

Η πραξιακή φιλοσοφία του Elliott στη μουσική εκπαίδευση: Μία Φινλανδική προοπτική*

Heidi Westerlund, Lauri Väkevä
Ακαδημία Sibelius

Μετάφραση: Πέτρος Βούβαρης

Η εισαγωγή της πραξιακής φιλοσοφίας του David J. Elliott στη Φινλανδία συνέπεσε χρονικά με την αλλαγή του εθνικού προγράμματος σπουδών. Σε γενικές γραμμές, οι ιδέες του Elliott ταίριαξαν ικανοποιητικά με την πρακτική προσέγγιση και την πολυπολιτισμική προοπτική των Φινλανδών μουσικοπαιδαγωγών. Ωστόσο, σύντομα αναζητήθηκε μία περισσότερη δυναμική και ολιστική φιλοσοφική θεώρηση ως αφετηρία για την εξερεύνηση των δυνατοτήτων κατάκτησης της μουσικής μάθησης, μία αφετηρία που θα συνεκτιμούσε τις ταχέως μεταβαλλόμενες πολιτισμικές δυναμικές της μουσικής ζωής και την πολλαπλότητα των μουσικών εμπειριών που μία τέτοια ζωή μπορεί να προσφέρει. Η εργασία αναλύει το φιλοσοφικό υπόβαθρο της κριτικής στην πραξιακή φιλοσοφία του Elliott όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Φινλανδία. Οι φαινομενολογία και η κριτική θεωρία εξετάζονται ως εναλλακτικές προτάσεις στην προσέγγιση του Elliott. Ενώ η φαινομενολογία ασκεί κριτική στην απουσία συνεκτίμησης των υποκειμενικών, σωματικών απόψεων της εμπειρίας, η κριτική θεωρία εστιάζει στην παιδαγωγική συνάφεια του ρόλου του κριτικού λόγου στην εκπαιδευτική πράξη. Ο πραγματισμός, εντός του πλαισίου της κοινωνικο-πολιτισμικής θεώρησης του πραξιαλισμού που προσφέρει, προτείνεται ως ολιστική εναλλακτική, η οποία, σε συμφωνία με τον σύγχρονο κοινωνικό στρουκτουραλισμό, προβάλλει μία περισσότερη εξονυχιστική περιγραφή της μουσικής μάθησης όπως αυτή πραγματοποιείται εντός των πλαισίων μίας κοινότητας. Επιπλέον, επαναπροσδιορίζει την κριτική που ασκεί ο Elliott στην αισθητική φιλοσοφία. Ως γενική έννοια, η αισθητική θεωρία δεν χρειάζεται να παραγκωνιστεί παρά τους στενούς αντιληπτικούς της δεσμούς με τον τρόπο θεώρησης των καλών τεχνών και της αξίας τους που προσέφερε ο μοντερνισμός. Ο πραγματισμός ως εναλλακτική πρόταση οικειοποιείται τις φιλοσοφικές αρχές της αισθητικής θεωρίας, παρέχοντας με τον τρόπο αυτό τα μέσα για περαιτέρω διανθήσεις του πραξιαλισμού στη μουσική εκπαίδευση.

* Η παρούσα εργασία με τίτλο *Η πραξιακή φιλοσοφία του Elliott στη μουσική εκπαίδευση: Μία Φινλανδική προοπτική* παρουσιάστηκε στις 21 Ιουλίου 2006 στο πλαίσιο του συμποσίου με τίτλο *Praxial Music Education: Issues and Debates* στο 27^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της ISME στην Kuala Lumpur της Μαλαισίας. Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται με την άδεια της ISME. Copyright 2006, International Society for Music Education (ISME). Translated and reprinted with permission. Information about ISME and its publications is available at www.isme.org

Η Φινλανδική απάντηση στην πραξιακή φιλοσοφία του Elliott

Η εισαγωγή της πραξιακής φιλοσοφίας του David J. Elliott στη Φινλανδία συνέπεσε χρονικά με την αλλαγή του εθνικού προγράμματος σπουδών προς μία περισσότερο ανοικτού-κλειστού τύπου και πρακτική κατεύθυνση. Η αλλαγή αυτή αποτέλεσε πρόκληση για τους μουσικοπαιδαγωγούς εκείνους που είχαν ενστερνιστεί το Ταϊλεριανό πρόγραμμα σπουδών. Ο πραξιαλισμός του Elliott θεωρήθηκε ως εναλλακτική πρόταση στην βασισμένη στις έννοιες διδακτική προσέγγιση που προέβλεπε η τότε κρατικά Φινλανδική θεματική διδακτική της μουσικής (βλ. π.χ. Linnankivi, Tenkku & Urho 1988). Κατά την ίδια χρονική περίοδο, η εκπαίδευση των Φινλανδών μουσικοπαιδαγωγών έπαιρνε μία ολοένα και πιο έντονα πλουραλιστική κατεύθυνση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της «τρέχουσας» μουσικής παραγωγής (pop, λαϊκή και έντεχνη) (Anttila & Junonen 2002). Οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί όφειλαν τώρα να προσφέρουν στους μαθητές τους ευκαιρίες πρόσληψης και κατανόησης πολλών διαφορετικών μουσικών παραδόσεων. Οι δάσκαλοι ενθαρρύνονταν επίσης να χρησιμοποιούν τοπικές παραδόσεις και μέσα στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, έπρεπε να αυτοσχεδιάζουν και να συλλέγουν παιδαγωγικό υλικό ανάλογα με τις κατά περίπτωση ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό αντικατοπτρίστηκε στις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης των μουσικοπαιδαγωγών: σήμερα, τα πέντε χρόνια (πεντέμνη για την Ακαδημία Sibelius) μεταπτυχιακών μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών παρέχουν ένα ευρύ φάσμα σπουδών που σχετίζεται με μία μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών και τεχνοτροπιών.

Σε γενικές γραμμές, στα μέσα της δεκαετίας του 90 ο πραξιαλισμός του Elliott φαινόταν να ενισχύει τις ανανεωτικές τάσεις της Φινλανδικής μουσικής εκπαίδευσης. Ενώ η πιο συχνή κριτική στις ιδέες του Elliott στο εξωτερικό φαινόταν να αφορά στην έμφαση που έδινε στο παίξιμο μουσικής και στις δεξιότητες, οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί δεν εξέλαβαν αυτό ως το εγγενές πρόβλημα της εν λόγω προσέγγισης (βλ. π.χ. Westerlund 1997, Junonen & Anttila 2002). Η Φινλανδική μουσική εκπαίδευση είχε ήδη ενστερνιστεί την πρακτική ιδέα του «μαθαίνω κάνοντας», ο πραξιαλισμός φαινόταν απλά να υποστηρίζει την ιδέα αυτή αποτελεσματικά (Tenkku 1996). Ωστόσο, όπως και πολλοί από τους ξένους συναδέλφους τους, οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί βρήκαν την κριτική του Elliott προς το αισθητικό ιδεώδες πολύ αυστηρή, την οπτική της γωνία να απηχεί παρωχημένες ωδειακές πρακτικές και την έννοια της δημιουργικότητας που ενέχεται σε αυτήν υπερβολικά ιεραρχική. Επίσης προκάλεσε επιπλέον αντιδράσεις που διέφεραν κάπως από τις αντίστοιχες που προκλήθηκαν σε άλλες χώρες.

Το κύριο πρόβλημα της «νέας φιλοσοφίας» του Elliott εντοπίστηκε από τους Φινλανδούς μουσικοπαιδαγωγούς στο ρόλο του μαθητή και στο πλαίσιο των

συνθηκών της μάθησης. Η προσέγγιση της φιλοσοφίας αυτής αναφορικά με τη σχέση δασκάλου-μαθητή θεωρήθηκε μία σχέση υπερβολικά ελεγχόμενη και επιβαλλόμενη από πάνω προς τα κάτω, ενώ οι υψηλές της απαιτήσεις για μουσική/πολιτισμική αυθεντικότητα θεωρήθηκε ότι υπονομεύουν την ιδιαίτερη μουσική φωνή του μαθητή και το ηθικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία του Elliott προσέβλεπε σε έναν μαθητή, η μουσική ταυτότητα του οποίου θα ήταν προδιαγεγραμμένη από τις γεωγραφικές, εθνικές και ηθικές παραμέτρους της πολιτισμικής του ταυτότητας (Elliott 1996). Κάτι τέτοιο θεωρήθηκε υπεραπλούστευση, καθώς τα σημερινά παγκόσμια δίκτυα μουσικών αλληλεπιδράσεων επιτρέπουν μία πλειάδα μεταβαλλόμενων μουσικών ταυτοτήτων που δεν καθορίζονται γραμμικά από τις άμεσα τοπικές συνθήκες. Ως εκ τούτου, αναζητήθηκε μία περισσότερο δυναμική και ολιστική φιλοσοφική θεώρηση ως αφετηρία για την εξερεύνηση των δυνατοτήτων κατάκτησης της μουσικής μάθησης, μία αφετηρία που θα συννεκτιμούσε τις ταχέως μεταβαλλόμενες πολιτισμικές δυναμικές της μουσικής ζωής και την πολλαπλότητα των μουσικών εμπειριών που μία τέτοια ζωή μπορεί να προσφέρει.

