

Κριτική Μουσική Εκπαίδευση

Κείμενα Προβληματισμού
από τη Διεθνή Κοινότητα

Επιμέλεια:

Λήδα Στάμου & Μαίη Κοκκίδου

Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
Θεσσαλονίκη 2021



Κριτική Μουσική Εκπαίδευση:
Κείμενα Προβληματισμού από τη Διεθνή Κοινότητα

Επιμέλεια
Λήδα Στάμου & Μαίη Κοκκίδου

Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

Θεσσαλονίκη 2021

Κριτική Μουσική Εκπαίδευση: Κείμενα Προβληματισμού από τη Διεθνή Κοινότητα

**Επιμέλεια
Λήδα Στάμου & Μαίη Κοκκίδου**

**Ομάδα Μετάφρασης
Ξανθίππη Αναστασιάδου, Ρίτα Ζωβοΐλη, Εβίτα Κούτη,
Αναστασία Σούκα Σίμου, Μαρία Τσαλίκη**



**Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
Θεσσαλονίκη 2021**

Κριτική Μουσική Εκπαίδευση: Κείμενα Προβληματισμού από τη Διεθνή Κοινότητα
Επιστημονική επιμέλεια: Λήδα Στάμου και Μαίη Κοκκίδου
© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), 2021
www.eeme.gr

Critical Music Education: Reflections from the International Community
Editor: Lida Stamou and May Kokkidou
© Greek Society for Music Education (GSME), 2021
www.eeme.gr

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Ιωάννης Οικονόμου

Σελιδοποίηση-τυπογραφικός έλεγχος:
Μαίη Κοκκίδου, Δήμητρα Κόνιαρη και Σοφία Αγγελίδου

ISBN: 978-618-83465-5-0

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εκδοτικό Πρελούδιο	5
Προλογικό Σημείωμα	6
1. Ποιοι Είναι το “Εμείς”: Αναθεωρώντας το Επαγγελματικό Καθεστώς στη Μουσική Εκπαίδευση <i>Wayne Bowman</i>	11
2. Ο Ερασιτεχνισμός στη Μουσική και οι Αντίπαλοί του <i>Thomas A. Regelski</i>	31
3. Μουσική Εκπαίδευση και Παγκόσμια Ηθική: Εκπαιδεύοντας τους Πολίτες του Κόσμου <i>Marja Heimonen</i>	60
4. Μέθοδοι και Λειτουργική Ηθική στη Μουσική Εκπαίδευση <i>Randall Everett Allsup & Heidi Westerlund</i>	78
5. Ριζοσπαστική Αρνητικότητα: Μουσική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη <i>Peter McLaren</i>	102
6. Τι καλό κάνει η μουσική; Ένας διάλογος για τον τεχνικό και τον τελετουργικό ορθολογισμό <i>Sigrid Røyseng & Øivind Varkøy</i>	
7. Άτυπη Μάθηση στην Μουσική: Οι Αναδυόμενοι Ρόλοι των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών <i>Carlos Xavier Rodriguez</i>	141
8. Το Πλαίσιο του Rock Συγκροτήματος ως Κυρίαρχος Λόγος για τη Μουσική Εκπαίδευση στα σχολεία της Σουηδίας <i>Monica Lindgren & Claes Ericsson</i>	151
9. Ανατρέποντας το Μισογυνιστικό Σενάριο: Φύλο, Αυτοτέλεια, Hip Hop και Μουσική Εκπαίδευση <i>Evan S. Tobias</i>	171
10. Ας Βγάλουμε τη Μουσική Εκπαίδευση από την Πρίζα <i>Vincent C. Bates</i>	205
11. Τεχνολογία και Μουσική Εκπαίδευση σε έναν Ψηφιοποιημένο, Εξαϋλωμένο, Μετα-Ανθρώπινο Κόσμο <i>Trevor Thwaites</i>	221
12. Μια άποψη για το «Νόημα» στη/για τη Ζωή και τη Μουσική Εκπαίδευση <i>Marissa Silverman</i>	237

ΕΚΔΟΤΙΚΟ ΠΡΕΛΟΥΔΙΟ

Με μεγάλη χαρά παρουσιάζουμε στο ελληνόφωνο αναγνωστικό μουσικοπαιδαγωγικό κοινό, εκπαιδευτικούς μουσικής, καθηγητές, ερευνητές και στοχαστές της μουσικής παιδαγωγικής και της μουσικής εκπαίδευσης, τις μεταφράσεις στην ελληνική γλώσσα 12 ρηξικέλευθων άρθρων από το ελεύθερης πρόσβασης περιοδικό *Action, Criticism & Theory for Music Education* (<http://act.maydaygroup.org/>). Το περιοδικό αυτό αποτελεί μία από τις βασικές οδούς δημοσιοποίησης απόψεων και προβληματισμών μιας πρωτοποριακής ομάδας στοχαστών από όλον τον κόσμο στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, του MayDay Group (<http://www.maydaygroup.org/>).

Θεωρούμε ότι το όλο εγχείρημα της παρουσίασης άρθρων του πρωτοποριακού αυτού περιοδικού στην ελληνική γλώσσα, από τις εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για δύο κυρίως λόγους.

Ο πρώτος λόγος έχει να κάνει με την πρωτοπορία της σκέψης και του προβληματισμού που χαρακτηρίζει τα άρθρα που παρουσιάζονται. Με τη μετάφρασή τους στα ελληνικά γίνονται πια άμεσα προσβάσιμα στους Έλληνες μουσικοπαιδαγωγούς. Ο δεύτερος λόγος, ο οποίος θεωρούμε ότι είναι και ο σημαντικότερος, έχει να κάνει με την ποιότητα της μετάφρασης και απόδοσης εννοιών και όρων στην ελληνική γλώσσα, κάποιιοι από τους οποίους συναντώνται ίσως και για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία της μουσικής παιδαγωγικής.

Είναι ιδιαίτερη τιμή που οι μεταφράσεις που θα διαβάσετε τις επιμελούνται δύο εξέχουσες ερευνήτριες και μουσικοπαιδαγωγοί, η Λήδα Στάμου και η Μαίη Κοκκίδου. Τις ευχαριστούμε θερμά για την όλη φροντίδα αυτού του έργου, το οποίο δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την επιστημοσύνη τους, τη σκληρή δουλειά και την ανιδιοτελή προσφορά τους. Ευχαριστούμε, επίσης, τα μέλη της μεταφραστικής ομάδας των άρθρων, Ξανθίππη Αναστασιάδου, Ρίτα Ζωβοΐλη, Εβίτα Κούτη, Αναστασία Σούκα Σίμου και Μαρία Τσαλίκη, για την προσωπική τους κατάθεση και προσφορά σε αυτό το εγχείρημα.

Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο παραχωρήθηκαν από το MayDay Group κατόπιν αιτήματος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση για μετάφραση και δημοσίευση στην ελληνική γλώσσα. Διατηρήθηκε το αρχικό στιλ γραφής του κάθε άρθρου και συνοδεύονται από την ηλεκτρονική διεύθυνση στην οποία μπορείτε να βρείτε και το πρωτότυπο. Ευχαριστούμε θερμά τους υπεύθυνους του MayDay Group για τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη τους.

Σας ευχόμαστε καλές αναγνώσεις!

Για την Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
Η Ομάδα Εντύπων της Ε.Ε.Μ.Ε.
και το Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε.

Θεσσαλονίκη 2021

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το βιβλίο αυτό δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα της επιθυμίας και της ανάγκης να προσφέρουμε στην ελληνόφωνη κοινότητα της μουσικής εκπαίδευσης κείμενα φιλοσοφικού στοχασμού και σημαντικού προβληματισμού από τη διεθνή ερευνητική-φιλοσοφική κοινότητα σχετικά με τον ρόλο, τη δυναμική και τη λειτουργία της σημερινής μουσικής εκπαίδευσης. Το βιβλίο αποτελείται από 12 άρθρα διακεκριμένων ξένων συγγραφέων δημοσιευμένων στο ελεύθερης πρόσβασης περιοδικό *Action, Criticism & Theory for Music Education*. Το περιοδικό αυτό αποτελεί μία από τις βασικές οδούς δημοσιοποίησης απόψεων και προβληματισμών του MayDay Group, μιας ομάδας στοχαστών από όλον τον κόσμο στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής με ρηξικέλευθες απόψεις. Τα άρθρα του περιοδικού σίγουρα έχουν τη δύναμη να ‘ανακινήσουν’ τα συχνά λιμνάζοντα νερά της μουσικής εκπαίδευσης και να εγείρουν σημαντικά ερωτήματα και αμφισβητήσεις. Το MayDay Group αυτοπροσδιορίζεται ως:

Μια διεθνής δεξαμενή μουσικοπαιδαγωγικής σκέψης που έχει στόχο να προσδιορίσει, να κριτικάρει και να αλλάξει μοτίβα επαγγελματικής δράσης που θεωρούνται δεδομένα, πολέμιες προσεγγίσεις στη μέθοδο και τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς και εκπαιδευτικές πολιτικές και δημόσιες πιέσεις που απειλούν την αποτελεσματική πρακτική και την κριτική επικοινωνία στη μουσική εκπαίδευση. Από τον συνεχή διάλογο για τέτοια ζητήματα προέκυψε μία πιο συγκεκριμένη διπλή στόχευση: α) η εφαρμογή της κριτικής θεωρίας και κριτικής σκέψης στους σκοπούς και στις πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης, και β) η διασφάλιση της κεντρικής σημασίας της μουσικής συμμετοχής στην ανθρώπινη ζωή και επομένως της αξίας της μουσικής στη γενική εκπαίδευση όλων των ανθρώπων.

