαντική και για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Η μουσική ως τέχνη, βοηθώντας το παιδί να βρει τη θέση του στον κόσμο και ανάμεσα στους άλλους, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ προϋποθέτει και προάγει ταυτόχρονα τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα προσέγγισης μιας κατάστασης από πολλές οπτικές. Η μουσική, όπως επισημαίνει και ο Attali (1991), είναι ένας ουσιαστικός τρόπος να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε τον κόσμο. Ακριβώς για αυτό τα μικρά παιδιά και οι μελλοντικοί ενήλικες έχουν ανάγκη τη μουσική, ιδίως σε εποχές που όλο και συχνότερα οι άνθρωποι βιώνουν αδιέξοδα και αισθάνονται μόνοι και εγκλωβισμένοι, καθώς η δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και πολλαπλής οπτικής και βαθύτερης κατανόησης της πραγματικότητας μπορεί να λειτουργήσει από πολλές απόψεις απελευθερωτικά. Σημαντική ωστόσο παράμετρος που καθορίζει την επιτυχία ή όχι του εγχειρήματος είναι ο τρόπος που τελικά προσεγγίζεται η μουσική από το παιδί στα πρώτα του βήματα.

Αντί epilόγου

Κλείνουμε με το τραγούδι που είχαμε προτείνει να μας συνοδεύει εξαρχής, όμως με κάποιες αλλαγές, οι οποίες συνοψίζουν τα όσα συζητήθηκαν και οι οποίες μπορούν να διευρύνουν την οπτική μας: περπατώ - περπατώ από μικρή/ός εις το δάσος, οξύνοντας τις αισθήσεις και την κριτική μου σκέψη, ώστε να είμαι σε θέση να αντιληφθώ αν κάποιος λύκος είναι εδώ και παραμονεύει. Και αν είναι ο λύκος εδώ, η μουσική ως τέχνη, με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία που αποτελούν πρωταρχικό της στοιχείο και με τις δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρει, είναι σε θέση να μου δείχνει στο σκοτεινό δάσος πάντα κάποιους άλλους δρόμους-διεξόδους, πιο φωτεινούς, δημιουργικούς και ελεύθερους.

Βιβλιογραφία

- Adorno, Th. (1956). *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Attali, J. (1991). *Θόρυβοι. Δοκίμιο πολιτικής οικονομίας της μουσικής* (μτφρ. Ν. Ανδριτσάνου). Αθήνα: Κέδρος.
- Αγγελής, Β. (2006). *Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα... «Μαθήματα εθνικής αγωγής» και νεολαιίστικη προπαγάνδα στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Bollnow, O.F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική* (μτφρ. Μ. Βαϊνά). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Budde, E. (1998). Hörnerklang und finstere Mächte. Zu Carl Maria von Webers Oper der Freischütz. In De la Motte-Haber, H. & Kopiez, R. (Eds.), *Musikwissenschaft zwischen Kunst, Ästhetik und Experiment. Festschrift zu Helga De la Motte-Haber zum 60. Geburtstag* (pp. 47-52). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Γαβριλάκης, Κ. & Σοφούλης Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των 'Γεγονότων' στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg.
- Duhr, M (2006). Das Kulturphänomen Wald, eine Bildungsressource für die Schule. In F. Corleis (Ed.), *Der Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule*. (Schriftenreihe: Kleine Schriften für Erlebnispädagogik. Band 31) (pp. 21-78). Lüneburg: Books on Demand.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Feil, A. (1993). Carl Maria von Weber (1786-1826): Romantischer Oper "Der Freischütz" in Berlin. In A. Feil (Ed.), *Metzler Musik Chronik. Von frühe Mittelalter bis zur Gegenwart* (pp. 539-543). Stuttgart: Metzler.
- Griffiths, P. (2010). *Modern Music and After* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland -eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Retrieved on 20/5/2019 from

