

Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση

Μαίη Κοκκίδου - Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών και στη διαμόρφωση μαθησιακών συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, τα νεότερα προγράμματα σπουδών εστιάζουν στην προαγωγή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πεδίο της καλλιτεχνικής/ αισθητικής αγωγής και φυσικά στο πεδίο της μουσικής αγωγής. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης συνδέονται άμεσα με τη δημιουργικότητα και με τη διάθεση εξερεύνησης, στοιχεία που διέπουν όλες τις καλλιτεχνικές διαδικασίες. Επιπλέον, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως προάγονται στο γνωστικό πεδίο της Μουσικής Εκπαίδευσης, συστήνουν ένα πλαίσιο προσέγγισης της νέας γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα. Στο παρόν άρθρο συζητούμε τους ορισμούς της κριτικής σκέψης, εστιάζουμε στο ρόλο της κριτικής σκέψης στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης και ειδικότερα στο πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης και αναδεικνύουμε τις στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν και να υλοποιηθούν σε ποικίλα πεδία της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική Εκπαίδευση, Κριτική Σκέψη, Δεξιότητες Κριτικής Σκέψης

Περί κριτικής σκέψης: μία κριτική θεώρηση των ορισμών

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών και στη διαμόρφωση μαθησιακών συμπεριφορών και ως εκ τούτου τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών εστιάζουν στην προαγωγή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Οι ρίζες της κριτικής σκέψης μπορούν να ανιχνευθούν στη Σωκρατική θεώρηση, όταν πριν από 2.500 χρόνια ο Σωκράτης θεμελίωσε μία μέθοδο συστηματοποίησης του τρόπου που θέτουμε ερωτήματα. Η ανούσια ρητορική έδωσε τη θέση της στη διερεύνηση των αντικρουόμενων θέσεων, στην αναγνώριση της ανεπάρκειας των επιχειρημάτων, στην αναζήτηση αποδείξεων και στην προαγωγή μόνο ουσιαστικών ερωτημάτων. Η Σωκρατική ερώτηση για να απαντηθεί απαιτεί τη χρήση κριτικής σκέψης, ενός καθαρού, λογικού και εμπειριστατωμένου τρόπου σκέψης. Τις ιδέες του Σωκράτη υιοθέτησε ο

Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και πολλοί Έλληνες φιλόσοφοι που υποστήριζαν ότι τα πράγματα φαίνονται διαφορετικά από αυτό που πραγματικά είναι και ότι το πνεύμα μας αν εξασκηθεί μπορεί να αρχίσει να βλέπει και κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων (Paul, Elder & Bartell, 1997).

Από εκείνη την περίοδο έως σήμερα, πολλοί φιλόσοφοι, ερευνητές και επιστήμονες εστίασαν στην σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης. Ανάμεσα σε αυτούς μπορούμε να διακρίνουμε τον Θωμά Ακινάτη (συστηματική καλλιέργεια της διασταύρωσης των δεδομένων), τον Francis Bacon (εμπειρική μελέτη του κόσμου, απόρριψη της τυφλής υιοθέτησης κανόνων), τον Καρτέσιο (συστηματική πνευματική εξάσκηση στη σκέψη, ανάπτυξη της μεθόδου κριτικής σκέψης που στηρίζεται στην αρχή της *συστηματικής αμφιβολίας*), τον Μακιαβέλι (στο έργο του «ο Ηγεμόνας» έθεσε τα κριτήρια για τη σύγχρονη πολιτική κριτική σκέψη), τον John Locke (το κριτικό πνεύμα μπορεί να ανοίξει καινούριες οδούς στη γνώση), τον Βολτέρο, τον Καντ (με το έργο του «Κριτική του καθαρού λόγου»), τον John Dewey (η πραγματιστική βάση της ανθρώπινης σκέψης), τον Ludwig Wittgenstein (έμφαση στην ανάγκη ανάλυσης των εννοιών και εκτίμησης της δυναμικής τους και των ορίων τους), τον Einstein (η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη ανεξάρτητης και κριτικής σκέψης) και τον Piaget (επίγνωσης της εγωκεντρικότητας στην ανθρώπινη σκέψη και ανάδειξη της ανάγκης για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ως εργαλείο έγερσης της συνειδητής αντίληψης).

Το 1906, ο William Graham Sumner στο έργο του «Folkways» δηλώνει ότι η κριτική οπτική αφορά στην εξέταση και στη δοκιμή όλων των θέσεων που προσφέρονται για αποδοχή, με σκοπό να διαπιστώσουμε αν ανταποκρίνονται σε μία πραγματικότητα. Η κριτική ικανότητα είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και εξάσκησης, μία πνευματική δύναμη, μία βασική προϋπόθεση της ευζωίας, η μοναδική μας εγγύηση ενάντια στην πλάνη, στη δεισιδαιμονία και στην παρανόηση του εαυτού μας και του περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Κάθε δάσκαλος που επιμένει στην ακρίβεια και στον λογικό έλεγχο των διαδικασιών, που αφήνει ανοιχτές προς εξέταση όλες τις διαδικασίες και τις μεθόδους και που προάγει την επαλήθευση και την αναθεώρηση, καλλιεργεί αυτή την ικανότητα ως πνευματική συνήθεια (Sumner, όπως παρατίθεται στους Paul, Elder & Bartell, 1997: 632-633).

Είναι δύσκολο να εντοπιστεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για την κριτική σκέψη. Από την οπτική της γενικής ψυχολογίας διακρίνουμε τον ακόλουθο ορισμό: «η κριτική σκέψη εξετάζει υποθέσεις, διακρίνει κρυμμένες αξίες, αξιολογεί γεγονότα και συμπεράσματα» (Myers, 2003:11). Τέτοιου είδους ορισμοί όμως περιορίζονται στην περιγραφή κάποιων παραμέτρων και δεν προσδιορίζουν τους τρόπους μέσα από τους οποίους συντελούνται αυτά τα αποτελέσματα. Και ακόμα, δεν εξηγεί αν – και πώς – το μορφωτικό επίπεδο, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, οι ιδεολογίες, τα στερεότυπα επηρεάζουν την κρίση του ατόμου, το

επίπεδο αξιολόγησης των γεγονότων και των συμπερασμάτων και ποιες αξίες του επιτρέπουν να διακρίνει.

Η Barbara Warnick και ο Edward Inch (1994:11) όρισαν την κριτική σκέψη ως την «ικανότητα διερεύνησης ενός προβλήματος, μίας ερώτησης ή μίας κατάστασης στην οποία συμβάλλουν όλες οι διαθέσιμες πληροφορίες αναφορικά με ένα πεδίο. Μέσα από την κριτική σκέψη το άτομο οδηγείται σε μία λύση ή σε μία υπόθεση και μπορεί να αιτιολογήσει τις θέσεις του». Αυτός ο ορισμός προδιαγράφει μία πορεία – από τη διερεύνηση ενός προβλήματος έως την αιτιολόγηση της λύσης αυτού – αλλά δεν συγκεκριμενοποιεί τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε κάθε στάδιο. Για παράδειγμα, οι πληροφορίες προέρχονται από αξιόπιστη πηγή ή αφορούν σε φήμες και διαδόσεις; Πώς μπορούμε να εκτιμήσουμε αν η λύση στην οποία καταλήγει το άτομο είναι αποδεκτή και συνεπής με το πρόβλημα;

Κατά τη δεκαετία του '90 αναπτύχθηκε και το κίνημα της κριτικής σκέψης με κύριους εκφραστές τους Nickerson, Kichener, Ficher και Lipman που επιχείρησε την προώθηση της διδακτικής παρέμβασης με κύριο εργαλείο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων αλλά και σε μαθητές με ειδικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, ο Lipman υποστηρίζει ότι αυτός ο τύπος σκέψης οδηγεί σε ορθές κρίσεις και αποφάσεις και ότι αν ο μαθητής οικειοποιηθεί αυτόν τον τρόπο σκέψης μπορεί να τον χρησιμοποιήσει και σε άλλα περιβάλλοντα πέρα από το σχολικό περιβάλλον (Lipman, 1995). Οι θέσεις του Lipman δεν έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά και ως εκ τούτου έχουν ανάγκη περαιτέρω τεκμηρίωσης.

