

Αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και πρόκληση συναισθημάτων μέσω της μουσικής: ενισχύοντας τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού στο Νηπιαγωγείο

Θεοχάρης Ράπτης

Η σχέση της μουσικής με το συναίσθημα είναι ο χώρος που στρέφεται κανείς σχεδόν αυτόματα, όταν θέλει να κατανοήσει τη γοητεία που ασκεί η μουσική, ενώ αποτέλεσε για χρόνια και αντικείμενο φιλοσοφικής διερεύνησης. Τα τελευταία χρόνια με τη συνδρομή επιστημών όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η βιολογία αρχίζει να αναπτύσσεται ένα έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για τους τρόπους που η μουσική επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων. Παράλληλα, μεγάλη συζήτηση γίνεται και για τη λεγόμενη συναισθηματική επάρκεια παιδιών και ενηλίκων, για την απόκτηση και ενίσχυση δηλαδή εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο την καλύτερη κατανόηση του δικού του συναισθηματικού κόσμου και των άλλων, βελτιώνοντας έτσι τη συμπεριφορά του και τη σχέση του με αυτούς. Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η διάκριση ανάμεσα στο να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει κανείς συναισθήματα στη μουσική, και από την άλλη να βιώνει και να αισθάνεται ο ίδιος συναισθήματα ακούγοντας μουσική. Θα παρουσιαστούν σύντομα τα σχετικά συμπεράσματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου και θα γίνουν προτάσεις για την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας μέσα από στοχευμένες μουσικές δραστηριότητες που βασίζονται στη διάκριση αυτή, η οποία, ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολη. Τέλος θα γίνει αναφορά στους κινδύνους που μπορεί να εμπεριέχει κάθε προσπάθεια να καταστήσουμε πιο ορατό και πιο ελεγχόμενο τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων και θα αναδειχτούν οι βαθύτατα ηθικές και πολιτικές συνέπειες του εγχειρήματος, αλλά και η ευθύνη του παιδαγωγού.

Λέξεις κλειδιά: μουσική και συναίσθημα, αντίληψη συναισθημάτων, βίωση συναισθημάτων, συναισθηματική επάρκεια, μουσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η σχέση της μουσικής με το συναίσθημα θεωρείται σχεδόν αυτονόητη και αυτό αντικατοπτρίζεται και σε έρευνες που διερευνούν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι ασχολούνται με τη μουσική, καθώς στην πρώτη θέση των επιλογών είναι η έκφραση συναισθημάτων (Juslin & Laukka, 2004, Juslin & Sloboda, 2013). Βέβαια, αυτό δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε ότι υπήρξαν και υπάρχουν θεωρήσεις σύμφωνα με τις οποίες το ενδιαφέρον μπορεί να επικεντρώνεται πρωτίστως σε άλλα χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως για παράδειγμα στη δομή της ή στην ιστορική της εξέλιξη, καθώς και στο πώς τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στο να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στις κοινωνικές εξελίξεις ή να λειτουργούμε καλύτερα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο το συναίσθημα δείχνει να γίνεται ευρύτατα αποδεκτό ως η κύρια βάση για κάθε προσέγγιση της μουσικής. Και αυτός ο κοινός τόπος τα τελευταία χρόνια δείχνει να επιβεβαιώνεται και μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα

πολλών επιστημονικών κλάδων.

Στην εργασία αυτή, μετά από κάποιους εννοιολογικούς προσδιορισμούς και αφού προσεγγίσουμε σημαντικές πτυχές του τρόπου που μουσική και συναίσθημα μπορεί να σχετίζονται, θα προχωρήσουμε σε σύντομη παρουσίαση κάποιων από τα δεδομένα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με μαθητές νηπιαγωγείου και θα καταλήξουμε σε προτάσεις, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προς την κατεύθυνση ενδυνάμωσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Η θεωρητική βάση αυτών των προτάσεων ορίζεται από τη διάκριση «αντιλαμβάνομαι συναισθήματα στη μουσική» - «βιώνω συναισθήματα με τη μουσική».

Μουσική και αντίληψη, μουσική και πρόκληση συναισθημάτων

Με τον όρο «συναισθήματα» μπορούν να αποδίδονται στα Ελληνικά οι όροι «emotions» και «feelings», καθώς τα μεταξύ τους όρια είναι ρευστά, παρότι ο πρώτος όρος συνήθως προσδιορίζει μια έντονη κινητοποίηση ελάχιστης διάρκειας, ένα τράνταγμα σε σχέση με ένα αντικείμενο που καταβάλλει ολόκληρο το άτομο, ενώ ο δεύτερος προσδιορίζει μια κατάσταση που συνήθως διαρκεί περισσότερο (αν και η ένταση και η διάρκεια μπορεί να ποικίλουν) και εμπεριέχει μια μορφή νοητικής επεξεργασίας. Επίσης οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται σε κάτι συγκεκριμένο, σε αντίθεση με τον όρο «mood» (διάθεση), μια πιο γενικευμένη δηλαδή συναισθηματική κατάσταση που μπορεί να έχει πολύ μεγαλύτερη διάρκεια, χωρίς οπωσδήποτε αναφορά σε κάτι συγκεκριμένο (Ντάβου, 2004).¹ Ο όρος «συναίσθημα» φαίνεται πάντως να είναι αρκετά ευρύς ώστε να αποδίδει στην ελληνική γλώσσα αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους ως προς την ένταση, την ποιότητα ή τη διάρκεια συναισθηματικά επεισόδια (Τσαντήλα, 2007). Τα συναισθήματα συνοδεύονται από γνωστική εκτίμηση (π.χ. το άτομο κρίνει μια κατάσταση ως επικίνδυνη), υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία (αισθάνεται φοβισμένο), φυσιολογικές αντιδράσεις (η καρδιά του χτυπά δυνατά), συναισθηματικές εκφράσεις (αρχίζει να κλαίει) και τάση για δράση (τρέχει μακριά). Όλα τα παραπάνω μπορεί να συγχρονίζονται σε ένα συναισθηματικό επεισόδιο (Juslin, 2016).