Εναλλακτικό φιλοσοφικό υπόβαθρο

Με τους παραπάνω στοχασμούς ως υπόβαθρο, έγιναν προσπάθειες ώστε να επαναπροσανατολιστούν οι ιδέες του Elliott προς μία περισσότερο ολιστική κατεύθυνση μέσω αναφορών σε γενικές φιλοσοφικές προοπτικές που ήδη υπονοούνται από τις ιδέες του. Οι προοπτικές αυτές αφορούσαν στα πεδία της φαινομενολογίας, της κριτικής θεωρίας και του πραγματισμού. Θα εξετάσουμε κάθε μία από τις προοπτικές αυτές εν συντομία, με ιδιαίτερη έμφαση στην πραγματιστική προσέγγιση ως τη βάση για περαιτέρω κριτική στις ιδέες του Elliott.

Φαινομενολογία

Μία από τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σε σύνδεση με την κριτική που ασκείται στον πραξιαλισμό του Elliott δίνει έμφαση στην μαθησιακή εμπειρία με φαινομενολογικούς όρους (Juntunen 2000, 2005, Juntunen & Westerlund 2001, 2005, Westerlund 2002). Η φαινομενολογία είναι ολόενα και πιο δημοφιλής στη Φινλανδία ως το θεωρητικό υπόβαθρο της πολυθεματικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, ειδικά στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (K-6) (Hynönen 2001, Hynönen et al 2001). Από την οπτική γωνία της φαινομενολογίας, ο πραξιαλισμός του Elliott είναι υπερβολικά περιοριστικός λόγω της ισχυρής του εξάρτησης από τα πρότυπα επιδεξιότητας όπως αυτά προσδιορίζονται από τις νόρμες και τις αξίες των εγκαθιδρυμένων μουσικών

πολιτισμών. Κάτι τέτοιο έχει θεωρηθεί προβληματικό ειδικά εκ μέρους των δασκάλων σχολικής τάξης, οι οποίοι δίνουν μεγάλη αξία στις δημιουργικές προσεγγίσεις, τις προσπάθειες ενσωμάτωσης άλλων τεχνών στο μάθημα μουσικής και τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό που υπερβαίνει τα όρια των μουσικών ειδών προς αναζήτηση μεγαλύτερου πλούτου εμπειριών.

Η φαινομενολογία, μαζί με την αισθητική του πραγματισμού (π.χ. Shusterman 1997, 2000), αποτελεί επίσης το θεωρητικό υπόβαθρο για επιπλέον κριτική στον πραξιαλισμό του Elliott, ο οποίος αγνοεί τις σωματικές παραμέτρους της μουσικής εμπειρίας και μάθησης (Juntunen & Westerlund 2001, Westerlund & Juntunen 2005). Η κριτική αυτή είναι ακόμη πιο καίρια σε σχέση με την παιδαγωγική που αφορά στις μουσικές εκείνες τεχνοτροπίες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κίνηση ως μέσο πρόσληψης της σημασίας της μουσικής (π.χ. Αφρο-Κουβανέζικη μουσική). Μολονότι ο Elliott συμπεριλαμβάνει το χορό (ή αλλιώς μουσική κίνηση) στην έννοια που ο ίδιος αποκαλεί «το να κάνει κανείς μουσική», δίνει έμφαση στην εκτέλεση με μουσικά όργανα ή φωνή χωρίς να λαμβάνει υπόψη την πιθανότητα η εμπειρία του σώματος που «αισθάνεται», να προηγείται των πολιτισμικά επιβεβλημένων αντιλήψεων.

Η φαινομενολογία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μία προσέγγιση που θα διευκολύνει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η σωματική αισθητική εμπειρία εμπεριέχεται στην ύπαρξη, στην οντότητα κάποιου στον κόσμο. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η έμφαση στον υποκειμενισμό της φαινομενικής εμπειρίας δεν αρκεί για την εκλογίκευση του τρόπου με τον οποίο η μουσική εμπειρία μπορεί να επιδράσει μετασχηματιστικά στον ίδιο τον πολιτισμό. Κατά την έννοια αυτή, η φαινομενολογία μπορεί να αποδειχθεί μη ικανή να εξηγήσει την αποφασιστικής σημασίας δύναμη της μουσικής εκπαίδευσης (Westerlund & Väkevä, προσεχώς).

Κριτική θεωρία

Μία άλλη γραμμή κριτικής ακολουθεί τα λεγόμενα εκείνων των πραξιαλιστών που αποδέχονται τον κριτικό λόγο ως συστατική παράμετρο της γενικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής εκπαίδευσης (Regelski 1998, 2000). Η επιχειρηματολογία της κριτικής αυτής θεωρεί ότι ο πραξιαλισμός του Elliott συμπλέει σε υπερβολικό βαθμό με το μοντέλο του «κλασσικού φιλελευθερισμού» που πρεσβεύει τη διάδοση των πλέον αξιολογών στοιχείων της παράδοσης μέσω της εφαρμογής της κριτικής αξιολόγησης (Väkevä & Westerlund 2006a). Ενώ κάποια κριτική στάση υποβόσκει στις διαδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός των ορίων της μουσικής πρακτικής σε σχέση με τα δικά της πρότυπα, μία περισσότερο γενική κριτική των μέσων και των στόχων της εν λόγω πρακτικής, καθώς και της παιδαγωγικής της καταλληλότητας, παραμένει στην αφάνεια. Κάτι

τέτοιο ενέχει την πιθανότητα μία δεδομένη μουσική πράξη να έχει ανήθικες συνέπειες (Väkevä 2004, Westerlund 1999, 2002).

Οι θεωρητικοί της κριτικής προσέγγισης ασκούν κριτική στον στενό επαγγελματισμό της ωδειακής κουλτούρας, θεωρώντας ότι εκπορεύεται από την λογική του μέσου, από την ιδέα δηλαδή ότι από τη στιγμή που οι στόχοι είναι προκαθορισμένοι από την παράδοση, το μόνο που θα έπρεπε να μας απασχολεί είναι ο εντοπισμός των κατάλληλων μέσων για επιτύχουμε τους στόχους αυτούς (Regelski 1998, Westerlund 2002). Η κριτική στην τεχνική κατανόηση της σχέσης μεταξύ στόχου και μέσου βρίσκεται επίσης στο επίκεντρο του πραγματισμού, του τρίτου φιλοσοφικού πεδίου που παρέχει θεωρητικό υπόβαθρο στην κριτική που ασκείται στις ιδέες του Elliott.

Πραγματισμός

Στην Φινλανδική πραγματικότητα, ο πραγματισμός θεωρήθηκε από πολύ νωρίς ως μία προσέγγιση που αποδέχεται την πραξιακή φύση της σημασίας της μουσικής χωρίς να την περιορίζει στις ειδικά σχετικές με την πρακτική ερμηνείες των μουσικών (Määttänen 1996, 2000, Määttänen & Westerlund 1999, Väkevä 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2003, 2004, Väkevä & Westerlund 2006b, Westerlund 1998, 1999a, 1999b, 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2005). Από την οπτική γωνία του πραγματισμού, η δυναμική της εκπαίδευσης δεν χρειάζεται να περιοριστεί εντός του πλαισίου των κανονιστικών παραμέτρων μίας εγκαθιδρυμένης μουσικής παράδοσης. Η μουσική, ως μέρος της ανθρώπινης κουλτούρας, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ζωντανό πεδίο διαδράσεων, εντός του οποίου δημιουργικές τάσεις επιτρέπεται να δράσουν με νέους και πρωτότυπους τρόπους έτσι ώστε να καθοδηγήσουν τις μετασχηματιστικές διεργασίες που συμβάλλουν στην ανθρώπινη πρόοδο. Μολονότι τα πολιτισμικά συμφραζόμενα παρέχουν το αναγκαίο πλαίσιο για τη διεξαγωγή των μουσικών αναζητήσεων ενός ατόμου, η κατά περίπτωση φύση της μάθησης εγγυάται την ανοιχτότητα που καθιστά τη μουσική εκπαίδευση τόσο πεδίο δράσης της δημιουργικότητας του μαθητή όσο και ένδειξη της μετασχηματιστικής δύναμης μίας κουλτούρας. Η μουσική μάθηση εκλαμβάνεται ως κάτι πέρα από μία διαδικασία κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης σε μία μουσική πρακτική: εκλαμβάνεται ως μία ευκαιρία συνεισφοράς στο κοινωνικό γίγνεσθαι κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανοίγει νέους οριζόντες σημασιοδότησης στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν. Αντί να εστιάζει στην διάδοση ενός δεδομένου πολιτισμού, η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση σε μία ενεργά αναθεωρητική στάση απέναντί της. Η πράξη δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι προδιαγεγραμμένη.