(<http://www.maydaygroup.org>)

Η Κριτική Θεωρία έχει τις απαρχές της στη Σχολή της Φρανκφούρτης, μια νεομαρξιστική σχολή κριτικής κοινωνιολογικής θεωρίας έρευνας και φιλοσοφίας που αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης από το 1930 και μετά. Η κριτική της Σχολής της Φρανκφούρτης αφορά κυρίως στο γεγονός ότι οι παραδοσιακές θεωρίες της επιστήμης (θετικισμός, ερμηνευτική, κ.λπ.) αποσκοπούν στην κατανόηση, περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων, χωρίς όμως να ενδιαφέρονται για την αλλαγή τους. Η Κριτική Θεωρία δημιούργησε ένα ρεύμα αμφισβήτησης των κοινωνικών δομών εξουσίας και διαμόρφωσε ένα ολόκληρο κίνημα σκέψης στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, προτάσσοντας τον σκεπτικισμό και προφυλάσσοντας από την άκρατη τεχνοκρατική αντίληψη της επιστήμης.

Η μελέτη των άρθρων που περιλαμβάνονται στο παρόν βιβλίο κατόπιν μετάφρασης και επιμέλειας, θεωρούμε ότι θα κάνει τους Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς κοινωνούς αυτών των αμφισβητήσεων και προβληματισμών, ώστε να μην εφησυχάζουν σε ‘πεπατημένες’ πρακτικές και να μην εθελοτυφλούν απέναντι στις ραγδαίες πλέον κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που συντελούνται. Ο στόχος αυτού του βιβλίου ωστόσο δεν είναι να εισάγει ‘καινά δαιμόνια’ για οποιονδήποτε λόγο αλλά να δείξει πόσο ανοιχτός και διαπραγματεύσιμος μπορεί να είναι ο ορίζοντας των στόχων και των πρακτικών μας στη μουσική εκπαίδευση. Χωρίς αφορισμούς, χωρίς ‘σωστά’ και ‘λάθη’, το βιβλίο αυτό φιλοδοξεί να δικαιώσει τη συμπερίληψη του όρου

‘κριτική’ στον τίτλο του, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του στοχασμού και του διαλόγου σε καίρια κοινωνικά-πολιτικά μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο παραχωρήθηκαν από το MayDay Group κατόπιν αιτήματος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση για μετάφραση και δημοσίευση στην ελληνική γλώσσα. Για όλα τα άρθρα έχουμε κρατήσει τη μορφοποίηση της αρχικής δημοσίευσης και έχουμε παραμείνει όσο το δυνατό πιο πιστές στα νοήματα και στην ιδιαίτερη γραφή του κάθε άρθρου, έτσι ώστε να μεταφέρουμε το ύφος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σκέψης και του λόγου όλων των εξεχόντων συγγραφέων.

Η μετάφραση τέτοιων κειμένων κριτικού προβληματισμού δεν ήταν απλό εγχείρημα. Μία ομάδα μουσικοπαιδαγωγών-ερασιτεχνών μεταφραστών επιχείρησαν μία πρώτη απόδοση στην ελληνική γλώσσα. Συχνά, οι μεταφραστές έπρεπε, κατόπιν υπόδειξης των επιμελητριών, να μελετήσουν επιπλέον υλικό προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος τα ζητήματα, τα φαινόμενα και τις έννοιες που πραγματεύονταν τα κείμενα. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι μεταφραστές ένιωσαν την ανάγκη επεξηγήσεων, κάτι που δηλώνεται με σχετική υποσημείωση με τη μορφή [Σημ. Μετ.]. Τη μετάφραση ακολούθησε για κάθε κείμενο η επιμέλεια της μετάφρασης από τις επιμελήτριες της έκδοσης, που στόχο είχε τη βελτίωση της ποιότητας του λόγου, ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο πιστή στα νοήματα των κειμένων, καθώς και τη δόκιμη απόδοση των εννοιών που πραγματεύονται. Όταν κρίθηκε απαραίτητο, έγινε προσθήκη σημειώσεων με τη μορφή [Σημ. Επιμ.] με στόχο την πληρέστερη κατανόηση από τους αναγνώστες.

Σε όλα τα άρθρα τηρήθηκαν κάποιες γενικές αρχές:

- α) τα ονόματα και οι ιδιότητες των συγγραφέων, η μορφή και το ύφος γραφής του πρωτότυπου άρθρου, διατηρήθηκαν όσο το δυνατό πιο πιστά, για να «τιμήσουν» την/τον συγγραφέα και το περιοδικό ACT με την άδεια του οποίου δημοσιεύονται. Αυτό έφερε ως αποτέλεσμα μία σχετική απουσία ομοιομορφίας των κειμένων.
- β) το γ’ ενικό πρόσωπο όπου εμφανίζονταν, αποδόθηκε άλλοτε στο αρσενικό και άλλοτε στο θηλυκό γένος είτε στο γενικό πνεύμα του πρωτότυπου κειμένου είτε ακολουθώντας με πιστότητα τη συγκεκριμένη χρήση του γ’ ενικού στο κείμενο, όταν αυτή ήταν εμφανής.
- γ) τα διάφορα μουσικά γένη δεν αποδίδονται στην ελληνική γλώσσα, αλλά με τους αγγλικούς όρους (π.χ. rock, rap, electro). Το ίδιο ισχύει και για τίτλους τραγουδιών, βιβλίων, κ.λπ.
- δ) οι μουσικοί-θεωρητικοί όροι των πρωτότυπων κειμένων αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα.

Τα άρθρα της παρούσας έκδοσης επιλέχθηκαν με κριτήριο τη θεματική τους τόσο για τον συγκεκριμένο κριτικό προβληματισμό που ανέπτυσαν σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση όσο και για τον ευρύτερα πραξιακό τους χαρακτήρα. Πρόκειται για άρθρα που συνδυαστικά συζητούν αναστοχαστικά μία ποικιλία θεμάτων ενώ, ταυτόχρονα είναι προσβάσιμα και πρακτικά χρήσιμα για κάθε εκπαιδευτικό που ουσιαστικά είναι και ο βασικός συντελεστής αλλαγών στην καθημερινή φιλοσοφία και πράξη της μουσικής εκπαίδευσης.

Το βιβλίο ξεκινάει με το άρθρο «*Ποιοι είναι το ‘εμείς’*» του Wayne Bowman, όπου ο συγγραφέας θέτει το ζήτημα της ταυτότητάς μας ως εκπαιδευτικών μουσικής. Ξεκινώντας από το δεδομένο ότι η μουσική δεν είναι απλά ένα φαινόμενο με το οποίο σχετίζεται κάποιος αισθητικά, αντιληπτικά και προσωπικά, αλλά κυρίως μία κοινωνική πράξη, ένα εγχείρημα με σαφείς ηθικές διαστάσεις, θίγει ζητήματα συμπερίληψης και αποκλεισμού. Η θέση που αναλύει ο συγγραφέας, είναι ότι οι μουσικές μας αποφάσεις

και οι επιλογές που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί μουσικής δεν αφορούν μόνο ή κατά βάση ερωτήματα αισθητικής φύσης ή την επίτευξη «μουσικών» αποτελεσμάτων, αλλά συνδέονται άμεσα με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, πολιτικής οικονομίας, προσβασιμότητας σε πόρους και ηθικές αξίες.

Στο επόμενο άρθρο με τίτλο «*Ο Ερασιτεχνισμός στη Μουσική και οι Αντίπαλοί του*», ο Thomas Regelski θίγει το ζήτημα της “επαγγελματικοποίησης” της μουσικής αντιμετωπίζοντάς το ιστορικά ως και τις μέρες μας και θέτοντάς το μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γεγονός που βοηθά σημαντικά την κατανόησή του. Τα αίτια και οι συνθήκες που οδήγησαν στις έννοιες της «καλής» μουσικής και των «σοβαρών», επαγγελματιών μουσικών αναλύονται μέσα από μία ενδιαφέρουσα κριτική ματιά, που περιλαμβάνει επίσης και τον ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στην κατηγοριοποίηση της κλασικής μουσικής ως «ανώτερης». Στον αντίποδα των παραπάνω, το άρθρο εστιάζει στην αποκατάσταση της ιδέας του ερασιτεχνισμού, αντιμετωπίζοντάς τον ως μία έγκυρη αυτοτελή κοινωνική-μουσική πρακτική που δικαιολογεί και αξίζει μία κεντρική θέση στο πρόγραμμα σπουδών της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής στην κοινότητα.

Στο επόμενο άρθρο του βιβλίου με τίτλο «*Μουσική εκπαίδευση και παγκόσμια ηθική*», η Marja Heimonen αναλύει το πώς η μουσική εκπαίδευση μπορεί να γίνει συντελεστής για την καλλιέργεια μιας παγκόσμιας ηθικής. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η αξία της μουσικής έγκειται στην ικανότητά της να εμπλουτίζει τη ζωή μας καθώς διευρύνει την ικανότητά μας για ανθρώπινο συναίσθημα, εξέταση του εαυτού και προσωπική ανάπτυξη. Η καλλιέργεια της ευαισθησίας για τη μουσική, τον εαυτό και τους άλλους, στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθημάτων σύμπνοιας και αλληλεγγύης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ζητήματα ηθικών αξιών είναι πυρήνες και στο επόμενο άρθρο με τίτλο «*Μέθοδοι και Λειτουργική Ηθική στη Μουσική Εκπαίδευση*» των Randall Everett Allsup & Heidi Westerlund, όπου η έννοια της μεθόδου επανεξετάζεται μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο, ως το σύνολο των επιλογών που κάνει ένας εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τις αντιφάσεις, την περιπλοκότητα και την ασάφεια στη διδασκαλία της μουσικής σε μία εποχή που τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα υπογραμμίζονται εμφατικά και ελέγχονται εξονυχιστικά. Αφετηρία του προβληματισμού που αναπτύσσουν οι συγγραφείς είναι η άποψη του Dewey ότι όταν η προβλεψιμότητα είναι αυτοσκοπός, τότε η ηθική δράση και η ηθική φαντασία που απαιτούνται στη διδασκαλία –οι εναλλακτικές επιλογές, οι προβληματισμοί και οι αποφάσεις που συνιστούν μέρος της σχολικής ζωής– περιορίζονται, κάτι που οδηγεί στην αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική εκπαίδευση ως συντελεστής κοινωνικής δικαιοσύνης και πραγματικής αλλαγής, πραγματεύεται ο Peter McLaren στο άρθρο με τίτλο «*Ριζοσπαστική Αρνητικότητα: Μουσική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη*». Ο συγγραφέας αναπτύσσει μεθοδικά τη σκέψη του για το τι σημαίνει και πώς μπορεί κάποιος να περάσει από την παιδαγωγική στην κριτική παιδαγωγική και από εκεί στην επαναστατική κριτική παιδαγωγική που αμφισβητεί την επίσημη, ηγεμονική θεώρηση της εκπαιδευτικής αλλαγής, σε συνάρτηση με τις καπιταλιστικές κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Θεωρώντας τη μουσική εκπαίδευση κεντρικής σημασίας λόγω των θετικών της επιδράσεων στους μαθητές, οι Sigrid Røyseng & Øivind Varkøy στο άρθρο τους «*Τι καλό κάνει η μουσική; Ένας διάλογος για τον τεχνικό και τον τελετουργικό ορθολογισμό*»,

συζητούν από μία ενδιαφέρουσα προοπτική τους στόχους και την αξία της μουσικής εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς μέσα από επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα προσεγγίζουν τις δύο αντιλήψεις του *τεχνικού και του τελετουργικού ορθολογισμού* ως πλευρές του ίδιου νομίσματος, αφού πρόκειται για τάσεις αναγνώρισης της αξίας της μουσικής με βάση τις εξωμουσικές επιδράσεις της και όχι την εγγενή αξία της.

