

Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση

Μαίη Κοκκίδου

Εντεταλμένη Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ugenius@otenet.gr

Περίληψη

Σήμερα ζούμε στην εποχή του μεταμοντερνισμού, σε αυτή που αναφέρεται ως εποχή ανιστορικότητας και αποδοχής της αυταπάτης. Ο μεταμοντέρνος λόγος έχει χαρακτηριστεί, λιγότερο ή περισσότερο, ως πλουραλιστικός, πολιτικοποιημένος αλλά και μη-πολιτικοποιημένος, λαϊκίστικος, αντιδραστικός, πρωτοποριακός και προοδευτικός. Ο μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται από συνεχή ροή πληροφοριών, από την τεράστια ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας, από παροδικότητα και απροσδιοριστία, από φρενιτιώδεις ταχύτητες στις κοινωνικές αλλαγές και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, από την οικονομία του καταναλωτισμού, από την κυριαρχία της εικόνας. Ο μεταμοντερνισμός στιγματίστηκε ως «απολίτικος». Αυτό όμως είναι και η αλήθεια του. Η αδυναμία για οράματα διαπνέει όλη την κοινωνία και αποτελεί «σημείο των καιρών». Στο πεδίο της τέχνης, ο μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από τον εκλεκτικισμό και την παρωδία. Ενθαρρύνει το διάλογο ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, αμφισβητεί την ιδέα του αυθεντικού και επιστρέφει σε παλαιότερες καλλιτεχνικές μορφές και μεθόδους, έστω και αν αυτό γίνεται με ειρωνικό τρόπο. Ένα από τα πλέον εξέχοντα χαρακτηριστικά του είναι η κατάλυση των ορίων μεταξύ υψηλής και χαμηλής τέχνης.

Στην ομιλία μου, θα επικεντρωθώ σε πτυχές του μεταμοντερνισμού και θα τις αναπτύξω αναφορικά με τις φιλοσοφίες, τις πολιτικές και τη ζώσα πραγματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Καθώς τα ζητήματα και τα ερωτήματα που εγείρονται είναι πολλά και πολυσύνθετα, επέλεξα να αναφερθώ σε αυτά που θεωρώ ότι είναι τα πιο σημαντικά για τη μουσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θα προσεγγίσω την ανατροπή του συμβατικού δίπολου υψηλό-χαμηλό μέσα από το παράδειγμα της κλασικής μουσικής στη μουσική εκπαίδευση. Θα αναφερθώ στα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής επικοινωνίας μέσα από τις διαστάσεις του ψηφιακού μουσικού γραμματισμού. Θα συζητήσω την κυριαρχία της εικόνας μέσα από την πρόταση για τον πολυτροπικό μουσικό γραμματισμό. Θα εστιάσω στις νέες οριζουσες στην επικοινωνία, μέσα στα περιβάλλοντα συνεχούς ροής πληροφοριών, υπό το πρίσμα της κριτικής θεωρίας. Τέλος, θα θέσω τον προβληματισμό μου για το παρόν και το μέλλον της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από ερωτήματα, όπως: ποια είναι η σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με την κοινωνία και τον πολιτισμό γενικότερα; ποιες μουσικές εμπειρίες έχουν νόημα για τη μαθητική αλλά και για την ενήλικη ζωή; πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να «ζήσουν μουσικά»; υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των μουσικών εμπειριών στο σχολείο και έξω από το σχολείο; χρειάζεται να στοχαστούμε εκ νέου για την «καλή» και

την «κακή» μουσική; πρέπει να αναθεωρήσουμε τα μουσικά και παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής;

Παρά τις μεγάλες πολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων, το μάθημα της μουσικής παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, στάσιμο. Μέσα από τη συζήτηση, ευελπιστώ ότι θα κάνουμε ένα βήμα για να κατανοήσουμε τους λόγους για αυτή την αδράνεια καθώς και τις δυνάμεις που αντιτίθενται στην αλλαγή. Πεποίθησή μου είναι ότι το μάθημα της μουσικής έχει ανάγκη από έναν πραγματισμό εντός του οποίου θα προσδιορίζονται οι βασικές πολιτισμικές του αξίες, πάντα μέσω του διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: μεταμοντερνισμός, μουσικός γραμματισμός, ψηφιακός-πολυτροπικός μουσικός γραμματισμός, κριτική παιδαγωγική

Music Literacies in the wake of Postmodernism: from ignorance to consciousness

May Kokkidou

Adjunct Lecturer, University of Macedonia,
University of Western Macedonia, European University Cyprus
ugenius@otenet.gr

Abstract

We are currently in the postmodern era. Postmodernism is meant to be the era of loss of historicity and acceptance of self-deception. Postmodern discourse is said to be, more or less, populist, pluralistic, political but also a-political, reactionary, innovative and progressive. Philosopher Terry Eagleton (1996: viii) notes that “postmodernism is such a portmanteau phenomenon that anything you assert of one piece of it is almost bound to be untrue of another.”

There is no a common agreement about the definition of post-modernism, as it is difficult to grasp its determinants in all social and cultural aspects due to increasing diversity, division, complexity and the speed at which changes take place. Post-modernism is defined by constant flow of information, vast development of digital mass media, temporality and indeterminacy, rapid social changes and changes in the quality of social relations, consumerism, and image domination. Postmodernism has been labeled as “apolitical”. However this is its truth as well. Incapability to have visions runs through the whole of society, and this defines our time.

In art, postmodernism is defined by eclecticism and parody. It encourages the dialogue between past and present, questions the idea of authenticity and goes back to traditional art forms and methods, despite its ironic manner. One of the most salient characteristics of postmodernism is the end of the distinction between high and low art.

My presentation focuses on aspects of postmodernism which will be explored with regard to philosophies, policies, and current situation of music education. Since a number of complex issues and questions arise, I shall focus on those which in my opinion are the most crucial. More specifically, I shall approach the end of the conventional bipolar high-low art distinction through the case of the use of classical music in music education; I shall refer to digital mass media regarding digital music literacy and I shall discuss multimodal music literacy considering the image domination in our society; I shall focus on new communication determinants in contexts of constant information flow through the perspective of critical theory.

Finally, I shall pose questions -and suggest answers- about the present and future of music education such as: what is the relation of music education to society and, more generally, culture? how can we help students to “live musically”? is there any common ground between in and outside school music experiences? will student continue to be involved in music activities in their adult life? do we need to think afresh about “good” and “bad” music? should we re-examine our musical and pedagogical principles in music teaching and learning?

Keywords: postmodernism, music literacy, digital-multimodal music literacy, critical pedagogy

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένα πολιτιστικό και πολιτισμικό εγχείρημα. Η διδασκαλία είναι το όχημα, η μόρφωση είναι ο σκοπός, και η επικοινωνία με τον πολιτισμό είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης. Τα σχολεία δεν μεταδίδουν απλά τον πολιτισμό· είναι διερμηνείς του πολιτισμού. Η εκπαίδευση του σήμερα οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, και τη συγκρότηση του ατόμου σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (McLaren, 2011).

Στο Σύνταγμα των Ελλήνων (Άρθρο 16) αναγράφεται ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων». Δηλαδή, στην παιδεία, έχει σημασία η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών: ο χαρακτήρας τους, το σύστημα αξιών που ακολουθούν, οι στάσεις τους, οι συμπεριφορές τους, η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Το σημερινό σχολείο είναι, δυστυχώς, για συγκεκριμένες δεξιότητες, οι περισσότερες εκ των οποίων αφορούν το ίδιο το σχολείο και έχουν ελάχιστη χρησιμότητα στην πραγματική ζωή. Επίσης, από τη σκέψη του Διαφωτισμού, η ζωή μας κυριαρχείται από την ιδέα της αποτελεσματικότητας.¹ Το σχολείο έχει μεταλλαχθεί σε ένα κλειστό σύστημα όπου δεν έχουν λόγο και χώρο ύπαρξης ιδέες και συμβάντα από τον «έξω κόσμο». Αυτό ισχύει και για τη μουσική εκπαίδευση.

Ο Αριστοτέλης, στα *Πολιτικά* (1337a11–1340b19), στην περιγραφή του για την αγωγή που διαμορφώνει ελεύθερους πολίτες, αναφέρεται στην ανάγκη διδασκαλίας της μουσικής και προβληματίζεται αναφορικά με τη μουσική μάθηση στο πλαίσιο μίας γενικής παιδείας. Γράφει ότι είναι δύσκολο να εξακριβώσουμε τον σκοπό της εκμάθησης της μουσικής: είναι για την ευχαρίστηση στον ελεύθερο χρόνο των νέων; είναι για την αρετή; είναι για τη φρόνηση; θα χρησιμεύσει στην πλήρη ωριμότητα; η μουσική βελτιώνει τα ήθη; όμως γιατί ο ίδιος ο Δίας δεν τραγουδά, ούτε παίζει κιθάρα; και από ποιους θα εκπαιδεύονται μουσικά οι νέοι;

Ο Αριστοτέλης υποστήριξε πως η μουσική προσφέρει παιδεία, τέρψη και πνευματική καλλιέργεια. Πρώτιστα όμως συμβάλλει στη διαμόρφωση ορθών χαρακτήρων με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία η διδασκαλία της ως μάθημα από τη νηπιακή ακόμη ηλικία. Τη μουσική εκπαίδευση των νέων πρέπει να αναλαμβάνουν άτομα με φιλοσοφική μόρφωση και κατάλληλα καταρτισμένα σε μουσικά θέματα, ικανά να επιλέγουν την καταλληλότερη μουσική για την κάθε ηλικία.

Η μουσική, κατά τον Αριστοτέλη, χρησιμεύει επίσης αφού ευφραίνει τον άνθρωπο, και είναι από τα πράγματα που προσφέρουν τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση (αν και ο ενθουσιασμός είναι *πάθος* και όχι *ήθος*). Ωστόσο, διαχωρίζει τη μουσική διδασκαλία-μάθηση στο πλαίσιο της γενικής παιδείας από αυτή της εξειδικευμένης εκπαίδευσης του επαγγελματία μουσικού. Η πρώτη διδάσκει τον άνθρωπο ώστε να γίνει ελεύθερος πολίτης, διδάσκει την αρετή και διαπλάθει ήθος. Άρα, οι νέοι πρέπει

¹ Ο Αμερικανός καθηγητής λογοτεχνίας Michael Bégubé, υποστηρικτής της ιδέας και των αξιών μιας φιλελεύθερης εκπαίδευσης, υποστήριξε ότι οι αμφιβολίες σχετικά με την πρακτική χρησιμότητα των τεχνών μπορεί να είναι στην πραγματικότητα, σε μεγάλο βαθμό, μια «αυτο-προκαλούμενη ταπείνωση» (Bégubé 2003: 25). Αυτού του είδους η «ταπείνωση», για τον Bégubé, προέρχεται από μια λανθασμένη, ριζωμένη στην κληρονομιά του Διαφωτισμού, πεποίθηση: οι φυσικές επιστήμες είναι πιο «χρήσιμες» από τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Συνεπώς, οι τέχνες είναι καταδικασμένες να αποτύχουν εάν πρόκειται να ανταγωνιστούν με πεδία που θεωρούνται πιο «πολύτιμα», με χρηστικά και πραγματιστικά κριτήρια.

να εκπαιδεύονται στη μουσική διότι η μουσική έχει ηθική επίδραση στον άνθρωπο, είναι μέσο για τον άριστο βίο, προσφέρει πνευματική καλλιέργεια αλλά και ψυχική ανακούφιση, προσφέρει ευχαρίστηση με τον σωστό τρόπο. Αυτό διαφέρει από την εκπαίδευση για να γίνει κάποιος επαγγελματίας μουσικός. Γιατί; Διότι ο επαγγελματίας μουσικός αναγκάζεται να αφιερώσει όλο το χρόνο του για να γίνει δεξιότηχης και έτσι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα πολιτικά και πολεμικά έργα. Η υπερβολική μουσική πλάθει μαλθακούς και υποταγμένους ανθρώπους.

Ο Regelski (1998) και ο Bowman (2002) προτείνουν μία νεο-αριστοτελική προσέγγιση και παραπέμπουν στην παραδοσιακή διάκριση του Αριστοτέλη για την πρακτική γνώση, στη διάκριση μεταξύ «τέχνης» και «φρόνησις». Η «τέχνη» θα μπορούσε να μεταφραστεί ως «ικανότητα» ή «τεχνικές γνώσεις», ενώ η «φρόνηση» είναι κυρίως μια κοινωνική ικανότητα, αναφέρεται στη ζωή εντός μίας δεδομένης κοινότητας και περιλαμβάνει μια ηθική διάσταση. Η διδασκαλία μουσικής είναι μία ηθική ευθύνη απέναντι στις παρούσες και τις μελλοντικές μουσικές ανάγκες των μαθητών (Bowman, 2007).

Υπάρχουν ερευνητές και στοχαστές του πεδίου που έχουν παρατηρήσει και αποφανθεί ότι η προσφερόμενη μουσική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη για τους σύγχρονους μαθητές· βρίσκεται σε ύφεση και παραμένει σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητη τις τελευταίες πέντε και πλέον δεκαετίες, παρά τις τεράστιες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές (Gouzouasis & Bakan, 2011· Kratus, 2007· Myers, 2007· Humphreys, 2002) Γιατί, όμως, η μουσική εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει; Πώς θα μπορούσε να είναι ή πώς θα έπρεπε να είναι η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση; Και με ποια κριτήρια αυτοί οι ερευνητές επιχειρηματολογούν για αυτή την κάμψη;

Για να κατανοήσουμε τους λόγους για αυτή την αδράνεια και την αδυναμία της μεταβολής, πρέπει να εξετάσουμε τις δυνάμεις που αντιτίθενται ή αντιστέκονται στην αλλαγή. Στις περισσότερες μελέτες τα κριτήρια αφορούν στην πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής, στη θέση των μαθημάτων μουσικής στα σχολικά προγράμματα (ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως, ώρες για χορωδία ή ορχήστρα κ.ά.) (βλ. Silvermann, 2011) καθώς και στα προγράμματα σπουδών μουσικής, τα οποία εξακολουθούν να έχουν ως κέντρο τα μουσικά στοιχεία (έννοιες, ορολογία, ιστορία) που υποτίθεται ότι ωφελούν την εκμάθηση της μουσικής (Bowman, 2007).

Η μετάβαση από την αισθητική φιλοσοφία του Reimer (1989) (*Music Education as Aesthetic Education, MEAE*) στον πραξιαλισμό του Elliott (1995) ήταν μια σημαντική εξέλιξη στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με τα πρότυπα που αναπτύχθηκαν για τη μουσική εκπαίδευση υπό την κυρίαρχη επίδραση της MENC, ο Elliott υποστηρίζει ότι αναλώνονται σε μία θετικιστική επιστημολογία που θεωρεί άξια λόγου μόνο τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Αυτή η θεώρηση συμμορφώνεται στις συντηρητικές δυνάμεις στην εκπαίδευση, και είναι μη-στοχαστική αναφορικά με την ουσιαστική αξία της μουσικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, παρόλο που είναι δυνατό να μετρήσουμε αν ένα παιδί τραγουδά στον σωστό τόνο, αυτό μας λέει πολύ λίγα για την ανάπτυξη του παιδιού στη μουσική κατανόηση και δεν μας λέει τίποτα για τα βαθύτερα οφέλη που τα μουσικά επιτεύγματα μπορούν ή δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ζωή του παιδιού (Elliott, 2009: 167-168). Ο ίδιος διευκρίνισε ότι το «musicing» δεν είναι μόνο για να κάνει

κάτι ο μαθητής, αλλά για να το κάνει με «περίσκεψη και εν γνώσει» (Elliott 1995: 55).