Ο πραγματισμός επίσης προτείνει μία περισσότερο κοινωνικοπολιτισμική ερμηνεία του πραξιαλισμού όπως τον προτείνει ο Elliott (Väkevä 1999). Ενώ το

κύριο μέλημα του Elliott είναι να αναγνωρίσει το πολιτισμικό πλαίσιο της μουσικής, η δική του ερμηνεία της έννοιας της εμπειρίας, και συνεπώς και της έννοιας της μαθησιακής εμπειρίας, εμφανίζεται περισσότερο ατομικιστική παρά κοινωνικοπολιτισμική (Laes 2006, Westerlund 2002, 2003b, 2006). Μολονότι ο Elliott αποδέχεται την άποψη ότι η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται εντός κοινωνικού πλαισίου, προσυπογράφει ταυτοχρόνως μία υποκειμενοκεντρική κατανόηση της μάθησης, συσχετίζοντας την παιδαγωγική αξία της μουσικής κυρίως με την προσωπική ευχαρίστηση, την αυτο-ανάπτυξη, την αυτογνωσία και άλλες «αξίες ζωής» (βλ. Elliott, 1995: 113–120). Με τη σειρά του, ο πραγματισμός ενστερνίζεται την ιδέα της διανεμημένης γνώσης ως βάση για την επίτευξη της κατανόησης. Υποστηρίζει ότι σημασιολογικά φορτισμένη πραγμάτωση αξιών, και κατά συνέπεια σημασιολογικά φορτισμένη μάθηση, λαμβάνει χώρα πάντα μέσω πολιτισμικής συνέργειας. Ως εκ τούτου, ο πραγματισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτική λύση αποφασιστικής σημασίας στην ατομικιστική προσέγγιση (Westerlund 2002, 2003b, 2005). Πιο ειδικά, ο πραγματισμός μπορεί να αποδειχθεί σημαντικός αν αναλογιστεί κανείς τους πολιτισμικούς στόχους της εκπαίδευσης από την σκοπιά της δημοκρατίας (Väkevä 2004, Westerlund 2002, Woodford 2005).

Η γνωστική έμφαση του Elliott στην *πράξη* έρχεται σε σύγκρουση με την ιδέα ότι όσο κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα θα μπορούσε να έχει το *να κάνει κανείς μουσική*, το μέλημά του είναι δεμένο σε τελευταία ανάλυση με τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία των μουσικών πρακτικών για να κατακτήσουν τους προσωπικούς τους στόχους ζωής. Για έναν πραγματιστή, κάτι τέτοιο είναι προβληματικό καθώς οι ηθικές επιπτώσεις αυτού του είδους θεώρησης της μάθησης δεν *χρειάζεται* να υπερβούν τα θέματα που απασχολούν άμεσα τις μουσικές πρακτικές: κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να επιτύχει τους δικούς του προσωπικούς στόχους ζωής, όπως αυτοί παρουσιάζονται από τον Elliott, χωρίς να δεσμεύεται από τους μεγάλης κλίμακας κοινωνικούς σκοπούς της *πράξης*.

Ο Πραξιαλισμός του Elliott και στρουκτουραλισμός

Τα ερωτήματα που εγείρουν οι Φινλανδοί καθηγητές μουσικής και οι εκπαιδευτές μουσικοπαιδαγωγών μπορούν επίσης να κατανοηθούν σε σχέση με τη θεωρία της εκπαίδευσης και ειδικότερα σε σχέση με την στρουκτουραλιστική προσέγγιση της μάθησης. Μολονότι ο Elliott αποδέχεται τις ιδέες του στρουκτουραλισμού, τον απασχολεί η μουσική εντός του «αυθεντικού» πολιτισμικού της πλαισίου παρά η εμπειρία του μαθητή ή η κοινή εμπειρία μίας μαθητικής κοινότητας.

Αρκετοί Φινλανδοί συγγραφείς προσεγγίζουν την πραξιακή φιλοσοφία του Elliott με αυτά τα ερωτήματα κατά νου (βλέπε π.χ. Aittakumpu 2005, Juntunen & Westerlund 2001, Laes 2006, Väkevä 1999, 2004, Väkevä & Westerlund 2006b, Westerlund 1999, 2002, Westerlund & Juntunen 2005). Ο Pentti Määttänen (2000b) διερεύνησε την φιλοσοφία του νού όπως αυτή παρουσιάζεται στο *Music Matters* αντιπροτείνοντας στον ματεριαλισμό του Elliott μία πραγματιστική και περισσότερο ολιστική άποψη (επίσης Westerlund 2002). Η Westerlund (2002: 153-158) έστρεψε την προσοχή της στον τρόπο με τον οποίο η φιλοσοφία του νού του Elliott προσυπογράφει μία εκ των άνωθεν επιβαλλόμενη άποψη, κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα γνωσιακό σύστημα που ανταποκρίνεται στις αυθεντικές μουσικές πληροφορίες που του παρέχονται. Οι μαθητές ανταποκρίνονται σε μουσικά «μυμίδια» που μετατρέπουν το μυαλό τους σε νού, *μυμίδια* τα οποία αποθηκεύονται στη συνέχεια στο νευρικό τους σύστημα (για την προέλευση αυτής της ιδέας βλ. Dawkins 1976).^{*} Η αντίληψη «ο νούς είναι μυαλό» αποτελεί τη βάση για την προσέγγιση της μαθησιακής διεργασίας από την οπτική γωνία των μουσικών κανόνων που ο δάσκαλος οφείλει να έχει στην κυριότητά του και ακολούθως να εγκαταστήσει στο μυαλό των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, ο Aittakumpu (2005) υποστηρίζει ότι ο πραξιαλισμός του Elliott αγνοεί την πλευρά του μαθητή σε όλο το εύρος της πολυπλοκότητάς της. Κάνοντας κάτι τέτοιο, αποφεύγει να συνυπολογίσει τις πραγματικές συνθήκες που πλαισιώνουν τις εμπειρίες μουσικής μάθησης κατά τη διάρκεια της συστηματικής εκπαίδευσης: αυτές οι συνθήκες περιλαμβάνουν πρότερες εμπειρίες, φόβους, στάσεις απέναντι στη μουσική και στη μουσική δημιουργία, εγγενείς κοινωνικές εντάσεις μεταξύ των μελών μίας ομάδας μαθητών, στάσεις απέναντι στο σχολείο ως θεσμό, παρούσες συνθήκες διαβίωσης του μαθητή κ.ο.κ. Σύμφωνα με τον Aittakumpu (ο.π.), καθώς ο Elliott επικεντρώνεται σε μουσικές αρχές, καταφέρνει να παραβλέψει πολλά από τα καθημερινά προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας. Ο Aittakumpu υποστηρίζει πως η άποψη του Elliott ότι «τα μουσικά πρότυπα στους μουσικοπαιδαγωγούς δημιουργούν μουσικά πρότυπα στους μαθητές» (Elliott, 1995: 263) είναι πρακτικά ανέφικτη εν όψει της στρουκτουραλιστικής θεώρησης της μάθησης. Επιπλέον, ο πραξιαλισμός του Elliott θεωρεί ως δεδομένο ότι η μουσική εκπαίδευση πάντα οδηγεί σε καλές και

^{*} Σημείωση Διευθυντή Σύνταξης: Ο όρος μυμίδιο (*meme*) είναι νεολογισμός του Richard Dawkins (1976) στο βιβλίο του *The Selfish Gene*. Το μυμίδιο είναι σύμφωνα με τον Dawkins μια μονάδα μετάδοσης πολιτισμικής πληροφορίας (π.χ. μιας ιδέας ή μιας πρακτικής ενός πολιτισμού) από έναν νου σε έναν άλλο (η μετάδοση γίνεται είτε λεκτικά είτε μέσω επαναλαμβανόμενης δράσης- επίδειξης). Παραδείγματα μυμιδίων κατά τον Dawkins είναι οι τόνοι (μουσική), τα πιστεύω, τα συνθήματα, η μόδα των ρούχων κτλ. Ένα μυμίδιο αναπαράγεται ως μια μονάδα πολιτισμικής εξέλιξης-ανάλογη με την συμπεριφορά του γονιδίου (το οποίο είναι μονάδα γενετικής πληροφορίας). Μπορεί να είναι μια ιδέα, μια αξία, μια συμπεριφορά που περνά από γενιά σε γενιά μέσω μη γενετικών μέσων (π.χ. μέσω της μίμησης).