Εστιάζοντας κριτικά και αυτοστοχαστικά στα μαθησιακά μουσικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, ο Carlos Rodriguez, στο άρθρο του *«Άτυπη Μάθηση στη Μουσική: Οι Αναδυόμενοι Ρόλοι των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών»*, φέρνει τις προσωπικές του εμπειρίες με μαθητές και εκπαιδευτικούς στο κέντρο της συζήτησης σχετικά με την άτυπη μάθηση ως έναν τρόπο αναζωογόνησης της μουσικής εκπαίδευσης. Ο συγγραφέας περιγράφει τα προβλήματα που αντιμετώπισε ο ίδιος σε σχέση με την άτυπη μάθηση – ειδικότερα, όσον αφορά στους νέους ρόλους των εκπαιδευτικών της άτυπης μάθησης και την παροχή άτυπων μαθησιακών εμπειριών στους μαθητές που έχουν ήδη αποκτήσει δεξιότητες ως τυπικοί μουσικοί.

Εμβαθύνοντας στο ζήτημα του πλαισίου και των διαδικασιών μάθησης, οι Monica Lindgren & Claes Ericsson, στο άρθρο τους *«Το πλαίσιο του rock συγκροτήματος ως κυρίαρχος λόγος για τη μουσική εκπαίδευση στα σχολεία της Σουηδίας»*, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού πρότζεκτ που χρηματοδοτήθηκε από το Σουηδικό Συμβούλιο Έρευνας. Στόχος του πρότζεκτ ήταν να διερευνήσει τη μουσική εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται στα σχολεία της χώρας σύμφωνα με την οποία η μουσική ως σχολικό μάθημα βασίζεται στις προτιμήσεις και τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές εκτός σχολείου. Στο πλαίσιο του άρθρου εξετάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με ζητήματα εξουσίας και πολιτικής καθώς και αναφορικά με τις επιπτώσεις αυτών στις ευκαιρίες των μαθητών για μουσική μάθηση στα σύγχρονα σχολεία της Σουηδίας.

Τις δυνατότητες που θα μπορούσε να προσφέρει η ένταξη της Hip Hop μουσικής στα σχολεία πραγματεύεται το άρθρο του Evan Tobias με τίτλο *«Ανατρέποντας το μισογυνιστικό σενάριο: Φύλο, αυτοτέλεια, Hip Hop και μουσική εκπαίδευση»*. Ο Tobias συζητά το πώς αναπαριστώνται οι γυναίκες σε αυτό το είδος μουσικής και προτείνει τρόπους –οι οποίοι στηρίζονται στις αρχές της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής και του κριτικού γραμματισμού– που μπορούν να αναπτύξουν την κριτική στάση των νέων απέναντι στην Hip Hop μουσική αναφορικά με ζητήματα ταυτότητας, δόμησης νοημάτων και αναπαραστάσεων, καθώς και ανεξαρτησίας.

Τα επόμενα δύο άρθρα του βιβλίου αναπτύσσουν ενδιαφέρουσες προβληματικές σχετικά με τη θέση και τις επιπτώσεις της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση. Στο άρθρο του με τίτλο *«Ας Βγάλουμε τη Μουσική Εκπαίδευση από την Πρίζα»*, ο Vincent Bates υποστηρίζει την «επιστροφή στη γη», εννοώντας τη γνωριμία και το ενδιαφέρον για το μέρος στο οποίο ζούμε, την εκ νέου ανακάλυψη της αίσθησης του τόπου μας και την επαναφορά και καλλιέργεια βιώσιμων και αειφόρων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, είναι σημαντικό να προωθηθεί η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών, όπως η διαίσθηση, η κοινή λογική, η δημιουργικότητα, η ηθική, η μνήμη και η πνευματικότητα, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κυριαρχία του ρασιοναλισμού που δομείται γύρω από την τεχνολογία και στοχεύει σε μετρήσιμα αποτελέσματα.

Στο άρθρο του με τίτλο *«Τεχνολογία και Μουσική Εκπαίδευση σε έναν Ψηφιοποιημένο, Εξαϊλωμένο, Μετα-Ανθρώπινο Κόσμο»*, ο Trevor Thwaites υποστηρίζει ότι οι ψηφιακές μορφές διαχείρισης του ήχου μεταβάλλουν την οντολογία της μουσικής, καθώς οι μουσικές τεχνολογίες επαναπροσδιορίζουν τις έννοιες του χρόνου και του

χώρου, ενώ η έννοια της μουσικής γνώσης αφορά πλέον στη ψηφιακή τεχνογνωσία. Ο συγγραφέας προχωρεί στη συζήτηση των αρνητικών επιδράσεων της επικράτησης της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή και στο πλαίσιο της γενικής και μουσικής εκπαίδευσης.

Το βιβλίο κλείνει με το άρθρο της Marissa Silverman «*Μία άποψη για το 'Νόημα' στη/για τη ζωή και τη μουσική εκπαίδευση*», ένα κείμενο κατάλληλο για να ολοκληρώσει τους προβληματισμούς που τέθηκαν μέσα από όλα τα προηγούμενα άρθρα, φέρνοντας στο επίκεντρο της συζήτησης το πιο βαθύ και ουσιαστικό ερώτημα, αυτό για το νόημα της ζωής και της μουσικής εκπαίδευσης. Το ερώτημα τίθεται, όπως λέει η συγγραφέας, όχι μόνο σε επίπεδο φιλοσοφικού στοχασμού αλλά κυρίως για ρεαλιστικούς λόγους, καθώς η εξέταση του νοήματος δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στην κατανόηση του εαυτού και των άλλων σε προσωπική και επαγγελματική βάση. Μέσα από τη συζήτηση του νοήματος, προκύπτει σημαντική γνώση σχετικά με το γιατί οι άνθρωποι θεωρούν τη μουσική τόσο ουσιαστική σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, και σχετικά με το πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την εκπαίδευση των ανθρώπων μέσω της μουσικής και με στόχο τη μουσική.

Κλείνοντας αυτό το προλογικό σημείωμα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε από καρδιάς την υπέροχη ερασιτεχνική ομάδα μετάφρασης και βέβαια το περιοδικό *ACT* και το *MayDay Group* για τη δυνατότητα να φέρουμε παγκόσμιους προβληματισμούς κοντά στους εκπαιδευτικούς μουσικής της χώρας μας, καθιστώντας τους έτσι δυνητικούς συνομιλητές σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν στον κλάδο μας. Το εγχείρημα του παρόντος βιβλίου αποσκοπεί να αναδείξει τις ποικίλες προοπτικές του σύγχρονου φιλοσοφικού στοχασμού για τη μουσική εκπαίδευση και όχι να «επιβάλει» συγκεκριμένες αξίες. Άλλωστε τα κείμενα επιλέχθηκαν όχι με βάση τη συμφωνία μας με τις απόψεις που παρατίθενται, αλλά με βάση τη δυναμική τους να προκαλέσουν τα υφιστάμενα «ήθη», να κινητοποιήσουν τη σκέψη και τη δράση για πιθανές βελτιωτικές κινήσεις και αλλαγές. Ευχόμαστε να απολαύσετε την περιπέτεια της κατανόησης των βαθύτερων νοημάτων των κειμένων αυτών, όπως απολαύσαμε κι εμείς το βασανιστικό αλλά σαγηνευτικό ταξίδι να αφομοιώσουμε την ουσία τους και να είμαστε σε θέση να αποδώσουμε δόκιμα τα νοήματά τους.

Καλή ανάγνωση!

Λήδα Στάμου & Μαίη Κοκκίδου

Θεσσαλονίκη, 2021

1.