Η Diane Halpem (1996) υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη αφορά στη χρήση γνωστικών δεξιοτήτων ή στρατηγικών που έχουν αυξημένες πιθανότητες για να καταλήξουν σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Είναι το είδος της σκέψης που είναι στοχευμένη, μπορεί να αιτιολογηθεί και χρησιμοποιείται στην επίλυση προβλημάτων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στον υπολογισμό πιθανοτήτων και στη λήψη αποφάσεων. Σημαντικός άξονας της κριτικής σκέψης είναι η δεξιότητα αξιολόγησης τόσο της διαδικασίας όσο και των λύσεων. Η Halpem σωστά εντοπίζει ότι η κριτική σκέψη απαιτεί πρόθεση και χρόνο αλλά δεν ασχολείται καθόλου με τον κοινωνικό και συναισθηματικό παράγοντα, καθώς χαρακτηρίζει τη διαδικασία μόνο ως *γνωστική*, δηλαδή δεν μελετά αν στην κριτική σκέψη συμβάλλει η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα.

Ο ορισμός του Robert Ennis (1985, 1996, 1997) περιλαμβάνει την τεκμηρίωση υποθέσεων, τη λογική ικανότητα, τις δεξιότητες επεξήγησης και αξιολόγησης, την ανεύρεση αξιόπιστων και έγκυρων πηγών και την αξιολόγηση αξιών, πεποιθήσεων και ενεργειών. Ο Ennis χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη ως ορθολογική και στοχαστική και έχει μελετήσει ιδιαίτερα τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αξιολογήσουμε την κριτική σκέψη ενώ έχει εστιάσει στο πώς μπορούμε να διδάξουμε την κριτική σκέψη και πώς μπορούμε να την

ενσωματώσουμε σε ένα πρόγραμμα σπουδών. Δηλαδή, ο Ennis κατέληξε σε ένα συγκεκριασμό προηγούμενων ορισμών χωρίς να δώσει ένα ιδιαίτερο προσωπικό στίγμα ή μία διαφοροποιημένη οπτική αλλά ήταν από τους πρώτους που έθεσαν με σοβαρότητα και προοπτική το ζήτημα της ενσωμάτωσης τεχνικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Harvey Siegel το κριτικά σκεπτόμενο άτομο έχει δεξιότητες αξιολόγησης που βασίζονται στη λογική και οι συμπεριφορές του διακρίνονται από ένα «κριτικό πνεύμα». Η θεώρηση του Siegel έχει δεχτεί την κριτική κάποιων φιλοσόφων της εκπαίδευσης διότι υιοθετεί έναν δυισμό – διαχωρίζει τις «κριτικές δεξιότητες» από το «κριτικό πνεύμα» – στην προσπάθειά του να ορίσει με απόλυτο και επιστημολογικό τρόπο την έννοια της κριτικής σκέψης (Garrison, 2002).

Ο φιλόσοφος Richard Paul και η εκπαιδευτική ψυχολόγος Linda Elder (2001), δύο επιστήμονες που έχουν εστιάσει ιδιαίτερα στο ζήτημα της κριτικής σκέψης, δηλώνουν ότι η κριτική σκέψη αφορά «στον τρόπο σκέψης – σχετικά με οποιοδήποτε αντικείμενο, περιεχόμενο ή πρόβλημα – μέσα από τον οποίο το άτομο που σκέφτεται βελτιώνει την ποιότητα της σκέψης του όταν μπορεί να ελέγχει με επιδέξιο τρόπο τις ενυπάρχουσες δομές της σκέψης και όταν επιβάλλει διανοητικά πρότυπα σε αυτή». Ακόμα, οι Paul και Elder σημειώνουν ότι είναι σημαντικό να μπορεί το άτομο να θέτει ερωτήματα ζωτικής σημασίας, να συλλέγει κάθε σχετική πληροφορία, να εξετάζει και να αιτιολογεί τα συμπεράσματα και τις λύσεις, να σκέφτεται με ανοιχτότητα και να αναγνωρίζει και να αιτιολογεί τις υποθέσεις του και τις συνέπειες αυτών σε πρακτικό επίπεδο. Αν και εστιάζουν ιδιαίτερα στη δεξιότητα του ατόμου να *θέτει ερωτήματα ζωτικής σημασίας* δεν αναφέρονται στους άξονες που θα διασφαλίσουν την ποιότητα αυτών των ερωτημάτων (π.χ. συνάφεια των ερωτημάτων με το πρόβλημα, κατηγορίες ερωτήσεων, εύρος ερωτήσεων, εμβάθυνση).

Ο Richard Paul, αυτή τη φορά σε συνεργασία με τον Michael Scriven, κατέληξε ότι η «κριτική σκέψη είναι μία πνευματική, πειθαρχημένη, ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο, με επιδεξιότητα, αντιλαμβάνεται, εφαρμόζει, αναλύει, συνθέτει και/ή αξιολογεί τις πληροφορίες που συνέλεξε από τις παρατηρήσεις του, τις εμπειρίες του, τους στοχασμούς του, τις κρίσεις του και την επικοινωνία του με άλλους». Εν ολίγοις, οι Paul και Scriven θεωρούν ότι η κριτική σκέψη είναι μία διαδικασία και όχι ένα αποτέλεσμα, μία διαδικασία που είναι διδάξιμη και εστιάζουν ειδικά στις πηγές και τους τρόπους πληροφόρησης του ατόμου προκειμένου να καταλήξει σε μία κρίση (Scriven & Paul, 2003).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας η κριτική ικανότητα φτάνει σε πιο υψηλά επίπεδα αλλά παράλληλα διαπιστώνουν ότι υπάρχουν παιδιά ακόμα και προσχολικής ηλικίας που έχουν αυξημένη αυτή την ικανότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ενώ υπάρχουν και ενήλικες που δεν μπορούν να επιδείξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (May, 1989· D'Onofrio &

Nodine, 1981). Άρα, η κριτική σκέψη είναι διδάξιμη αλλά σε ορισμένα άτομα αποτελεί και εγγενές χαρακτηριστικό.