Διαχρονικά υπήρξε μεγάλη συζήτηση μεταξύ φιλοσόφων, μουσικών και επιστημόνων για το πώς συνδέεται η μουσική με τα συναισθήματα και αντιστοίχως υπήρξαν και πολλές προτάσεις ερμηνείας. Έτσι θεωρήθηκε ότι η μουσική μπορεί να μιμείται ή να συμβολίζει συναισθήματα (Langer, 1979· Budd, 1985· Cook & Dibben, 2010· Hunter & Schellenberg, 2010· Τσέτσος, 2012). Τα τελευταία χρόνια το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εντοπίζεται στις θεωρήσεις για το πώς η μουσική μπορεί να εκφράζει ή να προκαλεί συναισθήματα. Εδώ η επιλογή των λέξεων από μόνη της υπονοεί μια σημαντική διάκριση: από τη μια μπορεί κανείς να αναγνωρίσει και να αντιληφθεί τα συναισθήματα που εκφράζει η μουσική, από την άλλη μπορεί και ο ίδιος να αισθανθεί και να βιώσει συναισθήματα (Gabrielsson, 2002· Juslin & Sloboda, 2013· Juslin, 2016: 197). Όταν γίνεται αναφορά σε συναισθήματα που εκφράζει η

¹ Για την αγγλική ορολογία σχετικά με τη θεματική «Μουσική και Συναίσθημα» προτείνεται ο πολύ κατατοπιστικός πίνακας που παραθέτουν οι Juslin & Sloboda (2013), σελ. 585.

μουσική, τότε το ενδιαφέρον συνήθως εστιάζεται σε μουσικές ποιότητες, στρεφόμαστε δηλαδή προς την ίδια τη μουσική. Και εδώ μπορεί η προσέγγιση να γίνει πιο συστηματική. Έτσι από τη μια μπορεί να αναφερόμαστε σε ποιότητες της μουσικής ως σύνθεσης και να γίνεται συζήτηση για παράδειγμα για τον τρόπο που το συναίσθημα μπορεί να καθορίζεται από χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως η τονικότητα, το τέμπο ή η αρμονία. Από την άλλη μπορεί να στρεφόμαστε και σε ποιότητες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της επιτέλεσης της μουσικής, δηλαδή της μουσικής ως performance. Εδώ μπορεί να γίνει λόγος για την ποιότητα του ήχου, για το ηχόχρωμα που προκύπτει κάθε φορά από τη μουσική επιτέλεση, ή για τις μικρές αλλά καθοριστικές διακυμάνσεις στη δυναμική ή στο τέμπο (Juslin & Sloboda, 2013; Juslin & Lindström, 2016).

Όταν όμως μιλάμε για την πρόκληση συναισθημάτων όταν ακούμε ή γενικότερα όταν με κάποιον τρόπο ερχόμαστε σε επαφή με τη μουσική, στρεφόμαστε στο υποκείμενο και στον τρόπο που αυτό προσλαμβάνει τη μουσική. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση οι πιο σύγχρονες επιστημονικές έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός συνόλου μηχανισμών που περιγράφουν το πώς η μουσική μπορεί να προκαλεί συναισθήματα, όπως: λειτουργίες του στελέχους του εγκέφαλου, αντανακλαστική λειτουργία των νευρώνων, συνειδητή ή ασυνειδητή σύνδεση με καταστάσεις του παρόντος ή παρελθοντικές, τάση για οπτική αντιστοίχιση, μουσικές προσδοκίες, τάση για ρυθμικό συγχρονισμό, συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, αισθητική στάση απέναντι στη μουσική, σωματικότητα των μουσικο-συναισθηματικών εμπειριών, κοινωνικοί και συναισθηματικοί σύνδεσμοι που δημιουργούνται (Juslin, 2016, 2019; Elliott & Silverman, 2012). Δεν σημαίνει ασφαλώς ότι σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση επιδρούν όλοι οι μηχανισμοί ταυτοχρόνως ή ότι όλοι επιδρούν στον ίδιο βαθμό. Αυτό σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται και από την πολύ ιδιαίτερη βιογραφία του υποκειμένου που προσλαμβάνει τη μουσική, καθώς ένα μουσικό κομμάτι ή είδος μπορεί να έχει συνδεθεί με συγκεκριμένα βιώματα και γεγονότα. Κατανοεί ακόμη κανείς ότι σε μεγάλο βαθμό η συναισθηματική αντίδραση μπορεί να επικαθορίζεται από το πλαίσιο και τις πολύ ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η επαφή μας με τη μουσική (Juslin, 2019; Kaschub, 2002). Έτσι ένα άτομο μπορεί να ακούει την ίδια μουσική διαφορετικά μόνο του στο σπίτι από ό,τι με παρέα σε έναν συναυλιακό χώρο. Όπως συνοψίζει ο Juslin (2019) μια μουσική εμπειρία μπορεί να επηρεάζεται από (α) μουσικά στοιχεία όπως το τέμπο, το ηχόχρωμα ή η αρμονία, από (β) προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και η εκπαίδευση του υποκειμένου και τέλος από (γ) τις ιδιαίτερες περιστάσεις που λαμβάνει χώρα το μουσικό συμβάν όπως ο τόπος, το κοινωνικό πλαίσιο, άλλες πιθανές δραστηριότητες που το συνοδεύουν, οι ακουστικές συνθήκες. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα του φαινομένου είναι και η κύρια αιτία των πολλών μεθοδολογικών δυσκολιών στην έρευνα, ενώ ταυτόχρονα καθιστά επιτακτική τη διεπιστημονική προσέγγισή του.