Θα ήθελα να αναφερθώ ειδικά σε τρεις λόγιους και ερευνητές της μουσικής εκπαίδευσης. Στον Wayne Bowman, στην Estelle Jorgensen και στον Thomas Regelski. Ο Bowman (2007) εξηγεί ότι τα πάντα, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των ικανοτήτων, της μουσικότητας και των διδακτικών μεθόδων, αποκτούν ύπαρξη εντός ενός ειδικού πολιτισμικού πλαισίου. Το πρόβλημα που εντοπίζει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής τείνουν να θέτουν σε προνομιακή θέση ορισμένα είδη πλαισίων και γνώσεων σε σχέση με άλλα, και δεν αντιλαμβάνονται ότι οι διδακτικές μέθοδοι και η έννοια της μουσικότητας αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο που τις εξετάζουμε. Η Jorgensen (1997, 2002) απέρριψε τις μεθόδους που βασίζονται στην ορθολογική ανάπτυξη των μουσικών εννοιών, περιγράφοντας τις προοπτικές της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών με έμφαση στην αμοιβαία ανακάλυψη παιδιών και εκπαιδευτικών, όπου το παιδί δομεί την έννοια του πολιτισμικού εαυτού στον κόσμο. Η ίδια αναδεικνύει ως βασικά τα ερωτήματα «τι πρέπει να διατηρηθεί από το παρελθόν;», «τι πρέπει να αλλάξει στο μέλλον;», «θέλουμε πραγματικά μια ριζική αλλαγή;», «ποιο είναι εν τέλει πρωταρχικό: η μουσική ή η μόρφωση;». Ο Regelski (2007) προτείνει ξεκάθαρα ότι ο μουσικός ερασιτεχνισμός πρέπει σταδιακά να γίνει ο στόχος της γενικής μουσικής εκπαίδευσης, με την έννοια της απόλαυσης των μουσικών εμπειριών (διασκέδαση) και της επιλογής του είδους της ενασχόλησης με τη μουσική.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η μουσική εκπαίδευση έχει αντικαταστήσει τις φυσικές διεργασίες με τεχνητές. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι τεχνητές πρακτικές έγιναν κοινά αποδεκτές, βρήκαν τη θέση τους στα συστήματα αξιολόγησης και εξακολουθούν να υπονομεύουν βασικές θεμελιώδεις αρχές της ουσίας της εκπαίδευσης. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι στο μάθημα της μουσικής, όπως και στα περισσότερα σχολικά μαθήματα, κάθε μάθημα αποτελεί ένα μεμονωμένο συμβάν. Δεν υπάρχει μία μεγαλύτερη προοπτική, οι μαθητές δεν έχουν κάτι να περιμένουν από μάθημα σε μάθημα.

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της μουσικής προσπαθούν με κάθε τρόπο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να εξασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Αυτό οδηγεί σε ένα είδος «αμυντικής» διδασκαλίας όπου χάνεται πολύτιμος χρόνος στην ανεύρεση κινήτρων για τους μαθητές, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για ένα θέμα, παρά την απόσταση αυτού του θέματος από τη ζωή. Και η επιτυχία στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών, μιας μάλλον ευνοημένης μειονότητας, αντισταθμίζει συχνά στο μυαλό πολλών εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως στο μυαλό πολλών υπευθύνων για χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών, την αδυναμία των άλλων μαθητών. Αυτοί οι «άλλοι» μαθητές είναι πεπεισμένοι για τη μη-χρησιμότητα της σχολικής γνώσης. Και οι συνέπειες αυτής της νοοτροπίας είναι πιθανόν να τους ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή. Η αποτυχία των μαθητών να χρησιμοποιούν στη ζωή εκτός του σχολείου αυτά που διδάχτηκαν στο σχολείο οδηγεί στην ανάγκη να υπερασπιστούμε τη μουσική εκπαίδευση και να πείσουμε την κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα ότι η μουσική εκπαίδευση «κάνει τη διαφορά».

Φαίνεται ότι ήρθε η ώρα να αναζητήσουμε έναν νέο φιλοσοφικό προσανατολισμό που θα περιλαμβάνει κάποιες από τις αρχές του αισθητικού

μοντέλου και του πραξιαλισμού αλλά θα τις εμπλουτίσει με νέες ιδέες και πρακτικές. Να αναζητήσουμε την ιδέα της ροής –της απόλαυσης που βιώνει ένα άτομο από τη συμμετοχή σε μουσικές δράσεις και από τις μουσικές του εμπειρίες. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να συζητήσουμε: τι πρέπει να γνωρίζουν και με ποιο τρόπο να προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών τους; ποιες μουσικές εμπειρίες έχουν νόημα για τη μαθητική αλλά και για την ενήλικη ζωή; πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να «ζήσουν μουσικά»; υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των μουσικών εμπειριών στο σχολείο και έξω από το σχολείο; θα συνεχίσουν οι μαθητές να ασχολούνται με τη μουσική και στην ενήλικη ζωή τους; χρειάζεται να επανεξετάσουμε τα όρια μεταξύ της «σοβαρής» και της δημοφιλούς μουσικής και να στοχαστούμε εκ νέου για την «καλή» και την «κακή» μουσική; πρέπει να αναθεωρήσουμε τα μουσικά και παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής; η μουσική εκπαίδευση προορίζεται να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του ανθρώπου; το καταφέρνει; ποιες είναι οι γενικές μουσικές δεξιότητες και γνώσεις που θα επιτρέψουν στους μαθητές να έχουν μια ευτυχημένη ζωή ως ενήλικες και να συνεισφέρουν στην κοινωνία στον κόσμο του σήμερα και του αύριο; το σχολικό ρεπερτόριο συνάδει με τα είδη μουσικής που προτιμούν οι νέοι; κατά το εγχείρημα προσδιορισμού του τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές στο μάθημα της μουσικής και σε ποιο πλαίσιο, η αφετηρία είναι πλέον το σημείο μηδέν;

Αν ο προηγούμενος αιώνας μάς έχει διδάξει κάτι, είναι ότι, παραδόξως, η μόνη σταθερά είναι η αλλαγή. Αλλά τι είδους αλλαγές μπορούμε να περιμένουμε στο μέλλον; Πώς μπορεί το παρελθόν να δώσει κάποιο στίγμα για το μέλλον; Από πού και πώς να ξεκινήσουμε; Ποιο είναι το διακύβευμα της μουσικής εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του μεταμοντερνισμού; Το πώς έχει διαμορφωθεί η μεταμοντέρνα πραγματικότητα είναι κεντρικής σημασίας για τα ζητήματα που θα θέσουμε.

Μεταμοντερνισμός, Δημοφιλής Κουλτούρα και Μουσική Εκπαίδευση

Σήμερα ζούμε στην εποχή του μεταμοντερνισμού. Ο μεταμοντερνισμός αναφέρεται ως εποχή ανιστορικότητας και αποδοχής της αυταπάτης (Appadurai, 1996· Harvey, 1990· Jameson, 1991· Lyotard, 1984). Ο μεταμοντέρνος λόγος έχει χαρακτηριστεί ως, λιγότερο ή περισσότερο, λαϊκίστικος, πλουραλιστικός, πολιτικοποιημένος αλλά και μη-πολιτικοποιημένος, αντιδραστικός, πρωτοποριακός και προοδευτικός. Αποδέχεται τη διαφορετικότητα, το απροσδόκητο και τον εκλεκτισμό, και ρίχνει νέο φως στην κατανόηση των κοινωνικών πρακτικών που χαρακτηρίζονται εγγενώς από ασυνέχειες και αντιφάσεις. Ο μαρξιστής φιλόσοφος Terry Eagleton (1996: viii) παρατηρεί ότι «ο μεταμοντερνισμός είναι ένα φαινόμενο που τα χωράει όλα (*portmanteau phenomenon*) με αποτέλεσμα ένας ισχυρισμός για ένα μέρος του να είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα είναι αναληθής για ένα άλλο».

Ο μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται από συνεχή ροή πληροφοριών, από παροδικότητα, από απροσδιοριστία, από φρενιτώδεις ταχύτητες στις κοινωνικές αλλαγές και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον, συνδέεται με την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας και με την οριστική μετάβαση από τη βιομηχανική σε μια μεταβιομηχανική κοινωνία που κυριαρχείται από την παραγωγή των πληροφοριών, μια οικονομία που βασίζεται στην παγκοσμιοποίηση και σε υπηρεσίες -και λιγότερο σε αγαθά (Appadurai, 1996· Harvey, 1990· Jameson, 1991· Lyotard, 1984). Οι κύριοι μελετητές-στοχαστές του

μεταμοντερνισμού εστιάζουν σε πτυχές του πολιτισμού, όπως: στη μεταμόρφωση του υλικού περιβάλλοντος, στη δυσπιστία και την συνακόλουθη εγκατάλειψη των μεγάλων αφηγήσεων, στον ύστερο καπιταλισμό, στην εξασθένηση του ιστορισμού και στις νέες συνθήκες στον κόσμο της τέχνης. Επίσης, επανεξετάζουν έννοιες που είχαν παγιωθεί από την εποχή του Διαφωτισμού, συμπεριλαμβανομένων αυτών της υποκειμενικότητας, του ανθρωπισμού και της προόδου (Felluga, 2015). Οι κοινωνίες του μεταμοντερνισμού αγωνίζονται να βρουν τον προσανατολισμό τους σε συνθήκες αντίφασης, πολυσημίας και αναπροσδιορισμού των παραδοσιακών αξιών· να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες για αλληλεγγύη και αλληλεπίδραση, στις ανάγκες για αντίσταση αλλά και για αφομοίωση· στο κλίμα ανασφάλειας, αβεβαιότητας και αμηχανίας (απέναντι στο άγνωστο ή το διαφορετικό) και στις νέες μορφές αποσταθεροποίησης και ανισότητας (Appadurai, 1996· Bauman, 2000).

Από την άλλη πλευρά, ο λόγος του μοντερνισμού χαρακτηρίστηκε ως αδιαπραγμάτευτος, μακρόπνοος και, τουλάχιστον έμμεσα, ως υπερασπιστής της θέσης ότι ο σύγχρονος πολιτισμός πρέπει να θεωρείται ανώτερος του παρελθόντος ως προς την έκταση της γνώσης και την πολυπλοκότητα των τεχνικών (Sim, 2001: 339). Ο μοντερνισμός επιδίωξε την ελευθερία και την πρόοδο, και προσπάθησε να ανακαλύψει αυτό που είναι πανανθρώπινο και διαχρονικό μέσα από την επιστημονική μέθοδο και την ανθρώπινη δημιουργικότητα, προκειμένου να κυριαρχήσει ο άνθρωπος στις φυσικές δυνάμεις και έτσι να ελευθερωθεί από το παράλογο και το αυθαίρετο (Harvey, 1990). Στην επικράτηση μιας ορθολογικής προσέγγισης για τη γνώση, τάχθηκε υπέρ του αφηρημένου, του οικουμενικού και του διαχρονικού και υποτίμησε το προφορικό, το τοπικό, το επίκαιρο και το προσωρινό. Αυτό μας οδήγησε στα σημερινά αδιέξοδα.

Ο μεταμοντερνισμός απάντησε στην αναζήτηση της απόλυτης και μοναδικής αλήθειας του μοντερνισμού με το αυξημένο ενδιαφέρον που έδειξε για το υποκειμενικό, το τοπικό, το ειδικό και τα συμφραζόμενα (βλ. Huyssen, 1981). Είναι «αποδομητικός» με την έννοια ότι αμφισβητεί τις συμβάσεις του μοντερνισμού καθώς απαρνείται την ιδέα της καθολικής αλήθειας και ενθαρρύνει τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα. Παράλληλα όμως, κανένας δεν μπορεί να αρνηθεί ότι παράλογο που ζούμε όλοι σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αυτονομία, τα άτομα είναι πιο ευάλωτα στις επιταγές της μόδας, στις καινοτομίες, σε κάθε τι εφήμερο.

Για την περιγραφή της μεταμοντέρνας συνθήκης έχει προταθεί η ρήση «όλα επιτρέπονται». Ο μεταμοντερνισμός δεν καλεί σε εξέγερση ούτε ευαγγελίζεται την επανάσταση. Αν και αναγνωρίζει το δικαίωμα -ή και την υποχρέωση των σημερινών ανθρώπων σε ποικίλες μορφές αντίστασης- δεν θέτει έναν στόχο για μια συλλογική και συγκροτημένη δράση. Το «όλα επιτρέπονται» μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: ο καθένας μπορεί να επιλέξει τους δικούς του τρόπους αντίστασης. Αυτό, βέβαια, εμπεριέχει και την τάση «επίτρεψε μου να μην αντισταθώ, γιατί αισθάνομαι αρκετά βολεμένος στην παρούσα κατάσταση» (Heller & Fehér, 1988).

Είναι ευρέως γνωστή η εχθρότητα του μοντερνισμού προς τη δημοφιλή κουλτούρα (κάτι που εκφράστηκε ρητά μέσα από την Αντορνική φιλοσοφία). Στην περίπτωση της μουσικής, η μεταμοντέρνα κατάσταση έχει ανατρέψει όρους που παραδοσιακά είχαν παγιωθεί και εμπεριείχαν κάποιο συμβολισμό, συνθήκη που συνδέεται και με τον μετασχηματισμό των πολιτισμικών ταυτοτήτων, τόσο των

ανθρώπων όσο και συγκεκριμένων χώρων. Σε αυτό το πλαίσιο, νομιμοποιήθηκαν επιλογές που πριν από κάποια χρόνια θα θεωρούνταν τουλάχιστον αντιφατικές. Άτομα από όλα τα μορφωτικά και οικονομικά στρώματα κινούνται με την ίδια ευκολία και χωρίς ενοχές και σε «μέγαρα μουσικής» και σε νυχτερινά κέντρα μαζικής διασκέδασης. Σε αυτό μπορούμε να ανιχνεύσουμε μία «θεατρική λογική» όπου κάθε επιλογή είναι ένας ρόλος που οριοθετείται από τον μουσικό χώρο και τη μουσική κατάσταση. Όμως, οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι δεν γίνονται πλέον αντιληπτοί ως διχοτόμηση -ως μία λακανική σχιζοφρένεια- αλλά ως αποδοχή ότι κάθε «μουσικό εγώ» μπορεί να πραγματώνεται με ποικίλες εκφάνσεις. Όσο για το συμβολισμό που υποκρύπτουν αυτές οι επιλογές, το θέμα είναι ακριβώς αυτό: δεν υπάρχει συμβολισμός. Δεν υπάρχει καμία επαναστατική διάθεση ούτε και κάποια διαλεκτική των δυτικών ή δυτικότερων προτύπων για τη θεώρηση της μουσικής. Υπάρχει μόνο ένα «εδώ και τώρα».

Η μεταμοντέρνα σκέψη ίσως ήταν καταλυτική ώστε να ανοίξουν τις πόρτες τους χώροι που θεωρούνταν αποκλειστικά προνόμιο της κλασικής μουσικής για να υποδεχτούν και άλλα είδη μουσικής. Έτσι, το μπουζούκι μπήκε στα «Μέγαρα Μουσικής» ενώ διεθνώς αναγνωρισμένοι τενόροι συνέπραξαν με ροκ τραγουδιστές και οι ηχογραφήσεις των συναυλιών τους έκαναν ρεκόρ πωλήσεων. Ακόμα μουσικοί με κλασική παιδεία διεκδικούν μία θέση στην ποπ σκηνή και πειραματίζονται με τη μίξη του κλασικού και του ποπ ήχου (π.χ., Vanessa May, 2Cellos) και συνθέτες δημιουργούν μουσική χωρίς το φόβο ότι θα θεωρηθούν «εμπορικοί» και θα τους απορρίψει το «λόγιο» κοινό (π.χ., Philip Glass). Σε αυτό το κομμάτι, η παγκόσμια μουσική βιομηχανία έπαιξε σημαντικό ρόλο καθώς προώθησε τέτοιου είδους εγχειρήματα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του μεταμοντερνισμού είναι η αλλαγή στα μουσικά γούστα. Ο Richard Peterson περιγράφει δύο κατηγορίες ακροατών μέσα από το μεταφορικό ζεύγος αντιθέτων «μονοφάγοι» και «παμφάγοι» (*univore-omnivore*). Ο ίδιος και οι συνεργάτες του έχουν τεκμηριώσει ερευνητικά ότι τα άτομα υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου (*highbrows*) γίνονται όλο και περισσότερο μουσικά παμφάγα. Οι παλαιές διακρίσεις της τάξης στη μουσική, η μουσική «μονοφαγία», φαίνεται ότι παύει να λειτουργεί: είναι πολλοί πλέον οι ακροατές που επιλέγουν να ακούσουν όλα τα μουσικά είδη. Ο όρος «παμφάγοι» αναφέρεται ακριβώς σε αυτό το άνοιγμα, και αντανακλά τη μετάβαση από το προηγούμενο σνομπισμό των μορφωμένων ακροατών, ιδιαίτερα των ατόμων υψηλού status σύμφωνα με έρευνες, στην ακρόαση μουσικής από ένα ευρύ φάσμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη γεφύρωση των μουσικών ειδών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Peterson, 2005· Peterson & Kern, 1996).