Συμπερασματικά, το κριτικά σκεπτόμενο άτομο διακρίνεται από σκεπτικισμό, έχει δεξιότητες ενός καλού ακροατή, δεν φοβάται να δοκιμάζει εκ νέου τις θέσεις του και αναζητά έγκυρες και αξιόπιστες πηγές για να θεμελιώσει την επιχειρηματολογία του. Τα διακριτά χαρακτηριστικά του έχουν ως ακολούθως (Ferrett, 1997· Beyer, 1985· Costa, 1985):

- Θέτει σχετικά – και όχι τυχαία – ερωτήματα
- Αξιολογεί δηλώσεις και επιχειρήματα
- Ψάχνει για ποικίλες πηγές και αξιολογεί την εγκυρότητα κάθε πληροφορίας που χρησιμοποιεί για τη δόμηση και την επίλυση ενός προβλήματος
- Μπορεί να παραδεχτεί την ανικανότητά του στην κατανόηση ενός δεδομένου
- Έχει περιέργεια
- Ενδιαφέρεται για την ανεύρεση νέων λύσεων καθώς και για την ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων
- Είναι ικανό να θέτει με καθαρότητα ένα σύνολο κριτηρίων για την ανάλυση των ιδεών
- Βρίσκει αναλογίες και άλλες σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών που συλλέγει
- Επιδεικνύει διάθεση να επανεξετάσει τις αντιλήψεις του, τις αξίες του και τις ιδέες του αναφορικά με νέα δεδομένα
- Ακούει προσεχτικά τους άλλους και μπορεί να προσφέρει επανατροφοδότηση
- Δεν καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα αν δεν έχει χρησιμοποιήσει όλα τα δεδομένα που συνέλεξε
- Ψάχνει για αποδείξεις για να στηρίξει τις υποθέσεις του
- Είναι ικανό να αναθεωρήσει τις θέσεις του όταν βρίσκει νέα τεκμήρια /δεδομένα
- Εξετάζει το πρόβλημα εκ του σύνεγγυς
- Είναι ικανό να απορρίψει μία πληροφορία που δεν είναι σχετική με το πρόβλημα
- Θεωρεί ότι η κριτική σκέψη είναι ένας τρόπος αυτο-αξιολόγησης και μία διαβίου διαδικασία

Κριτική σκέψη και Εκπαίδευση

Για αρκετές εκατοντάδες χρόνια κυριαρχούσε η άποψη ότι η μελέτη συγκεκριμένων γνωστικών πεδίων – και μόνο – προάγει τις διανοητικές ικανότητες των σπουδαστών και την ικανότητα της σκέψης. Αυτή την πεποίθηση ανέτρεψε αρχικά ο John Dewey (1933/1971) και στη συνέχεια μία πληθώρα ακαδημαϊκών, επισημαίνοντας ότι κάθε σχολικό μάθημα μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη αν οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη διδασκαλία τους σε προκλήσεις

και ζητήματα προς διερεύνηση και ενθαρρύνουν το στοχασμό (Noddings, 2006· Rose, 1995· Lipman, 1991).

Σήμερα, πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί της Εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στους μαθητές ως μέρος της προετοιμασίας τους για να γίνουν συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες και για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του μέλλοντος (Eisner, 1982· Goodlad, 1990). Η Ann Epstein (2003 και 2008) παραλληλίζει την ικανότητα για κριτική σκέψη στα παιδιά με την ικανότητα για επιστημονική έρευνα των ενηλίκων και τονίζει ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα όταν ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν και να στοχάζονται επί των δράσεών τους. Ο James Banks (1989) σημειώνει ότι το υψηλότερο επίπεδο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι συνυφασμένο με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης καθώς μόνο με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε διαδικασίες που θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένες αλλαγές και θα τους προετοιμάσουν ως μελλοντικούς υπεύθυνους πολίτες.

Τα ερευνητικά ευρήματα από την μετα-ανάλυση ερευνών αναφορικά με τη συσχέτιση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης βεβαιώνουν ότι αυτά συνδέονται σε σημαντικό βαθμό. Δηλαδή, όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δράσεις αντιπαράθεσης των θέσεών τους και των ιδεών τους ευεργετούνται πολλαπλά διότι αυτές οι διαδικασίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Allen et al, 1999).

Οι μαθητές που δεν έχουν ασκηθεί στην κριτική σκέψη, κινδυνεύουν να χειραγωγούνται εύκολα από διάφορες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, να υιοθετούν αβίαστα στερεότυπα και προκαταλήψεις, να εμπλέκονται σε ψευδοδιλήμματα, δεν μπορούν να επιχειρηματολογήσουν για τις θέσεις τους, «βολεύονται» σε απλοϊκές λύσεις, δεν αποδέχονται και δεν μπορούν να διαχειριστούν την κριτική που ασκείται στις θέσεις τους και τα λάθη τους, απορρίπτουν τις πληροφορίες που δεν συνάδουν με τις θέσεις τους, επηρεάζονται από τα ΜΜΕ και αντιλαμβάνονται τον κόσμο με εγωκεντρικό αλλά και εθνοκεντρικό τρόπο (Elder & Paul, 1996).

Ο Arthur Costa (2008) συνέλεξε και μελέτησε απαντήσεις εκπαιδευτικών, από πολλές χώρες του κόσμου, στο ερώτημα «πώς πιστεύετε ότι σκέπτονται οι μαθητές σας;». Ο ερευνητής σημειώνει ότι οι απαντήσεις, παρά τις γεωγραφικές διαφορές, είχαν πολλές ομοιότητες και οι περιγραφές της σκέψης των μαθητών είχαν ως εξής:

- *Απαντάνε βιαστικά. Θα έπρεπε να σκέφτονται πριν απαντήσουν*
- *Εξαρτούν τις απαντήσεις τους από εμένα. Θα ήθελα να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να σκέφτονται πιο αυτόνομα*
- *Όταν θέτω δύσκολα ζητήματα παραιτούνται εύκολα. Θα ήθελα να επιμένουν και να προσπαθούν περισσότερο*

- Δεν μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες. Πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται και να δουλεύουν συλλογικά
- Δεν εφαρμόζουν τη γνώση. Θέλω να χρησιμοποιούν αυτό που έμαθαν και σε άλλες συνθήκες
- Φοβούνται να πάρουν ρίσκα. Θα ήθελα να είναι πιο δημιουργικοί, πιο τολμηροί

Εστιάζοντας όμως στους μαθητές, πολλές φορές αγνοούμε το ρόλο του δασκάλου. Δηλαδή, το ερώτημα είναι αν και οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία τους κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας αντιλαμβάνονται τη σημασία της κριτικής σκέψης. Οι κριτικά σκεπτόμενοι εκπαιδευτικοί δεν ανατρέχουν σε έτοιμες λύσεις, προσαρμόζουν το πρόγραμμα στις ειδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, επιζητούν την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση και δεν φοβούνται να παραδεχτούν τα λάθη τους και να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν ζωντανό παράδειγμα για τους μαθητές τους και πριν αποφασίσουν να εντάξουν δράσεις προαγωγής της κριτικής σκέψης στη σχολική τάξη οφείλουν να αναρωτηθούν αν και οι ίδιοι έχουν υιοθετήσει αυτόν τον τρόπο σκέψης στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή (Noddings, 2008).

Ακόμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά δηλώνουν ότι δεν έχουν το διαθέσιμο χρόνο για να εστιάσουν σε αυτό το πεδίο. Όλοι αυτοί πρέπει να καταλάβουν ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν πρέπει να αφορά σε μία ξεχωριστή ενότητα αλλά να εντάσσεται σε όλα τα μαθήματα, σε όλες τις πρακτικές της διδασκαλίας-μάθησης. Σε κάθε μάθημα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να: (Beyer, 1985· Costa, 1985)

- προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές τους για συζήτηση, στοχασμό, αλληλεπίδραση και αξιολόγηση του περιεχομένου
- προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία
- θέτουν ανοιχτά ερωτήματα και να μην προσδοκούν στη «μία και σωστή απάντηση»· να προάγουν στους μαθητές την αντίληψη ότι πρέπει να σκέφτονται δημιουργικά και να μην έχουν το φόβο της «λανθασμένης απάντησης»
- βοηθούν τους μαθητές τους να εφαρμόζουν τη γνώση, να την εσωτερικεύουν και να μαθαίνουν διαδικασίες και στρατηγικές
- βοηθούν τους μαθητές τους να «μεταφέρουν» τη γνώση, για παράδειγμα να μπορούν να εφαρμόζουν μία στρατηγική που έμαθαν και σε άλλες περιστάσεις, σε άλλα ζητήματα
- στηρίζουν τους μαθητές τους στην κριτική διερεύνηση εννοιών, ζητημάτων και ερωτημάτων

- προτείνουν στους μαθητές τους δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και να ενθαρρύνουν την ανεύρεση πολλαπλών πιθανών προσεγγίσεων και λύσεων
- ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να θέτουν κριτικά ερωτήματα και να αναλογίζονται επί των ποικίλων θεωρήσεων και προοπτικών για διάφορα ζητήματα
- προβλέπουν επαρκή χρόνο για να μπορούν οι μαθητές να στοχάζονται επί ερωτήσεων που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων

Οι Elder και Paul (1996) μελετώντας την εκπαιδευτική διάσταση της κριτικής σκέψης, συμπεραίνουν ότι ένας εκπαιδευτικός που εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών ζητά από αυτούς:

- να δηλώνουν και να επεξηγούν τους στόχους τους και τις επιδιώξεις τους
- να διευκρινίζουν με καθαρότητα τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν και τα προβλήματα που τίθενται προς επίλυση
- να συλλέγουν και να οργανώνουν πληροφορίες και δεδομένα
- να αξιολογούν σε βάθος τις έννοιες και τη σημασία των πληροφοριών που τους δίνονται
- να αποδεικνύουν ότι κατανόησαν κάποια έννοια
- να προσδιορίζουν τις υποθέσεις τους
- να αναλογίζονται τις επιπτώσεις και τις συνέπειες
- να εξετάζουν τα ζητήματα από πολλές οπτικές γωνίες
- να δηλώνουν με καθαρότητα αυτό που θέλουν να πούνε
- να εξετάζουν και να ελέγχουν για ακρίβεια
- να εστιάζουν με επιμονή σε ερωτήματα, ζητήματα και προβλήματα και να μην αφήνουν τη σκέψη τους να περιπλανιέται στην τύχη
- να εκφράζονται με ακρίβεια και με ρητό τρόπο
- να αντιμετωπίζουν τη συνθετότητα προβλημάτων και ζητημάτων,
- να λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική των άλλων
- να εκφράζουν τη σκέψη τους με λογικά επιχειρήματα, και
- να διακρίνουν τα σημαντικά από τα επουσιώδη ζητήματα

Αυτό που διακρίνει, ή θα έπρεπε να διακρίνει, την ανθρώπινη σκέψη είναι η ικανότητα για μεταγνώση, για κριτική εξέταση και συνειδητοποίηση των σκέψεων και των τρόπων προσέγγισης ενός ζητήματος (Csikszentmihalyi, 1993). Από τη μία πλευρά, η εμπάθυση σε ένα γνωστικό πεδίο βοηθά τη σκέψη να γίνει πιο αναλυτική, πιο διερευνητική, πιο δημιουργική (Willingham, 2007). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με διαδικασίες που θα τους μάθουν να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της σκέψης τους, να στοχάζονται και να επανασχεδιάζουν τις δράσεις τους, δεξιότητες-κλειδιά της κριτικής σκέψης (Epstein, 2008).

Κριτική σκέψη και Μουσική εκπαίδευση

Είναι αρκετά διαδεδομένη η άποψη ότι η κριτική σκέψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πεδίο της καλλιτεχνικής/ αισθητικής αγωγής και φυσικά στο πεδίο της μουσικής αγωγής. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης συνδέονται άμεσα με τη δημιουργικότητα και με τη διάθεση εξερεύνησης, στοιχεία που διέπουν όλες τις καλλιτεχνικές διαδικασίες (Small, 1987· Pogoowski, 1987). Συγκεκριμένα, αυτό που μπορεί να διασφαλίσει την προαγωγή της κριτικής σκέψης είναι η σύνδεση αυτής με δράσεις δημιουργίας. Ακόμα, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως προάγονται στο γνωστικό πεδίο της Καλλιτεχνικής Αγωγής, συστήνουν ένα πλαίσιο προσέγγισης της νέας γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα, δηλαδή οι μαθητές μπορούν να θέτουν ουσιώδη ερωτήματα και αναζητούν τεκμήρια για να καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα (Eisner, 1982· Dorn, 1993· Brewer, 1991· Vigilante, 1989· Slavik, 1993· Perkins, 1990).

Από την άλλη πλευρά, αν και στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης πολλοί παραλληλίζουν την κριτική σκέψη με τη δημιουργική σκέψη και συστήνουν την από κοινού καλλιέργεια αυτών, η διάκριση είναι σαφής καθώς η δεύτερη σχετίζεται με τη μουσική δημιουργία ενώ η πρώτη αφορά στην αξιολόγηση των μουσικών δημιουργιών και προσφέρει εναλλακτικές λύσεις προσέγγισης των μουσικών δράσεων μέσα από τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, συγκρίσεις, ταξινομήσεις, διαδικασίες στοχασμού και αποτίμησης της δράσης (Webster, 1988).

Οι έρευνες που έχουν επιχειρήσει να συνδέσουν την κριτική σκέψη με τη μουσική διδασκαλία-μάθηση είναι ελάχιστες. Η Susan McCormack (2006) εστίασε στις μελέτες της στην ενασχόληση με την ποπ μουσική, και διαπίστωσε ότι είναι ένα εξαιρετικό διδακτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές να σταθούν κριτικά απέναντι σε ποικίλα κοινωνικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός, η πείνα, ο πόλεμος και η βία. Η ερευνήτρια προτείνει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούσουν τη μουσική διαθεματικά για να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και υποστηρίζει ότι μέσα από ανάλογες διαδικασίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν με υπευθυνότητα κάποια κοινωνική δράση, να παλέψουν για κοινωνικές αλλαγές είτε ακόμα να προετοιμαστούν ως μελλοντικοί ακτιβιστές.

Ο Daniel Johnson (2006) διαπίστωσε ότι η διδασκαλία της μουσικής μέσα από τη θέωση της κριτικής σκέψης ενδυναμώνει όλες τις ανώτερες λειτουργίες της σκέψης και ανανεώνει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο Johnson ερεύνησε την πρόοδο δύο ομάδων μαθητών της 5^{ης} τάξης (N=82) οι οποίοι κατά τη διάρκεια δεκαέξι 45λεπτων μαθημάτων εστίασαν στην ακρόαση μουσικών έργων. Στην πρώτη ομάδα των μαθητών ο Johnson χρησιμοποίησε τη στρατηγική της διδασκαλίας μέσω της κριτικής σκέψης (*critical-thinking instruction-CTI*) ενώ στη δεύτερη ομάδα υιοθέτησε τη στρατηγική της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών

(*activity-based instruction-ABI*). Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα σύνολο τεσσάρων ερωτήσεων επί των ακροάσεων, στις οποίες οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν γραπτώς, πριν την έναρξη της έρευνας (pre-test) και μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων (post-test). Και οι δύο ομάδες μαθητών μέσα από επαναλαμβανόμενες ακροάσεις εστίασαν σε μουσικούς όρους και έννοιες (δυναμική, χροιά μουσικών οργάνων, τέμπο, μελωδική κίνηση, μέτρα, τονισμοί, φόρμα και καντέντσες) και συμμετείχαν σε δραστηριότητες αντίδρασης στην ακρόαση (ηχηρές κινήσεις και παίξιμο σε κρουστά μη-μελωδικά όργανα, διεύθυνση, μουσικοκινητικές δράσεις, επεξήγηση επί των επιλογών του). Στους μαθητές που ακολούθηθηκε η μεθοδολογία *CTI* ο ερευνητής έθετε επιπροσθέτως ανοιχτές ερωτήσεις κριτικής σκέψης σχετικά με τα έργα που άκουσαν (ερωτήσεις: ανάλυσης, σύγκρισης και αντιπαράθεσης, εντοπισμού κριτηρίων για αξιολόγηση, συσχέτισης, ακολουθίας και εντοπισμού μοτίβων). Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, μέσα από την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, ο ερευνητής συμπέρανε ότι οι μαθητές της ομάδας *CTI* σημείωσαν πολύ υψηλότερες επιδόσεις στα post-test, σε σύγκριση με τα pre-test, ενώ στην ομάδα *ABI* δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής διαπιστώνει ότι η ακρόαση μουσικής μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική αν οι διδάσκοντες χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτική τεχνική τις ερωτήσεις κριτικής σκέψης.

Στο Minnesota State University, η Karen Boubel (2006) έχει εκπονήσει το project «Η Κριτική Σκέψη στη Διαδικασία της Μουσικής Σύνθεσης» (*Critical Thinking in the Process of Writing Music*). Σύμφωνα με τη Boubel πριν από τη σύνθεση μουσικής, ο σπουδαστής πρέπει να στοχαστεί επί της ετοιμότητάς του για το έργο της σύνθεσης και να διασφαλίσει τα στοιχεία της δημιουργικότητας, της αποφασιστικότητας, της εμπιστοσύνης στον εαυτό του και της ανάγκης για αναζήτηση. Δηλαδή πρέπει να σκέφτεται κριτικά πριν μεταφέρει τις μουσικές του ιδέες στο χαρτί. Στο επόμενο στάδιο, οι σπουδαστές εξερευνούν τον ήχο και παράλληλα γράφουν μουσική ενταγμένοι σε μία διαδικασία ανάλυσης, αξιολόγησης, αναθεώρησης και στοχασμού. Το έργο της σύνθεσης ολοκληρώνεται με την αυτοαξιολόγηση του σπουδαστή-συνθέτη. Ο γενικός στόχος του project είναι η ενδυνάμωση του ρόλου της κριτικής σκέψης στους σπουδαστές μουσικής, στο πεδίο της μουσικής δημιουργίας.

Πολλοί φιλόσοφοι και θεωρητικοί της μουσικής εκπαίδευσης έχουν ασχοληθεί με την εμπλοκή της κριτικής σκέψης στη μουσική μάθηση και δημιουργία. Ο Bennett Reimer (1970) αν και δεν κάνει άμεσα αναφορά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προβάλλει με καθαρότητα την αξία της μέσα από τη θεώρησή του για τις επτά μουσικές συμπεριφορές (πρόσληψη, αντίδραση, παραγωγή, εννοιολογική προσέγγιση, ανάλυση, αξιολόγηση και αποτίμηση της μουσικής αξίας).

Η MENC (Music Educators National Conference), το 1986, διατυπώνει με ρητό τρόπο τους θεμελιώδεις στόχους της μουσικής εκπαίδευσης και μεταξύ αυτών περιλαμβάνει το στόχο: «(οι μαθητές) πρέπει να είναι ικανοί για αισθητικές κρίσεις που θα βασίζονται στην κριτική ακρόαση και ανάλυση» (MENC, 1986).

Ο David Elliott (1995) προβάλλει τη σημασία της κριτικής αντίδρασης των μαθητών στις μουσικές δράσεις (κριτική ακρόαση, κριτική στάση απέναντι σε μουσικές εκτελέσεις και δημιουργίες) και δηλώνει ρητά ότι πρέπει να αντιστεκόμαστε σθεναρά στην προαγωγή του είδους σκέψης που εξυπηρετεί μόνο εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Υποστηρίζει ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί πρέπει να ωθούν τους μαθητές τους να στοχάζονται κριτικά επί όλων των διαστάσεων της μουσικής, επί της ακρόασης, της εκτέλεσης, της ερμηνείας και της δημιουργίας – της δικής τους και των άλλων – και σημειώνει ότι μέσα από αυτή την προσέγγιση οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργασίας και θα μπορούν να αντιμετωπίζουν συγκριτικά ό,τι ακούνε και πράττουν. Σύμφωνα με τον Elliott, η κριτική μας βοηθά να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε στην κατανόηση των συναισθημάτων μας και στην κατανόηση της μουσικής σε επίπεδο ερμηνείας, αισθητικής, δομής, στίλ, έκφρασης και ιδεολογίας-πολιτισμού. Και αντίστροφα, όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (σσ.84-87 και 96-101).

Η Janice Dressel (1988) υποστηρίζει πως στη μουσική σκέψη εμπλέκονται εξίσου η δημιουργία και η αξιολόγηση ιδεών και ως εκ τούτου οι μουσικές εμπειρίες είναι γνωστικές και συναισθηματικές άρα το εγχείρημα διχοτόμησης αυτών είναι καταδικασμένο σε αποτυχία. Η συναισθηματική αντίδραση δεν αντιτίθεται με την κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη απαιτεί συστηματική καλλιέργεια και οι περιστάσεις που προσφέρονται για αυτό μέσα στο μάθημα αλλά και στις πρόβες είναι ποικίλες, αρκεί να προβλέπονται και να προάγονται από τους εκπαιδευτικούς. Η Dressel όμως αναρωτιέται κατά πόσο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής τους προετοιμάζει προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή αν οι μελλοντικοί δάσκαλοι μουσικής έχουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους εμπειρίες τέτοιες που να τους πείθουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά.

Ο Perkins (1990) δηλώνει ότι η κριτική οπτική δεν εμπεριέχεται στην καλλιτεχνική διδασκαλία-μάθηση και πρέπει να καλλιεργηθεί, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να τους προσφέρουν ευκαιρίες για να εφαρμόσουν τη γνώση. Ακόμα, σημειώνει πως η μεγάλη ποσότητα γνώσης μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης ενώ μόνο η εμβάθυνση σε ένα πεδίο μπορεί να οδηγήσει σε διαδικασίες στοχασμού.

Σύμφωνα με τη Lori Custodero (2002) οι μουσικές δραστηριότητες πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο και

για την υλοποίηση του μαθήματος να λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις ανοιχτού τύπου προάγουν την κριτική σκέψη και συνδέονται με την απόφαση των μαθητών για διαβίου ενασχόληση με τη μουσική. Ανάλογα, η Lucy Green (2003) εστιάζει το ενδιαφέρον της στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα αντιμετωπίζουν κριτικά τα διάφορα είδη μουσικής, στα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν ένα μουσικό έργο και στο πώς οι μουσικές τους αξίες επηρεάζουν τις μουσικές τους πρακτικές, και το αντίστροφο.