**Ποιοι Είναι το “Εμείς”;
Αναθεωρώντας το Επαγγελματικό Καθεστώς
στη Μουσική Εκπαίδευση**

Wayne Bowman
Brandon University, Manitoba

Πρωτότυπο άρθρο:

Bowman, W. (2007) “Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education”
Action, Criticism, and Theory for Music Education 6/4: 109-131.
http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf

*Στον ανηφορικό δρόμο που οδηγεί από την κατάστασή μου στην αλήθεια, υπάρχει μόνο
ένας τρόπος να προχωρήσω πέρα από τον εαυτό μου, και αυτός είναι η επικοινωνία. Έχω
μόνο ένα μέσο να προκύπτω από τον εαυτό μου. Πρέπει να είμαι σε θέση να ζήσω μέσα
στον άλλο.*
Paul Ricoeur

Σας ... τοποθετήσαμε σε έθνη και φυλές, για να γνωρίσετε ο ένας τον άλλο.
Qur'an

*Όταν χάνεται το Τάο, υπάρχει καλοσύνη.
Όταν χάνεται η καλοσύνη, υπάρχει ευγένεια.
Όταν χάνεται η ευγένεια, υπάρχει δικαιοσύνη.
Όταν χάνεται η δικαιοσύνη, υπάρχει η ιεροτελεστία.*
Lao Tsu

Επιθυμώ να ξεκινήσω αυτό το κείμενο από το τέλος, με ένα συμπέρασμα, έτσι ώστε να μη χάσουμε τον στόχο μας. Στον πυρήνα κάθε μουσικής πράξης και εμπειρίας υπάρχει ένα «εμείς», ένα αίσθημα συλλογικής ταυτότητας που επηρεάζει πολύ έντονα την ατομική ταυτότητα. «Είμαι», λοιπόν, όχι τόσο επειδή «σκέφτομαι» ή «αντιλαμβάνομαι», αλλά επειδή «είμαστε», και πιο συγκεκριμένα, επειδή «είμαστε, μουσικά». Αυτό που προτείνω είναι να αρχίσουμε τη θεωρητικοποίηση του επαγγέλματός μας με βάση ότι η μουσική είναι κοινωνική πράξη και κοινωνικό δεδομένο, και όχι ένα φαινόμενο με το οποίο η σχέση μας είναι αισθητικής, αντιληπτικής και κάπως προσωπικής φύσης. Κατά τη γνώμη

μου, αυτό έχει πολλές ωφέλιμες επιπτώσεις. Ανάμεσα σε αυτές, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται ερωτήματα για τη σπουδαιότητα της μουσικής (και της μουσικής εκπαίδευσης) με το «εμείς» και την ουσία της εμπειρίας μας. Πρόκειται για την ερμηνεία της μουσικής ως ενός θεμελιώδους ηθικού εγχειρήματος που συνδέεται δραστικά με το «ποιοι είμαστε» – με την ταυτότητα.

Ποιο, λοιπόν, είναι το «εμείς», αυτό το «εμείς» που η μουσικοτροπία δημιουργεί, οριοθετεί και συντηρεί; Αφού είναι πάντα σε σχέση με τη συμπερίληψη και τον αποκλεισμό, ποιους συμπεριλαμβάνει και ποιους αποκλείει, γιατί, και πώς;¹

Παρομοίως (ή μήπως είναι μέρος την ίδιας ερμηνευτικής γραμμής;), ο ισχυρισμός μας ως εκπαιδευτικοί της μουσικής για το επαγγελματικό μας καθεστώς είναι ταυτόχρονα αναφορικά και με τη συμπερίληψη και τον αποκλεισμό. Ποιοι συνιστούν το «εμείς», αυτό το «εμείς» που η αξίωση για τη θέση του επαγγελματία εκπαιδευτικού της μουσικής δημιουργεί, οριοθετεί και επιδιώκει να συντηρήσει; Ποιους αποκλείει αυτή η αξίωση, και γιατί, και πώς;

Προτείνω ότι αυτές οι κινήσεις συμπερίληψης/αποκλεισμού, κινήσεις που υπονοούνται από τη μουσική δράση και από τις διαδικασίες της μουσικής εκπαίδευσης, συνδέονται μεταξύ τους με σημαντικούς τρόπους. Ακόμη περισσότερο, προτείνω ότι οι προβληματισμοί για κοινωνική δικαιοσύνη στη μουσική εκπαίδευση δεν μπορούν να επιλυθούν χωρίς να αναγνωρίσουμε τη μεταξύ τους σχέση και χωρίς να εξερευνήσουμε την πολυπλοκότητα των τρόπων με τους οποίους αλληλοσυνδέονται αυτές οι κινήσεις συμπερίληψης/αποκλεισμού.² Ως βασικό κοινωνικό φαινόμενο και ως ισχυρό μέσο για την διαμεσολάβηση της συμπερίληψης και του αποκλεισμού, η μουσική είναι πάντα ένα εγχείρημα με σαφείς ηθικές διαστάσεις και επιπτώσεις.³ Οι μουσικές μας αποφάσεις και οι επιλογές που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί μουσικής δεν αφορούν μόνο ή κατά βάση ερωτήματα αισθητικής φύσης ή την επίτευξη «μουσικών» αποτελεσμάτων.⁴ Συνδέονται άμεσα με θέματα πολιτικής οικονομίας, προσβασιμότητας σε πόρους, καθώς και με ηθικά θέματα που συνεπάγονται από αυτά.

Μόνο όταν αναγνωρίσουμε τη σύνδεση μεταξύ των μουσικών επιλογών μας (προγράμματα σπουδών, παιδαγωγική, κ.ο.κ.), των τρόπων με τους οποίους προσδιορίζουμε τις μουσικοπαιδαγωγικές μας ταυτότητες, και των θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, τότε μόνο η μουσική εκπαίδευση θα προχωρήσει με σιγουριά προς τα εμπρός. Είναι απίθανο να σημειώσουμε ουσιαστική πρόοδο αν δεν αναγνωρίσουμε ότι η σχέση ανάμεσα στα μουσικά και κοινωνικά θέματα δεν είναι περιφερειακή ή δυνητική, αλλά θεμελιώδης.

Η Μουσική ως Κοινωνική Οντότητα: Μία Αναγκαία Αντίληψη για την Επιδίωξη της Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Σε ανθρώπους σαν κι εμάς, που μας ενώνει το ενδιαφέρον μας για τέτοια θέματα, δεν χρειάζεται υπενθύμιση για τον σκεπτικισμό που αυτά αντιμετωπίζονται στους ευρύτερους κόλπους του κλάδου της μουσικής εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζουμε σημαντικά μεγαλύτερα προβλήματα: χρηματοδότηση, προώθηση, ζητήματα πολιτικής – ξέρετε, όλα αυτά τα ‘πράγματα’ που έχουν πραγματική υπόσταση για τη μουσική. Η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι σημαντικά βέβαια, αλλά η μουσική εκπαίδευση πρώτα και πάνω από όλα αφορά στη μουσική. Όπως παρατήρησε ένας αξιόλογος συνάδελφος πρόσφατα, «Τι μεσολάβησε από τις παλιές καλές μέρες που μπορούσαμε να μιλάμε χωρίς ενδοιασμούς και επιφυλάξεις για τη ‘μαγεία της μουσικής’;» Όταν πρόσφατα δημοσίευσα άρθρα στο περιοδικό *Action, Criticism and Theory for Music*

Education (ACT) σχετικά με ζητήματα φύλου και φυλής,⁵ η απόκριση ενός από τους βετεράνους πυλώνες του επαγγέλματός μας, ήταν: Όλα καλά και άγια, αλλά δεν υπάρχει χώρος για τέτοια πράγματα στον πραγματικό κόσμο της πανεπιστημιακής μουσικής εκπαίδευσης. Έχουμε πολύ λίγο χρόνο μέσα στον οποίο απλά πρέπει να κάνουμε ό,τι πρέπει να κάνουμε.

Τώρα, δείχνω μεγαλύτερη κατανόηση, τουλάχιστον για κάποια από αυτά που καταλαβαίνω ότι λένε αυτοί οι άνθρωποι. Είναι αρκετά φυσικό να μιλάει κάποιος νοσταλγικά για τις παλιές καλές μέρες όταν τα πράγματα ήταν αυτό που φαίνονταν (όταν τα κορίτσια ήταν κορίτσια και οι άντρες άντρες;⁶) και δεν χρειαζόταν να ανησυχούμε για άλλα νοήματα, άλλες ερμηνείες, ή για τις ακούσιες επιπτώσεις των μουσικών μας συζητήσεων και πράξεων. Και είναι αλήθεια ότι τα προγράμματα σπουδών και οι πολιτικές αποφάσεις απαιτούν να επιλέξουμε, ανάμεσα σε όλα τα πράγματα που είναι ολοφάνερα αληθινά και επιθυμητά να διδάξουμε, τι *πρέπει* πραγματικά να διδάξουμε –με τον μονίμως πια ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο και τους αξιοθρήνητα ελλειπείς πόρους. Δεν έχουμε άδικο να μας απασχολούν, επομένως, θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Και είναι σωστό να μιλάμε για αυτά. Ωστόσο (και παρόλο που η πεποίθηση αυτή σπανίως εκφράζεται ανοιχτά, είναι όμως αρκετά ισχυρή), είναι πραγματικά πολύ κακό που δεν αφιερώνουμε τις προσπάθειές μας σε πράγματα με άμεσο αντίκτυπο και κεντρική σημασία για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση: πράγματα, δηλαδή, που είναι μουσικά εκ φύσεως, πράγματα που σχετίζονται άμεσα και θεμελιωδώς με τη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής.

Αυτή η άποψη με προβληματίζει για μία σωρεία λόγων, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζει η ισχυρή πεποίθησή μου ότι η μουσική, ως μία σταθερή κοινωνική κατασκευή, πράξη και φαινόμενο, εμπλέκεται άμεσα και σημαντικά με τέτοιου είδους ζητήματα. Θα πω περισσότερα πάνω σε αυτό σύντομα. Αλλά, επίσης, μου δημιουργεί ανησυχία η στενότητα στις αντιλήψεις σχετικά με τη φύση και την αξία της μουσικής (και επομένως και της μουσικής εκπαίδευσης) που εμποδίζει τη πιθανή συζήτηση πάνω στο θέμα. Η μελέτη της μουσικής αυτής καθαυτής δεν έχει καμία εσωτερική ή αναγκαία σχέση με κοινωνικές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει ή με κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα στα οποία μερικές φορές εμπλέκεται. Τέλος της ιστορίας. Τώρα, ας συνεχίσουμε με την επιδίωξη των πραγματικά μουσικών στόχων μας.⁷

Θέτω το παραπάνω ζήτημα προκλητικά, διότι θεωρώ ότι στον πυρήνα του βρίσκεται μία σειρά υποθέσεων σχετικά με τη φύση και την αξία της μουσικής όπου λανθασμένα διαχωρίζεται το «πραγματικά μουσικό» από πράγματα με τα οποία η μουσική μπορεί να σχετιστεί με κάποιον τρόπο (οι λέξεις «εγγενής» και «εξωγενής» είναι τα χειρουργικά εργαλεία που συνήθως χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτού του διαχωρισμού.) Και μου φαίνεται ότι ο δρόμος προς τα εμπρός, αν υπάρχει τέτοιος δρόμος, πρέπει να χτιστεί πάνω σε έναν επαναπροσδιορισμό του τι καταλαβαίνουμε ότι είναι η μουσική. Φοβάμαι ότι αυτό δεν είναι εύκολο, διότι ο τρόπος σκέψης για τη μουσική που οδηγεί σε έναν τέτοιο διχασμό και διαχωρισμό είναι βαθιά ριζωμένος στους Δυτικούς τρόπους σκέψης, ομιλίας και μουσικής πράξης. Υπάρχουν συνήθειες που αν θέλουμε μπορούμε απλά να επιλέξουμε να τις αποβάλλουμε. Όμως υπάρχουν και συνήθειες που είναι τόσο αναπόσπαστα δεμένες με το πώς κατανοούμε και πορευόμαστε στους κόσμους μας, τόσο θεμελιωδώς μέρος του ποιοι είμαστε, που ακόμα και ο απλός υπαινιγμός κάποιων εναλλακτικών προοπτικών απειλεί όχι μόνο τις αντιλήψεις μας για τη μουσική, αλλά και τους ίδιους μας τους εαυτούς. Ερωτήματα για τη φύση και την αξία της μουσικής είναι ερωτήματα προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας.