Ο σύγχρονος μορφωμένος άνθρωπος υποτίθεται ότι αποδέχεται κάθε είδος μουσικής, αποφεύγει τις γενικεύσεις και επειδή κάθε τι υπάρχει πάντα για κάποιο λόγο· μία μουσική είναι κακή για κάποιους αλλά καλή για κάποιους άλλους. Αν υποβάλλουμε μόνο ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής ως ένα μοντέλο, αυτό συνδέεται με μια αυταρχική στάση, με ελιτισμό και, ταυτόχρονα, παραδόξως, με μια συμπεριφορά «χαμηλού» γούστου. Η κατηγοριοποίηση της μουσικής σε δύο κατηγορίες, «ωφέλιμη» και «επικίνδυνη» για το μυαλό και το σώμα ενός ατόμου, εμφανίζεται ως πολιτικά μη-ορθή, ύποπτη και αμφίβολη.

Η διεύρυνση του μουσικού γούστου με τους όρους του μεταμοντερνισμού – που κατά την συντηρητική ιδεολογία περιγράφεται ως διαφθορά του γούστου– συνέβαλε στην περιθωριοποίηση της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτή η κρίση πρέπει να αντιμετωπιστεί κυρίως ιδεολογικά. Ο κόσμος δείχνει καχυποψία στον «αριστοκρατικό» και «ευγενή» της χαρακτήρα και στις ιδεολογικές και αισθητικές της ιεραρχίες. Οι περισσότεροι μαθητές και φοιτητές, και το κοινό εν γένει, έχουν άλλες μουσικές επιλογές τους στην καθημερινή ζωή (Regelski, 2003).

Συνοψίζοντας, ο μεταμοντερνισμός αποστασιοποιήθηκε από τις «ουτοπίες» του μοντερνισμού για τη μία και μοναδική καθολική αλήθεια, για τα οικουμενικά οράματα, για την απόλυτη πίστη στην πρόοδο και για την κυριαρχία του ανθρώπου στο περιβάλλον. Στην πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα των νέων κοινωνικών συνθηκών αναδύεται η ανάγκη για την εκ νέου προσέγγιση ζητημάτων όπως η ταυτότητα και η μουσική ταυτότητα, ο πολιτισμός και οι μουσικές κουλτούρες. Η μεταμοντέρνα επιτρεπτικότητα στη μουσική περιγράφεται από το *όλοι ακούνε όλα*. Όλοι έχουν δικαίωμα στη μουσική τους.

Λόγια Δυτική και Δημοφιλής Μουσική στη Μουσική Εκπαίδευση: ο «καλός», ο «κακός», και ο αδιάφορος

Το παραδοσιακό σκεπτικό πίσω από την τυπική μουσική εκπαίδευση είναι η παραδοχή ότι η κλασική² μουσική, που είχε ιστορικά την εύνοια της ανώτερης και αστικής τάξης, είναι εγγενώς καλή, «σοβαρή» και ανώτερη από τις δημοφιλείς μουσικές μορφές των κατώτερων τάξεων. Εκτός από λίγες χώρες (τη Μεγάλη Βρετανία, όπου η μουσική εκπαίδευση ευνοεί την κουλτούρα της ερασιτεχνικής μουσικής δημιουργίας, τις Σκανδιναβικές χώρες, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία όπου η δημοφιλής μουσική αποτελεί μέρος των μουσικών ΠΣ), στις άλλες χώρες συνεχίζουν να επικρατούν τα πρότυπα της «υψηλής» μουσικής. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να προστατεύονται οι μαθητές από τις επιρροές της «χαμηλής» μουσικής και να δείχνουν τον δέοντα σεβασμό στην κλασική κληρονομιά. Ο γνώμονας της σχολικής εκπαίδευσης ήταν και εξακολουθεί να είναι ωδειακός, σχεδόν επαγγελματικός (βλ. Dunbar-Hall & Wemyss, 2000· Green, 2014).

Το σχολείο διαιωνίζει ιδεολογίες. Μέχρι πρόσφατα, οι μουσικές ιδεολογίες τόνιζαν ότι η κλασική μουσική έχει μεγαλύτερη αξία, κατέχοντας υπερβατικές ιδιότητες, όπως η καθολικότητα, η πολυπλοκότητα, η πρωτοτυπία ή η αυτονομία. Αυτές οι ιδιότητες λειτουργούσαν ως δείκτες όχι μόνο για να δείξουν τη μουσική αξία της κλασικής μουσικής αλλά και για να διακρίνουν την κλασική μουσική από άλλα μουσικά είδη. Η δημοφιλής μουσική γίνεται έτσι κατανοητή, σε αντίθεση με την κλασική, ως εφήμερη, ασήμαντη ή εμπορική. Αλλά η ιδέα της ανωτερότητας της κλασικής μουσικής, παρόλο που δεν είναι κατ' ανάγκην «λάθος» διαιωνίζει τις αξίες της συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων εις βάρος άλλων, ενώ την ίδια στιγμή αυτοπροσδιορίζεται ως «αντικειμενική» ή ανιδιοτελής (Green, 2003).

Ο Rodriguez (2004) υποστηρίζει ότι τα παραδοσιακά στοιχεία του προγράμματος σπουδών, όπως η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, η μουσική εκτέλεση και η δημιουργία μουσικής, αναζωογονούνται όταν συνδέονται με τη

² Στο παρόν κείμενο οι όροι «λόγια Δυτική μουσική» και «κλασική μουσική» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και θεωρούνται ταυτόσημοι.

δημοφιλή μουσική στην τάξη. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η μελέτη της δημοφιλούς μουσικής στα σχολεία απαιτεί επαναπροσδιορισμό της μουσικότητας. Ο Regelski (2007: 40) συμπληρώνει ότι πρέπει να απεγκλωβιστούμε από το μονόδρομο της κλασικής μουσικής και να ταξιδέψουμε και σε άλλα μουσικά μονοπάτια και τονίζοντας ότι δεν έχουμε πλέον το δικαίωμα να υψώνουμε φράχτες ανάμεσα στη «μουσική του σχολείου» και τη «μουσική του πραγματικού κόσμου» -αν και ίσως πρέπει να προσθέσουμε και του «εικονικού κόσμου». Ο David Williams (2007: 21) συμφωνεί επίσης για την αναθεώρηση και τον εμπλουτισμό των ΠΣ όταν γράφει ότι «είμαστε ουσιαστικά μία μικρή ομάδα που έχουμε λάβει κλασική παιδεία και δεν επηρεάζουμε το πώς η κοινωνία μας βιώνει τη μουσική».

Ο Frith (1987: 133) παρατηρεί ότι κάποιοι αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ της σοβαρής και της δημοφιλούς μουσικής ως εξής: «η σοβαρή μουσική είναι σημαντική διότι ξεπερνά τις κοινωνικές δυνάμεις· [και] η δημοφιλής μουσική είναι κατώτερης αξίας από αισθητικής άποψης επειδή καθορίζεται από αυτές». Ίσως οι αντιλήψεις που παρατήρησε και περιγράφει ο Frith να έχουν συμβάλει στην ιδέα του υποβιβασμού της δημοφιλούς μουσικής και της αντίληψης αυτής ως μη σημαντικής ή κατώτερης, μιας μουσικής που δεν πληροί τα παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία της στην εκπαίδευση. Οι σχέσεις μεταξύ της λόγιας Δυτικής μουσικής και της δημοφιλούς μουσικής έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μουσική εκπαίδευση διότι μπορεί να αποκαλύψουν τις φαινομενικά αθώες διαφορές που όμως συντηρούν και σηματοδοτούν περαιτέρω στερεότυπα και κοινωνικά επακόλουθες διακρίσεις ως προς την τάξη, το φύλο και την εθνότητα.

Η ιεράρχηση της κλασικής μουσικής σε επίπεδο πάνω από τη δημοφιλή μουσική προϋποθέτει κριτήρια σύγκρισης. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι δεν υπήρχε πάντα κλασική μουσική. Η DeNora (1991) εξηγεί ότι η κλασική μουσική καθιερώθηκε ως εξέχον είδος σε ένα περιβάλλον κοινωνικών αλλαγών στα τέλη του 18ου αιώνα, με κύριο σημείο αναφοράς τη Βιέννη. Εκείνη την περίοδο οι αριστοκράτες, με τις χορηγίες τους σε μουσικά σύνολα που έπαιζαν συγκεκριμένα είδη μουσικής, έθεσαν τα όρια διάκρισης από εκείνους που βρίσκονταν πιο κάτω στην κοινωνική κλίμακα. Κατά τον Regelski (2003), πολλά από αυτά που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντανakλούν την ιδεολογία της υψηλής κουλτούρας και του γούστου του 19ου αιώνα, ενός αιώνα που δημιούργησε μουσικές ιεραρχίες και ένα συνεχώς διευρυνόμενο πολιτιστικό χάσμα μεταξύ των κρατούντων και της μάζας (μετανάστες και εργατική τάξη). Ο πολιτισμός της κυρίαρχης τάξης ήταν ο «αληθινός πολιτισμός». Συνεπώς, η αξία της κλασικής μουσικής λανθασμένα θεωρείται εγγενής και μη-συνδεδεμένη με τις κοινωνικές μεταβλητές, συνθήκες και χρήσεις της μουσικής (Regelski, 2007: 24).

Έχω διαβάσει πληθώρα άρθρων, και κυρίως παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπου ο εκπαιδευτικός μουσικής καταφέρνει να πείσει τους μαθητές για την αξία της κλασικής μουσικής, επιτυγχάνει να αποδείξει την σπουδαιότητά της. Αυτό δεν δείχνει λάθος. Αλλά είναι απορριπτέο όταν συνοδεύεται -και συνήθως συνοδεύεται- από την προσπάθεια να πεισθούν οι μαθητές για τη φθηνία και κατωτερότητα της δημοφιλούς μουσικής, με παράλληλο στόχο να απορρίψουν αυτού του είδους τη διασκέδαση.

Η Αντορνική καταδίκη της ποπ κουλτούρας, η άρνηση της αξίας της και της σημασίας της, ισοδυναμεί με την απόρριψη της προσωπικότητας των μαθητών. Έχουμε

δικαίωμα να υποβιβάζουμε, να υποτιμούμε και να περιφρονούμε τις προτιμήσεις των μαθητών μας, θεωρώντας τους ως μια απρόσωπη μάζα που άγεται και φέρεται από τις δυνάμεις της μουσικής βιομηχανίας; Τελικά, δίνουμε μάχη για το ποια μουσική θα επικρατήσει; η δική «μας» ή η δική «τους»; η μουσική «του σχολείου» ή η μουσική «της πραγματικής ζωής»; η μουσική της νεολαίας ή η μουσική «των παππούδων»; Αυτά τα διλήμματα είναι άστοχα, είναι ψευδοδιλήμματα, μας αποπροσανατολίζουν από άλλα ουσιαστικά ζητήματα που αφορούν στη μουσική παιδεία.

Στη δημοφιλή μουσική υπάρχουν φυσικά τραγούδια που είναι «αναλώσιμα» ή γραμμένα βάσει «συνταγής», τραγούδια που δεν προκαλούν -με μουσικά και με μη-μουσικά κριτήρια- ένα αίσθημα δέους. Ωστόσο, αυτά τα τραγούδια είναι παρόντα στην καθημερινή ζωή των μαθητών μας. Μπορούμε να τα αποκλείσουμε από το μάθημα της μουσικής;

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να θυμηθούμε την περιβόητη ομιλία του μόλις εικοσιτετράχρονου Μάνου Χατζιδάκι, το 1949. Στην ομιλία αυτή ο Χατζιδάκις επιχειρηματολόγησε υπέρ της αξίας και της ελληνικότητας του ρεμπέτικου και του ζεϊμπέκικου ρυθμού, εκθείασε τον μπαγλαμά και το «α σιχτίρ» του μπουζουκιού. Ειρωνεύτηκε ανοιχτά τους ηθικολόγους που θεωρούσαν το ρεμπέτικο «αρρωστημένο» και εξυμνούσαν μόνο τα δημοτικά τραγούδια. Αυτή η τεκμηρίωση σήμερα θεωρείται σχεδόν αυτονόητη. Άραγε, τι θα θεωρείται εξίσου αυτονόητο για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση σε 60 χρόνια από σήμερα;

Επιστρέφοντας στο ζήτημα της διδασκαλίας-μάθησης της δημοφιλούς μουσικής είναι κοινός τόπος ότι απαιτεί ένα ειδικό πλαίσιο με ιδεολογικές αναφορές και έμφαση στα συμφραζόμενα (Humphreys, 2013). Όπως ο Regelski (2006) έχει υποστηρίξει, τα μουσικά είδη και οι πρακτικές θα πρέπει να επιλέγονται για να συμπεριληφθούν στα ΠΣ μουσικής με βάση τη σημασία τους στη ζωή των μαθητών μας και στην κοινωνία στο σύνολό της. Η χρήση της δημοφιλούς μουσικής δείχνει έτσι μία λογική επιλογή. Ανάλογα, μπορούμε να συνηγορήσουμε για τη χρήση των μουσικών του κόσμου καθώς και για την παραδοσιακή μουσική.

Οι μαθητές μας αναμφισβήτητα ασχολούνται με τον κόσμο της δημοφιλούς μουσικής. Αυτή η μουσική δείχνει στα μάτια τους πολύ πιο δυναμική από τη λόγια Δυτική μουσική, που αποτελεί τον πυρήνα της μουσικής εκπαίδευσης. Δεν είναι μόνο η διαλογική φύση της δημοφιλούς μουσικής που μπορεί να δώσει νέο νόημα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά είναι επίσης και οι μυριάδες τρόποι που οι νέοι επιλέγουν να ασχοληθούν με τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή. Όσον αφορά το είδος των τραγουδιών που προτιμούν τα παιδιά φαίνεται να κυριαρχούν αυτά της δημοφιλούς κουλτούρας, και συντριπτικά αυτά με αγγλικό στίχο και χορευτικό χαρακτήρα (Τσάμη, 2012· Κοκκίδου & Τσακίριδου, 2006).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως έφτασε η ώρα που η μουσική εκπαίδευση θα αγκαλιάσει την κουλτούρα της δημοφιλούς μουσικής και θα προχωρήσει στην αναθεώρηση ή αναδιατύπωση των κατευθυντήριων γραμμών των προγραμμάτων σπουδών μουσικής (Kratus, 2007). Εμείς, οι εκπαιδευτικοί μουσικής, πρέπει να διευρύνουμε και αντιλήψεις μας για το πώς η δημοφιλής μουσική χρησιμοποιείται και καταναλώνεται από τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή· να αποδεχθούμε ότι η δημοφιλής μουσική είναι πιο κοντά στην καθημερινή ζωή των μαθητών μας και αποτελεί μία σημαντική μουσική εμπειρία.

Η δημοφιλής μουσική στη μουσική αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι μόνο ένα άλλο ρεπερτόριο. Συνιστά νέους όρους στην κατανόηση και στις πρακτικές της μουσικής. Οι μαθητές είναι δυνητικοί φορείς της κοινωνικής και μουσικής αντίληψης φέρνοντας στην τάξη τη δική τους εμπειρία, τις γνώσεις τους, τη μουσικότητά τους, αλλά και πρακτικές που απέκτησαν εκτός τάξης (Green, 2014· 2006). Αν αναγνωρίσουμε αυτή την πραγματικότητα, αυτό θα μας βοηθήσει όχι μόνο να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε στους μουσικοπαιδαγωγικούς μας ρόλους, αλλά θα μας βοηθήσει επίσης να συνδέσουμε το μάθημα της μουσικής με τη χρήση της μουσικής στην καθημερινή ζωή. Ανάλογα, αν οι μαθητές καταλάβουν ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες που φέρνουν στο σχολείο γίνονται αποδεκτές και θεωρούνται σημαντικές, θα αισθάνονται το μάθημα της μουσικής ως μέρος της ζωής τους (Abrahams, 2005). Με άλλα λόγια, τα προσδιορισμένα ως αντιθετικά είδη της μουσικής, δηλαδή τα εντός και εκτός σχολείου, είναι δύο κόσμοι που πρέπει να γεφυρωθούν αν θέτουμε ως στόχο την παροχή ουσιαστικής μουσικής παιδείας για τους μαθητές (Abrahams, 2005· Williams, 2007).