Θα επικεντρωθούμε λίγο περισσότερο στη σχέση μεταξύ της αντίληψης συναισθημάτων στη μουσική (perception) και των συναισθημάτων που προκαλούνται στο υποκείμενο (induction). «Το να αντιλαμβάνεται ο ακροατής την έκφραση – για παράδειγμα να αντιλαμβάνεται τη λύπη στη μουσική – θα πρέπει να διακρίνεται από

τις δικές του αντιδράσεις (δηλαδή, να αισθάνεται ο ίδιος λυπημένος)» (Juslin, 2016: 215). Έχει επισημανθεί και ερευνητικά ότι δεν είναι καθόλου απλό να γίνει αυτή η διάκριση και ότι όταν τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις, πολύ συχνά στις απαντήσεις τους δεν κάνουν διάκριση μεταξύ αυτού που αντιλαμβάνονται στη μουσική και αυτού που και οι ίδιοι αισθάνονται. Εδώ θα πρέπει να υπογραμμιστεί και η σημασία του τρόπου που τίθενται οι ερωτήσεις για παράδειγμα σε ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Gabrielsson (2002: 131) υπάρχουν τέσσερις δυνατές μορφές συσχέτισης μεταξύ της μουσικής που ακούει κάποιος και της συναισθηματικής του ανταπόκρισης:

- **Θετική συσχέτιση:** Αυτό σημαίνει ότι όταν κάποιος ακούει για παράδειγμα χαρούμενη μουσική αισθάνεται χαρούμενος ή όταν ακούει λυπημένη μουσική αισθάνεται λυπημένος.

- **Αρνητική συσχέτιση:** Αυτό σημαίνει ότι όταν κάποιος ακούει χαρούμενη μουσική αισθάνεται λυπημένος και το αντίθετο.

- **Μη συστηματική συσχέτιση:** Αυτό σημαίνει ότι όταν κάποιος ακούει χαρούμενη ή λυπημένη μουσική, αυτό δεν τον αγγίζει, δεν αισθάνεται κάτι διαφορετικό από αυτό που αισθανόταν ακριβώς πριν (για παράδειγμα ακούει μουσική με επιστημονικό ενδιαφέρον και αναλυτικό τρόπο, επιδιώκοντας να διαπιστώσει με ποια μέσα η μουσική προκαλεί συναισθήματα), ή αυτό που αισθάνεται ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι μπορεί να είναι διαφορετικό κάθε φορά, για παράδειγμα, ανάλογα με την κατάσταση.

- **Χωρίς συσχέτιση:** Μπορεί να αισθάνεται κάποιος κάτι ακούγοντας μουσική, λιγότερο ή περισσότερο έντονα, αλλά δεν μπορεί να εντοπίσει και να αντιληφθεί την αιτία των συναισθημάτων στη μουσική που ακούει, ίσως εξαιτίας της πολυπλοκότητας τους (όπως π.χ. ασφάλεια, ευγνωμοσύνη ή ζήλια), ή ίσως επειδή υπερτερούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό οι προσωπικοί παράγοντες ή οι συγκεκριμένες καταστάσεις που καθορίζουν το πώς αισθάνεται.

Σε πολλούς χώρους στην καθημερινή μας ζωή μπορούμε να εντοπίσουμε εφαρμογές αυτών των μορφών συσχέτισης συναισθηματικής ανταπόκρισης στη μουσική. Για παράδειγμα η χρήση μουσικής στη διαφήμιση συνήθως βασίζεται στη θετική συσχέτιση μεταξύ αντίληψης και βίωσης συναισθήματος. Μπορεί όμως αρκετές φορές να υπάρχει ακουσίως αρνητική συσχέτιση, όπως συμβαίνει για παράδειγμα συχνά στη μουσική που χρησιμοποιείται στα πολυκαταστήματα. Έτσι, ενώ στόχος της μουσικής είναι να δημιουργεί μια ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρα καταναλωτικής ευδαιμονίας, προκαλεί συχνά αρνητικά συναισθήματα, καθώς θεωρείται κουραστική, βαρετή και αδιάφορη (DeNora, 2000· North & Hargreaves, 1997· Bradshaw & Holbrook, 2008).

Συναισθηματική επάρκεια

Το δικό μας κεντρικό ερώτημα είναι αν θα μπορούσαμε με βάση και τις παραπάνω συσχετίσεις να χρησιμοποιήσουμε τη μουσική προς μια κατεύθυνση συναισθηματικής αγωγής. Βασική προϋπόθεση όμως είναι πιστεύω να ξεφύγουμε από το ιδεώδες της λεγόμενης «αισθητικής αγωγής» στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής (Music

Education as Aesthetic Education), που επικράτησε για δεκαετίες και θεωρούσε ότι μέσα από την ακρόαση και την πρόσληψη «ποιοτικής» μουσικής, μέσα από την αφαιρετική προσέγγιση της μουσικής φόρμας, βελτιωνόμαστε και γινόμαστε συναισθηματικά πιο ευαίσθητοι (Reimer, 1970, 1989, 2003). Αφού οι μηχανισμοί που μπορούν να προκαλούν μέσω της μουσικής συναισθήματα είναι όπως είδαμε πολλοί και ποικίλοι και σχετίζονται με όλες τις πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης, προτείνεται να δοθεί έμφαση στην πολυδιάστατη φύση της μουσικής. Η μουσική λοιπόν σχετίζεται με τα συναισθήματα όχι μόνο ως ακρόαση, αλλά π.χ. και ως μουσική επιτέλεση, τραγούδι, χορός, κίνηση και δραματοποίηση με μουσική. Ως εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει να προσπαθούμε να υπερβούμε το αισθητικό παράδειγμα του Reimer και να εκμεταλλευόμαστε όλες τις δυνατότητες που μας προσφέρει η μουσική.