παρωθητικές εμπειρίες (Elliott, 1995: 129). Όπως είναι ευρέως γνωστό, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει πάντοτε, προσκρούει δε στην ιδέα της αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής κριτικής όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω: θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί, τί είναι εκείνο που μας εγγυάται ότι η μουσική ευχαρίστηση και η επίτευξη άλλων στόχων ζωής μπορεί να αποτελούν ταυτοχρόνως και παράγοντες κοινωνικής μεταρρύθμισης;

Επανεξετάζοντας την πρόταση του πραγματισμού: μία προσέγγιση του πραξιαλισμού από την οπτική γωνία του κοινωνικού στρουκτουραλισμού

Η πραγματιστική ερμηνεία του πραξιαλισμού του Elliott συνάδει περισσότερο με τον *σύγχρονο κοινωνικό στρουκτουραλισμό* (Lave & Wenger 1991, Bereiter & Scardamalia 1993, Bruner 1996). Μία τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στη διαδικασία της εμπειρικής μάθησης όπως αυτή εκπορεύεται από τις κατά περίπτωση ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών και μαθητικών κοινοτήτων. Από αυτήν τη οπτική γωνία, οι παράμετροι που ορίζουν το πλαίσιο των μουσικών πρακτικών δεν παραβλέπονται, καθώς η συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση—κι όχι μία αυθεντική μουσική πρακτική εκτός του εν λόγω εκπαιδευτικού πλαισίου—εκλαμβάνεται ως το κύριο σημείο αφετηρίας της μουσικής μάθησης. Η κατάσταση ερμηνεύεται εδώ ως μία διαμόρφωση φυσικών, ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών σχέσεων που δίνει το έναυσμα για τη μαθησιακή διεργασία ως απόκριση σε συγκεκριμένες επιστημολογικές και υπαρξιακές ανάγκες (Väkevä 2004, 52–53, Westerlund 1999a, 1999b). Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση δεν είναι απλώς η πολιτισμική ένταξη στις υπάρχουσες συνήθειες των μουσικών (και μουσικοπαιδαγωγικών) πρακτικών, αλλά κάτι κατά τη διάρκεια του οποίου μία τέτοια ένταξη μπορεί να λάβει χώρα. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει η Westerlund (2001, 2002), η μουσική θα μπορούσε να επαναπροσδιοριστεί για την ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών.

Κατά την ερμηνεία αυτή, ο πραξιαλισμός δεν υποτάσσει την εκπαιδευτική αξία της μουσικής στις συγκεκριμένες αξίες δεδομένων μουσικών πρακτικών, ούτε λαμβάνει ως δεδομένο ότι το να κάνει κανείς μουσική υποστηρίζει πάντα καθολικούς στόχους ζωής για τους οποίους όλοι ομοφωνούν. Πιο πολύ, οι αξίες της μουσικής θεωρούνται ως αυθεντικά πραξιακές κατά την έννοια ότι απασχολούν δυναμικά το σύνολο της δημοκρατικής κοινότητας. Ταυτοχρόνως, μπορούν να καταστήσουν εφικτούς τους πολλαπλούς τρόπους κατά τους οποίους η μουσική μπορεί να προσληφθεί ευχάριστα ως μαθησιακή διεργασία με όλο τον πλούτο της συγκεκριμένης κατάστασης που τη χαρακτηρίζει (Westerlund 1999b, 2002, 2003a, 2003c, 2005). Η έμφαση αυτή περισσότερο στη διεργασία και στην ποιότητα της διεργασίας παρά στα τελικά προϊόντα («μουσικά έργα») είναι ζωτική

και για πολλές άλλες προσεγγίσεις που βασίζονται στην φαινομενολογική θεώρηση της μαθησιακής εμπειρίας.

Από την οπτική γωνία του κοινωνικού στρουκτουραλισμού, οι αξίες της μουσικής και της μουσικής μάθησης είναι πάντα διαπραγματεύσιμες, ωστόσο η δύναμη της κριτικής εξαρτάται από το πού εστιάζει κοινωνικοπολιτισμικά η συγκεκριμένη παιδαγωγική κατάσταση. Καθώς οι μαθητές δεν μαθαίνουν εν κενώ από άποψη εμπειριών, η υποχρέωση του μουσικοπαιδαγωγού εκτείνεται πέρα από την μύηση των μαθητών στις νόρμες, στις αξίες και στα πρότυπα προϋπαρχόντων μουσικών πολιτισμών: οι στόχοι της ευρείας μουσικής εκπαίδευσης δεν είναι απλώς «μουσικοί», αλλά κυρίως ηθικοί (Laes 2006, Väkevä 2003, 2004, Westerlund 1998, 2003a).

Από την οπτική αυτή γωνία, θα μπορούσε κανείς να αναθεωρήσει την πραξιακή κριτική που ασκείται στην αισθητική φιλοσοφία (Määttänen 2000a, 2003, 2005, Määttänen & Westerlund 1999, Väkevä 2004, Westerlund 2002, 2003c). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η σύγχρονη αισθητική δεν χρειάζεται να συμβιβαστεί με την παράδοση των Baumgart και Kant η οποία εκλαμβάνει την αισθητική εμπειρία ως κάτι αποκομμένο από την καθημερινή ζωή και τη συσχετίζει αποκλειστικά με τα αισθητικά αντικείμενα (των καλών τεχνών, λίγο πολύ). Εναλλακτικές προτάσεις μπορούν να αντληθούν από τα πεδία της φαινομενολογίας, της κριτικής θεωρίας και του πραγματισμού. Ωστόσο, φαίνεται ότι ενώ το πρώτο πεδίο μας υπενθυμίζει την ανοιχτοσύνη της εμπειρικής κατάστασης, τα άλλα δύο λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις της μάθησης στον χώρο των τεχνών, τις συσχετιζόμενες μορφές εμπειρίας και την εισαγωγή τους για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διάστασης της δημοκρατίας. Το κύριο επιχείρημα της συζήτησης αυτής εντοπίζεται στην αποδοχή της άποψης ότι η αισθητική θεωρία, ως γενική έννοια, δεν χρειάζεται να παραβλέπεται παρά τους ισχυρούς δεσμούς που μπορεί να έχει με τη μοντερνιστική θεώρηση των καλών τεχνών και της αξίας τους. Ένας στόχος της σύγχρονης πραγματιστικής αισθητικής, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τον Richard Shusterman και άλλους, είναι η προσοικειοποίηση της αισθητικής ως διακριτό πεδίο αξιών. Μία από τις πλέον σημαντικές συνέπειες της προσέγγισης αυτής είναι η ιδέα του εκδημοκρατισμού της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Väkevä & Westerlund 2006a).