Ενώ οι μαθητές έχουν απελευθερωθεί από τις ρουτίνες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη χρήση της μουσικής εκτός σχολείου. Αλλά η δημοφιλής μουσική θα πρέπει να διδάσκεται για ένα πλήθος ιστορικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών λόγων, και για τον πιο σημαντικό λόγο είναι επειδή είναι η μουσική της εποχής μας. Ανάλογα, τα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να εμπλουτιστούν με τις κατάλληλες μεθοδολογίες για τη διδασκαλία-μάθηση της δημοφιλούς μουσικής (Humphreys, 2013).

Συνοψίζοντας, ιστορικά η μουσική εκπαίδευση συντάχθηκε με την ιδέα της ανωτερότητας της κλασικής μουσικής. Ακόμα και στις μέρες μας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής χαρακτηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από την αποφυγή της δημοφιλούς μουσικής, της μουσικής της σημερινής κοινωνίας, και εξακολουθεί να περιορίζεται κυρίως στο στενό πλαίσιο της μουσικής μεταξύ του 16ου και του 19ου αιώνα (Green, 2006). Τα τελευταία μόνο χρόνια άρχισε να δίνεται σημασία στην αξία της δημοφιλούς μουσικής -μία τάση που δείχνει να κερδίζει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές.

Συνεπώς, οφείλουμε να διερωτηθούμε: Πιστεύουμε ότι η κλασική μουσική είναι ο μόνος δρόμος για τη μουσική εκπαίδευση του 21ου αιώνα; Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προχωράμε όταν εξακολουθούμε να βλέπουμε τα πράγματα μέσα από τους γυάλινους πύργους μας; Είναι ηθικό να αναπαράγουμε την ελιτίστικη αντίληψη για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση και να συνεχίσουμε να απαξιώνουμε τις μουσικές εμπειρίες ζωής των μαθητών μας;

Ο στόχος αυτής της ενότητας δεν ήταν η υποστήριξη της αξίας της δημοφιλούς μουσικής αλλά η συνειδητοποίηση ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αγκαλιάσει όλα τα μουσικά είδη με γνώμονα τη σύνδεση με την πραγματική ζωή. Με τα λόγια του Μάνου Χατζιδάκι (από συνέντευξη του 1990): «Σήμερα που η μουσική και οι τέχνες αλλάζουν κατεύθυνση και χάνουν την όψη που είχανε μέχρι τις αρχές του αιώνα μας, με την άνοδο των μαζών, [...] θα πάμε να κάνουμε οράματα του 1890; [...] Η σχέση του νέου με την τέχνη δεν μπορεί να γίνει στο όνομα του πώς λειτουργούσε η τέχνη το 1890 στη Γερμανία ή στη Βιέννη. Είναι αστείο. Σήμερα οφείλει ο νέος να ξέρει ότι μέσα του υπάρχουν κάτι άλλες δυνάμεις που καθορίζουν

τον τρόπο ζωής του. Και να βρει μόνος του την έκφραση εκείνη που του παράγει και αναπτύσσει την ευαισθησία του. [...] Ύστερα ας μην ξεχνάμε ότι η τέχνη ανακαλύπτεται, δεν επιβάλλεται».

Μουσικός Γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού έχει υποστεί πολλές αλλαγές καθώς βρίσκεται σε εξάρτηση με τις εξελίξεις αναφορικά με τις ιδέες και τις αντιλήψεις των ανθρώπων όπως και με την κατανόηση της φύσης της γνώσης: ο γραμματισμός σημαίνει διαφορετικά πράγματα ανάλογα με την εποχή, την κοινωνία και τα άτομα, καθώς η γνώση είναι εξελισσόμενη. Σήμερα, ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως κοινωνική πρακτική, ως διαδικασία εν χρήσει (δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις) και εκφράζεται μέσα από συμπεριφορές. Επίσης, δεν εννοείται πλέον ως ικανότητα αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων αλλά ως αποδόμηση κάθε πολιτισμικού «κειμένου». Συνεπώς, δεν αφορά σε μία ουδέτερο αποπλαισιωμένο διανοητικό υλικό αλλά σε ένα εύρος κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και θεσμικών πρακτικών.

Ο γραμματισμός είναι μια συνεχής δραστηριότητα σκέψης για τους μαθητές: σκέφτονται τη ζωή τους, τον κόσμο γύρω τους, και πώς ταιριάζουν σε αυτόν τον κόσμο. Μέσα από «κείμενα» γίνονται ικανοί να εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, για να μιλούν για τις εμπειρίες τους, να κατανοούν διάφορα περιβάλλοντα και να επικοινωνούν. Σε μία σχετικά νέα έρευνα το κέντρο βάρους του γραμματισμού μετατοπίζεται από τη θεώρησή του «ως μέτρο των δεξιοτήτων» σε ζητήματα «κοινωνικών πρακτικών που διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο» (βλ. Street, 2008: 3). Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα γραμματισμού είναι πολύ περισσότερο από την εκμάθηση, αποκωδικοποίηση και απομνημόνευση νέων λέξεων.

Στη σύγχρονη ζωή απαιτούνται νέες μορφές γραμματισμού, ιδίως τέτοιες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες: ψηφιακός γραμματισμός, γραμματισμός στην ηλεκτρονική πληροφορία, γραμματισμός στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και γραμματισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αν τα σχολεία επιθυμούν να διατηρήσουν τη σημασία τους στην κοινωνία, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτές τις κοινωνικές αλλαγές και να αναγνωρίσουν τους νέους και σύνθετους τρόπους δόμησης του νοήματος σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου ως ισότιμους και εξίσου σημαντικούς με εκείνους μέσα στο σχολικό σύστημα (Burke, 2009).

Οι πολλαπλοί γραμματισμοί, που αναφέρονται επίσης ως «νέες μορφές γραμματισμού» ή «πολυγραμματισμοί», αφορούν σε μια ευρύτερη θεώρηση του γραμματισμού και συνιστούν το πλαίσιο του «μεταμοντέρνου γραμματισμού». Η ιδέα βασίζεται στην υπόθεση ότι τα άτομα «διαβάζουν» τον κόσμο και δίνουν νόημα στις πληροφορίες με άλλα μέσα, πέρα από τα παραδοσιακά του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν γλωσσικούς, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικούς και χειρονομιακούς τρόπους για τη δόμηση του νοήματος. Οι πολυγραμματισμοί ξεπερνούν τις τυπικές μορφές της εκπαίδευσης, είναι πέρα από την επιρροή του σχολείου. Βασικό στοιχείο για την έννοια των πολλαπλών μορφών γραμματισμού είναι η πεποίθηση ότι τα άτομα σε μια σύγχρονη κοινωνία πρέπει να μάθουν πώς να δομούν τη γνώση από διάφορες πηγές και τρόπους αναπαράστασης (Pahl & Rowsell, 2012· Gee, 2010· Seel, 2012). Αλλά ποια είναι η φύση του μουσικού γραμματισμού σε αυτή την αντίληψη;

Παραδοσιακά, ο μουσικός γραμματισμός αναφερόταν στην ανάγνωση και γραφή του μουσικού ήχου. Στην Ευρώπη του 19ου και του μεγαλύτερου μέρους του 20ου αιώνα, μουσικά εγγράμματοι θεωρούνταν αυτοί που μπορούσαν να διαβάζουν και να γράφουν μουσική, αυτοί που μπορούσαν να αναγνωρίσουν την αξία της, να θαυμάσουν το μεγαλείο της λόγιας Δυτικής μουσικής και τη δεξιοτεχνία των ερμηνευτών της. Η μουσικά εγγράμματα αστική τάξη, που διακρίνονταν έτσι και από τον αγροτικό πληθυσμό, και κυρίως από το προλεταριάτο, αντιλαμβάνονταν την κλασική μουσική ως μέσο για τη δόμηση μιας κοινωνικής αλλά και μία εθνικής ταυτότητας.

Σήμερα, ο μουσικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ερμηνεία των μουσικών πρακτικών και επεκτείνεται και εξετάζει τις σημαντικές διαστάσεις των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών επιρροών. Συνδέει επίσης τις εμπειρίες μάθησης με την προσωπική έκφραση και τη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου (Barton, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να συνδεθεί ακόμα και με την ευημερία των ατόμων και της κοινωνίας, με συστήματα αξιών, με τη συμμετοχή στην πολιτισμική-κοινωνική ζωή, ακόμα και με την ένταξη αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων.

Καθώς η μουσική έχει πολλές επιμέρους εκφάνσεις, έχει και πολλούς γραμματισμούς που εξαρτώνται από τις ανάγκες και τις χρήσεις της κάθε περίπτωσης. Ένας μουσικός της παραδοσιακής μουσικής θα αναπτύξει ένα διαφορετικό υπόβαθρο γραμματισμού από αυτόν ενός μουσικού της συμφωνικής ορχήστρας ή ενός DJ. Δηλαδή, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα γραμματισμού, ένας πλουραλισμός, που σχετίζεται με διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές μουσικότητες, με άλλα συστήματα συμβολισμού, με διάφορες κουλτούρες. Έτσι, το σημαντικό σχετικά με την έννοια του γραμματισμού είναι το ποιος γραμματισμός είναι κατάλληλος για να επικοινωνούμε μουσικά με σαφήνεια και αποτελεσματικά (Barton, 2013).

Πώς όμως ξεκινά ο μουσικός γραμματισμός; Σχεδόν όπως και η εκμάθηση της γλώσσας. Κατά τα πρώτα 4-5 χρόνια της ζωής τους τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν προφορικά, με σταδιακά αυξανόμενη επάρκεια. Όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο, εισάγονται με συστηματικό τρόπο στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου. Μια παρόμοια διαδικασία λαμβάνει χώρα και στην κατανόηση της μουσικής. Από εδώ αναδύεται μία βασική αρχή για τη μουσική εκπαίδευση: σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη της ακουστικής κατανόησης της μουσικής πρέπει να προηγείται της μουσικής ανάγνωσης και γραφής.

Η ιδέα της γνώσης των μουσικών συμβόλων μορφών είναι ένα κατώτερο επίπεδο γραμματισμού. Σε υψηλότερα επίπεδα θα βρούμε τη μουσική σκέψη και τον κριτικό γραμματισμό. Θα φτάσουμε σε ζητήματα μουσικότητας, ιδεολογίας, παιδείας και μουσικής παιδείας. Θα προσεγγίσουμε την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στη μουσική πράξη, βοηθώντας τους παράλληλα να συνειδητοποιήσουν από πού προέρχονται, ποιες είναι οι μουσικές τους ρίζες, με ποιο τρόπο οι ρίζες τους επηρεάζουν τις προτιμήσεις τους και τη συμπεριφορά τους ως ακροατήριο (Barton, 2013).

Στο υψηλότερο επίπεδο του γραμματισμού, η εφαρμογή ενός λεξιλογίου για τη μουσική (π.χ., έννοιες σχετικά με τη δημιουργία της μουσικής) θα επιτρέψει μια βαθύτερη, πιο αναλυτική και εμπειριστατωμένη ερμηνεία των πρακτικών της μουσικής. Αυτή η άποψη του γραμματισμού είναι μία διαδικασία επικεντρωμένη

στην αναγνώριση της λειτουργίας της μουσικής, αλλά όχι με τον παραδοσιακό βερμπαλισμό του άκριτου θαυμασμού των «μεγάλων μουσικών έργων». Αυτού του είδους ο γραμματισμός επιτρέπει να αξιολογούμε τα μουσικά έργα και τις πρακτικές μουσικών από διάφορα είδη μουσικής αλλά και όλων αυτών που εμπλέκονται στην παραγωγή και διάδοση της μουσικής· επιτρέπει την ουσιαστική συμμετοχή στον διάλογο για τη μουσική. Και αυτό, με τη σειρά του, διαμορφώνει μουσικά εγγράμματους μαθητές. Σε αυτό το επίπεδο, η μουσική ανάγνωση και γραφή γίνεται «αόρατες»: δεν είναι για την αποκωδικοποίηση των μουσικών συμβόλων αλλά για την αυτοαντίληψη των μουσικών δεξιοτήτων, για προσωπικούς στόχους για την ανάπτυξη της μουσικότητας, για την ανάγκη να αποτελεί κάποιος μέλος μιας μουσικής κοινότητας, για να έχει με τα άλλα μέλη μία κοινή γλώσσα.

Με τα σημερινά δεδομένα, μουσικά εγγράμματοι είναι όποιοι, τόσο ατομικά όσο και μαζί με άλλους, ασχολούνται με τη μουσική, αν και σε διαφορετικά επίπεδα, εύρος και βάθος. Ειδικότερα είναι όσοι:

- έχουν αναπτύξει κατανόηση σε ένα φάσμα μουσικών εννοιών και ζητημάτων
- εμπλέκονται στη μουσική γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά
- έχουν μουσικές δεξιότητες που τις έχουν αποκτήσει με ποικίλους τρόπους
- έχουν εξοικειωθεί με μία ορολογία που τους επιτρέπει να εκφράσουν τις ιδέες τους για ένα μουσικό έργο (π.χ., μορφή, δομή, αισθητικά κριτήρια)
- έχουν αναπτύξει πρακτικές και συμπεριφορές για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων και των δεξιοτήτων, έτσι ώστε να κάνουν επιλογές σε ποικίλα μουσικά πλαίσια
- θέτουν ερωτήματα, εξετάζουν κριτικά και στοχάζονται επί του φαινομένου της μουσικής και τις πολλαπλές διαστάσεις αυτού
- έχουν επίγνωση της στάσης τους ως προς τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση.

Ο μουσικά εγγράμματος μαθητής δεν θα είναι απλά σε θέση να εκτελεί ή να δημιουργεί μουσική αλλά θα γνωρίζει τι τον επηρεάζει, θα προχωρά σε λεπτομέρειες, θα εμβαθύνει στο φαινόμενο της μουσικής κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά. Ακόμα, θα είναι σε θέση να επικοινωνεί με άλλους σχετικά με μουσικά έργα, να συζητά τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές επιπτώσεις αυτών των έργων, να κατανοεί τα μέσα αλλά και τις επιλογές των καλλιτεχνών ανεξάρτητα από τις δικές του απόψεις, και να αντιλαμβάνεται πώς ένα έργο ή ένας καλλιτέχνης επιδρά στη δική του μουσική έκφραση (Barton, 2013).

Συνολικά, ο μουσικός γραμματισμός δεν είναι στάσιμος στην πάροδο του χρόνου. Είναι μία δυναμική συνθήκη που αλλάζει καθώς εμπλουτίζονται οι μουσικές εμπειρίες του ατόμου, διαφοροποιούνται οι προσωπικές πεποιθήσεις του και συμπεριφορές, αλλά καθώς εξελίσσονται τα μουσικά περιβάλλοντα. Επίσης, οι μουσικά εγγράμματοι άνθρωποι αναμένεται να έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία και να τηρούν στάση ευθύνης σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα (κοινωνική ανισότητα, στερεότυπα, ρατσισμός κ.ά.), να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με ηθικές αρχές. Η μουσικά υπεύθυνη και ηθική συμπεριφορά είναι η απόλυτη έκφραση της μουσικής παιδείας. Αν και είναι δύσκολο να αξιολογήσουμε τέτοιες συμπεριφορές σε ποσοτικές κλίμακες, ωστόσο μπορούμε να τις μελετήσουμε μέσα από τις δράσεις των ατόμων στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα, και μέσα από τη διάθεση για δράση και συμμετοχή στα κοινά.