Θέτοντας γενικότερα στόχους στη μουσική αγωγή, αξίζει να επισημανθεί ότι πολύ συχνά υπερτονίζεται η επίδραση της μουσικής ως το μέσο που μπορεί να ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και να συμβάλλει με τρόπους μετρήσιμους στη βελτίωση των δεξιοτήτων του σε γνωστικά πεδία όπως η γλώσσα ή τα μαθηματικά (Hallam, 2015). Το έντονο αυτό ενδιαφέρον υπαγορεύεται και από την αγωνία των εκπροσώπων της μουσικής αγωγής να πείθουν τις πολιτικές ηγεσίες για την αναγκαιότητα του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Τα τελευταία άλλωστε χρόνια βλέπουμε να υπερτονίζεται η σημασία της μουσικής αγωγής για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας σε μια αντιστοίχιση με τις γενικότερες πολιτικές κατευθύνσεις της εποχής (Kanelloroulos, 2015). Αποτέλεσμα αυτής της στόχευσης υπήρξε σε μεγάλο βαθμό η υποτίμηση στην έρευνα του ρόλου της μουσικής στη διαμόρφωση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, παρόλο που η σχέση της μουσικής με το συναίσθημα υπήρξε, όπως ειπώθηκε, η πιο αυτονόητη και παρά την απήχηση που είχε σε προηγούμενες δεκαετίες το έργο του Reimer. Μάλιστα και στο νέο μουσικοπαιδαγωγικό παράδειγμα του πραξιαλισμού, που αναδύθηκε ως διάδοχο του αισθητικού παραδείγματος, κυρίως με το έργο του David Elliott (1995), ελάχιστος χώρος αφήνεται στο συναίσθημα (Koorman, 2005). Το σχετικά όψιμο ενδιαφέρον στο επιστημονικό πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής για την επίδραση της μουσικής στο συναίσθημα μπορεί να θεωρηθεί εν μέρει αποτέλεσμα της ανάδυσης του ενδιαφέροντος για το συναίσθημα εκτός του χώρου της μουσικής παιδαγωγικής, κυρίως με τη συζήτηση γύρω από τη λεγόμενη «συναισθηματική νοημοσύνη», από τη δεκαετία του 1990 και μετά (Salovey & Mayer, 1990, Goleman, 1995).

Στην εργασία αυτή υιοθετούμε τον όρο «συναισθηματική επάρκεια» (emotional competence), καθώς ο πιο γνωστός και καθιερωμένος όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» (emotional intelligence) τείνει να υπονοεί ότι αναφέρεται σε κάτι περισσότερο δεδομένο και σταθερό (Brasseur et al., 2013). Η επιλογή μας αυτή ανταποκρίνεται και σε μια ανάγκη να κρατηθεί μια κριτική απόσταση από τους τρόπους και τους χώρους που γίνεται χρήση της «συναισθηματικής νοημοσύνης» στην εποχή μας. Προσεγγίζοντας γενικότερα το ερευνητικό πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αναδύεται κυρίως από τη δεκαετία του 1990 μπορούμε να διακρίνουμε από τη μια τη θεώρηση των Salovey και Mayer που αναφέρονται σε ένα συνδυασμό δεξιοτήτων με ενός είδους γνωστική παράμετρο (Salovey & Mayer, 1990) και την πρόταση του Petrides και των συνεργατών του που αναφέρονται σε ένα

σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Petrides, 2010, 2011). Υπάρχουν ακόμη μοντέλα που φαίνεται να συνδυάζουν στοιχεία και από τις δύο παραπάνω θέσεις και εδώ θα μπορούσαν να ανήκουν οι πιο γνωστές προτάσεις του Goleman (1995) και του Bar-On (2006). Ανάλογες με τον τρόπο που ορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη είναι και οι προτάσεις της μέτρησής της στους ενήλικες. Η Saarni είναι από τις πρώτες ερευνήτριες που υιοθετεί στο έργο της τον όρο «συναισθηματική επάρκεια» και κάνει αναφορά σε οχτώ βασικές ικανότητες οι οποίες την συναποτελούν (1997, 1999). Σε μια προσπάθεια να παρατεθούν σχηματικά οι βασικοί άξονες της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτό που επιδιώκεται είναι η αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων και η διαχείρισή τους, καθώς και της συμπεριφοράς που απορρέει από τα συναισθήματά του, αλλά και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η διαχείριση των σχέσεων με αυτούς (Denham et al. 2002, 2003, 2013).

Ενδυναμώνοντας τη συναισθηματική επάρκεια στην εκπαίδευση: ερευνητικό πρόγραμμα και συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων

Αυτό που προτείνεται σε αυτή την εργασία είναι η χρήση της μουσικής σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με στόχο την ενδυνάμωση της συναισθηματικής επάρκειας. Σύμφωνα με όσα είδαμε παραπάνω ότι προτείνει κυρίως η ερευνητική ομάδα του Juslin, οι μηχανισμοί με τους οποίους η μουσική μπορεί να προκαλεί συναισθήματα είναι πολλοί και ποικίλοι. Έτσι λοιπόν πρώτη βασική αρχή είναι η χρήση της μουσικής με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Δεύτερη βασική αρχή είναι να συνδυαστεί η δυνατότητα πρόκλησης και βίωσης συναισθημάτων με μουσική με τη δυνατότητα αντίληψης συναισθημάτων. Αυτή η μορφή αντίληψης συναισθημάτων εμπεριέχει ένα γνωστικό στοιχείο, το οποίο συχνά μπορεί να αποκαλύπτεται πρωτίστως με τη λεκτική έκφραση του παιδιού. Από την άλλη η βίωση ενός συναισθήματος μπορεί να εμπεριέχεται και σε μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης και σε σωματικές εκφραστικές κινήσεις του παιδιού.