Συμπέρασμα

Αυτές οι κριτικές οφείλουν να τεθούν εντός του πλαισίου της Φινλανδικής πραγματικότητας. Σε γενικές γραμμές, η πραξιακή φιλοσοφία του Elliott επέδρασε ως καταλύτης και πηγή έμπνευσης για την Φινλανδική μουσικοπαιδαγωγική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, το

Music Matters και άλλα σχετικά συγγράμματα πυροδότησαν έντονες συζητήσεις, συμπεριλαμβανομένης και της έκδοσης δύο βιβλίων (Westerlund 2002, Väkevä 2004) καθώς και αρκετών άρθρων και ανέκδοτων πραγματειών (π.χ. Kauppinen 1997, Väkevä 1999a, Honkanen 2001, Laes 2006). Το Finnish Journal of Music Education αφιέρωσε δύο τεύχη σχετικά με τη φιλοσοφία του Elliott (FJME 1995 και 2005) ενώ μία ανθολογία φιλοσοφικών κειμένων πάνω στη μουσικοπαιδαγωγική πρόκειται να εκδοθεί στο προσεχές μέλλον (Westerlund & Väkevä, προσεχώς). Η συζήτηση αυτή συνεχίζεται.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Aittakumpu, R. (2005). Pyhä praktiikka maallisessa maailmassa. Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen pedagogiikan näkökulmasta. *Finnish Journal of Music Education* 9, forthcoming.
- Anttila, M. & Juvonen, P. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu: University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1996). Music Education in Finland: A New Philosophical View. *Finnish Journal of Music Education* 1(1), 6–22.
- Honkanen, T. E. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitukset*. Licentiate thesis. University of Jyväskylä.
- Hyvönen, L. (2001). Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. [Searching for theory of arts education] In A. Puurula (ed.) *Taide- ja taitokasvatuksen tutkimuksia*. Kasvatustieteen päivien teemaryhmien esitelmät 2000. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Hyvönen, L., Ervasti, M., Poikela, L. & Tenhu, T. (2001). Integrative and multidisciplinary arts education. A possibility for creating powerful learning environments. In F. Buchberger & S. Berghammer (Eds.) *Active learning in teacher education*. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Österreich 9. Linz, 166–177.
- Juntunen, M.-L. (2000). *Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkouutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa*. Unpublished Licentiate thesis. University of Oulu.

- Juntunen, M.-L. (2004) *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 73.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: Philosophical and Practical Remarks on the Musical Body in Action. *Music Education Research* 3(2), 203–214.
- Kauppinen, E. (1997). *Ilo, elämys ja tieto? Musiikki ja musiikkikasvatuksen tavoitteet Reimerin, Swanwickin ja Elliottin filosofioissa*. Unpublished Master's thesis. Sibelius Academy.
- Laes, T. (2006). *Muuttuva musiikkikasvatus: sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin*. Unpublished Master's thesis. Sibelius Academy.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka* [Music didactics]. 2nd ed.. Juva: WSOY.
- Määttänen, P. (1996). Pragmaattista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. [Pragmatist Philosophy of Music, Review of D. J. Elliott's Music Matters]. *Finnish Journal of Music Education* 1(1), 47–51.
- Määttänen, P. (1998). Taide, fenomenologia ja pragmatismi. Teoreettisia väliintuloja. UIAH *Working Papers*, F4, 4–9. Määttänen, P. (2000a) Aesthetic Experience: A Problem in Praxialism. *Finnish Journal of Music Education* 5(1-2), 148–154. Republished in *Action, Criticism & Theory for Music Education* 1(1), 2001, <http://mas.siue.edu/ACT/index.html>.
- Määttänen, P. (2000b). Elliott on Mind Matters, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144, 40-44.
- Määttänen, P. (2001). John Dewey on Aesthetic Experience. In Pragmatist Viewpoints on Art, ed. by P. Määttänen, UIAH *Working Papers*, F 19, 75-79.
- Määttänen, P. (2003). Aesthetic Experience and Music Education, *Philosophy of Music Education Review* 11 (1), 63-70.
- Määttänen, P. (2005). Aesthetics of Movement and Everyday Experience. *Contemporary Aesthetics*, Special Volume 1, <http://www.contempaesthetics.org/>, 10.
- Määttänen, P. & Westerlund, H. (1999). Tradition, Practice, and Musical Meaning. A Pragmatist Approach to Music Education. In F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (eds.). *Nordic research on music pedagogy*, Yearbook 3, 33–38.
- Regelski, T.A. (1998). Critical Theory as a Basis for Critical Thinking in Music Education. In *Studies in Music from the University of Western Ontario* 17 (January 1998). London, Ontario:

- University of Western Ontario, 1–19.
- Regelski, T.A. (2000). “Critical Education”, Culturalism and Multiculturalism. *Finnish Journal of Music Education* 5 (1–2): 120–147.
- Shusterman, R. (1997). Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Tampere: Gaudeamus.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*. 2nd ed. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Tenkku, L. (1996). Luova ote musiikinopetukseen. *Finnish Journal of Music Education* 1 (2): 46–52.
- Väkevä, L. (1999a). *Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praktiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa*. Unpublished Licentiate thesis. University of Oulu.
- Väkevä, L. (1999b). Musiikin pedagoginen merkitys David J. Elliottin praktiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. *Finnish Journal of Music Education* 4 (2–3), 44–55.
- Väkevä, L. (2000a). Naturalizing Philosophy of Music Education. *Finnish Journal of Music Education* 5 (1–2), 73–83.
- Väkevä, L. (2000b). John Dewey’s Pragmatic Conception of Experience and a Naturalized Conception of Artistic Experience. In P. Määttänen (ed.) *Pragmatist Viewpoints on Art. Working Papers*. University of Art and Design Helsinki UIAH F 19, 27–35.
- Väkevä, L. (2003) Music Education as Critical Practice: A Naturalist View. *Philosophy of Music Education Review* 11(2), 141–156.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. [Educational art and art education. The signification of aesthetics and art education in the naturalistic pragmatism of John dewey]. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium, 68.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2006a). The Method of Democracy in Music Education. Paper in the International Conference on Music Education, Equity, and Social Justice, October 6-8, 2006, Teachers College Columbia University, Department of Arts and Humanities, Music and Music Education, New York, USA.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2006b). What can today's music educator expect from a philosophy of music education? A Deweyan vantage point of the meaning and justification of music in education. Paper in Music and Philosophy: Emotion and Reason Symposium, June 5–7, 2006, Sibelius Academy, Helsinki.

- Westerlund, H. (1997). Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä? [The "Two Philosophies" of Music Education Heading the Way in Discourse?] *Finnish Journal of Music Education* 2(1), 28–40.
- Westerlund, H. (1998). Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. [Pluralist and Communal Ethics Approaching Music Education.] *Finnish Journal of Music Education* 3(2), 3–17.
- Westerlund, H. (1999a). Maailman musiikit kasvatuksessa. Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. [World Musics in Education. Philosophical Perspectives on Multicultural Music Education]. *Finnish Journal of Music Education* 4(2–3), 28–43.
- Westerlund, H. (1999b). Musiikillinen pluralismi ja reflektiivinen kasvatuskäytäntö. [Musical pluralism and reflective educational practice] In I. Sava (ed.) Ajatuksia monikulttuurisesta. [Thoughts on multicultural.] University of Art and Design. Helsinki. *Working Papers* F6, 26–29.
- Westerlund, H. (2001). Multicultural Music Education and Pragmatism. A Deweyan approach to musical pluralism and democratic education. In P. Määttänen (ed.) Pragmatist Viewpoints on Art. Proceedings of the AWE symposium in Helsinki, June 2000, University of Art and Design. Helsinki. *Working Papers* F 19, 62–69.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education*. Studia 16. Sibelius-Akatemia, Helsinki.
<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>.
- Westerlund, H. (2003a). Filosofiaa musiikin ja kasvatuksen välimaastossa. [Philosophical dialogue between music and education] *Finaali. Journal of Musical Performance and Research* 10(2), 71–77.
- Westerlund, H. (2003b). John Blacking musiikkikasvatuksessa–Musiikillisen kokemuksen uudelleenarviointia. [John Blacking in music education–Reconsidering musical experience]. *The yearbook of the Finnish Ethnomusicological Society* 15, 7–19.
- Westerlund, H. (2003c). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11(1), 45–62.
- Westerlund, H. (2005). Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. [Value of Music and Value Experience in Music Education]. In A. Padilla & J. Torvinen (eds.) *Musiikki, filosofia, estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. [Philosophy and Aesthetics of Music—Anthology]. Helsinki: Helsinki University Press, 249–266.
- Westerlund, H. (2006). Garage Rock Band – A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education, Showcase*, 24(2), 119–125.

- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. (2005). Music and Knowledge in Bodily Experience. In D. Elliott (ed.) *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University Press, 112–122.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. *Musiikki, kasvatus, filosofia. Antologia*. Helsinki: Yliopistopaino. Forthcoming.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.

Η Heidi Westerlund είναι καθηγήτρια στον τομέα της μουσικοπαιδαγωγικής στην Ακαδημία Sibelius, στο Ελσίνκι της Φινλανδίας. Έχει εκδώσει άρθρα σε πολλά διεθνή και Φινλανδικά περιοδικά και βιβλία στον τομέα της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης. Το πεδίο των ακαδημαϊκών της ενδιαφερόντων περιλαμβάνει τη γενική μουσική εκπαίδευση, τον πολιτισμό της εκπαίδευσης και την πολυπολιτισμικότητα.