Μουσική Εκπαίδευση, Ψηφιακός Πολιτισμός και Ψηφιακός Μουσικός Γραμματισμός

Στη σύγχρονη εποχή, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες έχουν επιτρέψει την εύκολη πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών και στην επικοινωνία με άλλους, παρά τις μεγάλες αποστάσεις (Thwaites, 2014). Τα ψηφιακά μέσα μάς έχουν δώσει ευκαιρίες για μουσικές εμπειρίες που ήταν αδιανόητες πριν από λίγα χρόνια, ευκαιρίες να προσεγγίσουμε τη μουσική με νέα αυτιά αλλά και μάτια· νέους τρόπους να σκεφτόμαστε για τη μουσική και να εκφραζόμαστε μουσικά. Οι μαθητές μας χρησιμοποιούν, από ολοένα και μικρότερες ηλικίες, τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες (εργαλεία, δίκτυα, τρόπους παραγωγής και καταγραφής ήχου). Η φύση του μουσικού γραμματισμού έχει αλλάξει υπό την επιρροή των νέων μέσων που έχουν προκύψει στην φρενιτική εξέλιξη της τεχνολογίας.

Τι σημαίνουν όλα αυτά για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής; Ποιες παραδοχές πρέπει να αμφισβητήσουν και ποιες να στηρίξουν; Είναι «οπισθοδρομικοί» όσες/όσοι εξακολουθούν να διστάζουν ή αρνούνται να εντάξουν τα ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα στη διδασκαλία τους; Τι καινούριο πρέπει να ενσωματωθεί στις πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης και ποιος θα το αποφασίσει; Προκύπτει η ανάγκη να επεκτείνουμε ή να αναθεωρήσουμε ριζικά τα προγράμματα σπουδών μουσικής και τις παιδαγωγικές μας πρακτικές; Σε ποιο βαθμό είναι δικαιολογημένη η αμφισβήτηση αυτών των προοπτικών; Τι διακυβεύεται στην επιλογή μίας συγκεκριμένης προσέγγισης, στη δομή και την ιεράρχηση της μουσικής γνώσης;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι εύκολες δεδομένου ότι ο κόσμος της εκπαίδευσης είναι ακόμα συγκλονισμένος από το τεράστιο όγκο της τεχνολογικής ανάπτυξης. Αν και όλοι αποδεχόμαστε ότι η επιρροή της τεχνολογίας είναι αναμφισβήτητη και αναπόφευκτη δεν έχουμε καταλήξει στο πώς να τη διαχειριστούμε και από πού να αρχίσουμε. Ο Gouzouasis παραλληλίζει τον αντίκτυπο των νέων ψηφιακών μέσων μαζικής επικοινωνίας στην ίδια τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση με τσουνάμι (βλ. Gouzouasis & Bakan, 2011). Και το χειρότερο είναι ότι σε αυτό το τσουνάμι, με τα μέχρι τώρα δεδομένα, οι μαθητές μας επιβιώνουν ως επιδέξιοι surfers ενώ εμείς βυθιζόμαστε.

Είναι γεγονός ότι η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο γραμματισμού. Οι μαθητές μας είναι «ψηφιακά ιθαγενείς» -όρος που χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει όσες/όσους γεννήθηκαν μετά το 1980 και γνωρίζουν άπταιστα τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Palfrey & Gasser, 2010· Prensky, 2001)- ενώ εμείς είμαστε «ψηφιακοί μετανάστες». Αν και πάντα οι νέες γενιές άφηναν πίσω τις προηγούμενες, σε διάφορους τομείς, σήμερα η απόσταση φαίνεται πιο μεγάλη παρά ποτέ. Τα παιδιά και οι νέοι έχουν την ψηφιακή γλώσσα ως «μητρική» ενώ πολλοί ενήλικες ακόμα «συλλαβίζουν». Συχνά, οι δάσκαλοι και οι γονείς ζητάνε βοήθεια από τα παιδιά τους, μέχρι και από παιδιά 8 και 9 ετών, για να τα «βγάλουν πέρα» ακόμα και με το κινητό τους τηλέφωνο. Οι ρόλοι έχουν αντιστραφεί.

Έτσι, όσοι έχουν απαισιόδοξη στάση αναρωτιούνται τι και πώς μπορούμε να διδάξουμε τους μαθητές μας, σε αυτούς που ζουν σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από εντυπώσεις του νανοδευτερόλεπτου και όπου ο καταγισμός ερεθισμάτων έχει κάνει τη σκέψη να φαντάζει πολυτέλεια. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί που

αγκαλιάζουν τη δυνατότητα. Αντιλαμβάνονται τις νέες τεχνολογίες ως κάτι πρωτοποριακό, όχι μόνο λόγω της διαδραστικότητας αλλά και της υπόσχεσης για μία κοινωνική και εκπαιδευτική αναγέννηση.

Επί του παρόντος, μία ψύχραιμη λύση είναι γνωρίσουμε καλύτερα τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και να αντιληφθούμε το πλαίσιο του νέου ψηφιακού γραμματισμού. Εστιάζοντας, παράλληλα, στις πρακτικές του ψηφιακού μουσικού γραμματισμού των μαθητών μας (Merchant, 2010· Gee, 2010· Ruismäki & Junonen, 2009) μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία και να κατανοήσουμε τις μουσικές τους ταυτότητες. Η ουσιαστική και εις βάθος κατανόηση της φύσης της τεχνολογίας θα μας βοηθήσει να συνειδητοποιήσουμε πόσο κάποιες άκριτες παραδοχές σχετικά με το πλαίσιο της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση επηρεάζουν το όραμα της αναβάθμισής της.

Πρόσφατες έρευνες έχουν μελετήσει τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, ως πεδία ανάπτυξης πρακτικών γραμματισμού και δόμησης ταυτοτήτων (Davies, 2012· Knobel & Lankshear, 2008· Merchant, 2010). Οι μαθητές μας, ειδικά αυτοί 11-17 ετών, εκτός σχολείου, μοιράζονται, παίζουν, μαθαίνουν -αλλά και αλληλοδιδάσκονται- μουσική, μέσα από το YouTube, το Facebook, και άλλα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (Gouzouasis & Bakan, 2011· Thwaites, 2014). Σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης, αναφέρονται στα είδη μουσικής που προτιμούν, σε αγαπημένους καλλιτέχνες, ενώ παραπέμπουν σε ειδικές ιστοσελίδες με μουσικά βίντεο και μουσικά αφιερώματα. Παραθέτουν στίχους τραγουδιών αντί σχολίων, ανταλλάσσουν πληροφορίες και συμμετέχουν σε συζητήσεις για τη μουσική αλλά και για στίχους τραγουδιών. Αυτές οι πρακτικές αποτελούν όλο και περισσότερο μέρος της δόμησης των μουσικών ταυτοτήτων και της απόκτησης των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των νέων, ακόμα και εκείνων που σπουδάζουν σε μουσικά πανεπιστημιακά τμήματα.

Οι ψηφιακές εφαρμογές της μουσικής μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες: 1) υλικό για τη μουσική εκπαίδευση (παρτιτούρες, συγχορδίες, μαθήματα κ.ά.) 2) μουσικά παιχνίδια που προσφέρουν μουσικές εμπειρίες 3) εργαλεία (π.χ., για κούρδισμα οργάνων, για ηχογράφηση και επεξεργασία του μουσικού υλικού) και 4) εικονικά μουσικά όργανα (Gouzouasis & Bakan, 2011· Ruismäki & Junonen, 2009). Οι πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις και τα διαδραστικά περιβάλλοντα, γνωστά ως Web 2.0, σε συνδυασμό με φορητές ψηφιακές συσκευές (smart phones, tablets, laptops, MP3 player, iPod, iPhone), με τα εξελιγμένα λογισμικά (π.χ., multitrack λογισμικά εγγραφής) και με μουσικές εφαρμογές (*apps*) έχουν συμβάλει στην αναγέννηση της μουσικής εμπειρίας (ακρόαση, δημιουργία, διασκευή και εκτέλεση μουσικής), έχουν κάνει τη μουσική προσιτή, φορητή και φθηνή, και έχουν δημιουργήσει ένα νέο δίκτυο για την εκμάθηση και διδασκαλία της μουσικής.

Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα κατά τα οποία τα παιδιά επεξεργάζονται διαθέσιμο ψηφιακό υλικό (όπως μια μελωδία από ένα ringtone), προσθέτοντας στίχους και επεκτείνοντας τη μελωδία με φρέσκους και διασκεδαστικούς τρόπους (Tomlinson, 2013). Ο Michael Bull (2005) υποστηρίζει ότι το iPod προσφέρει τώρα στους ακροατές την πρωτοφανή δυνατότητα να επιδρά στη διάθεσή τους, παρόλο που μπορεί να είναι «εν κινήσει», κάτι που ήταν αδύνατον στο παρελθόν. Ο καθένας έχει το ατομικό του stereo system για να ακούει τη μουσική που επιλέγει. Έχει επίσης ειπωθεί ότι το κινητό τηλέφωνο μπορεί να είναι το πρώτο ηλεκτρονικό μουσικό

όργανο που εκατομμύρια άνθρωποι θα έχουν στις τσέπες τους· με ένα κινητό τηλέφωνο ο καθένας θα μπορεί να γίνει μουσικός.

Στην ψηφιακή εποχή, γινόμαστε μάρτυρες των ανατροπών στην παραδοσιακή έννοια της μουσικής μάθησης και δημιουργίας και των αλλαγών στις πρακτικές της μουσικής. Βλέπουμε να καταλύονται τα όρια μεταξύ ακουστικών/προφορικών και γραπτών μορφών μουσικής επικοινωνίας και αντιλαμβανόμαστε σταδιακά τους νέους παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές πρακτικές (Gouzouasis & Bakan, 2011). Για να συμβαδίσουν με αυτή την πραγματικότητα της ζωής των μαθητών μας, είναι απαραίτητο να εξερευνήσουμε σε βάθος τη μουσική κουλτούρα που έχει αναδυθεί μέσα στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα (Partti, 2014).

Είναι πλέον αποδεκτό πως τα Web 2.0 περιβάλλοντα συμβάλουν σε έναν μετασχηματισμό της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης μέσα από τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων που στηρίζονται σε άτυπες μορφές μάθησης, ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν χώρους όπου δομούνται νέα νοήματα. Στις ψηφιακές κοινότητες του Web 2.0 βρίσκουν εφαρμογή οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες όπως η συνεργατική μάθηση και η ανακαλυπτική μάθηση. Παράλληλα, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας είναι διαρθρωμένες οριζόντια και τα κίνητρα συμμετοχής είναι κυρίως εσωτερικά (Salavuo, 2006).

Η μάθηση της μουσικής στο Web 2.0 συμβαίνει σε άτυπα πλαίσια και δεν συνδέεται κατ' ανάγκη με τα σχολικά προγράμματα σπουδών μουσικής (Ruismäki & Junonen, 2009). Ο «μαθητής» ξεκινά τα «μαθήματα» με δική του πρωτοβουλία και προχωρά στο δικό του προσωπικό ρυθμό. Δηλαδή, ίσως ο λόγος που οι μαθητές μας αγαπούν την ψηφιακή μάθηση είναι διότι την ανακαλύπτουν μόνοι τους, την κατακτούν με τη βοήθεια των φίλων τους και την εφαρμόζουν άμεσα. Αυτό καθιστά τη μάθηση ενεργητική, συνεργατική, αναδυόμενη, αυτόνομη και αυτοκατευθυνόμενη, διαστάσεις που ίσως δεν χαρακτηρίζουν το τυπικό μάθημα της μουσικής.

Άρα, πρέπει να γίνουμε «e-generation» εκπαιδευτικοί; Αυτό που θα μας σώσει είναι η εξοικείωση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και των νέων λογισμικών για τη μουσική γραφή, για τη μουσική δημιουργία; Πρέπει να ακολουθήσουμε μία «τακτική προσαρμογής» ή να προχωρήσουμε σε «ενεργή αντίσταση»; Πρέπει να σκεφτόμαστε την τεχνολογία ως κίνδυνο ή ως ευκαιρία/πλεονέκτημα/προνόμιο; Και τι είδους πραγματισμό πρέπει να ακολουθήσουμε;

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής στα σχολεία, ως επί το πλείστον, χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να κάνουν με διαφορετικούς τρόπους τα ίδια πράγματα που έκαναν στο παρελθόν. Αυτή είναι, στην πραγματικότητα, η πιο ασήμαντη χρήση της τεχνολογίας. Αλλά, αυτό που ουσιαστικά μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία στη μουσική εκπαίδευση είναι ότι επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν νέα και σπουδαία πράγματα που δεν μπορούσαν να κάνουν πριν. Με το YouTube, για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να κοινοποιήσουν τις καλλιτεχνικές ιδέες τους στον κόσμο και να πάρουν ταχεία ανατροφοδότηση. Με εργαλεία όπως το Twitter και τα αδέρφια του, μπορούν να μάθουν λεπτομέρειες από «πρώτο χέρι» αναφορικά με γεγονότα που εκτυλίσσονται σε όλο τον κόσμο, από συναυλίες μέχρι ακτιβισμό. Με τα mashups και τις συναφείς τεχνικές, μπορούν να συνδυάσουν και να επεξεργαστούν πηγές δεδομένων με νέους τρόπους. Στη γνωστική οικολογία του Web 2.0., τα σχολεία και τα ωδεία μπορούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση της δημιουργίας

υποστηρικτικών δομών μάθησης, μέσα από ψηφιακά σενάρια μάθησης και σε υβριδικά περιβάλλοντα άτυπης μάθησης (Salavuo, 2006). Μέσα από τις διαδικτυακές κοινότητες διδασκαλίας-μάθησης το ωριαίο εβδομαδιαίο μάθημα της μουσικής μπορεί να γίνει δίωρο, τρίωρο κ.ο.κ. και να προσφέρει μουσικές εμπειρίες πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας και πέρα από τις μορφές της τυπικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, ο ψηφιακός κόσμος φέρνει επίσης και συγκεκριμένα προβλήματα: παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, ζητήματα συναισθηματικής ασφάλειας, ψυχικής ισορροπίας καθώς και πνευματικής ιδιοκτησίας. Υπάρχει ανησυχία αν τα πανανθρώπινα ιδανικά και οι αξίες θα επιβιώσουν την εποχή του Διαδικτύου. Αλλά τέτοιες ανησυχίες υπήρχαν σε κάθε ιστορική στιγμή με μεγάλες αλλαγές και ανατροπές. Σίγουρα πρέπει να έχουμε τα μάτια μας ανοιχτά, πιο ανοιχτά από κάθε άλλη φορά. Κατά την άποψή μου, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, και όχι μόνο, θα πρέπει να επικεντρωθούν σε τέτοια θέματα. Επιπροσθέτως, η άκριτη χρήση των ΤΠΕ που χαρακτηρίζει τις τεχνοκρατικές πολιτικές για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν μπορεί να εγγυηθεί το ήθος στη μουσική συμπεριφορά και την προσωπική και κοινωνική αρμονία.

Φαίνεται προφανές ότι τα νέα μουσικά περιβάλλοντα θέτουν νέα ζητήματα στη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής. Αλλά το θέμα δεν είναι να προσδοκούμε σε μία τάξη με μαθητές που χρησιμοποιούν τα κινητά τους τηλέφωνα (υπό την προϋπόθεση ότι τα διαθέτουν) ή οποιαδήποτε άλλη παρόμοια συσκευή για μουσικές δραστηριότητες. Ακόμη και αν αυτό θα ήταν εφικτό, ποιος θα ήταν ο εκπαιδευτικός-μουσικός σκοπός; Η γενικόλογη εξαγγελία ότι η ψηφιακή τεχνολογία είναι η απόλυτη καινοτομία της μουσικής εκπαίδευσης απλώς καταδεικνύει την έλλειψη ενός κατάλληλα καθορισμένου προσανατολισμού. Το επιχείρημα ότι οι προηγούμενες μουσικές πρακτικές είναι παρωχημένες δεν είναι πειστικό για την «ψηφιοποίηση» του μαθήματος μουσικής. Επιπλέον, η αντίληψη της τεχνολογίας απλά ως ένα εργαλείο είναι ανεπαρκής, διότι πρέπει να καταλάβουμε πώς λειτουργεί όταν μετασχηματίζει την προϋπάρχουσα τάξη στην ανθρωπότητα και το περιβάλλον. Η εξουσία στα κουμπιά μιας μηχανής δεν μπορεί να συμπληρώσει το έλλειμμα της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν λύνουν από μόνες τους το ζήτημα της προετοιμασίας των μαθητών για τη ζωή.