Τέλος, η Wanda May (1989) τονίζει ότι η κριτική σκέψη απαιτεί μεταγνωστικές δεξιότητες, συνδέει την κριτική σκέψη στη μουσική εκπαίδευση με το στόχο της κοινωνικής αποδοτικότητας και επισημαίνει ότι δραστηριότητες όπως το παίξιμο οργάνων μέσα από μίμηση, η ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας και η απομνημόνευση τραγουδιών δεν προάγουν την κριτική ικανότητα. Ακόμα, υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη είναι διδάξιμη και οι μαθητές που ασκούνται στην κριτική σκέψη ενδιαφέρονται ώστε τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους να είναι δημιουργικά και να εμπεριέχουν κριτική άποψη. Στο πλαίσιο της μουσικής μάθησης, αποσυνδέει την ποσότητα της γνώσης (περιεχόμενο) από την κριτική σκέψη, δηλαδή τονίζει ότι δεν πρέπει να περιμένουμε να αποκτήσουν οι μαθητές μας ένα ικανό απόθεμα γνώσεων προκειμένου να ασκηθούν στην κριτική σκέψη, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνει ότι η κατανόηση και η εξοικείωση με έννοιες, τεχνικές καθώς και η ιστορία της μουσικής θα καταστήσει τους μαθητές πιο ικανούς για να προχωρήσουν σε αξιολογήσεις και συγκρίσεις μουσικών έργων, δικών τους και άλλων, αναφορικά με τη σύνθεση και την εκτέλεση αυτών. Συνολικά, προκρίνει τις δραστηριότητες της μουσικής δημιουργίας αλλά παράλληλα, δηλώνει ρητά ότι η προαγωγή της κριτικής σκέψης μπορεί αφορά εξίσου και στις διαδικασίες της κατανόησης μιας έννοιας, της διεύρυνσης ενός πεδίου αναφοράς, την εννοιολογική στήριξη μιας θέσης, την επιχειρηματολογία, την έρευνα, την επίλυση προβλημάτων, τη σύνθεση και τη σύνδεση πεδίων και δεδομένων και την λήψη αποφάσεων.

Η συμβολή της κριτικής σκέψης στη μουσική διδασκαλία-μάθηση

Οι μαθητές δεν είναι άδεια δοχεία που περιμένουν να τα γεμίσουμε με πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων αλλά είναι άτομα, το καθένα με τη δική του προσωπικότητα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα εμφυσήσουν την αγάπη για τη μάθηση, την ανάγκη για την αναζήτηση της γνώσης και θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες ώστε να προχωρήσουν στην προσωπική τους ολοκλήρωση. Η μουσική διδασκαλία-μάθηση πρέπει, και μπορεί, να συμβάλλει σε αυτό το πλαίσιο, καθώς προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα για κριτική προσέγγιση διαφόρων ζητημάτων, για δημιουργικές δράσεις, για στοχασμό και

για συνειδητές επιλογές. Έτσι, οι μαθητές δεν παραμένουν παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών και γνώσεων, συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση της γνώσης και εμπλέκονται τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά στη διαδικασία μάθησης (Parsons, 1987).

Η αξία της προαγωγής της κριτικής σκέψης στη μουσική εκπαίδευση δεν αφορά σε μία θεωρητική/ διανοητική σύλληψη αλλά «μεταφράζεται» σε ενέργειες, σε δράσεις, σε πράξη. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής ενδιαφέρονται πρώτιστα για την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής αλλά δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο στοχασμό, στη μεταγνώση και στο λόγο των μαθητών, δηλαδή σε διαδικασίες που προάγουν την κριτική σκέψη (May, 1989· Cuban, 1984· Lortie, 1975).

Ο Daniel Johnson (2006) ιεραρχεί μία σειρά δράσεων για την εμπλοκή της κριτικής σκέψης στις δραστηριότητες ακρόασης και προτείνει τα εξής στάδια-οδηγίες προς τους μαθητές: «θυμήσου...» (π.χ., ο μαθητής επαναλαμβάνει κάτι που έμαθε αυτολεξεί), «κατανοείς ότι...» (π.χ., ο μαθητής αναπαράγει κάτι που έμαθε αλλά με δικά του λόγια, όπως το κατάλαβε) , «εφάρμοσε...» (π.χ., ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γνώση ή τη δεξιότητα που έμαθε σε ένα νέο πλαίσιο), «ανάλυσε...» (π.χ., ο μαθητής εντοπίζει ιδέες και επακόλουθα), «αξιολόγησε...» (π.χ., ο μαθητής αναπτύσσει κριτήρια για την κρίση του αναφορικά με τα μουσικά έργα και εξηγεί τα επιχειρήματά του) και «δημιούργησε...» (π.χ., ο μαθητής οδηγείται στη δημιουργία μουσικής, κίνησης, κειμένων ή εικόνων).

Γενικά, προτείνουμε η χρήση των στρατηγικών της κριτικής σκέψης να συνδέεται με ποικίλα πεδία της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης όπως:

- **της μουσικής δημιουργίας** - ο μαθητής: δοκιμάζει διάφορες λύσεις για να καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, καταθέτει τις ιδέες του, χρησιμοποιεί τη φαντασία του και την εσωτερική ακοή για να συνθέσει μία μουσική φράση, διαμορφώνει εκ νέου τους στόχους του όταν δεν είναι ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα, πειραματίζεται με τις ηχητικές πηγές για να εξάγει κάποια συμπεράσματα, μαθαίνει να εξηγεί τους στόχους του, κατανοεί ότι μία μουσική σύνθεση /ένας μουσικός αυτοσχεδιασμός υπόκειται στην κρίση των ακροατών.
- **της μουσικής εκτέλεσης** - ο μαθητής: μαθαίνει να χρησιμοποιεί σύμβολα και μπορεί να εφαρμόσει άμεσα τη νέα γνώση, διακρίνει τα όρια και τους περιορισμούς σε μία μουσική εκτέλεση, αναγνωρίζει τα λάθη του σε μία εκτέλεση και επιχειρεί εκ νέου προσπαθώντας να τη βελτιώσει, αντιλαμβάνεται το ρόλο της εξάσκησης στην ανάπτυξη των μουσικών του δεξιοτήτων, κατανοεί ότι μία μουσική εκτέλεση υπόκειται στην κρίση των ακροατών.
- **της μουσικής ακρόασης** - ο μαθητής: ακούει προσεχτικά και συνειδητά ένα μουσικό έργο, παρατηρεί και αναλύει τη δομή του, αξιολογεί το αποτέλεσμα,

εντοπίζει ουσιώδη χαρακτηριστικά, εξοικειώνεται με ένα περιεχόμενο που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της αφαίρεσης, επιχειρηματολογεί για τις προτιμήσεις του, χρησιμοποιεί τους όρους που έμαθε για τις αξιολογικές του κρίσεις, μαθαίνει να ακούει συγκριτικά διάφορες εκτελέσεις και να καταλήγει σε κρίσεις, αντιλαμβάνεται το ρόλο των πολυεθνικών δισκογραφικών εταιρειών στη διαμόρφωση του γούστου, μαθαίνει να αντιστέκεται σε επιβαλλόμενες μουσικές τάσεις, αποκωδικοποιεί τους στίχους σύγχρονων τραγουδιών για να μάθει να αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο ποικίλα κοινωνικά ζητήματα.