Με βάση τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων ένα πιλοτικό πρόγραμμα διάρκειας δύο μηνών με τη συμμετοχή 29 μαθητών δύο τμημάτων (45 λεπτά με το κάθε τμήμα – μία φορά την εβδομάδα).² Βασική αρχή και στόχευση του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος ήταν να διαπιστωθεί η συμβολή της μουσικής προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν οι πολλές και ποικίλες δυνατότητες χρήσης της μουσικής. Έτσι τα παιδιά, με βάση έναν δραματουργικό άξονα, που έθετε το πλαίσιο όλων των συναντήσεων (ένα φανταστικό πειρατικό ταξίδι), άκουσαν μουσική, τραγούδησαν, κινήθηκαν και χόρεψαν με τη μουσική, έπαιξαν μουσικά όργανα, άκουσαν ζωντανή μουσική από μουσικούς, συνέδεσαν τη μουσική με αφήγηση ιστοριών, με ζωγραφική, με απλές θεατρικές φόρμες, συζήτησαν για τη μουσική και τα συναισθήματά τους. Για την εξέταση και την καλύτερη αποτίμηση του προγράμματος επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία

² Περισσότερες λεπτομέρειες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο Raptis (2020).

προσεγγίζονται και τελικά αναγνωρίζονται και μέσα από τους συγκεκριμένους εξωμουσικούς προσδιορισμούς που την συνοδεύουν π.χ. στην αφήγηση ή στη ζωγραφιά. Αυτό φάνηκε συνήθως από τις λεκτικές τους καταγραφές, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν περισσότερες και ως επί το πλείστον δεν ενέπλεκαν το πώς τα ίδια τα παιδιά αισθάνονταν κατά τη διάρκεια της δράσης.

Μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις για την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας

Σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και με βάση τα συγκεκριμένα συμπεράσματα από το πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε, θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες προτάσεις για την ανάπτυξη και την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αρχικά ως υπογραμμιστεί ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ακοή ώστε τα παιδιά ακούγοντας μια ανθρώπινη φωνή να αναγνωρίζουν – αντίστοιχα με ό,τι γίνεται ήδη σε πολλά παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα, που τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα σε ένα εκφραστικό πρόσωπο που δίνεται σε φωτογραφία – τι συναισθήματα μπορεί να εκφράζει. Μπορεί αυτό να γίνεται με αναγνώριση συναισθημάτων που εκφράζονται με επιφωνήματα (π.χ. χαράς, λύπης, θυμού, έκπληξης), αλλά και με εκφράσεις. Καλή τεχνική αποτελεί το να λέει κανείς το ίδιο πράγμα χρησιμοποιώντας τη φωνή με πολλούς διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους και τα παιδιά να πρέπει να καταλάβουν τι ακριβώς μπορεί να εκφράζει κάθε φορά. Αν τα παιδιά δεν μπορούν να ονοματίσουν συναισθήματα, θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, λέμε χαρούμενα, λυπημένα ή θυμωμένα «σήμερα θα φάμε μακαρόνια» και ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν αν αρέσουν τα μακαρόνια στο πρόσωπο που μιλά ή τι άλλο μπορεί να συμβαίνει. Γενικώς είναι σημαντικό να βοηθούμε τα παιδιά να συνειδητοποιούν από νωρίς τις δυνατότητες της ακουστικής διάστασης της γλώσσας, καθώς έτσι τους παρέχουμε ένα πολυτιμότερο επικοινωνιακό εφόδιο. Θα ήταν καλό να ξεκινήσουμε χωρίς τραγούδι, ώστε να επικεντρωθούμε στη χροιά της φωνής και στις κινήσεις προσώπου και σώματος και στη συνέχεια μπορούμε να κάνουμε το ίδιο και με ένα τραγούδι.

Η μουσική θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Το πρώτο που διαπιστώνεται είναι ότι η χρήση της μουσικής δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε το παιδί να μιλά για τα συναισθήματά του, δηλαδή να επιχειρεί να τα αναγνωρίζει και να τα κατονομάζει. Ο συνδυασμός της μουσικής με συγκεκριμένα περιεχόμενα, με την αφήγηση ιστορίας (με ή χωρίς εικόνες), με τη ζωγραφική, με απλές θεατρικές φόρμες, με σωματική αναπαράσταση, μπορεί να βοηθήσει στη σύνδεση συναισθηματικών καταστάσεων και μεταβολών με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Έτσι η μουσική μπορεί να γεννά συναισθήματα, αλλά την ίδια στιγμή μπορεί να δημιουργείται μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης και ο χώρος για καλύτερη επίγνωση και επανεκτίμηση αυτών των συναισθημάτων, καθώς συνδυάζονται με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Έτσι, σε μια ιστορία, η οποία θα πρέπει

να έχει προεπιλεγεί προσεχτικά,³ μπορεί, για παράδειγμα, να προκαλείται σε κάποια σημεία της φόβος. Το παιδί ακούγοντας την ιστορία με τη συνοδεία ζωντανής μουσικής σε συγκεκριμένα σημεία μπορεί, σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, να έχει άμεσα και έντονα την εμπειρία του φόβου, ο οποίος στη συνέχεια, πάλι με τη βοήθεια της μουσικής, σταδιακά ελαττώνεται και σταματά. Ταυτόχρονα, μέσα από την αφήγηση της ιστορίας, γίνεται πιο ξεκάθαρο τι είναι αυτό που μπορεί να γεννά το φόβο, σε ποιο βαθμό αυτός ο φόβος ήταν πραγματικά δικαιολογημένος, πώς μπορεί τελικά να αντιμετωπίζεται. Με τον τρόπο αυτό το παιδί βιώνει έντονα και ταυτόχρονα κατανοεί όλη την εξέλιξη της συναισθηματικής του εμπειρίας. Έτσι περνάμε σε ένα επίπεδο γνωστικής εκτίμησης που είναι από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους στην προσπάθεια να ελέγχει τα συναισθήματά του (Niedenthal et al., 2011). Όπως τονίζει και η Suvii Saarikallio (2019: 5) η μουσική έχει τη δυνατότητα να φέρνει «τα μη λεκτικά επίπεδα εμπειρίας σε διάλογο με το συνειδητό αναστοχασμό και τη νοηματοδότηση». Όταν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για παιδιά μικρών ηλικιών ενισχύουμε αυτό το επίπεδο συνειδητής προσέγγισης με συγκεκριμένα περιεχόμενα, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το επίπεδο συνειδητής επεξεργασίας των συναισθημάτων θα είναι υψηλότερο και πιο κατάλληλο για τις ηλικίες που απευθύνεται.