Αν οι προηγούμενες προσπάθειες των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη μουσική έχουν αποδειχθεί ανεπιτυχείς, η λύση δεν είναι να καταφύγουμε στα ψηφιακά μέσα κάτω από τον μανδύα της καινοτομίας. Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση αποκτά σημασία στο σημείο όπου γίνεται εντός σαφώς καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ένας υγιής πραγματισμός αναφορικά με την ελευθερία ή την υποταγή στην τεχνολογία είναι αυτός που αναζωογονεί την αντίληψη και τη δημιουργία με κριτικά φίλτρα. Και μία τέτοια θεώρηση εκφράζει ουσιαστικά και τη φύση της μουσικής εμπειρίας.

Εξάλλου, καμία τεχνολογία δεν μπορεί να μετασχηματίσει τα εκπαιδευτικά συστήματα από μόνη της. Όσο δεν ωφελεί να υποταχθούμε σε μία λογική που διακηρύσσει ότι τα νέα μέσα μουσικής επικοινωνίας είναι υπεύθυνα για την μουσική απομόνωση των ανθρώπων άλλο τόσο δεν ωφελεί να εξυμνούμε ή να καθαγιάζουμε κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές μουσικές πρακτικές που είναι τεχνολογιο-κεντρικές. Ο Trevor Thwaites (2014) κάνει μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση όταν

σχολιάζει πως η ένταξη των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής μοιάζει ενίοτε ως τεχνολογική εκπαίδευση παρά ως μουσική εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της σημερινής, αναπτυσσόμενης τεχνολογικά κοινωνίας, η έννοια του γραμματισμού έχει πολιτισμικές, κοινωνικές, γνωστικές και ηθικές διαστάσεις. Ο ψηφιακός μουσικός γραμματισμός φορά σε γνώσεις και δεξιότητες για τις νέες τεχνολογίες και, ειδικότερα τη ψηφιακή μουσική κουλτούρα της εποχής μας. Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουν τα νέα μέσα επικοινωνίας και να προχωρήσουν, πέρα από το χρηστικό πλαίσιο των τεχνολογιών, στις νέες ορίζουσες της μουσικής κουλτούρας. Τα ψηφιακά εργαλεία έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση αλλά με όρους μουσικοπαιδαγωγικούς. Αν η τεχνολογία είναι ο τρόπος, η παιδαγωγική είναι πάντα η λειτουργία. Πρέπει να αναρωτηθούμε γιατί θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία για τη μουσική μάθηση πριν συζητήσουμε το πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί. Σε κάθε περίπτωση, δεν πρέπει να πράξουμε με σπασμωδικές κινήσεις διότι έτσι κινδυνεύουμε να πάρουμε λάθος κατεύθυνση.

Στα Μονοπάτια του Πολυτροπικού Μουσικού Γραμματισμού

Στη σημερινή εποχή που τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ έχουν κυριεύσει τη ζωή μας -σε προσωπικό, πολιτικό, οικονομικό, αισθητικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο- οι διαστάσεις του μουσικού γραμματισμού είναι ποικίλες, πολύπλοκες και πολυτροπικές (Barton, 2013). Η πολυτροπικότητα έχει οριστεί από τους Kress και van Leeuwen (2001: 20) ως «η χρήση των διαφόρων σημειωτικών τρόπων στο σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος, καθώς και στις ιδιαίτερες διαδικασίες με τις οποίες συνδυάζονται αυτοί οι τρόποι». Οι ίδιοι διευκρινίζουν ότι για τον γραμματισμό η γλώσσα είναι μόνο ένα από τα πολλά επικοινωνιακά κανάλια και ότι τα νοήματα διανέμονται, ερμηνεύονται και ανακατασκευάζονται μέσω πολλών αναπαραστάσεων. Συνεπώς, και η μουσική έκφραση και επικοινωνία μπορούν να μεταφέρονται μέσω ενός μόνο τρόπου ή μέσω ενός συνδυασμού τρόπων.

Ο πολυτροπικός γραμματισμός περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να δομήσει νόημα σε όλο το φάσμα της επικοινωνίας. Δεν αφορά αποκλειστικά σε γλωσσικά επιτεύγματα (Jewitt, 2008: 241), αναφέρεται στη δόμηση νοήματος σε πολυμεσικά κείμενα και περιλαμβάνει την πρόσληψη, κατανόηση και παραγωγή πολυμεσικών κειμένων, καθώς την αλληλεπίδραση με αυτά, ενώ συνεπάγεται την ερμηνεία και την κριτική τους εξέταση (Walsh, 2010).

Με τα σημερινά δεδομένα, στην εποχή του WWW, οι θεωρίες της πολυτροπικότητας μελετούν το πώς αναδύεται και δομείται το νόημα μέσα στα σύγχρονα διαδραστικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Ακόμα, μελετούν τις διαφορές ανάμεσα στα παραδοσιακά κείμενα και στα ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα. Οι διαφορές είναι υπαρκτές. Η ακρόαση ενός τραγουδιού από ένα CD δεν είναι λειτουργικά ίδια με την ακρόαση-θέαση του ίδιου τραγουδιού μέσα από ένα μουσικό βίντεο. Τα πολυτροπικά κείμενα ακολουθούν διαφορετικές συμβάσεις και απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες για τη χρήση τους. Έτσι, όλο και περισσότεροι αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα του πολυτροπικού γραμματισμού καθώς τα μονοτροπικά συστήματα ολοένα και λιγοστεύουν ενώ οι περισσότερες μορφές της μαζικής κουλτούρας είναι πλέον πολυτροπικές.

Επίσης, ας μην ξεχνάμε ότι πολλές μορφές έκφρασης και πρόσληψης της μουσικής ήταν ανέκαθεν πολυτροπικές. Τα τραγούδια αποτελούν μία πολυτροπική μορφή, ένα πάντρεμα της μουσικής με τον λόγο. Ο χορός επίσης είναι μία πολυτροπική μουσική έκφραση ενώ στην όπερα, η πολυτροπικότητα είναι πολυεπίπεδη. Ανάλογα πολυτροπική είναι και η παρακολούθηση κάθε συναυλίας. Στο μάθημα της μουσικής, η κατανόηση και ερμηνεία της μουσικής είναι πολυτροπική όταν τα παιδιά δημιουργούν ηχοεικόνες ή επινοούν τραγούδια, όταν χρησιμοποιούν, λόγου χάρη, λέξεις και κινήσεις σε μία ραπ δημιουργία. Άρα δεν ξεκινάμε από το μηδέν. Αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές για να γίνουν κριτικοί «αναγνώστες» σε ένα πολύ ευρύτερο φάσμα μουσικών σημείων και συμβόλων, και να μελετήσουμε την ανάγκη για έναν νέο πολυτροπικό αισθητικό γραμματισμό, καθώς τα πολυτροπικά αντικείμενα έχουν διαμορφώσει τη δική τους αυτόνομη αισθητική.

Πολυτροπικά μουσικά αντικείμενα αποτελούν τα βιντεοπαιχνίδια, τα μουσικά βίντεο, οι τηλεοπτικές εκπομπές, τα μουσικά βίντεο των ίδιων των μαθητών (εντός και εκτός σχολείου) και τα softwares (για μουσική δημιουργία, remix και mashups). Αυτές οι περιοχές παρέχουν πρωτοφανείς ευκαιρίες για μουσικές εμπειρίες. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές ηλικίας 3 έως 16 ετών, χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και στρατηγικών για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων, μεταξύ των οποίων είναι και τα πολυτροπικά μουσικά κείμενα (βλ. Walsh, 2010). Τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με πολυτροπικά περιβάλλοντα (ενασχόληση με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο για ψυχαγωγικούς λόγους, μουσικά βίντεο για την ακρόαση μουσικής) και έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι ελκύονται από αυτά καθώς συνδυάζουν εικόνα, κινούμενη εικόνα, ήχο, μουσική και γραφικά (Thwaites, 2014· Trainor et al., 2010· Livingstone, 2006· Capaldo & Bennett 2011· Κουτσογιάννης, 2011· Τσάμη, 2012). Προτιμούν τα μουσικά βίντεο παρά να ακούν τη μουσική χωρίς οπτικό υλικό και ο λόγος για αυτό πιθανόν να είναι ότι στο βίντεο βλέπουν τους καλλιτέχνες της μουσικής και αυτό αυξάνει τη φυσική τους διέγερση, κάτι που το βιώνουν θετικά. Επιπλέον, οι νέοι αισθάνονται ότι τα οπτικά στοιχεία μεταφέρουν ερμηνείες και το νόημα των τραγουδιών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με την απλή ακρόαση μουσικής (Hansen & Hansen, 2000).

Πιστεύω ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να μην έχει προβληματιστεί για το πώς να βοηθήσει τους μαθητές του να διαχειριστούν κριτικά τα σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα. Δυστυχώς, όμως, ο γραμματισμός στα media και στα μουσικά βίντεο είναι εκτός του περιεχομένου των ΠΣ μουσικής με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν τα εργαλεία για να σκέφτονται κριτικά αναφορικά με όσα προσλαμβάνουν, ούτε να είναι σε θέση να στοχαστούν για το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό τους περιεχόμενο καθώς και για το πλαίσιο στο οποίο δημιουργούνται και παρουσιάζονται. Δεν έχουν αναπτυχθεί μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τα νέα πολυτροπικά περιβάλλοντα εντός των οποίων οι μαθητές δομούν τις μουσικές τους ταυτότητες και αναπτύσσονται μουσικά. Ίσως ο λόγος για αυτή την ολιγωρία είναι αυτά τα περιβάλλοντα είναι σχετικά πρόσφατα φαινόμενα ή ίσως είναι διότι θεωρούνται ευτελή. Αλλά παρόλο που το σχολείο δεν εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού, οι μαθητές τις αναπτύσσουν είτε με δική τους προσπάθεια είτε μέσα από ανταλλαγή γνώσεων και

πληροφοριών με συνομηλίκους. Το ζήτημα όμως είναι τι μαθαίνουν και πώς χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση. Σε αυτό το πεδίο υπάρχει ένα ερευνητικό κενό.

Συνολικά, η μουσική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα του πολυτροπικού μουσικού γραμματισμού, πρέπει να εξετάσει ζητήματα «οικολογίας των μέσων επικοινωνίας», φιλοσοφίας της τεχνολογίας, τις θεωρίες των ΜΜΕ, καθώς και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των τεχνολογικών εργαλείων. Παράλληλα, εγείρονται ζητήματα κοινωνικά (βία, κοινωνικοποίηση), αισθητικά (τεχνο-αισθητική, αισθητική της ψηφιακής μουσικής, η αισθητική των ΜΜΕ και της ψυχαγωγίας), πολιτικά (εξουσία και προπαγάνδα), γνωστικά (κατανόηση των οικονομικών παραμέτρων), προσωπικά (η μουσική εμπειρία στα ψηφιακά περιβάλλοντα, η επίδραση στον ψυχισμό των μαθητών, καταναλωτισμός, δημιουργική έκφραση μέσα από τη χρήση των νέων μέσων), πολιτισμικά (κυρίαρχη κουλτούρα, ζητήματα πολιτιστικής ηγεμονίας) και διεπιστημονικά (οπτικός γραμματισμός, γραμματισμός στα media κ.ά.).

Εν ολίγοις, οι διαδικασίες σε όλα τα καλλιτεχνικά μαθήματα γίνονται όλο και περισσότερο πολυτροπικές (Jewitt, 2008) και τεχνολογικές (Street, 2008). Συνεπώς, πρέπει να διερευνηθεί πώς συγκλίνουν οι πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας και πώς αυτό μπορεί να ενδυναμώσει την ποιότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Αν δεν αναγνωρίσουμε αυτές τις συνιστώσες, τότε η ανάπτυξη του γραμματισμού θα συνεχίσει να περιορίζεται σε δεξιότητες που μπορούν αξιολογηθούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας αποτελούν μία πραγματικότητα που δεν μπορούμε να αγνοούμε, όπως δεν μπορούμε επίσης να αγνοούμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά και οι νέοι χρησιμοποιούν τα νέα μέσα στον ελεύθερο χρόνο τους.

Μουσικός Γραμματισμός και Κριτική Παιδαγωγική

Σήμερα, η κοινωνία, ο πολιτισμός, τα μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο, όλα αυτά αποτελούν φορείς της γνώσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Kincheloe, 2005). Έχει υποστηριχθεί ότι στη μεταμοντέρνα κοινωνία, όλο και περισσότεροι άνθρωποι είναι λειτουργικά αναλφάβητοι καθώς βασίζονται μόνο σε πηγές από τα ΜΜΕ και δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν πώς τα ΜΜΕ επηρεάζουν τις αναγνώσεις τους για τον κόσμο (Felluga, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη μας αυτό το δεδομένο, είμαστε υποχρεωμένοι να επανεξετάσουμε τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και τα ΠΣ στη μουσική εκπαίδευση. Τα νέα μουσικά περιβάλλοντα και οι τεχνολογικές εξελίξεις εγείρουν κρίσιμα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ερωτήματα για τους εκπαιδευτικούς μουσικής.

Με τα σημερινά δεδομένα όπου οι μαθητές βομβαρδίζονται από γνώσεις και πληροφορίες, το Σχολείο καλείται να τους στηρίξει να αμφισβητούν ή να υποδέχονται κριτικά κάθε γνώση και πληροφορία. Στη φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής οι μαθητές -όπως και οι εκπαιδευτικοί- θα αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Ποιος αποτιμά αυτή τη γνώση ως σημαντική; Ποιον υπηρετεί η αφομοίωση αυτής της γνώσης και γιατί παρουσιάζεται με αυτόν τον τρόπο; Αυτή η γνώση στοχεύει σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα; Η αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων απαιτεί περισσότερο από ένα νέο τρόπο σκέψης. Απαιτεί, μάλλον, την πλήρη αναδιάρθρωση των σχολείων καθώς και την επανεξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών.

Στη φιλοσοφία της Κριτικής Θεωρίας, η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα· είναι ιδεολογικά φορτισμένη (McLaren, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που συντάσσονται με τις μεθόδους της Κριτικής Θεωρίας και Παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται ότι οι πρακτικές τους στις αίθουσες διδασκαλίας έχουν πολιτικές-ιδεολογικές επιπτώσεις και έχουν επίγνωση των επιπτώσεων αυτών καθώς είναι και οι ίδιοι συμμετέχοι σε αυτές. Προσπαθούν, ακόμα, να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η ζωή τους δεν είναι προκαθορισμένη και ότι οι ίδιοι μπορούν να δράσουν για να παρέμβουν στις ζωές τους, δημιουργώντας δυνατότητες για τον εαυτό τους.

Τα θεμέλια για την Κριτική Παιδαγωγική έθεσε ο θεωρητικός της εκπαίδευσης Paulo Freire (1973) που τόνισε ότι ο στόχος για μία κοινωνία ισότητας, αλληλεγγύης και δικαιοσύνης προϋποθέτει άτομα με ικανότητα να σκέφτονται και να δρουν κριτικά, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η οδός για αυτόν τον στόχο είναι η εκπαίδευση. Ο ίδιος σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι, εξ ορισμού, φορείς ηθικών αξιών και πολιτικών ιδεολογιών και προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να είναι στοχαστικοί και αναλυτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής ενθαρρύνουν τους μαθητές στην αμφισβήτηση των κληροδοτημένων επιστημολογικών, αξιολογικών και πολιτικών θέσεων της κυρίαρχης κουλτούρας (McLaren, 2011). Οι ίδιοι είναι αντι-ηγεμονικοί: κάνουν τις επιλογές τους αλλά δεν τις επιβάλλουν.³ Αναστοχάζονται διαρκώς για τις στάσεις τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους, με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς, και διαμορφώνουν διδακτικές-μαθησιακές συνθήκες όπου η γνώση αναδύεται μέσα από τη συνείδηση και συνεπάγεται την κριτική στάση στην πραγματικότητα. Έχουν επίγνωση των δυνάμεων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εμπειρίας, αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και αντιστέκονται στη διαιώνιση στερεοτύπων (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997· McLaren, 1995).

Σε αυτή τη βάση, μπορούμε να εισάγουμε την ιδέα του κριτικού μουσικού γραμματισμού. Με όρους κριτικής, ο γραμματισμός θα βοηθήσει τους μαθητές τους να βλέπουν τα πράγματα μη-δογματικά και να γίνουν ικανοί να αναλύουν τις διαδικασίες δόμησης νοημάτων. Οι πρακτικές του κριτικού μουσικού γραμματισμού από την άποψη του πολιτισμικού πλαισίου, και μέσω της τεχνολογίας στον ψηφιακό κόσμο, αφορά στη συνειδητοποίηση και κριτική εκτίμηση των τρόπων που υπάρχει και συμβαίνει η μουσική.