- **του μουσικού γραμματισμού** - ο μαθητής: μαθαίνει να κατηγοριοποιεί τους όρους που σχετίζονται με τις μουσικές έννοιες, εξοικειώνεται με μία ποικιλία στην απόδοση του ίδιου μουσικού φαινομένου, συλλέγει πληροφορίες για μία μουσική περίοδο και επιχειρεί να εντοπίσει τις κυρίαρχες τάσεις, μπορεί να συνδέει τις αφηρημένες έννοιες με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, διασταυρώνει τις πληροφορίες που έχει αναφορικά με ένα ζήτημα και αποφαινεται για την ακρίβειά τους και την ορθότητά τους, αντιμετωπίζει τα σχολικά εγχειρίδια ως μία πηγή που μπορεί να εμπλουτιστεί και να αντιπαραβληθεί, εμβαθύνει σε ζητήματα που αφορούν στο λειτουργικό ρόλο και στην επίδραση της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου, μπορεί να εφαρμόσει τη νέα γνώση στην καθημερινή ζωή.
- **της χρήσης και κατασκευής μουσικών οργάνων** - ο μαθητής: βρίσκει πρωτότυπους τρόπους ήχησης των μουσικών οργάνων, χρησιμοποιεί το μουσικό όργανο ως αντικείμενο (π.χ. σε μία θεατρική δράση), παρατηρεί και ταξινομεί τα μουσικά όργανα αναφορικά με διάφορα χαρακτηριστικά τους, μουσικά και μη-μουσικά (μέγεθος, υλικό κατασκευής, βάρος, χρώμα κα.), κάνει προβλέψεις και υποθέσεις για τον ήχο που θα παράγει ένα ιδιοκατασκευασμένο μουσικό όργανο, κάνει υποθέσεις για το πώς πρέπει να κατασκευαστεί ένα μουσικό όργανο αν θέλουμε να παράγει κάποιο συγκεκριμένο είδος ήχου, εντοπίζει τους περιορισμούς στους τρόπους ήχησης ενός οργάνου.
- **της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης** - ο μαθητής: αντιλαμβάνεται την αξία των άλλων μουσικών πολιτισμών, κατανοεί το ρόλο που παίζει η κυρίαρχη κουλτούρα σε μία κοινωνία, μπορεί να αντιστέκεται στην τάση για μαζικοποίηση που επιχειρείται από τις πολυεθνικές δισκογραφικές εταιρείες, αποδέχεται την ποικιλότητα στη μουσική σκηνή, αποδέχεται τις διαφορετικές μουσικές προτιμήσεις των άλλων.
- **των ομαδικών δράσεων** - ο μαθητής: χρησιμοποιεί επιχειρήματα για να πείσει τους συμμαθητές του να πάρουν αποφάσεις επιδιώκοντας ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα σε μία μουσική δράση, συγκρίνει τις επιλογές και το αποτέλεσμα κάθε ομάδας και καταλήγει σε κάποια αξιολογική κρίση. Οι μαθητές:

συνδυάζουν τις ιδέες τους για να προχωρήσουν στο σχεδιασμό μίας δημιουργικής μουσικής δράσης, επιχειρηματολογούν για να αντιπαραθέσουν τις ιδέες τους για κάποια μουσικά είδη.

- **του ελέγχου του μουσικού περιβάλλοντος** – ο μαθητής: χρησιμοποιεί την κριτική σκέψη για να φιλτράρει και να αξιολογεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από το περιβάλλον και να μπορεί να διαχειριστεί τη συνθετότητά τους, μαθαίνει να αναζητά αξιόπιστες πηγές για να ενημερωθεί, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί την ακολουθία μιας σειράς συμβάντων, επισμαίνει τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συνθήκης ή μιας περίπτωσης και κάνει υποθέσεις, θέτει ερωτήματα, εντοπίζει και κατανοεί τις αιτιακές σχέσεις σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Επιλογικές παρατηρήσεις

Το μάθημα της μουσικής, όπως και τα άλλα μαθήματα του πεδίου της Αισθητικής Αγωγής, προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για την προαγωγή δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: δεν υπάρχει μία και μοναδική σωστή απάντηση διότι η προσωπική καλλιτεχνική έκφραση έχει πολλές εκφάνσεις, κάθε αποτέλεσμα προσφέρεται για αξιολόγηση, η διανοητική προσέγγιση και επεξεργασία των έργων τέχνης δεν είναι μία διαδικασία κλειστού τύπου και συμπλέκεται με τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις προτιμήσεις των δεκτών. Επίσης, η κριτική σκέψη επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γνώση με διαθεματικό τρόπο και να μην την περιορίζουν στο γνωστικό πεδίο στο οποίο την έχουν διδαχθεί.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έγινε αντιληπτό ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την κριτική σκέψη. Οι μελετητές του πεδίου προσπαθούν να συμπεριλάβουν σε αυτούς τους ορισμούς τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης που προκρίνουν ως τα πλέον σημαντικά αλλά φαίνεται ότι η κριτική σκέψη είναι ένας πολυδιάστατος τρόπος σκέψης και είναι δύσκολο να βρεθεί ένας και μοναδικός ορισμός που να περιλαμβάνει όλους τις όψεις του. Με αυτό το άρθρο δεν προσδοκούμε να κλείσουμε τη συζήτηση για το ζήτημα της εμπλοκής της κριτικής σκέψης στη μουσική διδασκαλία-μάθηση αλλά περισσότερο επιδιώκουμε να την ανοίξουμε και να καλέσουμε τους ερευνητές να σχεδιάσουν τρόπους περαιτέρω διερεύνησης του πεδίου και της ποιότητας των ειδικότερων συσχετίσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S. & Louden, A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30.
- Banks, J. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beyer, B.K. (1985). Critical Thinking: What is it? *Social Education*, 49, 270-276.
- Brewer, T. (1991). An Examination of Two Approaches to Ceramic Instruction in Elementary Education. *Studies in Art Education*, 32(4), 196-205.
- Boubel, K. (2006). Critical Thinking in the Process of Writing Music. Άρθρο που ανασύρθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2009 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.mnsu.edu/grants/ipesl/proposals/Boubel_Critical_Thinking_in_the_Process_of_Writing_Music.pdf
- Costa, A.L. (Eds) (1985). *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A.L. (2008). The Thought-Filled Curriculum. *Educational Leadership*, 65(5), 20-24.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms*. New York: Longman.
- Custodero, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103 (3), 3-9.
- Dewey, J. (1933/1971). *How we think*. Chicago: Henry Regnery. (η πρωτότυπη έκδοση του έργου έγινε το 1933).
- D'Onofrio, A. & Nodine, C. (1981). Children's responses to painting. *Studies in Art Education*, 23(1), 14-22.
- Dorn, C.M. (1993). Arts as intelligent activity. *Arts Education Policy Review*, November. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2002 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη www.highbeamresearch.com
- Dressel, J. (1988). Critical Thinking and the Perception of Aesthetic Form. *Language Arts*, 65(6), 562-569.
- Eisner, E.W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Elder, L. & Paul R. (1996). Critical Thinking Development: A Stage Theory. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Ιανουάριο του 2006, από το δικτυακό τόπο <http://www.criticalthinking.org/>

- Elder, L. & Paul R. (1996). The Thinker's Guide to Fallacies. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Ιανουάριο του 2006, από το δικτυακό τόπο <http://www.criticalthinking.org/>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Ennis, R. H. (1985). Goals for a critical thinking curriculum. Στο A.L. Costa (Eds) *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*, 87-94. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2 & 3), 165-182.
- Ennis, R. H. (1997). Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues. *Inquiry*, 16(3), 1-9.
- Epstein, A. S. (2008). An Early Start on Thinking. *Educational Leadership*, 65(5), 38-42.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28-36.
- Ferrett, S. (1997). Peak Performance. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2004 από το δικτυακό τόπο www.ket.org/ged2002/critical/
- Garrison, J. (2002). Dangerous Dualisms in Siegel's Theory of Critical Thinking: A Deweyan Pragmatist Responds. *Journal of Philosophy of Education*, 33(2), 213-232.
- Goodlad, J.I. (1990). Better teachers for the nation's schools. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 185-194.
- Green, L. (2003). Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2 (2). Άρθρο που ανασύρθηκε τον Δεκέμβριο του 2008 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf
- Halpem, D.F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Johnson, D.C. (2006). Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2(2), 1161-1169.
- Lipman, M. (1995). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCormack, S. (2006). The message in the music: popular culture and teaching in social studies. *Social Studies*, May. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Μάρτιο του 2007 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη www.highbeamresearch.com