- http://archiv.ub.uniheidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf.
- Heinzelmann, H. (2016). *Der deutsche Wald. Mein Freud, der Baum*. Goethe Institut. Retrieved on 20/5/2019 from <https://www.goethe.de/de/kul/mol/20802194.html>
- Helmholz, B. (1996). *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*, Essen: Die Blaue Eule.
- Keller, H. E. (2012). Wagners Wälder. Beobachtungen zu Siegfrieds Waldleben. In U. Müller, J. Kühnel and S. Schmidt (Eds.), *Rhein und Ring, Orte und Dinge: Interpretationen zu Richard Wagners Der Ring des Nibelungen* (pp. 152-166). Salzburg: Mueller-Speiser.
- Kiener, S. (2004). Zum Forschungsstand über Waldkindergärten. *Schweizer Zeitschrift für das Forstwesen* 155, 3-4, 71-76. Retrieved on 20/5/2019 from <http://bvnw.de/wp-content/uploads/2011/02/Forschung-Waldkindergarten.pdf>
- Κανελλόπουλος, Π. (2010). Σχεδιάγραμμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο Π. Κανελλόπουλος και Ν. Τσαφταρίδης, (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην Τέχνη. Εξερευνηήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση* (σσ. 119-146). Αθήνα: Νήσος.
- Liedtke, I. (2007). Waldkindergarten – Kinder erleben die Natur. In Liedtke, G. & Lagerstrøm, D. (Eds.), *Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive* (pp. 149-156). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Noll, Gunter (1994). Musische Bildung / Musische Erziehung. In H. Helms, R. Schneider, R. Weber (Eds.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil* (pp. 201-202). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London: Methuen.
- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser, G. Schurz (Eds.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (pp. 145-179). DOI 10.1007/978-3-658-00672-3_5, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2014.
- Πανόπουλος, Π. (2005): Επίμετρο. Εθνογραφικές και ιστορικές προσεγγίσεις του ήχου. Στο Πανόπουλος, Π. (Επιμ. και μτφρ.), *Από τη μουσική στον ήχο. Εθνογραφικές μελέτες των S. Feld, M. Roseman και A. Seeger*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ράπτης, Θ. (2010). Άτυπη μουσική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Στο *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής. "Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα"*. Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010. Τόμ. Β' (σσ. 191-200). Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 στο www.pedagogy.gr/images/praktika2010-b.pdf.
- Ράπτης, Θ. (2011). «Αισθητική αγωγή»: Τάσεις και προβληματισμοί στη μουσική παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα. Στο *Χρονικά Αισθητικής, 2010-2012*, 46, Τόμ. Β' (σσ. 253-264). Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή με τη Συνεργασία της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής.
- Stoller, P. (1989). *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Σάλτσμαν, Έ. (1983). *Εισαγωγή στη μουσική του 20^{ου} αιώνα* (μτφρ. Γιώργος Ζερβός). Αθήνα: Νεφέλη.

- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική – Κοινωνία – Εκπαίδευση* (μτφρ. Μιχάλης Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη
- Terhag, J. (1994). Jugendmusikbewegung. In H. Helms, R. Schneider, R. Weber (Eds.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil* (pp. 127-128). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Westerkamp, H. (2007). Soundwalking. In Angus Carlyle (Ed.), *Autumn Leaves, Sound and the Environment in Artistic Practice* (pp. 49-54). Paris: Double Entendre.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* (σσ. 149-169). Αθήνα: Gutenberg.
- Zechner, J. (2011). Politicized Timber: The German Forest and the Nature of the Nation 1800-1945. *The Brock Review*, 11, 2, 19-32. Retrieved on 20/5/2019 from <http://www.brocku.ca/brockreview/index.php/brockreview/article/view/315>.

Ο **Θεοχάρης Ράπτης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σπούδασε Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικολογία και Φιλοσοφία στο Ludwig-Maximilians-Universität του Μονάχου στη Γερμανία. Μετά τον τίτλο Magister στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, προχώρησε στην εκπόνηση και ολοκλήρωση της διδακτορικής του διατριβής στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Παναγιώτη & Εφης Μιχελή στην Αθήνα. Τα ειδικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες, τη φιλοσοφία της μουσικής αγωγής, τη συστηματική μουσική παιδαγωγική και την άτυπη μουσική μάθηση.
e-mail: charisraptis@yahoo.com

Music education and the forest: From aesthetic education to an education of the senses and from technical skills to art

Theocharis Raptis

This paper examines the relationship of musical education with the forest in a historical and, at the same time, in a systematic way. The beginning examines the symbolic impact of the forest on musical education in the first half of the 20th century in many European countries and especially in Germany. Music education *in* forest and *about* forest had gradually become a propaganda instrument for many fascist regimes. After the middle of the 20th century and as reaction to these trends, a new orientation of musical education towards a systematic cultivation of a child's perceptual abilities is apparent. In the context of aesthetic education as education of the senses, in which the term «music» is expanded to include also sounds, the forest is a privileged area for activities, especially for early childhood. In the final part of this article and in relation to modern times, the interest is directed to forest kindergartens and more specifically to the findings of an investigation that reveals their importance for children's music education through the enhancement of creativity and imagination. This demonstrates that music should be understood by educators and music educational institutions primarily as art and not simply as a technical skill.

Key words: music education and forest, forest kindergarten, music education and romantik, soundscape

Theocharis Raptis is Assistant Professor at the University of Ioannina (Department of Early Childhood). He studied philosophy, pedagogy and psychology at the University of Ioannina and music pedagogy, philosophy and musicology at the Ludwig-Maximilians-Universität in Munich. After his Magister (MA) at the Institute of Musical Pedagogy (LMU), he received his PhD. During his studies he was funded by „The Panayotis & Effie Michelis Foundation” in Athens. His special interests include music education in early childhood, philosophy of music education, systematic music education and informal music learning.