Μερικές από τις δραστηριότητες του προγράμματος, όπως για παράδειγμα όταν τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν απλά μουσικά σχήματα για να συνοδέψουν μια παντομίμα που έβλεπαν, τα βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη δύναμη που ασκεί η μουσική στα συναισθήματα. Παράλληλα μέσα από όλες τις δράσεις είχαν αφορμές να κατανοήσουν ότι η μουσική μπορεί να αποτελεί έναν τρόπο να καθορίζει και να ελέγχει εν μέρει τη διάθεσή του ή και να την χρησιμοποιεί ως μέσο για την επίτευξη άλλων στόχων (π.χ. συγκέντρωση, σωματική άσκηση), κάτι άλλωστε το οποίο κάνουμε πολλοί από εμάς στην καθημερινή μας ζωή (Juslin & Sloboda, 2013· DeNora, 2000). Σημαντική είναι ακόμη και η διαπίστωση την οποία θα πρέπει να επιτρέψουμε να κάνει ένα παιδί κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και κατά τη συζήτηση, ότι δεν αντιλαμβανόμαστε και δεν βιώνουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο ένα μουσικό άκουσμα, ότι δεν αισθανόμαστε με αφορμή μια μουσική (ή κάτι άλλο) όλοι το ίδιο, ότι είναι σημαντικό να αποδεχόμαστε τη διαφορετική συναισθηματική αντίδραση, αλλά και γενικότερα το διαφορετικό σε κάθε του έκφραση (Πνευματικός & Θεοδωρίδης, 2008).

Σε γενικές γραμμές η χρήση της μουσικής μπορεί να προσφέρει πολλά προς μια κατεύθυνση αναγνώρισης από το παιδί των δικών του συναισθημάτων, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων. Παράλληλα δημιουργείται το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να μιλούν για το τι αισθάνονται, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί και να τα βοηθά να ελέγχουν κάποιες συμπεριφορές τους. Πάντως, με βάση και το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, πτυχές του οποίου παρουσιάστηκαν σύντομα παραπάνω, η μουσική δε φάνηκε να οδηγεί στον ίδιο βαθμό στη βίωση όλων των συναισθημάτων από τα παιδιά. Έτσι για παράδειγμα στο δικό μας πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά δεν φάνηκε να βιώνουν θυμό εξαιτίας της μουσικής. Αυτό μπορεί να οφείλεται βέβαια στη συγκεκριμένη δράση και στις μουσικές επιλογές που έγιναν για να

³ Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο των Casalis, A. & Campanella, M. (2010). *Τοποτίπ. Μαμά, φοβάμαι!* Αθήνα: Εκδόσεις Στρατική.

προσεγγίσουμε τον θυμό, καθώς επρόκειτο για ένα μουσικό κομμάτι που επέτρεπε με τη θεματική του στα παιδιά να ταυτιστούν και να συμμετέχουν, να μιμηθούν σωματικά τις κινήσεις της θυμωμένης πρωταγωνίστριας, είχε όμως και ένα γενικότερο ύφος πιο ανάλαφρο και χιουμοριστικό.⁴ Από την άλλη βέβαια και τα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι, ενώ κάποια συναισθήματα είναι πολύ πιθανό να τα βιώσει κανείς με τη μουσική, όπως τη λύπη, κάποια άλλα συναισθήματα είναι πιο πιθανό να τα αντιληφθεί κανείς μέσω της μουσικής, παρά να τα βιώσει, όπως τον θυμό (Zentner et al., 2008).

Επιλογικά: μουσική και συναίσθημα σε εποχές δυστοπίας

Πιστεύω πως προς την κατεύθυνση που ήδη σκιαγραφήθηκε παραπάνω διανοίγονται σημαντικές προοπτικές για σχεδιασμό και εφαρμογή μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Απαιτείται ωστόσο προσοχή, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της χειραγώγησης. Άλλωστε χώροι που κατεξοχήν αξιοποιείται η δύναμη της μουσικής να προκαλεί συναισθήματα είναι αυτός της διαφήμισης και της πολιτικής καθοδήγησης. Όπως και σε άλλες παιδαγωγικές διαδικασίες αγγίζουμε ζητήματα βαθύτατα ηθικά και πολιτικά που εισβάλλουν στον πυρήνα της ανθρωπίνης ύπαρξης και συνύπαρξης. Για παράδειγμα, μέχρι ποιο βαθμό και με ποια κριτήρια κάθε φορά η συμπεριφορά που προκύπτει από τη βίωση ενός συναισθήματος μπορεί να θεωρείται αποδεκτή; Προτείνονται συνήθως τόσα για τον έλεγχο του θυμού, ωστόσο πόσες φορές στην ιστορία ο θυμός ανθρώπων και ομάδων δεν οδήγησε σε βήματα για την ύπαρξη καλύτερων και πιο δίκαιων κοινωνιών; Πώς και από ποιον τίθενται τα όρια και πώς η ύπαρξη τέτοιων ορίων θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια μορφή συναισθηματικού και στη συνέχεια και κοινωνικού κομφορμισμού; Ποιος έχει το δικαίωμα να υποβάλλει ή ακόμη και να επιβάλλει σε ένα παιδί πώς θα αισθανθεί; Πόσο πιθανό είναι να οδηγηθούμε σε μια μορφή συναισθηματικής συμμόρφωσης, «όπου οι κοινωνικές προσδοκίες για το συναίσθημα θα αναιρούσαν ή θα παρέκαμπταν την ατομική συναισθηματική ζωή κάθε παιδιού;» (Kaschub, 2002: 13). Και ακόμη, πόσο βαθιά μπορεί τελικά να εισέλθει κάποιος στον πυρήνα της ύπαρξής του άλλου όταν μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και πόσο επικίνδυνο μπορεί να γίνει αυτό;