Η Lauri Väkevä είναι λέκτορας του τομέα της μουσικοπαιδαγωγικής στην Ακαδημία Sibelius, στο Ελσίνκι της Φινλανδίας. Έχει εκδώσει πολλά άρθρα σε Φινλανδικά και διεθνή περιοδικά. Το πεδίο των ερευνητικών του ενδιαφερόντων περιλαμβάνει τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, την παιδαγωγική Αφρο-αμερικανικής και ποπ μουσικής, και εξ αποστάσεως-μέσω διαδικτύου μάθηση.

Elliott's Praxialism in Music Education: A Finnish Perspective

Heidi Westerlund, Lauri Väkevä

David J. Elliott's praxial philosophy was introduced in Finland in the midst of a change in national curricular policy. Overall, his ideas fitted well with the practical approach and the multicultural perspectives of Finnish music educators. However, a more dynamic and holistic philosophical point of departure was soon envisioned; a point of departure that would take into consideration the rapidly changing cultural dynamics of musical life and the diversity of musical experience it bestows. The article analyzes the points of departure for the critique of David J. Elliott's praxial philosophy in Finland. Phenomenology and critical theory are considered as thematic alternatives to Elliott's approach. Whereas phenomenology criticizes the lack of subjective, somatic aspects of experience, critical theory focuses on the pedagogical relevance of the role of critical reason in educational praxis. Pragmatism, in its social-cultural and contextual reading of praxialism, is proposed as a holistic alternative that in line with contemporary social constructivism suggests a more throughout account of musical learning in community. Furthermore, it refashions Elliott's critique against the aesthetic philosophy; as a general concept, the aesthetic theory does not have to be neglected despite of its strong conceptual ties to the modernist understanding of fine arts and their value. A pragmatist alternative naturalizes the points of departure of aesthetic theory, thus providing tools for further elaborations of praxialism in music education.

Heidi Westerlund is a professor of music education at the Sibelius Academy, Helsinki, Finland. She has published articles in several international and Finnish journals and books in the field of philosophy of music education. Her main interest areas are general music education, the culture of education, and multiculturalism. She has published articles in several international and Finnish journals and books.

Lauri Väkevä is a lecturer of music education at the Sibelius Academy, Helsinki, Finland. He has published several articles in Finnish and international journals. His main research interests cover philosophy of music education, pedagogy of African-American and popular music, and Web-based learning.

Μια απάντηση στους Heidi Westerlund και Lauri Väkevä

Dr David J. Elliott

Μετάφραση: Πέτρος Βούβαρης

Εκτιμώ βαθύτατα την εκτενή κριτική των καθηγητών Westerlund και Väkevä. Έμαθα πολλά από την εισήγησή τους. Είναι εξαιρετικά λεπτομερής. Για την ακρίβεια, φαίνεται πως οι Westerlund και Väkevä έχουν αφιερώσει ένα πολύ μεγάλο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας στην κριτική της πραξιακής προσέγγισης. Αυτά μου είναι πολύ που τη βρίσκουν τόσο ανεπαρκή. Καθώς η εισήγησή τους είναι τόσο λεπτομερής, δεν είμαι αυτή τη στιγμή σε θέση να απαντήσω σε όλα όσα μου προσάπτουν. Επιπλέον, καθώς δεν γνωρίζω Φινλανδικά, δεν είμαι σε θέση να απαντήσω στις πολλές κριτικές που αναμφίβολα σχετίζονται με την πλειοψηφία των βιβλιογραφικών τους αναφορών, συμπεριλαμβανομένων πολλών κριτικών που έχουν διατυπωθεί από φοιτητές που δραστηριοποιούνται κάτω από την εποπτεία τους.

Διαφωνώ με πολλές απόψεις της κριτικής που παρουσίασαν οι Westerlund και Väkevä. Θα είμαι συγκεκριμένος αναφορικά με αρκετές από αυτές, αν και όχι με όλες. Ξεκινώντας, επιτρέψτε μου μία γενική παρατήρηση. Ούτε μία φορά δεν παραθέτουν κάποια πρόταση ή παράγραφο από το *Music Matters* (και μάλιστα με συνάφεια) για να υποστηρίξουν τις απόψεις τους. Επιπλέον, οι ισχυρισμοί τους συχνά βασίζονται σε σοβαρές παρανοήσεις αυτών που πραγματικά εννοώ. Συχνά, οι δηλώσεις τους είναι απλά ασαφείς. Η πρώτη κριτική που εξαπολύουν εναντίον μου αποτελεί έξοχο παράδειγμα του τί εννοώ.

1. (Όλοι) οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί; Οι Westerlund και Väkevä ξεκινούν λέγοντας ότι «όπως πολλοί από τους ξένους συναδέλφους τους, οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί βρήκαν την κριτική του Elliott προς το αισθητικό ιδεώδες πολύ αυστηρή». Αυτό είναι απλά μία άποψη, όχι ένα φιλοσοφικό επιχείρημα. Επιπλέον, ποιοί είναι αυτοί οι «πολλοί ξένοι συναδέλφοι»; Είναι αμερόληπτοι και αντικειμενικοί; Από τη δική μου μεριά, μπορώ με ευκολία να παραθέσω ονόματα πολλών διακεκριμένων φιλοσόφων οι οποίοι ασκούν την ίδια επί της ουσίας κριτική στην αισθητική θεωρία όπως εγώ και οι οποίοι παρέχουν εκτεταμένη επιχειρηματολογία για αυτήν τους την τοποθέτηση, π.χ. οι Wayne Bowman, Thomas Regelski και Carolyn Korsmeyer.

Στη συνέχεια, προσέξτε ότι οι Westerlund και Väkevä δεν λένε *κάποιοι* «Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί». Γράφουν σαν να γνωρίζουν με σιγουριά ότι *όλοι* οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί συμφωνούν με την άποψή τους και ότι έχουν το δικαίωμα να μιλούν εκ μέρους όλων των Φινλανδών μουσικοπαιδαγωγών. Κατά συνέπεια, όταν οι Westerlund και Väkevä δηλώνουν πως οι «Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί» πιστεύουν ότι ο πραξιαλισμός απηχεί «παρωχημένες ωδειακές πρακτικές» και ότι η δική μου ερμηνεία της έννοιας της δημιουργι-

κότητας είναι «υπερβολικά ιεραρχική», οφείλουμε να δώσουμε απάντηση σε δύο ουσιαστικά ερωτήματα.

Κατά πρώτο λόγο, με ποιό τρόπο τεκμηριώνουν την άποψη ότι οι Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί σκέφτονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως οι ίδιοι; Αν σκοπός τους είναι να καταθέσουν μία άποψη εκ μέρους έστω και μίας πλειοψηφίας Φινλανδών μουσικοπαιδαγωγών, επιβάλλεται να υποστηρίξουν την άποψη αυτή με κάποια μορφή λογικής τεκμηρίωσης.

Στην πραγματικότητα, σε έναν πρόσφατο πανηγυρικό εορτασμό για τη Φινλανδική μουσική εκπαίδευση στο New York University (30 Ιανουαρίου 2007) παρευρέθηκε η Esa-Pekka Salonen και πολλοί Φινλανδοί μουσικοπαιδαγωγοί και σπουδαστές. Πολλές από τις σχετικές εισηγήσεις προέβλεπαν σημαντικά χαρακτηριστικά στοιχεία της πραξιακής μουσικής εκπαίδευσης στην πράξη. Φαίνεται λοιπόν ότι τουλάχιστον κάποιοι από τους Φινλανδούς μουσικοπαιδαγωγούς κατανοούν και υποστηρίζουν την πραξιακή μουσική εκπαίδευση.

2. Σε άμεση σχέση με τα παραπάνω, θα ήθελα να δώσω ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι οι Westerlund και Väkevä αδυνατούν να παραθέσουν κάποια δήλωση από το *Music Matters* για να υποστηρίξουν την πεποίθησή τους ότι ο πραξιαλισμός αποτελεί παράδειγμα «παρωχημένων ωδειακών πρακτικών» και ότι η δική μου θεώρηση της έννοιας της δημιουργικότητας είναι «υπερβολικά ιεραρχική». Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι απόλυτα εσφαλμένοι. Δεν υπάρχει το παραμικρό στον πραξιαλισμό που να προσομοιάζει σε παρωχημένη ωδειακή προσέγγιση, μία προσέγγιση η οποία, εκτός των άλλων, θα απαιτούσε αυστηρές τεχνικές ασκήσεις, αποκλειστική προσοχή στην έντεχνη Δυτική μουσική, ενισχυμένες δόσεις μουσικής θεωρίας και συστηματική εξέταση σε όλους αυτούς τους τομείς. Όπως δηλώνω επανειλημμένως στο *Music Matters*, αντιτίθεμαι σε όλα αυτά.