Καθώς έχω αφιερώσει την ακαδημαϊκή μου καριέρα και το καλύτερο μέρος της ζωής μου στη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση, θεωρώ ότι δεν θα αμφισβητήσετε την ειλικρίνεια ή το βάθος της αφοσίωσής μου εξαιτίας των όσων πρόκειται να μοιραστώ μαζί σας. Εξάλλου έχω παλέψει για πολύ καιρό, και μερικές φορές οδυνηρά, με την ακαμψία στις απόψεις που φαίνεται να βρίσκονται στον πυρήνα των αντιλήψεών μας για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση –αντιλήψεις για ό,τι συνιστά την επαγγελματική πρακτική στον χώρο μας– και την από καρδιάς αίσθησή μου για ό,τι χρειάζεται να συμβεί για να γίνει ο κόσμος καλύτερος για τα παιδιά μου, τα παιδιά σας και τα παιδιά τους.

Θυμάμαι την γαλήνη των καιρών που η γυναίκα μου κι εγώ περάσαμε σε μέρη όπως η Λιουμπλιάνα, το Βελιγράδι, το Ζάγκρεμπ, το Σεράγεβο, 35 περίπου χρόνια πριν, όταν η περιοχή ήταν γνωστή ως Γιουγκοσλαβία. Ήξερα ότι ο Marshall Tito ήταν δικτάτορας. Αλλά αυτό είχε ή φαινόταν να έχει μικρή σημασία. Η χώρα ήταν πανέμορφη, οι άνθρωποι ήταν ζεστοί και φιλικοί, ήμασταν νέοι και τρελά ερωτευμένοι. Τα υπόλοιπα δεν είχαν σημασία. Φυσικά, σήμερα γνωρίζουμε, και μέσα από επώδυνη εμπειρία, ότι η Γιουγκοσλαβία άνθισε –στον βαθμό ή με τον τρόπο που το πέτυχε– εξαιτίας του κοινωνικού δόγματος που επέβαλε ο Tito όταν έθεσε την Γιουγκοσλαβική ταυτότητα πάνω από τις τοπικές, εθνικές ταυτότητες. Και γνωρίζουμε όλοι πολύ καλά τι συνέβη όταν πέθανε ο Tito και οι τριβές ανάμεσα σε αυτές τις αμοιβαία αποκλειόμενες εθνικές ταυτότητες ανέβασαν τη θερμοκρασία σε επίπεδα βρασμού. Ήταν ευχάριστο να υποθέτεις ότι οι διενέξεις αυτές δεν είχαν πραγματική σημασία, όπως είναι εξαιρετικά ευχάριστο να ακούω σήμερα τις ηχογραφήσεις μου με Βαλκανική μουσική –Σέρβικη, Αλβανική, Μακεδονική, Κροάτικη, Σλοβένικη, Βοσνιακή– για την απaráμιλλη ομορφιά τους. Όμως οι τριβές αυτές είχαν και έχουν σημασία, όσο και αν ήταν βολικό για τον Marshall Tito (και για μένα) να τις αγνοώ. Η αρμονική ομορφιά που λατρεύω στις μουσικές των Βαλκανίων έρχεται ξεκάθαρα σε αντίφαση με το μίσος που υπάρχει μεταξύ αυτών στους οποίους ανήκουν αυτές οι μουσικές. Αν η μουσική είναι από μόνη της πολιτισμός –και φυσικά είναι– τότε είναι ανεύθυνο να θεωρούμε αυτές τις μουσικές σαν να μην εμπλέκονται βαθιά και ολοφάνερα, τόσο στην ομορφιά όσο και στα προβλήματα των ανθρώπων αυτών.

Σκεφθείτε για μια στιγμή τις δυνάμεις που δημιουργούν προβλήματα και διχάζουν τον σημερινό κόσμο: φτώχεια, αρρώστια, πείνα, πόλεμος, τρομοκρατία, έλλειψη στέγης, ρύπανση, υπερθέρμανση του πλανήτη, μισογυνισμός, ομοφοβία, ξενοφοβία και άλλα μίσση που είναι πάρα πολλά για να τα απαριθμήσουμε. Σκεφθείτε, επίσης, τη γενναιότητα και την πίστη αυτών που αφιερώνουν τη ζωή τους για να μάχονται τέτοια πράγματα. Με βάση αυτή την εικόνα, σκεφθείτε τι κάνουμε εμείς ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί μουσικής. Μερικές φορές αυτά που κάνουμε, φαίνονται «γραφικά, αν όχι κατά το μεγαλύτερο μέρος τους άσχετα»⁸, με τα λόγια των Elliott και Veblen (2006). Όπως φημολογείται ότι είπε η Ruth Crawford Seeger, το να κάνει κάποιος μουσική μέσα σε τέτοιες καταστάσεις μοιάζει περισσότερο σαν «να κλείνει τον εαυτό του στο άνετο δωμάτιό του για την εγωιστική επιδίωξη της προσωπικής του απόλαυσης». Ο Νέρωνας έπαιζε το βιολί του ενώ καιγόταν η Ρώμη. Εμείς τι κάνουμε;

Αυτός ο τρόπος σκέψης θα μπορούσε να αποβεί σκοτεινός και βαρύς, κάτι που ούτε εκφράζει το πώς νιώθω αυτή τη στιγμή ούτε είναι ο πρωταρχικός μου στόχος. Ωστόσο υπάρχει ένα σημαντικό στοιχείο αλήθειας εδώ, και αυτό που θέλω πραγματικά να ρωτήσω είναι πώς και γιατί φτάσαμε να βρισκόμαστε σε αυτή την κατάσταση. Μέρος της αιτίας θεωρώ ότι είναι το πώς ορίζουμε την επαγγελματική μας δεξιότητα και γνώση.

Και νομίζω ότι η ικανότητά μας να σημειώνουμε πρόοδο σε θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί μία βασική βελτίωση αυτών των όρων, των δεξιοτήτων και της γνώσης, και του τι εννοούμε και ποιον έχουμε στο μυαλό μας όταν χρησιμοποιούμε αυτή τη μικρή λέξη «εμείς». Ως εκπαιδευτικοί της μουσικής, ποιοι είμαστε «εμείς»; Σε ποιο φάσμα δεξιοτήτων, διαθέσεων και προβληματισμών μάς παραπέμπει αυτό; Και επίσης τι (και ποιους!) αποκλείει; Ποιοι τύποι ανθρώπων, δράσεων και πεποιθήσεων εμπίπτουν εντός και ποιοι αποκλείονται από την περιοχή που τόσο ανέμελα οριοθετείται από αυτό το «εμείς»;

Σε τελική ανάλυση, θέλω να επιχειρηματολογήσω για την ανάγκη να δεσμευτούμε, όπως μας προτρέπει ο Richard Rorty, για την επέκταση του εύρους αυτού του «εμείς» ώστε να συμπεριλαμβάνει τους «αυτούς» και τους «άλλους». Αλλά πρώτα πρέπει να γίνει μία προσπάθεια εξήγησης.

Το Επαγγελματικό μας Καθεστώς ως Μέσο Αποκλεισμού

Ο τίτλος του άρθρου μου και οι μέχρι τώρα παρατηρήσεις μου δημιουργούν συγκεκριμένες υποθέσεις για τη φύση των επαγγελματιών και του καθεστώτος των επαγγελματιών, υποθέσεις που οφείλω να διευκρινίσω. Παρακαλώ σημειώστε ότι δεν απορρίπτω την ανάγκη για επαγγελματισμό στη μουσική εκπαίδευση –μάλλον το αντίθετο.⁹ Όμως νομίζω ότι οι εκκλήσεις μας ως προς το επαγγελματικό μας καθεστώς είναι μάλλον χαλαρές, και αυτό δεν νομίζω ότι μας εξυπηρετεί σωστά –ιδιαίτερα αν αυτό που εννοούμε με τον όρο «επαγγελματίας» είναι απλά το αντίθετο του ερασιτέχνη.¹⁰ Εξαιτίας του ενδιαφέροντός μου για την συμπερίληψη και τον αποκλεισμό, θα ήθελα να αντλήσω από μία κοινωνιολογικά προσανατολισμένη ερμηνεία του επαγγελματισμού, μία ερμηνεία που αντιλαμβάνεται τα επαγγέλματα ως αυτο-καθοριζόμενες (αυτο-εξυπηρετούμενες;) ελίτ. Σε αυτή τη βάση, τα επαγγέλματα ορίζονται μερικώς από δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούν συνεχή και εξαιρετικά εξειδικευμένη μελέτη. Η επαγγελματική γνώση και ειδημοσύνη είναι πράγματα που δεν προκύπτουν εύκολα ή χαλαρά. Αφορούν σε ικανότητες που δεν τις βρίσκει κάποιος στο σύνολο του πληθυσμού. Επίσης, και ειδικότερα, αφορούν σε δεξιότητες, γνώση και ικανότητες που δεν είναι κοινές ούτε ακόμα και μεταξύ ατόμων στον ίδιο τομέα, παρόλο που για τον μέσο παρατηρητή, φαίνονται ότι συνδέονται στενά. Η έννοια του επαγγελματικού καθεστώτος έχει επίσης σχέση με το ζήτημα του ποιους αποκλείει αυτό το καθεστώς.

Στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης, μας ενδιαφέρει, από τη μία πλευρά, να αποδείξουμε ότι η επαγγελματική γνώση της διαφέρει ουσιαστικά και σαφέστατα από αυτή των εκπαιδευτικών γενικά, έτσι ώστε οποιοσδήποτε διδάσκει ή είναι πιστοποιημένος να το κάνει, να μην μπορεί να διεκδικεί αυτόματα το καθεστώς του εκπαιδευτικού μουσικής. Επομένως, ο επαγγελματικός προσδιορισμός της μουσικής εκπαίδευσης συνεπάγεται μία σαφή διάκριση σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, για αυτούς που θεωρούν την ευχέρεια σε γενικές διδακτικές μεθόδους ως την ουσία του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, η διδασκαλία είναι διδασκαλία και η μάθηση μάθηση. Ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ειδικός σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανεξαρτήτως του ειδικού αντικειμένου (ή, σε κάθε περίπτωση, οι διαφορές μεταξύ παιδαγωγικών ζητημάτων αναφορικά με το ειδικό αντικείμενο διδασκαλίας είναι λιγότερο σημαντικές συγκριτικά με τα κοινά τους στοιχεία). Η μουσική εκπαίδευση ως επαγγελματικό εγχείρημα αμφισβητεί τέτοιους ισχυρισμούς. Παρά το ευρύ φάσμα κοινών προβληματισμών με εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικειμένων, η μουσική

και διδακτική γνώση και ειδημοσύνη δεν «μεταφέρονται» τόσο καλά από το ένα αντικείμενο στο άλλο: η διάκριση από άλλα διδακτικά πεδία είναι σημαντική.¹¹

Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική γνώση στη μουσική εκπαίδευση διαφέρει ουσιαστικά από τη μουσική γνώση και ειδημοσύνη. Αν αυτό δεν ήταν αλήθεια, δεν θα υπήρχε καμία ουσία ή αξία στη διάκριση ανάμεσα στον «μουσικό» και στον «εκπαιδευτικό της μουσικής», ή ανάμεσα «στον εξειδικευμένο μουσικό» και στον «εξειδικευμένο μουσικοπαιδαγωγό». Υπάρχουν βέβαια αυτοί που ισχυρίζονται, μερικές φορές μάλιστα σε υψηλούς τόνους, ότι η μουσική είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας της μουσικοπαιδαγωγικής ειδημοσύνης –ότι η εκπαιδευτική γνώση και ειδημοσύνη είναι εντελώς δευτερεύουσες σε σχέση με τη μουσική γνώση και ειδημοσύνη. Πολλοί μέσα στα (επαγγελματικά;) πανεπιστημιακά μουσικά τμήματα στις πολιτείες της Βόρειας Αμερικής, όπου διδάσκεται η μουσική παιδαγωγική, δείχνουν να συμφωνούν με την πεποίθηση αυτή, μία πεποίθηση που γίνεται φανερή στις διαδικασίες επιλογής και εισαγωγής των φοιτητών στα τμήματα που βασίζονται αποκλειστικά στο θεωρούμενο μουσικό δυναμικό ή στα μουσικά επιτεύγματα των υποψηφίων.¹² Από αυτή την οπτική, κάποιος μπορεί να πάρει ικανούς μουσικούς, να τους δώσει μία ελάχιστη δόση μεθοδολογικής ή παιδαγωγικής γνώσης, και με τον τρόπο αυτό να δημιουργήσει επαγγελματίες εκπαιδευτικούς της μουσικής. Όμως ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός της μουσικής (ή έτσι όπως θα υποστήριζα) δεν είναι απλά ένας μουσικός με παιδαγωγική κατάρτιση. Οι επαγγελματίες μουσικοπαιδαγωγοί δεν είναι απλά ειδικοί της μουσικής (μουσικοί) που τυχαίνει να διδάσκουν.

Ο στόχος μου εδώ δεν είναι να επιχειρηματολογήσω για τα θετικά στοιχεία αυτών των αντικρουόμενων θέσεων –είναι προφανώς αρκετά γνωστά σε όλους σας, σε κάθε περίπτωση. Αυτό, όμως, που πραγματικά θέλω να υπογραμμίσω είναι ότι ο «επαγγελματίας μουσικοπαιδαγωγός» είναι μία κατηγορία η οποία, στον βαθμό που είναι εγγυημένη η ταμπέλα «επαγγελματίας», αποκλείει τόσο τους μη-εκπαιδευτικούς μουσικούς όσο και τους μη-μουσικούς εκπαιδευτικούς. Επίσης, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι η εξίσωση «μουσικός συν εκπαιδευτικός ισούται με μουσικός εκπαιδευτικός» δεν ευσταθεί. Το να είναι κάποιος επαγγελματίας εκπαιδευτικός της μουσικής εμπεριέχει πολύ περισσότερα από ιδιαίτερη γνώση και ειδημοσύνη σε αυτούς τους δύο τομείς. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι το «εμείς» στη μουσική εκπαίδευση –αν το «εμείς» βασίζεται σε μία αξίωση για επαγγελματικό καθεστώς– δεν περιλαμβάνει τους πάντες. Ο ισχυρισμός για επαγγελματισμό δημιουργεί αποκλεισμούς, και το ποιον αποκλείει συγκεκριμένα είναι ένα κρίσιμο ζήτημα.

Η έγνοια μου περαιτέρω, για να κρατήσω τη συζήτηση εστιασμένη, είναι ότι τέτοιοι αποκλεισμοί, όσο κομβικοί κι αν είναι, δεν μπορούν να γίνουν τόσο ξεκάθαρα και απλά όσο θα θέλαμε να πιστεύουμε. Δεν μπορούν να γίνουν με χειρουργική ακρίβεια. Μαζί με τους ολοφάνερα κατάλληλους και φαινομενικά επιθυμητούς επαγγελματικούς αποκλεισμούς, η μουσική εκπαίδευση έχει αποκλείσει (και συνεχίζει να αποκλείει) έναν μεγάλο αριθμό πραγμάτων για τα οποία έχουμε άγνοια. Προτού αναπτύξω τη σκέψη μου, χρειάζεται να μετατοπίσω προσωρινά την εστίασή μου και να εξετάσω πώς η μουσική δεξιότητα και η μουσικότητα δημιουργούν αποκλεισμούς.

Αισθητική Ευαισθησία ή Κοινωνική Ικανότητα και Ευθύνη;

Επιτρέψτε μου να προτείνω, χάριν επιχειρηματολογίας, ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στη Βόρεια Αμερική καθορίζεται τυπικά από τη μουσική επιδεξιότητα, από τη μία πλευρά,¹³ και τη διδακτική του μεθοδολογία, από την άλλη

πλευρά. Όπως έχετε ήδη επίσης υποθέσει, θεωρώ ότι αυτά συνιστούν μία θλιβερά ανεπαρκή βάση για τον επαγγελματικό χαρακτήρα της μουσικής εκπαίδευσης. Πάνω σε αυτό υπάρχουν πολλά επιχειρήματα, αλλά αυτό που επιδιώκω εδώ είναι να εξετάσω τις τάσεις αποκλεισμού που έχουν από κοινού τα δύο αυτά στοιχεία. Οι αντιλήψεις μας για τη διδακτική μέθοδο και τη μουσική επιδεξιότητα είναι και οι δύο πολιτισμικά –και πρακτικά– προσδιορισμένες, κάτι που σημαίνει ότι δίνουν προτεραιότητα και προωθούν τη μέθοδο και τη μουσική επιδεξιότητα *συγκεκριμένων ειδών*, ενώ αποκλείουν άλλες. Τόσο η διδακτική μέθοδος όσο και η μουσική επιδεξιότητα τυπικά στοιχίζονται με τις συγκεκριμένες μουσικές πρακτικές που αποτελούν τον παραδοσιακό πυρήνα της πανεπιστημιακής μουσικής διδασκαλίας. Αυτές οι μουσικές πρακτικές, όπως γνωρίζουμε, προέρχονται από την Ευρωπαϊκή αριστοκρατία μερικές εκατοντάδες χρόνια πριν. Αλλά ούτε η διδακτική μέθοδος ούτε η μουσική επιδεξιότητα είναι απόλυτο ή παγκόσμιο δεδομένο. Η μουσική επιδεξιότητα αποτελείται από λειτουργικές ικανότητες που αναπτύχθηκαν για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες μουσικές δράσεις και εγχειρήματα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Δεν πρόκειται τόσο για ένα «αυτό» όσο για ένα «αυτούς»: ευέλικτες, προσωρινές μορφές ευχέρειας που εκδηλώνονται με σημαντικά διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικά είδη μουσικής πράξης. Παρομοίως, η διδακτική μέθοδος είναι προσδιορισμένη τόσο σε επίπεδο πλαισίου όσο και πρακτικής. Οι δεξιότητες και ικανότητες που συνιστούν τη μουσικότητα καθώς και οι κατάλληλες μέθοδοι για τη διδασκαλία τους εξαρτώνται από τη φύση της ίδιας της μουσικής.