Στον κριτικό μουσικό γραμματισμό, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει το υπόβαθρο των δυτικοκεντρικών αξιών στη μουσική εκπαίδευση

³ Για παράδειγμα, ένα ποπ τραγούδι, μια τηλεοπτική εκπομπή ή ένα βίντεο της Madonna είναι προτιμότερο να προσεγγίζεται «αντικειμενικά» (ουδέτερα, περιγραφικά) και να αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρει για περαιτέρω ερμηνεία, κριτική ανάγνωση και για την διεύρυνση του ορίζοντα των μαθητών. Δηλαδή, μπορούμε να μελετήσουμε ένα βίντεο της Madonna ή την ταινία *Jaws* όχι συζητώντας για το αν είναι καλά ή κακά, αλλά βάσει της επίδρασή τους στους μαθητές. Και από αυτή την άποψη, τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας έχουν την ίδια αξία με ένα μουσικό έργο του Mozart. Σε αυτή τη βάση, μπορούμε να προχωρήσουμε σε ένα πιο απαιτητικό επίπεδο όπου θα διαπραγματευτούμε το ζήτημα των αισθητικών και πολιτισμικών αξιών εστιάζοντας σε ιδεολογίες. Η περίπτωσης «Madonna», λόγου χάρη, έχει μεγάλο ενδιαφέρον για να συζητηθεί το είναι καλή τραγουδίστρια ή καλή χορεύτρια, είτε καλός γνώστης των μέσων ενημέρωσης είτε fashion icon είτε πρότυπο του μετα-φεμινισμού είτε όλα τα παραπάνω;

(McLaren, 2011), φροντίζει ώστε το μάθημα της μουσικής να έχει νόημα στην καθημερινότητα των μαθητών και ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε κριτικές συζητήσεις για τη μουσική. Καθώς όλα όσα οι μαθητές βιώνουν σήμερα έξω από το σχολείο επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης στην τυπική τάξη, ο Abrahams (2005: 62) υποστηρίζει ότι η Κριτική Παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί «να σπάσει τους φραγμούς που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτό που οι μαθητές απολαμβάνουν να ακούν εκτός σχολείου και στη μουσική που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να τους διδάξουν». Ο ίδιος περιγράφει πώς τα στερεότυπα που αφορούν διαφορετικά είδη μουσικής και μουσικών (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών μουσικής) μπορούν να καταλυθούν μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επίσης, προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε όποιο πλαίσιο και αν διδάσκουν και σύμφωνα πάντα με την Κριτική Παιδαγωγική, πρέπει να διερωτώνται: 1) Ποιος είμαι; 2) Ποιοι είναι οι μαθητές μου; 3) Τι θα μπορούσαν να γίνουν; και 4) Τι θα μπορούσε να γίνουμε μαζί; (Abrahams 2005: 63).

Στη μελέτη της μουσικής κουλτούρας αυτό ισοδυναμεί με την κατανόηση της θέσης του ατόμου μέσα σε δομικά συστήματα της οικονομίας και της πολιτικής και, ως εκ τούτου, σχετίζεται με ζητήματα εξουσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (McLaren, 1995). Το ίδιο το ρεπερτόριο που θα επιλέξουμε για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής ενσταλάζει κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Επ' αυτού, ο Bowman θέτει ένα κρίσιμο ερώτημα: «Τι είδους μουσικές, αξίες, ιδέες και άνθρωποι αποκλείονται από τις πρακτικές μας;». Στη θεώρηση του Bowman (2007: 119), ο μουσικός αποκλεισμός οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μουσική εκπαίδευση σχετίζεται με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο, και επειδή η συνείδηση είναι μια λέξη που έχει δυστυχώς περιπέσει σε αχρηστία σε έναν πολιτισμό που ασχολείται με το υλικό κέρδος, επιτρέψτε μου να είμαι σαφής τι εννοώ με τον όρο. Δανείζομαι την προσέγγιση του Haynes (2009) και καταλήγω ότι η συνείδηση είναι ένας τρόπος σκέψης μέσα από τον οποίο ψάχνουμε για το νόημα της ζωής και διακρίνουμε το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό. Η συνείδηση διαμορφώνεται από πολλές πηγές: από τις οικογένειες και τους φίλους, από τις θρησκευτικές κοινότητες και, φυσικά, από τα σχολεία. Η συνείδηση μας εμπνέει να δράσουμε για έναν υψηλότερο σκοπό, να κάνουμε ό,τι πρέπει να κάνουμε διότι πιστεύουμε ότι είναι σωστό.

Η πείνα στον κόσμο, οι πρόσφυγες και όλες οι ανθρώπινες τραγωδίες της φτώχειας, της καταπίεσης, της βίας και του ίδιου του πολέμου, όλα αυτά δημιουργούν ανησυχία στα άτομα με συνείδηση. Αυτοί οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων απαιτεί κάτι περισσότερο από την πολιτική και τα χρήματα. Απαιτεί από τους ανθρώπους με συνείδηση να δράσουν (Haynes, 2009). Πώς σχετίζονται όλα αυτά με τη μουσική εκπαίδευση;

Σε αυτή τη λογική, θα ήθελα να προτείνω την ιδέα του μουσικού γραμματισμού της συνείδησης. Η αφετηρία αυτού του γραμματισμού διαφέρει από εκείνη του κριτικού γραμματισμού και ξεκινά με τα εφόδια που χρειάζονται οι μαθητές μας ώστε να μπορούν να αναλύουν και να κατηγοριοποιούν τις μουσικές πληροφορίες. Στηρίζεται στην αρχή ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη τη συνείδηση -τη γνώση του εαυτού, των επιθυμιών και των αναγκών των δικών τους και των άλλων-

για να είναι σε θέση να κατανοήσουν τι μπορεί να σημαίνει και να κάνει η μουσική στη ζωή του ανθρώπου και να αντιληφθούν ότι η μουσική σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Ακόμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να επιλέγουν με συγκεκριμένα κριτήρια τις μουσικές, τα πρόσωπα, τους χώρους και τις συνθήκες για τις μουσικές εμπειρίες που αναζητούν. Ο ορίζοντας αυτού του γραμματισμού είναι η επίγνωση για τις ποικίλες μορφές μουσικής επικοινωνίας, για το πώς οι μουσικές εμπειρίες συμβάλλουν στην αντίληψη του εαυτού και του κόσμου, και για το πώς η μουσική γίνεται σύμβολο ελευθερίας ή καταστολής, ενότητας ή αποκλεισμού.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η ιδέα του γραμματισμού της συνείδησης πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια ενεργητική δράση του αισθητικού εαυτού μέσω της μουσικής και στο πλαίσιο ποικίλων μουσικών πρακτικών. Η δράση αυτή απαιτεί διαφορετικές μορφές μουσικής κατανόησης και νέες διαδικασίες. Και βέβαια, δεν είναι εύκολο να ενταχθούν όλα αυτά τα στοιχεία στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Είναι πιο εύκολο να διδαχθούν γενικές γνώσεις και τεχνικές γνώσεις (για ένα όργανο ή για το τραγούδι ή για εργασία με τον υπολογιστή) αλλά είναι πιο δύσκολο να διδαχθεί η συνείδηση και ο στοχασμός. Η στοχαστική γνώση και η συνείδηση έχει ως πρότυπο ή κριτήριο την προσωπική εξέλιξη και είναι κάτι που πρέπει να επιδιώξουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους. Αυτό που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να τους στηρίξει στο να καταστεί αυτό με συνέπεια και με συστηματικό τρόπο.

Ενδεικτικά, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να μιλήσουν ή να γράψουν για τις μουσικές εμπειρίες τους εκτός σχολείου, να στοχαστούν αναφορικά με τα συναισθήματά τους και τη μουσική τους ταυτότητα. Μπορεί επίσης να τους ζητήσει να συγκρίνουν τις εμπειρίες τους και να δημιουργήσουν μία λεπτομερή εθνογραφία της μουσικής της κοινωνικής σχολικής τους ομάδας. Ακόμα, μπορεί να στρέψει την προσοχή τους στη σχέση της μουσικής με τον ακτιβισμό και σε καλλιτέχνες που συνασπίστηκαν με κινήματα για την καταπολέμηση της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η κριτική σκέψη πρέπει να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του στοχαστικού μουσικού γραμματισμού. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης θα προάγουν μία στάση ευθύνης σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη μουσική και τη συνειδητοποίηση της αξίας της ελεύθερης μουσικής έκφρασης.

Κατά την άποψή μου, αυτό που πάνω από όλα πρέπει να κάνουμε είναι να γίνουμε εμείς οι ίδιοι το αντικείμενο της έρευνάς μας, σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας. Να στοχαστούμε. Να αναρωτηθούμε για τις καταναλωτικές μας συνήθειες, να συνειδητοποιήσουμε ότι και εμείς είμαστε μέρος της μαζικής κουλτούρας. Να καταλάβουμε πόσο αντιφατικό είναι να κατηγορούμε τη μουσική βιομηχανία για χειραγώγηση και να μην ξεχνάμε ότι μεγάλο μέρος από την απόλαυση που βιώνουμε από τη μουσική οφείλεται στις πρακτικές της. Ειδικά, εμείς οι μουσικοί δίνουμε συνέχεια δείγματα φετιχισμού όταν συλλέγουμε μανιωδώς δίσκους βινυλίου ή CDs, όταν κρατάμε τα αποκόμματα εισιτηρίων από τις συναυλίες, όταν αγοράζουμε μουσικά όργανα μόνο και μόνο για να δημιουργήσουμε ένα προσωπικό μουσείο.

Δεν υποστηρίζω ότι είναι αδικαιολόγητη η ανησυχία για τις επιπτώσεις των νέων μέσων επικοινωνίας στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών και των νέων, στις ταυτότητες και στις μουσικές τους ταυτότητες. Απλά διαπιστώνω ότι όταν

τα παιδιά καταλήγουν να μισούν το μάθημα της μουσικής, εμείς κατηγορούμε με ευκολία την τηλεόραση ή τη δημοφιλή μουσική. Αλλά είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τη μουσική, και όχι οι δικές μας, αυτές που επηρεάζουν την προθυμία τους να αναγνωρίσουν την αξία της μουσικής παιδείας και να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες προοπτικές για τη δια βίου ενασχόλησή τους με τη μουσική.

Τελικές σκέψεις

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να συνοψίσω τις βασικές πτυχές που διαπραγματεύτηκα στην ομιλία μου και να συνοψίσω τα κύρια επιχειρήματά μου:

- Σήμερα, υπάρχει περισσότερη μουσική γύρω μας από ποτέ. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη μουσική για να δώσουν νόημα στον εαυτό τους και τον κόσμο τους. Στη μουσική εκπαίδευση κάθε ατόμου περιλαμβάνονται ποικίλες εμπειρίες εντός και κυρίως εκτός θεσμικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Οι μαθητές ακούνε συστηματικά τη μουσική της αρεσκείας τους, χορεύουν, βλέπουν μουσικά βίντεο και ταινίες, και παίζουν μουσική μέσα από βιντεοπαιχνίδια. Η νέα γενιά παρακολουθεί τις εξελίξεις στη μουσική, γνωρίζει στοιχεία για πολλούς καλλιτέχνες και πολλά μουσικά είδη, απομνημονεύει στίχους τραγουδιών από διάφορες γλώσσες, θαυμάζει τη μουσική δημιουργία και επιδίδεται σε παθιασμένες συζητήσεις για τη μουσική. Συνδεδειγμένος κρίκος είναι η κουλτούρα και η κοινή κατανάλωση μουσικής μέσα από τα περιβάλλοντα μαζικής επικοινωνίας.

- Στη σκέψη του μεταμοντερνισμού, τα νοήματα είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένα. Από αυτή την άποψη, στο μάθημα της μουσικής πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα πολλαπλά νοήματα και τις ερμηνείες που φέρουν οι μαθητές από τις διάφορες πρακτικές γραμματισμού τους εκτός του σχολείου. Αν μουσικές εμπειρίες έχουν αλλάξει, τότε η λογική μάς λέει ότι πρέπει να αλλάξει ανάλογα και ο τρόπος που διδάσκουμε μουσική. Δεδομένης της πανταχού παρουσίας της μουσικής στη ζωή, οι μαθητές μας χρειάζονται τα εργαλεία, τον λειτουργικό μουσικό γραμματισμό, για να γνωρίσουν και να βιώσουν τη μουσική σε όλες τις εκφάνσεις της.

- Οι μαθητές έχουν άλλα κίνητρα και διατηρούν το ενδιαφέρον τους όταν μαθαίνουν τα τραγούδια και τη μουσική που τους αρέσει. Και όταν η μουσική είναι πιο κοντά στο μαθητή μεγαλώνει η ομορφιά και ο πλούτος της. Δεν θα ήταν σημαντικό εάν θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε τη μουσική στη σχολική τάξη όπως υπάρχει, χρησιμοποιείται, λειτουργεί και βιώνεται στην καθημερινή ζωή των μαθητών μας; Η αξιοποίηση των εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών πρέπει να τεθεί σε προτεραιότητα για το μάθημα της μουσικής. Η σχολική χρονιά δεν πρέπει να αρχίζει με τον εκπαιδευτικό μουσικής να διδάσκει αλλά να μαθαίνει: να γνωρίσει τους μαθητές του, τις αντιλήψεις τους για τη μουσική, τις μουσικές τους ταυτότητες.

- Η παραδοσιακή αντίληψη ότι κάποιος έχει μουσική παιδεία -είναι μουσικά εγγράμματος- όταν γνωρίζει σημαντικά μουσικά έργα τέχνης έχει χάσει την ισχύ της. Το νέο στοιχείο είναι αν κάποιος γνωρίζει πώς η μουσική υπάρχει στη ζωή του, αν αλλάζει την κοσμοθεωρία του και με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό.

- Η μουσική εκπαίδευση συμμετέχει στη διαιώνιση των ιδεολογιών για την αξία της μουσικής. Ενώ οι σημερινοί μαθητές, στη συντριπτική πλειονότητα, ενδιαφέρονται για διάφορα είδη της δημοφιλούς μουσικής και πολύ λιγότερο για την κλασική μουσική, η μουσική εκπαίδευση, και στο σχολείο και στο ωδείο, στηρίζεται κυρίως στη λόγια δυτική παράδοση. Η ιδεολογία της υπεροχής της κλασικής μουσικής

συνάδει με αυτή των ανώτερων μορφωτικά και οικονομικά τάξεων (δεδομένου ότι πολλά από τα παιδιά αυτών των τάξεων σπουδάζουν σε ωδεία και είναι εξοικειωμένα με την κλασική μουσική).

- Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η μουσική ποικιλομορφία συστήνουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Τα νέα ακουστικά και μουσικά περιβάλλοντα, οι νέες ορίζουσες στη φύση της μουσικής εμπειρίας αλλά και στις μουσικές διαδικασίες ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικής, ο σύγχρονος τρόπος ζωής που κατακλύζεται από ηχητικές-μουσικές πληροφορίες από μία πληθώρα media, όλα αυτά μας υποχρεώνουν να θέσουμε νέες προτεραιότητες στο μάθημα της μουσικής. Στον σημερινό κόσμο των multimedia, η στενή έννοια του γραμματισμού δεν προετοιμάζει τους μαθητές να έχουν πρόσβαση ή να αξιολογούν τους μυριάδες τρόπους που προσφέρεται η μουσική. Σε αυτό το πλαίσιο, η Παιδαγωγική του Πολυγραμματισμού είναι μία μεθοδολογία που πληροί τα κριτήρια για μία σύγχρονη μουσική εκπαίδευση.

- Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τις νέες πρακτικές γραμματισμού ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να προσδιορίζουν τον σκοπό, την αυθεντικότητα και την ιδεολογία των πολυτροπικών κειμένων και των μηνυμάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή.