Οι Westerlund και Väkevä δυσανασχετούν για το γεγονός ότι η δική μου θεώρηση της δημιουργικότητας είναι «υπερβολικά ιεραρχική». Επιτρέψτε μου να επιχειρηματολογήσω για το αντίθετο. Το απόσπασμα από το *Music Matters* που ακολουθεί (σελ. 234) είναι ένα μόνο μέρος των θέσεών μου σχετικά με το τί μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε τη ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μας.

...η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας απαιτεί ένα δεκτικό περιβάλλον που να ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου και την εποικοδομητική αξιολόγηση των μαθητικών προσπαθειών για επίτευξη δημιουργικών αποτελεσμάτων. ... οφείλουμε να αναδεικνύουμε την μουσική «ανεύρεση ευκαιριών» εμπλέκοντας τους μαθητές στην διατύπωση (κι όχι απλά διεκπεραίωση) αξιολογών μουσικών σχεδίων εργασίας. Με τον όρο «διατύπωση» σχεδίων εργασίας εννοώ την ενθάρρυνση των μαθητών: να διερευνούν και να επιλέγουν πρωτότυπα μουσικά έργα για να εκτελούν μόνοι τους ή συμμετέχοντας σε μουσικά σύνολα· να προτείνουν πολλαπλές προσεγγίσεις σε ερμηνευτικά, αυτοσχεδιαστικά ή/και μουσικοσυνθετικά προβλήματα· να καταστρώνουν καινοτόμα σχέδια ερμηνείας· να σχεδιάζουν μουσι-

κές διασκευές· να επεξεργάζονται δεδομένες συνθέσεις ή διασκευές κ.ο.κ. ... πρέπει να αποφύγουμε την υπονόμευση της μαθητικής παρώθησης και ψυχαγωγίας μέσω ξεσπασμάτων, αμφιταλάντευσης, προσπαθειών ανάληψης της εξουσίας, ενώ οι μαθητές εργάζονται για να παράγουν δημιουργικά μουσικά αποτελέσματα. Η καθοδήγηση των μαθητών για την επίτευξη της καλλιτεχνικής και δημιουργικής τους πραγμάτωσης φαίνεται να απαιτεί έναν δάσκαλο στο ρόλο βοηθού, συμβούλου και ενήμερου κριτικού· όχι έναν δάσκαλο στο ρόλο περήφανης μητέρας, αυστηρού πατέρα ή πολύξερον αδερφού.

Είναι αυτή η προαξιακή θεώρηση της έννοιας της δημιουργικότητας «υπερβολικά ιεραρχική»; Οι Westerlund και Väkenä πιστεύουν πως είναι. Είναι αυτή η θεώρηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή «υπερβολικά επιβαλλομένη εκ των άνωθεν»; Οι Westerlund και Väkenä πιστεύουν πως είναι. Επιπλέον, η προτεινόμενη θεώρηση της έννοιας του προαξιακού μουσικού προγράμματος σπουδών -την οποία περιγράψω στην περίληψη που παραθέτω στην αρχή του περιοδικού αυτού- δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι οι μαθητικές μουσικές δράσεις επικουρούνται και προάγονται από τη *συνεργασία* δασκάλου-μαθητή στο πλαίσιο μίας διαδραστικής, πληθώρας αλληλεπιδραστικών και καλά-στοχοθετημένων σχεδίων εργασίας, ερωτημάτων, ζητημάτων και γνώσεων, με απώτερο σκοπό να καταστούν οι μαθητές σκεπτόμενοι μουσικοί. Είναι αυτή η θεώρηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή «υπερβολικά επιβαλλομένη εκ των άνωθεν»; Οι Westerlund και Väkenä πιστεύουν πως είναι. Εγώ υποστηρίζω πως οι ισχυρισμοί τους είναι λανθασμένοι.

3. Οι Westerlund και Väkenä υποστηρίζουν ότι προβάλλω «υψηλές απαιτήσεις για μουσικοπολιτισμική αυθεντικότητα» και ότι κάτι τέτοιο «υπονομεύει την ιδιαίτερη μουσική φωνή του μαθητή και το ηθικό πλαίσιο της εκπαίδευσης». (Μήπως οι Westerlund και Väkenä υπονοούν ότι πρέπει να διδάσκουμε μη-αυθεντική μουσική χαμηλής ποιότητας που να μην έχει καμία σχέση με τις προθέσεις των συνθετών και των λαϊκών μουσικών δημιουργών—επί παραδείγματι, θλιβερές μεταγραφές Γαλλο-καναδικών παραδοσιακών τραγουδιών, Αμερικανικών κομματιών μπλουζ ή ποπ μουσικής;). Διαφωνώ. Δεν προβάλλω καμία «υψηλή απαίτηση». Απλώς υποστηρίζω ότι όλα τα μουσικά στυλ δημιουργούνται και πραγματώνονται σε έναν συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες των ανθρώπων που τα ακούν και τα παράγουν.

Δίνω έμφαση στο γεγονός ότι τα μουσικά στυλ είναι ρευστά. Αλλάζουν με το χρόνο, όπως αλλάζουν και οι αξίες τους. Οι μαθητές πρέπει να είναι ενήμεροι για αυτά τα θέματα, ουδέποτε όμως υποτελείς των παραδόσεων. Οι Westerlund και Väkenä διαστρεβλώνουν τον προαξιαλισμό, παρουσιάζοντάς τον σαν κάτι που θέλει να αιχμαλωτίσει τα παιδιά σε έναν φαύλο κύκλο τεχνικο-ιστορικής εκπαίδευσης. Εκείνο που υποστηρίζω είναι ότι θεωρώ σημαντικό να εκθέσουμε τα παιδιά σε ένα έλλογου εύρους πεδίο μουσικών στυλ ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση των μουσικών αξιών άλλων ανθρώπων και ως εκ τούτου των πολιτισμικών, κοινωνικών

και ηθικών πεποιθήσεών τους. Πιστεύω ότι αυτοί είναι οι σημαντικοί ανθρωπιστικοί και ηθικοί στόχοι της εκπαίδευσης.

Σε όλη μου τη φιλοσοφία υπερθεματίζω επί της ανάγκης να βοηθήσουμε τους μαθητές να βρουν τη δική τους φωνή ως κριτικά σκεπτόμενοι δημιουργοί και ακροατές, οι οποίοι κατανοούν τα κοινωνικο-πολιτισμικά συμφραζόμενα της μουσικής που εκτελούν, αυτοσχεδιάζουν κ.ο.κ. Ο πραξιαλισμός στοχεύει στο να καταστούν τα παιδιά ικανά για να βρουν τη δική τους φωνή από την αρχή της μουσικής τους εκπαίδευσης: «οι δάσκαλοι οφείλουν να διασφαλίσουν τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στους μαθητές τους να αναπτύξουν τη μουσική τους δημιουργικότητα την ίδια στιγμή που αναπτύσσουν τις δεξιότητες της μουσικής τους δράσης». Προσέξτε και πάλι ότι οι Westerlund και Väkevä δεν αναφέρονται καθόλου σε αυτές τις απόψεις του πραξιαλισμού. Δεν αναφέρουν επίσης ότι αφιερώνω τρία κεφάλαια (4, 6 και 8) του *Music Matters* στην επεξήγηση της φύσης της ακρόασης μουσικών έργων και στην ανάπτυξη ενός ευέλικτου διδακτικού μοντέλου μουσικής ακρόασης (σελ. 199).

4. Οι Westerlund και Väkevä δηλώνουν ότι «ο πραξιαλισμός του Elliott είναι υπερβολικά περιοριστικός λόγω της ισχυρής του εξάρτησης από τα πρότυπα επιδεξιότητας όπως αυτά προσδιορίζονται από τις νόρμες και τις αξίες των εγκαθιδρυμένων μουσικών πολιτισμών».