Η μουσικότητα, που ευρέως θεωρείται αναγκαία στο σύνολο των δεξιοτήτων των επαγγελματιών εκπαιδευτικών μουσικής, είναι μουσικότητα ενός πολύ συγκεκριμένου είδους. Την αναπτύσσουμε μέσα από μακροχρόνιες σπουδές μουσικής θεωρίας (έτσι ονομάζεται, αν και η θεωρητική διάσταση είναι περιορισμένη), ιστορίας της μουσικής (έτσι ονομάζεται, παρόλο που είναι σπανίως αρκετά συμπεριληπτική για να διασφαλίσει τον υπονοούμενο ισχυρισμό για ευρύτητα), ακουστικών ικανοτήτων (εστιασμένες σε ένα πολύ συγκεκριμένο υποσύνολο δεξιοτήτων αναφορικά με το σύνολο που χρησιμοποιούν όσοι μαθαίνουν να παίζουν μουσική σε διάφορα μέρη του κόσμου) και «εφαρμοσμένης» μουσικής πράξης –σπουδές κατοχυρωμένες και παγιωμένες πολλές δεκαετίες πριν (και για τους Αμερικάνους ειδικότερα, σύμφωνα με τις οδηγίες του National Association of Schools of Music. Οι διδακτικές μας μέθοδοι έχουν προκύψει για να υπηρετήσουν πρακτικές ριζωμένες στα ίδια είδη προτεραιοτήτων και αξιών. Όντως, πολλοί εκπαιδευτικοί της μουσικής τεκμηριώνουν το επαγγελματικό τους έργο στη βάση μίας συγκεκριμένης πρακτικής και στιλιστικής θεώρησης της «αισθητικής εμπειρίας», μιας θεώρησης που προέκυψε σε μεγάλο βαθμό από τις ίδιες καταστάσεις, όπως και οι προσεγγίσεις στη μουσική επιδεξιότητα και στη διδακτική μέθοδο που συζητάμε εδώ. Όλα αυτά είναι πολύ «νοικοκυρεμένα». Κι επίσης πολύ κυκλικά.

Η φόρμουλα, όπως μπορεί να την ονομάσει κάποιος, φαίνεται να είναι κάτι τέτοιο: (1) Ξεκινάμε με μία κατανόηση της μουσικής που προέρχεται και αφορά ειδικά σε ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής ενασχόλησης και πρακτικής. (2) Κατασκευάζουμε έναν ορισμό της μουσικότητας με βάση τις κύριες αρχές της που εκδηλώνεται πρωταρχικά σε όργανα που έχουν δημιουργηθεί για να την υπηρετούν. (3) Δίνουμε προτεραιότητα σε προγράμματα και παιδαγωγικές που εξυπηρετούν την ανάπτυξη αυτού του είδους μουσικότητας. (4) Επιλέγουμε μαθητές που θα προχωρήσουν στις σπουδές στη βάση κριτηρίων που συνάδουν με αυτές τις πρακτικές. (5) Προσλαμβάνουμε καθηγητές για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τέτοιων σπουδαστών. Και (6) αξιολογούμε την επιτυχία με βάση τον βαθμό στον οποίο διατηρούνται οι νόρμες και οι

αξίες αυτής της παράδοσης και οι συμβάσεις της. Πώς εννοούμε τη λέξη «κυκλικός»; Πώς εννοούμε τη λέξη «συστημικός»;

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής, βεβαίως, δεν έχουν παντελή άγνοια αυτών των καταστάσεων. Ωστόσο, οι αποκρίσεις μας έχουν υπάρξει μάλλον αφελείς, και οι τακτικές μας όχι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Προβάλουμε την ανάγκη να ασπαστούμε ένα ευρύτερο φάσμα μουσικών ειδών, όπως έκαναν και οι καλοί συνάδελφοί μας στο Tanglewood Symposium. Αλλά πιστεύω ότι έχουμε προχωρήσει μάλλον λανθασμένα, σαν αυτές οι μουσικές να μπορούν απλά να προστεθούν και να συγχωνευθούν –σαν να μην χρειαζόταν να αμφισβητήσουμε ή να αλλάξουμε τίποτε άλλο παρά μόνο τις απόψεις μας για την σχετική αξία των διαφόρων αυτών παραδόσεων.¹⁴ Το πρόβλημα ήταν και είναι, κατά την γνώμη μου, το ότι οι διαφορετικές μουσικές πρακτικές δεν είναι απλά παραλλαγές του ίδιου πράγματος. Είναι επί της ουσίας διαφορετικά πράγματα, διαφορετικές μορφές μουσικότητας, διαφορετικές μορφές μουσικής δράσης και αλληλεπίδρασης, διαφορετικά συστήματα αξιών, τα οποία, ως εκ τούτου, περιλαμβάνουν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Και το απώτερο πρόβλημα, κατά την άποψή μου, είναι ότι η ουσιαστική αλλαγή απαιτεί παρεμβάσεις που ξεπερνούν τα θεωρητικά ή αντιληπτικά επίπεδα και αγγίζουν τις κοινωνικές και υλικές πραγματικότητες των πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων.

Δεν υπάρχει εδώ ο χρόνος για να αναλύσουμε με την πέπουσα λεπτομέρεια το επιχείρημα αυτό, αλλά θα έλεγα ότι οι «αισθητικές» θεωρήσεις της μουσικότητας και της μουσικής αξίας (ιδιαίτερα αυτές οι παραλλαγές που προέρχονται από τις αρχές του Kant) εστιάζουν στην ατομική αντίληψη –συχνά στοχαστική ή αξιολογική– για τις τυπικές ή εκφραστικές ποιότητες δεδομένων μουσικών οντοτήτων. Η εστίαση αυτή, όπως την αντιλαμβάνομαι, δεν ταιριάζει στη συλλογική και διαδικαστική φύση πολλών μουσικών πρακτικών όλου του κόσμου, αν όχι των περισσότερων. Και αυτό, με τη σειρά του, μας οδηγεί στο να παραβλέπουμε τις κοινωνικοπολιτικές και ηθικές διαστάσεις της μουσικής ως μορφής κοινοτικής ή κοινωνικής δράσης. Έχω γράψει αρκετά για ό,τι πιστεύω ότι είναι σημαντικό στην αντίληψη της μουσικής ως ηθικού εγχειρήματος (Bowman, 2000) και δεν έχω την πρόθεση να το επαναλάβω εδώ. Αλλά το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ότι η αντίληψη της μουσικής ως κοινωνικού φαινομένου αντί ενός φαινομένου ατομικής αντίληψης ή ενός φορμαλιστικού/εξπρεσιονιστικού ή ιδεαλιστικού φαινομένου, συνενώνει τους ανθρώπους και τον πολιτισμό στη μουσική. Και η μουσική, εκτός κι αν κάνω τρομερό λάθος, είναι μία πανταχού παρούσα ανθρώπινη δραστηριότητα. Ως εκ τούτου, ένα σημαντικό μέρος αυτού που αποκλείουμε από τη μουσικότητα και τη μουσική μάθηση και διδασκαλία, όταν τα εξετάζουμε μέσα από γενικούς «αισθητικούς» φακούς, είναι οι άνθρωποι για τους οποίους είναι ζωτικής σημασίας η εμπλοκή της μουσικής στον πολιτισμό τους και στις ζωές τους.¹⁵ Τα άτομα που θεωρούμε ότι εκπαιδεύουμε καταλήγουν τυχαία στον επαγγελματικό κλάδο της μουσικής εκπαίδευσης.

Αυτό είναι αρκετά κακό. Αλλά αυτό που επίσης τείνει να συμβαίνει είναι ότι οι άνθρωποι των οποίων οι μουσικές και οι μουσικές αξίες δεν εκπροσωπούνται στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (να μην πούμε και για τα όργανα που παίζουν ή τους τρόπους που η μουσική λειτουργεί στη ζωή τους) αποκλείονται από μόνοι τους. Έτσι ανακουφιζόμαστε από τη δυσκολία του να εμπλέξουμε τη διαφορετικότητα σε μουσικό και ανθρώπινο επίπεδο. Ταυτόχρονα όμως στερούμαστε την ευκαιρία να αναπτύξουμε αυτό το είδος επαγγελματικής γνώσης που απορρέει από τις διαφορές που αναπόφευκτα υπάρχουν ανάμεσα και εντός των ζωντανών (και επίσης εξελισσόμενων) παραδόσεων.

Συνεπώς, περιορίζουμε τα ερωτήματα περί μουσικής διαφοράς σε ερωτήματα σχετικότητας της αξίας, και αποτυγχάνουμε να αναγνωρίσουμε ότι αυτό που ουσιαστικά διακυβεύεται (και που θα περιμέναμε να βοηθήσει στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας) αφορά σε ζητήματα άνισης πρόσβασης σε πόρους και δύναμη.

Θεωρώ ότι χρειάζεται να μάθουμε να σκεφτόμαστε τις μουσικές ως κατά βάση κοινωνικά φαινόμενα,¹⁶ ως πράξεις και γεγονότα που πάντα, στενά και θεμελιωδώς συνδέονται με τις ζωές και τις ταυτότητες των ανθρώπων. Οι μουσικοί μας αποκλεισμοί, έτσι, είναι πάντα αποκλεισμοί ανθρώπων. Οι περιστάσεις αυτές έχουν εξαιρετικά μεγάλη κοινωνικοπολιτική και παιδαγωγική σημασία. Το να διακηρύσσουμε την ομορφιά της μουσικής ή τις υποτιθέμενες «αισθητικές» της ποιότητες ως την ουσία της –με άλλα λόγια, να υποστηρίζουμε ότι αυτά είναι τα σημαντικά στοιχεία στην κατανόηση και διδασκαλία της μουσικής, περισσότερο από οτιδήποτε άλλο– δεν είναι απλά μία φιλοσοφική προτίμηση ή τάση αλλά μία πολιτική πράξη με σημαντικές συνέπειες για θέματα όπως η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Διότι αποκλείει πράγματα που έχουν σημασία και που επηρεάζονται από τη μουσική σε έναν τεράστιο βαθμό. Είναι πράγματα που η μουσική διαμορφώνει και, ενίοτε, δημιουργεί, με τρόπο που τίποτε άλλο δεν το κάνει.