- Η σημερινή πραγματικότητα δείχνει ότι παρόλο που με την τεχνολογική πρόοδο έχουμε τελειοποιήσει τη χρήση των υλικών, δεν έχουμε βελτιώσει ανάλογα τη συνείδησή μας. Δεν υπάρχει περίπτωση καμία μεταρρύθμιση να πετύχει αν δεν απεγκλωβιστούμε από την παγίδα της εποχής του Διαφωτισμού.

- Βιώνουμε μία περίοδο μετασηματισμού αξιών, και δεν έχουμε το χρόνο και τις γνώσεις για να συνειδητοποιήσουμε τις διαδικασίες και τις μετασηματιστικές δυνάμεις που επηρεάζουν τις ζωές μας. Αυτό μεγαλώνει την ευθύνη μας απέναντι στην εκπαίδευση, την κοινωνία και στον πολιτισμό. Συνεπώς, δεν έχουμε άλλη επιλογή από εκείνη της προσεχτικής μελέτης των όρων της εκπαίδευσης, της επίγνωσης του ρόλου μας, της αυτοκριτικής, και της συνεχούς αναζήτησης της ουσίας της συνείδησης.

- Είναι ζωτικής σημασίας πλέον ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών με επίκεντρο την κοινωνική εμπειρία. Σε αυτά τα προγράμματα θα ενσωματώνονται μορφές εμπειρίας τέτοιες που και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα αποκτούν επίγνωση των πρακτικών της κυρίαρχης κουλτούρας και θα είναι ικανοί να τηρούν κριτική στάση σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτά τα προγράμματα θα βασίζονται σε τρία βασικά στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής: στη στοχαστική κριτική εξέταση των πατροπαράδοτων ιδεολογιών, στη χειραφέτηση από διδάγματα και δόγματα που επιβάλλονται με τη σφραγίδα της νομιμοποίησης και στην προσπάθεια για μια δίκαιη κοινωνία.

- Για να προετοιμαστούν οι μαθητές για να γίνουν ηθικοί υπεύθυνοι πολίτες θα πρέπει να τους δώσουμε ουσιαστικές ευκαιρίες να ασκήσουν και να εφαρμόσουν την ελευθερία και τις αρχές της δημοκρατίας σε μια σχολική κουλτούρα που ενθαρρύνει την κοινή λήψη αποφάσεων, τον εθελοντισμό, την ηθική χρήση του Διαδικτύου, την υπευθυνότητα και την ελευθερία της έκφρασης.

Και μετά από όλα αυτά, τι; Οι Gouzouasis και Bakan (2011) μάς καλούν να προσδιορίσουμε ένα νέο ήθος για το επάγγελμά μας, να προσαρμοστούμε στα νέα μουσικά περιβάλλοντα, και να ενθαρρύνουμε μουσικές δράσεις στην τάξη που δεν

απέχουν από την καθημερινότητα των μαθητών μας. Πάνω από όλα, μας προσκαλούν σε μία κριτική στάση απέναντι στις υπάρχουσες μουσικές πρακτικές. Αν δεν προχωρήσουμε είναι σαν να κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλό μας. Ο Wayne Bowman συμπληρώνει ότι η ηθικά προσανατολισμένη μουσική εκπαίδευση «εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τεχνικά ζητήματα, και υποβάλει ερωτήματα όπως *πότε-να, αν-να, σε-ποιον-να ή σε τι-βαθμό-να (when-to, whether-to, to-whom-to, or to-what-extent-to)*. Αν θέλουμε τη μουσική στην εκπαίδευση για όλους, η συμβολή της σε μη-τεχνικές ικανότητες σαν αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για να την αξιώσουμε» (Bowman, 2012: 33).

Επιστρέφοντας στο καυτό ζήτημα του ρεπερτορίου, αυτό που μπορώ να σχολιάσω είναι πως με την κλασική μουσική τα πράγματα ήταν εύκολα: ήταν «καλή» μουσική, κατάλληλη για να τη διδάξουμε. Αν ανοίξουμε το ρεπερτόριο σε άλλα είδη και σε άλλες εποχές, το ζήτημα του τι συνιστά «καλή μουσική» έρχεται πάλι στο προσκήνιο. Αλλά αυτή η συζήτηση θα είναι γόνιμη και ίσως από αυτή προκύψουν νέα μοντέλα για την ανάλυση και αξιολόγηση της μουσικής. Είναι γεγονός ότι οι απαντήσεις μπορεί να μεροληπτούν υπέρ του ενός ή του άλλου είδους. Αλλά οι εκπαιδευτικοί που δέχονται μια μόνο συγκεκριμένη πτυχή της μουσικής και απορρίπτουν τις άλλες δεν είναι σε θέση να στηρίζουν μία ολιστική μουσική παιδεία.

Είναι γεγονός ότι δεν είναι εύκολο να υιοθετηθούν νέες ιδέες. Υπάρχει απροθυμία από πολλούς, που ενίοτε είναι δικαιολογημένη. Υπάρχει αμηχανία για τα νέα μέσα και φόβοι για την επίδραση αυτών στον ψυχισμό των μαθητών και στην σωστή τους ανάπτυξη. Υπάρχει το αίσθημα της ασφάλειας που νιώθουν όσοι βασίζονται στις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες, και διδάσκουν με τους τρόπους που οι ίδιοι διδάχθηκαν μουσική («ωδειακό» πρότυπο). Αλλά σήμερα, θα χαρακτηρίζαμε με ευκολία «οπισθοδρομικούς» τους μουσικούς και τους δασκάλους μουσικής του παρελθόντος που μπορεί να αντιμετώπισαν με καχυποψία ή να αγνόησαν εφευρέσεις, όπως το πιάνο ή την τεχνολογία της μουσικής ηχογράφησης ή το συνθεσάιζερ.

Και αναφορικά με τα μεθοδολογικά μας εργαλεία, θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι πριν από κάποια χρόνια κάναμε σημαντικά βήματα όταν αντιληφθήκαμε την αξία της βιωματικής-εμπειρικής διδασκαλίας-μάθησης, της συνεργατικής μάθησης, μεταξύ άλλων, διαστάσεις που είχαν υποδείξει ο Dewey και ο Vygotsky αντίστοιχα πριν από 100 και πλέον χρόνια. Θα χρειαστούμε άλλα 100 χρόνια για να συνειδητοποιήσουμε την αξία των άτυπων μορφών μάθησης, για να παραδεχτούμε ότι τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν την πραγματικότητα στην καθημερινότητα των μαθητών μας; Θα χρειαστούμε έναν αιώνα για να καταλάβουμε ότι η ανάπτυξη της μουσικής σκέψης και της μουσικότητας των μαθητών μας δεν περνά απαραίτητα από το δρόμο των θεωρητικών γνώσεων;

Αλλά η εκπαίδευση δεν είναι στοίχημα που κάνουμε προβλέψεις για το αν θα πετύχει ή να αποτύχει. Πριν από οποιαδήποτε απόφαση πρέπει να διερευνηθεί αν είναι σοφό να αναθεωρηθούν οι σκοποί της μουσικής εκπαίδευσης και με ποιες προοπτικές. Αυτονόητα, το νέο περιεχόμενο στο μάθημα της μουσικής μπορεί να περιέχει πτυχές του παλιού περιεχομένου, αλλά θα πρέπει να επεκταθεί για να εστιάσει, λόγου χάρη, στην πολύπλοκη φύση του πολυτροπικού μουσικού πολιτισμού. Το παλιό δεν είναι υποχρεωτικά παρωχημένο. Μπορεί να πρέπει να ανανεωθεί και όχι να καταργηθεί. Ως εκ τούτου, το δίλημμα δεν είναι παράδοση ή καινοτομία. Αυτοί οι δύο όροι δεν πρέπει να θεωρούνται ανταγωνιστικοί, και δεν

είναι απαραίτητως εχθρικοί. Μπορούν να συνυπάρξουν σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπλήρωσης· να είναι σύμμαχοι στον ορίζοντα του πλουραλισμού της μουσικής παιδείας. Κατά την άποψή μου, και σε μια αναλογία με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δεν πρέπει να κάνουμε format στον σκληρό δίσκο του εκπαιδευτικού μας συστήματος επειδή έχει τόσα πολλά κατεστραμμένα αρχεία. Πρέπει πρώτα να κάνουμε back-up στα «καλά» αρχεία για να συνεχίσουμε αποτελεσματικά.

Το μάθημα της μουσικής πρέπει να απεγκλωβιστεί από τον φορμαλισμό που επικεντρώνεται στις βιογραφίες των συνθετών, σε ιστορικά στοιχεία, και στη θεωρία της μουσικής, πρέπει να σταματήσει να αξιώνει μία επιβαλλόμενη αισθητική (ο θαυμασμός των κλασικών μουσικών έργων) και να έχει ως αξίωμα ότι το διαφορετικό αισθητικό γούστο είναι δικαίωμα. Πρέπει να μορφοποιηθούν νέα παιδαγωγικά μοντέλα όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν ως αφετηρία τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών τους. Συνεπώς, το μάθημα της μουσικής έχει ανάγκη από έναν πραγματισμό εντός του οποίου θα προσδιορίζονται οι βασικές πολιτισμικές του αξίες, πάντα μέσω του διαλόγου, και θα σφυρηλατείται η κατανόηση της μουσικής. Οι μηδενιστικές θεωρίες δεν έχουν καμία θέση. Αν εξακολουθήσουμε να τις υπηρετούμε θέτουμε σε κίνδυνο τη βιωσιμότητα της ίδιας της ιδέας της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση.

Αλλά κάθε αλλαγή προϋποθέτει ενεργά μέλη της μουσικής εκπαιδευτικής κοινότητας· μέλη που αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για αλλαγή, μέλη που είναι πρόθυμα να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, μέλη που καταλαβαίνουν ότι πρέπει να συνεργαστούν για να επιτευχθεί μία ουσιαστική αλλαγή (Silvermann, 2011). Υπό αυτή τη σκοπιά, το Συνέδριο και οι δράσεις της E.E.M.E. προσφέρουν το πεδίο για αυτή τη συνεργασία. Το θέμα είναι ποιο ρόλο μπορούμε να έχουμε εμείς, ως άτομα και ως ομάδα, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυνάμεις αδράνειας που είναι καθοριστικές για τη στασιμότητα στο επάγγελμά μας και πώς θα ξεκινήσει μια πορεία αλλαγής.

Βιβλιογραφία

- Abrahams, F. (2005). Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal*, 92(1), 62-67.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Barton, G. M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18).
- Bauman, Z. (2000). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bérubé, M. (2003). The Utility of the Arts and Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(1), 23-40.
- Bowman, W. (2002). Educating Musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 63-84). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4), 109-131.

- Bowman, W. (2012). Music 's Place in Education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1*, (pp. 21-39). Oxford: Oxford University Press.
- Bull, M. (2005). No Dead Air! The iPod and the Culture of Mobile Listening. *Leisure Studies*, 24, 343-355.
- Burke, A. (2009). Checkmarks on the screen: Questions of assessment and new literacies in the digital age. In A. Burke & R. Hammett (Eds.), *Assessing new literacies: Perspectives from the classroom* (pp. 35-54). New York: Peter Lang Publishing.
- Capaldo, S., & Bennett, S. (2011). Investigating young people's engagement with music through technology in formal and informal settings. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 3778-3783). Chesapeake, VA: AACE.
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a New Literacy Practice. *Computers & Education*, 59, 19-29.
- DeNora, T. (1991). Musical patronage and social change in Beethoven's Vienna. *American Journal of Sociology*, 97, 310-346.
- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36, 23-34.
- Eagleton, T. (1996). *The Illusions of Postmodernism*. Oxford: Blackwell.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. (2009). Curriculum as professional action. In T. A. Regelski & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 163-174). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Felluga, D. (2015). *Critical Theory: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. In R. Leppert & S. McClary (Eds.), *Music and society: The politics of composition, performance and reception* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, S. (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gee, J. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and 'Worked Examples' as one Way Forward*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *The UNESCO Observatory e-journal*, 2(2). Retrieved from <http://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1106229/012_GOUZOUASIS>.
- Green, L. (2003). Music education, Cultural Capital, and Social Group Identity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: a critical introduction* (pp. 263-273). New York: Routledge.

- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και Παίξε* (μτφρ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto.
- Γρόλλιος, Γ., & Κάσκαρης (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική»: Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής. *Ουτοπία*, 56, 108-118.
- Hansen, C. H., & Hansen, R. D. (2000). Music and music videos. In D. Zillmann & P. Vorderer (Eds.), *Media entertainment: The psychology of its appeal* (pp. 175-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Haynes, C. C. (2009). Schools of Conscience. *Educational Leadership*, 66(8), 6-13.
- Heller, A., & Fehér, F. (1988). *The Postmodern Political Condition*. New York: Columbia University Press.
- Humphreys, J. T. (2002). Some notions, stories, and tales about music and education in society: The coin's other side. *Journal of Historical Research in Music Education*, 23(2), 137-157.
- Humphreys, J. T. (2013). Relationships between Popular Music and Democracy: Implications for Popular Music Pedagogy. *Music Education Research International*, 6. Retrieved from <<http://www.arts.usf.edu/content/articlefiles/3985-MERI06pp1-14Humphreys.pdf>>.
- Huysen, A. (1981). The search for tradition: Avant-Garde and Postmodernism the 1970s. *New German Critique – Special Issue on Modernism*, 22, 23-40.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-247.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. R. (2002). Philosophical issues in curriculum. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 48-62). New York, NY: Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism*. New York: Peter Lang Publishers.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2008). Digital Literacy and Participation in Online Social Net-working Spaces. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 249-278). New York: Peter Lang.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, UK: Arnold.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- Κοκκίδου, Μ., & Τσακίριδου, Ε. (2006). Μουσική και παιδί: Οι απόψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδόν*, 15, 35-45.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Livingstone, S. (2006). Drawing conclusions from new media research: Reflections and puzzles regarding children's experience of the Internet. *The Information Society*, 22(4), 219-230.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (2011). Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(1), 131-147.
- Merchant, G.H. (2010). View My Profile(s). In D. Alvermann (Ed.), *Adolescents' online Literacies* (pp. 51-70). New York: Peter Lang.
- Myers, D. E. (2007). Freeing music education from schooling: Toward a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Sage.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2010). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*, 32(1), 3-18.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: the example of omnivorosity. *Poetics*, 33, 257-282.
- Peterson, R., & Kern, R. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900-907.
- Preksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Regelski, T.A. (1998). The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 1, 22-59.
- Regelski, T. (2003). About this issue: Ideology as reflexive or reflective? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2(2).
- Regelski, T. A. (2006). Reconnecting music education with society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 2-20.
- Regelski, T. (2007). Amateuring in Music and its Rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 22-50.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Rodriguez, C. X. (Ed.). (2004). *Bridging the gap: Popular music and music education*. Reston, VA: The National Association for Music Education.
- Roy, W.G., & Dowd, T. J. (2010). What is sociological about music? *Annual Review of Sociology*, 36, 183-203.
- Ruismäki, H., & Juvonen, A. (2009). The new Horizons for Music Technology in Music Education. Presented to the 2nd International Conference "The Changing Face of Music Education" CFME09 (Tallinn University, Department of Music,

- Estonia) (pp. 98-104). Retrieved from <http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/The_new_horizonts_for_music_technology.pdf>.
- Salavuo, M. (2006). Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education*, 23(3), 253-271.
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(2/3), 121-136.
- Seel, N. M. (Ed.) (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. London-New York: Springer.
- Silvermann, M. (2011). After Postmodernism: A Musical Perspective (Colloquia of the MayDay Group). Retrieved from <<http://www.maydaygroup.org/colloquium/the-ends-of-music-education-a-call-for-re-visioning/after-postmodernism-a-musical-perspective>>.
- Street, B. V. (2008). New Literacies, new times: developments in literacy studies. In B.V. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, 2nd edition, Volume 2: Literacy* (pp. 3-14). The Netherlands: Springer.
- Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(2), 30-47.
- Tomlinson, M. M. (2013). *Transformational and transmodal redesign in children's music invention: The space of music dialogue*. Unpublished PhD Thesis, Griffith University, Queensland, Australia.
- Trainor, S., Delfabbro, P. H., Winefield, A. H., & Anderson, S. (2010). Leisure activities and adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173-186.
- Τσάμη, Β. (2012). *Ανίχνευση πρακτικών γραμματισμού μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον γλωσσικό διδακτικό υλικό*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.
- Williams, D. (2007). What are music educators doing and how well are we doing it? *Music Educators Journal*, 94(1), 18-23.