Και πάλι, απλώς παρέχουν την προσωπική τους άποψη. Δεν με ενδιαφέρει να φτάσουν τα παιδιά σε υψηλά επίπεδα μουσικής επιδεξιότητας. Επιπλέον, δεν περιορίζω τον πραξιαλισμό στους «εγκαθιδρυμένους μουσικούς πολιτισμούς». Υποστηρίζω ότι οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν την ευκαιρία να μάθουν ένα ευρύ πεδίο μουσικού ρεπερτορίου. Επιπλέον, όταν οι κριτικές αυτές υποστηρίζουν ότι η άποψή μου είναι προβληματική για τους δασκάλους τάξης που εκτιμούν τις δημιουργικές προσεγγίσεις, οφείλω να ρωτήσω: τι σημαίνει «δημιουργική προσέγγιση»; Μήπως ο όρος αυτός σημαίνει κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που εγώ περιγράφω παραπάνω σχετικά με το πώς ο πραξιαλισμός ερμηνεύει τη δημιουργικότητα; Δεν νομίζω. Επιπλέον, κάθε μουσική είναι δημιουργική και όλα τα στυλ έχουν ιστορική διάσταση, νόρμες και διεργασίες—ακόμη και τα πλέον πρόσφατα. Ο πραξιαλισμός δεν εξαιρεί κανένα μουσικό στυλ. Ο πραξιαλισμός επιθυμεί να εκθέσει τους μαθητές σε όλες τις μορφές μουσικής στα σχολεία (εκτός από κάποιες σύγχρονες μορφές χυδαίου χιπ-χοπ). Ο «ελεύθερος αυτοσχεδιασμός» (δικό τους παράδειγμα) είναι απλά ένα ακόμη μουσικό στυλ με τη δική του ιστορία και παράδοση και θα έπρεπε να περιλαμβάνεται στη σχολική μουσική. Εκείνο που υποστηρίζω είναι ότι κάθε μουσική ενέχει ζητήματα που αφορούν στο πλαίσιο της, ζητήματα τα οποία οι μαθητές θα έπρεπε να μαθαίνουν κατά την πορεία της εκτέλεσης, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης ή της εκμάθησης μουσικής σε σχέση με άλλες τέχνες.

5. Οι Westerlund και Väkevä καταβάλουν φιλότιμες προσπάθειες για να δημιουργήσουν ένα χάσμα μεταξύ πραξιαλισμού και πραγματισμού, της θεωρίας δηλαδή που προτιμούν. Υποστηρίζουν ότι ο πραξιαλισμός δεν ενδιαφέρεται για

ανθρώπινη πρόοδος και μετασχηματισμό, αλλά μόνο για τεχνική εκτέλεση και πολιτισμική ένταξη. Αρνούνται το γεγονός ότι ο πραξιαλισμός προεσβεύει την πρόοδο «ως ένα ζωντανό πεδίο διαδράσεων, εντός του οποίου δημιουργικές τάσεις επιτρέπεται να δράσουν με νέους και πρωτότυπους τρόπους έτσι ώστε να καθοδηγήσουν τις μετασχηματιστικές διεργασίες που συμβάλλουν στην ανθρώπινη πρόοδο». Κάνουν λάθος. Ο πραξιαλισμός θεωρεί τη δημιουργική ανθρώπινη πρόοδο έναν από τους καιρίους στόχους του, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι οι μουσικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδράσεις μπορούν και οφείλουν να αποτελούν μέρος κάθε μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, ο πραξιαλισμός δίνει έμφαση στην ανάπτυξη πολλών πλευρών της κοινωνικής ζωής του ατόμου μέσω μουσικών δράσεων κάθε είδους π.χ., όπως αναφέρω στο κεφάλαιο 12 του *Music Matters*, ελευθερία, συντροφικότητα, ευτυχία, υγεία, αυτοεκτίμηση κ.ο.κ. Διόλου με απασχολεί η «διάδοση ενός δεδομένου πολιτισμού», όπως υποστηρίζουν οι Westerlund και Väkevä. Επίσης, η δική μου θεώρηση της έννοιας της εμπειρίας δεν είναι, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, περισσότερο «ατομικιστική» παρά κοινωνικοπολιτισμική. Τονίζω το γεγονός ότι η ανθρώπινη πρόοδος πραγματοποιείται εντός κοινωνικού πλαισίου και μέσω συνεργατικών μαθησιακών καταστάσεων.

6. Η επόμενη κριτική των Westerlund και Väkevä είναι η εξής: «η φιλοσοφία του νου του Elliott προσυπογράφει μία επιβαλλόμενη εκ των άνωθεν άποψη, κατά την οποία ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα γνωσιακό σύστημα που ανταποκρίνεται στις αυθεντικές μουσικές πληροφορίες που του παρέχονται».

Πρόκειται για άλλη μία διαστρέβλωση. Στο κεφάλαιο 5 του *Music Matters*, περιγράφω τον ανθρώπινο νου ως ένα διαρκώς κινούμενο, αλληλεπιδραστικό σύστημα «δυνάμεων» που συμπεριλαμβάνει την προσοχή, την αντίληψη, το συναίσθημα, τη μνήμη και τη βούληση και που μας επιτρέπει να βιώνουμε την πραγματικότητα και να αναπτύσσουμε το δυναμικό μας ως άνθρωποι. Σαφώς δεν βλέπω τους μαθητές ως «γνωσιακά συστήματα». Χωρίς μυαλό, η προσοχή, η αντίληψη, το συναίσθημα κ.λ.π. δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν. Όπως όμως εξηγώ λεπτομερώς στο κεφάλαιο 5 του *Music Matters*, ο ανθρώπινος νους εξατομικεύεται από όλες τις αλληλεπιδράσεις του με τον κόσμο.

Επιπλέον, ορίζω την έννοια της «πληροφορίας» ανοιχτά—ως κάθε μία και όλες τις αισθήσεις, συναισθήματα, γνώσεις, συνειδητές και ασυνειδητές εμπειρίες που υφιστάμεθα μέσω της δικής μας συνείδησης. Δηλώνω ξεκάθαρα ότι δεν θεωρώ τον όρο «πληροφορία» με την έννοια λεκτικών δεδομένων. Επιπλέον, ουδέποτε χρησιμοποιώ τον όρο «αυθεντική μουσική πληροφορία» με την έννοια του άκαμπτου δεδομένου, όπως μου προσάπτουν οι Westerlund και Väkevä. Δεδομένων των όσων έχω πει μέχρι τώρα, βρίσκω τον συνακόλουθο ισχυρισμό τους πραγματικά περιεργό: «Η αντίληψη [του Elliott]: «ο νους είναι μυαλό» αποτελεί τη βάση για την προσέγγιση της μαθησιακής διεργασίας από την οπτική γωνία των μουσικών κανόνων που ο δάσκαλος οφείλει να έχει στην κυριότητά του και ακολούθως να εγκαταστήσει στο μυαλό των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

7. Το επόμενο επιχείρημα των επικριτών μου είναι το εξής: «ο πραξιαλισμός του Elliott θεωρεί ως δεδομένο ότι η μουσική εκπαίδευση πάντα οδηγεί σε καλές και παρωθητικές εμπειρίες (Elliott 1995, 129)». Δεν θεωρώ, ούτε δηλώνω ρητά κάτι τέτοιο στη σελίδα της βιβλιογραφικής αναφοράς που παραθέτουν.

Οι Westerlund και Väkevä συνεχίζουν: «Όπως είναι ευρέως γνωστό, κάτι τέτοιο [δηλαδή, οι καλές και παρωθητικές εμπειρίες] δεν συμβαίνει πάντοτε». Μα βεβαίως και όχι. Ωστόσο, για αυτό δεν φταίει η εν λόγω φιλοσοφία. Οι καθημερινές διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης είναι ανοιχτές σε πολλές παραμέτρους που μπορούν δυνητικά να αποσταθεροποιήσουν τις καλύτερες προσπάθειες των καλύτερων δασκάλων. Η διδακτική επιτυχία εξαρτάται τόσο από την ποιότητα του δασκάλου και της διδασκαλίας του όσο και από τη φιλοσοφία. Ένας κακός δάσκαλος θα καταστρέψει την όποια φιλοσοφία. Οι Westerlund και Väkevä μιλούν λες και δεν είναι εξοικειωμένοι με την πραγματικότητα της καθημερινής μουσικής διδασκαλίας.

Είναι ενδιαφέρον να τονίσω στο σημείο αυτό ότι κάθε φορά που οι Westerlund και Väkevä συζητούν για τον πραξιαλισμό, είναι ανένδοτοι αναφορικά με το γεγονός ότι η εν λόγω προσέγγιση δεν «εγγυάται» την ποικιλία εκπαιδευτικών στόχων που επιδιώκει, ή που θα έπρεπε να επιδιώκει. Την ίδια στιγμή, όταν συζητούν για τις θεωρίες που οι ίδιοι προτιμούν (δηλαδή, τον πραγματισμό, τον κοινωνικό στροκτουραλισμό) εμφανίζονται απόλυτα σίγουροι ότι αυτές οι θεωρίες εγγυώνται την επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που επιδιώκουν.

Όπως καταλήγουν και οι Westerlund και Väkevä, η συζήτηση αυτή συνεχίζεται.