Σε καιρούς δυστοπίας, όπως αυτοί που ήδη διανύουμε στην αρχή της τρίτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, αυτά τα ερωτήματα και οι σκέψεις γίνονται ανησυχητικά επίκαιρες. Ο γνωστός ισραηλινός ιστορικός Yuval Noah Harari έγραφε κατά τη φάση έξαρσης του κορωνοϊού, στις 20 Μαρτίου 2020 στους Financial Times:

«Αλλά αν μπορείτε να παρακολουθείτε τι συμβαίνει με τη θερμοκρασία στο σώμα μου, την πίεση μου και τους καρδιακούς μου παλμούς καθώς παρακολουθώ ένα βίντεο, μπορείτε να μάθετε τι με κάνει να γελώ, να κλαίω, τι με κάνει να θυμώνω πραγματικά. Είναι σημαντικό να θυμάστε πως ο θυμός, η χαρά, η βαρεμάρα και η αγάπη είναι βιολογικά φαινόμενα, όπως ο πυρετός και ο βήχας. Η ίδια τεχνολογία που αναγνωρίζει τον βήχα θα μπορούσε επίσης να αναγνωρίσει το γέλιο. Εάν οι

⁴ Πρόκειται για το τραγούδι *Η Μαργαρίτα* σε στίχους του Μιχάλη Στασινόπουλου και μουσική του Μίκη Θεοδωράκη.

εταιρείες και οι κυβερνήσεις αρχίζουν να συλλέγουν τα βιομετρικά μας δεδομένα μαζί, μπορούν να φθάσουν να μας γνωρίζουν πολύ καλύτερα από ό,τι γνωρίζουμε εμείς οι ίδιοι τον εαυτό μας και τότε θα μπορούν όχι μόνο να προβλέπουν τα συναισθήματά μας, αλλά και να τα χειραγωγούν και να μας πουλούν ό,τι θέλουν – είτε προϊόντα, είτε πολιτικούς».

Ας αναλογιστούμε σε πόσο μεγάλο βαθμό η τελευταία πανδημία μας έκανε όλους πολύ πιο έτοιμους να δεχτούμε βιομετρικές μετρήσεις που θα μπορούσαν να μας προφυλάσσουν από μια επανάληψη της καταστροφής. Ας φέρουμε ακόμη μια φορά στο μυαλό μας όσα ήδη αναφέρθηκαν για τη βιολογική διάσταση που έχουν τα συναισθήματά μας. Αν συνδυάσουμε όλα αυτά κατανοούμε πόσο διάτρητος και εκτεθειμένος κινδυνεύει να γίνει ο συναισθηματικός μας κόσμος, πόσο προβλέψιμες και χειραγωγήσιμες κινδυνεύουν να γίνουν οι συμπεριφορές και οι πράξεις μας και πόσο έτοιμοι μπορεί να γινόμαστε σταδιακά να αποδεχτούμε κάτι τέτοιο, στο όνομα για παράδειγμα της «συναισθηματικής μας υγείας».

Σε σχέση λοιπόν με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, οι τελευταίες αυτές σκέψεις με αφορμή την επικαιρότητα υπογραμμίζουν ότι δεν είναι μόνο σημαντικό να επικεντρωνόμαστε στις δυνατότητες της μουσικής να επιδρά στοχευμένα στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, αλλά και στο πώς μπορεί να προσεγγίζεται κριτικά η κατεύθυνση και η φύση αυτής της στοχευμένης επίδρασης. Ως μουσικοπαιδαγωγοί, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, αξίζει να συνειδητοποιήσουμε ότι η μουσική μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά και με πολλούς τρόπους, ώστε το παιδί να ενισχύσει τη συναισθηματική του επάρκεια και να έχει πολλαπλά οφέλη, όπως για παράδειγμα κατανόηση του εαυτού του και του άλλου και καλύτερες σχέσεις μαζί του ή ακόμη βελτίωση της υγείας του και αίσθηση ευεξίας στο παρόν και στο μέλλον (MacDonald et al., 2012). Από την άλλη θα πρέπει να είμαστε σε κριτική εγρήγορση ως προς τους στόχους που θέτουμε σε σχέση με τα συναισθήματα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούμαστε. Ο τρόπος για παράδειγμα που η «συναισθηματική νοημοσύνη» βρίσκει όλο και μεγαλύτερη απήχηση στο χώρο του marketing και του management προς μια κατεύθυνση μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας θα πρέπει να θέτει και το πλαίσιο κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου. Όσο γιγαντώνονται οι δυνατότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (μεταξύ των οποίων και βιομετρικών δεδομένων που είναι σημαντικά για τα συναισθήματα), τόσο μεγαλώνει και ο κίνδυνος ελέγχου και χειραγώγησης. Θεωρώ ασφαλώς ότι δεν αποτελεί λύση το να επιχειρήσουμε να αποκλείσουμε ή να υποβαθμίσουμε τη σημασία του συναισθήματος στη μουσική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο όμως ενός παιδαγωγικού προγράμματος συναισθηματικής επάρκειας αναδεικνύεται ξεκάθαρα η βαθύτατα πολιτική και ηθική ευθύνη του μουσικοπαιδαγωγού απέναντι σε άτομα και κοινωνίες στον παρόν και στο μέλλον. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται το μέτρο της δυσκολίας του όλου εγχειρήματος.