- May, W.T. (1989). Understanding and Critical Thinking in Elementary Art and Music. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2008 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ERIC <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/> (ED 308982).
- MENC (1986). *The School Music Program: Description and Standards*. Reston, VA: MENC.
- Myers, D.G. (2003). *Exploring Psychology*, 5th ed. New York: Worth.
- Noddings, N. (2008). All our student thinking. *Educational Leadership*, 65(5), 8-13.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools teach*. New York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Paul, R. & Elder, L. (2001). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul R., Elder L. and Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento, CA: State of California, California Commission on Teacher Credentialing.
- Perkins, D.N. (1990). The Nature and Nurture of Creativity. Στο B. F. Jones & L. Idol (επιμ) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, 415-443. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pogonowski, L. (1987). Developing Skills in Critical Thinking and Problem Solving. *Music Educators Journal*, 73(6), 37-41.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rose, M. (1995). *Possible lives: The promise of public education in America*. Boston: Houghton Mifflin.
- Scriven, M. & Paul, R. (2003). Defining Critical Thinking. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2004 από το δικτυακό τόπο www.criticalthinking.org
- Slavik, S. (1993). *The Relationship between Cognitive Development and Teaching Methodologies in Art Education*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Florida: Florida State University.
- Small, A. (1987). Music Teaching and Critical Thinking: What Do We Need to Know? *Music Educators Journal*, 74(1), 46-49.
- Vigilante, A. (1989). *An Examination of the Effects of an Aesthetic Scanning Teaching Strategy in the Art Performances of Select Sixth Grade Students*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Florida: Florida State University.
- Warnick, B. & Inch, E. (1994). *Critical Thinking and Communication*. New York: Macmillan.

- Webster, P. (1988). Creative Thinking in Music Education. *Design for Arts in Education* 89(5), 33-37.
- Willingham, D. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32.

Η **Μαίη Κοκκίδου** (PhD, M.Ed.) γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Κοζάνης ενώ παράλληλα διδάσκει ως Ειδική Επιστήμων στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Σπούδασε Κλασική Κιθάρα, Ανώτερα θεωρητικά και Μουσική Παιδαγωγική. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Α.Π.Θ. στο πεδίο των Ανθρωπιστικών Επιστημών («Γλώσσα - Ιστορία - Πολιτισμός», αριστούχος, υπότροφος του ΙΚΥ) και διδάκτωρ της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Έχει διασκενάσει και γράψει 10 έργα για παιδικό θέατρο και έχει συνεργαστεί με θεατρικές ομάδες αναλαμβάνοντας την σκηνοθεσία και τη μουσική. Είναι πρόεδρος της ΕΕΜΕ και μέλος της ISME, της EAS, της OMEP και της ASCD. Είναι μέλος του Δ.Σ. της καλλιτεχνικής-παιδαγωγικής ομάδας "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ", και καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρίας «Θεατρική Αναζήτηση». Έχει επιμεληθεί τα βιβλία «Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές» και «Το παιχνίδι στην Εκπαιδευτική διαδικασία» και έχει συγγράψει το βιβλίο-εγχειρίδιο για τη γλώσσα «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα». Είναι μόνιμος συνεργάτης του περιοδικού «Παράθυρο στην Εκπαίδευση». Έχει συμμετάσχει σε πολλά διεθνή και πανελλήνια συνέδρια, σε ημερίδες και σεμινάρια ως εισηγήτρια και εμπνευστήρια σε θέματα αισθητικής αγωγής, μουσικής παιδαγωγικής και πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Πολλά άρθρα της είναι δημοσιευμένα σε επιστημονικά ελληνικά και διεθνή έντυπα. Οι έρευνές της και τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν κυρίως στην Αισθητική Παιδεία, στη Συγκριτική Μουσική Εκπαίδευση και στο Σχεδιασμό Προγραμμάτων Σπουδών.

Η **Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου** (M.A., PhD, University of London, Institute of Education) έχει διδάξει Μουσική σε ωδεία και σε δημόσια Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια και στα Μουσικά Σχολεία Παλλήνης και Βόλου. Στο διάστημα 2003-2007 κατείχε τη θέση της Σχολικής Συμβούλου εκπαιδευτικών Μουσικής Βόρειας Ελλάδας. Επι του παρόντος διδάσκει Μουσική Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και είναι Σχολική Σύμβουλος καθηγητών Μουσικής της περιφέρειας Θεσσαλίας. Στα τρέχοντα ερευνητικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη μουσική μάθηση και η αξιολόγηση του μαθήματος Μουσικής.

Critical thinking and music education

May Kokkidou - Xanthoula Papapanagiotou

In recent years, researchers in the fields of Pedagogy and Education have stressed out the importance of critical thinking in the development of higher mental functions and in the formation of learning strategies. As a result, latest curricula focus on activities that are considered to contribute to the development of critical thinking. Critical thinking is considered to have an important role in the field of artistic/aesthetic education in general and in the field of music education in particular. Critical thinking skills are directly related to creativity and to tendency for exploration which, in turn, characterize all artistic activities. Additionally, critical thinking skills, as they are pursued in the field of music education, form a cross-curricular frame for the acquisition of new knowledge. In this paper we discuss the terminology related to critical thinking and we focus on the role of critical thinking in the teaching-learning process, especially in the context of music teaching and learning. Finally, we present strategies that might be followed and applied in music teaching and learning which may contribute to the development of students' critical thinking.

Keywords: Music Education, Critical Thinking, Critical Thinking Skills.

May Kokkidou (MEd, PhD) is a music education specialist and researcher. She teaches within the field of Music Pedagogy at the Department of Elementary Education, and within the field of Aesthetics and Pedagogy at the Department of Visual and Applied Arts, University of Western Macedonia, Greece. She has been posted as music educator and kindergarten teacher in Primary Education. She obtains a B.Sc. degree from the Preschool Education Academy of Thessaloniki and a B.Sc. from the Department of Preschool Education, Aristotle University of Thessaloniki. She also obtains a M.Ed. Degree on the field of Language- History and Culture from the Department of Elementary Education (Aristotle University of Thessaloniki) and PhD in Comparative Music Education (University of Western Macedonia). She has degrees in Classical Guitar, Higher Harmonic Theory, Counterpoint, Fuga and Band Orchestration. She is a member of ISME, OMEP, ASCD and EAS, president of GSME (Greek Society for Music Education-EEME), artistic director in the Drama Group "Theatriki Anazitisi" and member of the Artistic-Pedagogical group "Elate na Paiksoume". She carries out applied research on Pedagogy and on Aesthetic Education with emphasis on Music Education. She is author of several articles and books on Aesthetics, on Curriculum Design and Evaluation and on Comparative Music Education.

email: ugenius@otenet.gr

Xanthoula Papapanagiotou (M.A., PhD., University of London, Institute of Education) has taught music in private music schools and in state primary, secondary and music secondary schools. Between 2003-2007 she served at the post of Music Teachers' Advisor in Northern Greece. She is currently lecturing on Music Education at the Department of Primary Education, University of Thessaly and she is serving at the post of Music Teachers' Advisor at the region of Thessaly, Greece. Her current research interests are: the influence of socio-cultural environment in music learning and the evaluation of music lesson.

email: papapa@uth.gr