Βιβλιογραφία

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl. 1), 13-25.
- Bradshaw, A., & Holbrook, M. B. (2008). *Must we have Muzak wherever we go? A critical consideration of the consumer culture*. *Consumption Markets & Culture*, 11(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/10253860701799959>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE* 8(5): e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Budd, M. (1985). *Music and the emotions. The philosophical theories*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cook, N., & Dibben, N. (2010). Emotion in culture and history: Perspectives from musicology. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 45–72). Oxford University Press.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. and Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 307-328). Blackwell Publishers.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. and Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S.A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Brittany L., Rhoades, B.L. & Bassett, H.H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 183(5), 667-688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.682728>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press
- Elliott, D.J. & Silverman, M. (2012). Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences. In W. D. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, pp. 37-62. Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same or different? *Musicae Scientiae*, 5(1_suppl), 123-147. <https://doi.org/10.1177/10298649020050s105>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Music Education Council.
- Harari, Y. N. (2020, March 20): The world after coronavirus. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>.

- Hunter P. G. & Schellenberg E. G. (2010). Music and Emotion. In M. Riess Jones, R. R. Fay, & A. N. Popper (eds.), *Music Perception* (pp. 129-164). Springer Handbook of Auditory Research, 36. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6114-3_5
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238. <https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J.A. (2013). Music and Emotion. In D. Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music* (3rd ed., pp. 583-645). Elsevier Academic Press.
- Juslin, P.N. (2016). Emotional reactions to music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 197-213). Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Lindström, E. (2016). Emotion in music performance. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 597-613). Oxford University Press.
- Juslin, P.N. (2019). *Musical Emotions Explained. Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Kanellopoulos, P. A. (2015). Musical Creativity and “the Police”. Troubling Core Music Education Certainties. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (eds.) *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 318-339). Oxford University Press.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15. <https://doi.org/10.1080/10632910209600299>
- Koopman, C. (2005). The Nature of Music and Musical Works. In E. David (ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 79-97). Oxford University Press.
- Langer, S.K. (1979). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art* (3rd ed.). Harvard University Press.
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (Eds.). (2012). *Music, health, and well-being*. Oxford University Press.
- Niedenthal, P.M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος. Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*, (Ζ. Αντωνοπούλου, Μτφ.). Εκδόσεις Τόπος.
- North, A. C, & Hargreaves, D. J. (1997). Music and consumer behaviour. In D. J. Hargreaves & A. C North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 268-289). Oxford University Press.
- Oatley, K. & Jenkins J.M. (2004). *Συγκίνηση. Ερμηνείες και Κατανόηση*, (Μ. Σόμαν & Μ. Ντάβου, Μτφ.). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Petrides, K. (2010) Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139. <https://doi.org/10.1111/j1754-9434.2010.01213.x>
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley-Blackwell.

- Raptis, T. (2020). A music educational project (MEEdEC) to strengthen of the emotional competence of kindergarten students. *Visions of Research in Music Education*, 36, 1-36. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v36n1/index.htm>
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice Hall.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education. Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–66). Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarikallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music & Science*. <https://doi.org/10.1177/2059204318815421>
- Zentner, M. R., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494-521. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494>
- Ντάβου, Μ (2004). Εισαγωγή. Στο Κ. Oatley & J.M. Jenkins, *Συγκίνηση. Ερμηνείες και Κατανόηση*, (Μ. Σόμαν & Μ. Ντάβου, μτφ., σελ. 41-59). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πνευματικός, Δ. & Θεοδωρίδης, Ν. (2008). Συν-κινήσεις στην εκπαίδευση: Συγκινησιακή εμπειρία και αναστοχασμός επί των συγκινήσεων με αφορμή μουσικές δραστηριότητες. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σελ. 97-114). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Τσαντήλα, Α. (2007). *Συναίσθημα και γλώσσα. Ένα μοντέλο ταξινόμησης*. Interbooks.
- Τσέτσος, Μ. (2012). *Στοιχεία και περιβάλλοντα της μουσικής*. Fagotto – Νίκος Θερμός.

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, εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Παναγιώτη & Έφης Μιχαήλ. Τα ειδικά του ερευνητικά ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες, τη φιλοσοφία της μουσικής αγωγής, τη συστηματική μουσική παιδαγωγική και τη σχέση της μουσικής αγωγής με τα συναισθήματα.
e-mail: charisraptis@yahoo.com

Perceiving and experiencing emotions in music: Strengthening emotional competence of kindergarten children

Theocharis Raptis

The relationship between music and emotion is an appropriate field in which to understand the charm which music has had and continues to have on people. While it has been an area of philosophical research for many years, in recent years psychology, sociology or biology have been showing a strong scientific interest in ways music affects the emotions of people. At the same time, there is a lot of discussion about the so-called emotional competence of children and adults, the awareness and monitoring of their emotions, the regulation of their behavior, the recognition of the emotions towards others and the improvement in the relation to them. In this way, this paper highlights the distinction between (a) perceiving and understanding emotions in music and (b) experiencing and feeling emotions while listening to music. Although this distinction is not always easy, the research findings of a project with kindergarten children make clear that this distinction should be fundamental in the designing and implementing of music educational activities which enhance emotional competence. Finally, the danger which is involved in any attempt in education to make transparent and to control the emotions of others is discussed. Consequently, the profound ethical and political implications of this endeavor, as well as the responsibility of the educator are taken into consideration.

Keywords: *music and emotions, perceiving of emotions, experiencing emotions, emotional competence, music education in kindergarten*

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 music education and the emotions.