Σε ένα πρόσφατο κείμενό του, ο Ian Cross¹⁷ ισχυρίζεται ότι είναι εξαιρετικά σπάνιο η μουσική να χρησιμοποιείται σε μία κοινωνία για έναν μόνο σκοπό. Τα σύνορά της είναι ανοικτά και διαπερατά, και τα επακόλουθα νοήματά της πολύπλοκα, αντιθετικά και ρευστά. Ωστόσο, χαρακτηρίζεται σχεδόν σταθερά από χρονική κανονικότητα και περιοδικότητα. Αυτός ο αξιοσημείωτος συνδυασμός αφηρημένης ανοιχτότητας και χρονικών/αισθητικών κανονικοτήτων καθιστά τη μουσική ένα ζωτικό μέσο για τη δημιουργία και τη δοκιμή ευέλικτων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, γράφει ο Cross. Η μουσική και η μουσικότητα εξασκούν την ανθρώπινη ικανότητα για «ανοιχτή αλλά ωστόσο συντονισμένη επικοινωνιακή συμπεριφορά» –για την ανάπτυξη αυτού που ο Cross αποκαλεί «ευέλικτη κοινωνική επάρκεια». Από αυτή την οπτική (αντί για την «αισθητική» οπτική), η μουσική είναι ένα πλαίσιο για μη-συγκρουσιακή κοινωνική αλληλεπίδραση, ή πιο συγκεκριμένα, «ένα μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση που είναι κατά βάση μη προσδιορισμένη». Ίσως είναι ακριβώς σε τέτοιες εμπειρίες, λέει ο Cross, από όπου πηγάζουν ιδέες όπως η «κοινωνική δικαιοσύνη» (καθώς και ευρύτερα ηθικά ζητήματα).

Πόσο ειρωνικό είναι επομένως το να μιλάμε για κοινωνική δικαιοσύνη σαν να είναι κάτι στο οποίο η μουσική εμπλέκεται τυχαία, περιφερειακά ή κατά προαίρεση. Φοβάμαι ότι όσο θεωρούμε το κοινωνικό ως ένα εξωτερικό ή εξωμουσικό ζήτημα, ή ως μέρος του «πλαισίου» μέσα στο οποίο η μουσική τοποθετείται με κάποιον τρόπο, η συζήτησή μας για κοινωνική δικαιοσύνη στη μουσική εκπαίδευση θα παραμείνει μόνο απλή κουβέντα. Αν όμως, από την άλλη πλευρά, μπορούμε να μάθουμε να θεωρούμε τη μουσική ως επιτέλεση –ως συλλογικές ακολουθίες τελετουργικών αναπαραστάσεων του «εμείς»¹⁸– τότε η κοινότητα δεν είναι απλά μέρος του πλαισίου όπου μουσικοτροπούμε, αλλά είναι δημιουργία μουσικής, μία δημιουργία της οποίας τη φύση και τον χαρακτήρα είμαστε υποχρεωμένοι ως επαγγελματίες να μελετήσουμε. Κάποτε ο Duke Ellington είπε «αν ακούγεται καλό, είναι καλό».¹⁹ Στο σημείο αυτό θεωρώ ότι έκανε ολοφάνερα λάθος.

Περισσότερο Διαπερατά Όρια, ένα Πιο Συμπεριληπτικό «Εμείς»

Καθώς πλησιάζω προς το τέλος αυτού του κειμένου, ελπίζω να με συγχωρήσετε αν δεν επανέλθω σε κάθε ένα από τα σημεία για τα οποία μίλησα ως εδώ. Η κυρίαρχη έγνοια μου

ήταν να θέσω ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης εντός της μουσικής και επομένως εντός της μουσικής εκπαίδευσης. Και αυτό με το οποίο ελπίζω να προβληματιστείτε είναι η ιδέα ότι τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης δεν θα έπρεπε να απαιτούν τόσα επιχειρήματα διότι υπάρχουν από πάντα, αν και κρυμμένα πίσω από τις αξιολογήσεις αντιλήψεις μας και τον καταφατικό λόγο μας σχετικά με τις εγγενείς ή τις «αισθητικές» αξίες της μουσικής καθώς και με τους στόχους και το εύρος των διδακτικών μας προσπαθειών.

Επιτρέψτε μου να κλείσω με κάποια σχόλια που υπογραμμίζουν τον προβληματισμό μου ακόμη πιο ευθέως, ή έστω διαφορετικά, και ελπίζω πιο δυναμικά. Πού οδεύουμε;

- (1) Η μουσική είναι πολιτισμική και κοινωνική (και επομένως πολιτική, κατ' εμέ) – πάντα ήταν και εξακολουθεί να είναι. Αυτό σημαίνει ότι το ερώτημα πραγματικά δεν είναι το αν ζητήματα όπως η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη μπορούν ή θα έπρεπε να θίγονται ή να αντικρούονται στη μουσική εκπαίδευση. Τα πραγματικά ερωτήματα είναι (α) ποιων τα συμφέροντα εξυπηρετούνται με τον αποκλεισμό ή την παραμέληση τέτοιων ερωτημάτων, όπως έχουμε κάνει ιστορικά; και (β) ποιες μουσικές και ποιες αξίες και ιδέες και άνθρωποι έχουν αποκλεισθεί λόγω των περιχαρακωμένων τακτικών μας;
- (2) Ωστόσο, η απάντηση, όπως αντιλαμβάνεστε, δεν είναι τόσο απλή. Η πρόκληση γίνεται μεγαλύτερη όταν, από τη μία πλευρά, καλούμαστε να ορίσουμε, να δημιουργήσουμε και να διατηρήσουμε τη σωστή επαγγελματική πρακτική του αποκλεισμού ενώ, από την άλλη πλευρά, επιδιώκουμε μεγαλύτερη συμπερίληψη. Πώς να στοχεύσουμε σε μεγαλύτερη ποικιλομορφία χωρίς να συμβιβαστούμε ως προς τα επαγγελματικά μας πρότυπα; Δεν βλέπω πώς θα μπορούσε να συμβεί αυτό χωρίς να αποφασίσουμε να επαναπροσδιορίσουμε με προσοχή ότι αποτελεί τον πυρήνα ή τη θεμελιώδη επαγγελματική γνώση στη μουσική εκπαίδευση, και επομένως να επαναπροσδιορίσουμε το *ποιοι είμαστε*. Ποιους ευνοεί, αποδέχεται, προσκαλεί και καλοδέχεται στη μουσική εκπαίδευση μία τέτοια γνώση; Με ποιον τρόπο και γιατί; Ποιους απογοητεύει και αποδιώχνει; Είμαστε όντως τόσο σίγουροι ότι οι συμβατικές απαντήσεις μας είναι αυτές που χρειαζόμαστε;
- (3) Το πόσο ανοιχτή και πλουραλιστική είναι ή μπορεί να γίνει η μουσική εκπαίδευση, συνδέεται άμεσα με την ετερογένεια και τον πλουραλισμό των μελών του κλάδου μας, των μουσικών πρακτικών μας και των προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζουμε. Είναι η φωνή της μουσικής εκπαίδευσης η φωνή της πολυφωνίας ή η φωνή ενός μοναδικού δόγματος; Είναι η φωνή της προόδου ή η φωνή της καταστολής;
- (4) Τέτοια ερωτήματα δεν μπορούμε να τα θίξουμε ουσιαστικά με μόνο αφηρημένα επιχειρήματα. Αυτό είναι, άλλωστε, η αποτυχημένη φιλελεύθερη ουμανιστική στρατηγική. Αντίθετα, πρέπει να προσεγγίσουμε τα εν λόγω ερωτήματα με οικονομικούς, υλικούς και πολιτικούς όρους, όσον αφορά στην πρόσβαση, στα προνόμια, στην επιρροή και στην εξουσία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εξετάσουμε τις πρακτικές μας φύλαξης θυρών σχετικά με το ποιος εισέρχεται στο πεδίο μας, το πώς εισέρχεται, τις εμπειρίες πεδίου –και άλλα σχετικά θέματα– και τα είδη των εμποδίων που θέτουμε, με ή χωρίς σκοπιμότητα, σε αυτούς τους ανθρώπους σε καθένα από τα στάδια αυτά. *Οι υφιστάμενες δομές και διαδικασίες διασφαλίζουν την αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης τόσο αποτελεσματικά που φαίνεται σαν να επινοήθηκαν καθαρά και αποκλειστικά για αυτόν τον σκοπό.* Οι προϋποθέσεις εισόδου και αποφοίτησης από τα προγράμματα προπτυχιακών πανεπιστημιακών

σπουδών στη Βόρεια Αμερική διασφαλίζουν ότι μόνο άνθρωποι «σαν κι εμάς» (Λευκοί; Μέσης αστικής τάξης; Ικανοί; Ευγενικά υπάκουοι;) εισέρχονται στον χώρο μας. Επίσης, οι πρακτικές προσλήψεων σε πανεπιστημιακό επίπεδο διασφαλίζουν ότι οι καθηγητικές βαθμίδες καλύπτονται πανηγυρικά από ανθρώπους «σαν κι εμάς» – με ακόμη πιο μεγάλη εμπειρία στη «σχολική μουσική», κάτι που παραπέμπει σε κρίσιμες πεποιθήσεις σχετικά με το «τι είναι πραγματικά» η μουσική εκπαίδευση και τι «πρέπει να γίνει».²⁰

- (5) Έχουμε υιοθετήσει πρακτικές αποκλεισμού σε τέτοιο βαθμό, με αυτόν τον τρόπο και για τόσον καιρό, ώστε το ποιοι είμαστε «εμείς» έχει καταλήξει να είναι μη υγιώς αυταπόδεικτο και παρωχημένο.²¹ Συνεπώς, τα κριτήριά μας, οι πεποιθήσεις μας, οι ιδέες μας και οι παραδοχές μας – όλα αυτά που οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν για να καθοδηγήσουν και, όπου είναι αναγκαίο, να αναδιαμορφώσουν τη δράση τους – αντιμετωπίζουν μερικές ουσιαστικές προκλήσεις που κάνουν τη διατήρησή τους εξαιρετικά προβληματική. Όσο πλουσιότερη, πολυσύνθετη και ποικιλόμορφη γίνεται η δυνατότητα να ανήκει κάποιος στον κλάδο μας, τόσο περισσότερο θα πρέπει να αναπτύξουμε πολύπλευρα και ισχυρά αισθήματα του ανήκειν, και τόσο περισσότερο θα πρέπει να βρούμε πολλαπλούς τρόπους να αλληλεπιδρούμε χωρίς δυσκολία με ένα εύρος ανθρώπων και καταστάσεων. Μέχρι να μάθουμε τέτοιες αξίες, και να μάθουμε να πορευόμαστε χωρίς να εξυπηρετείται ολοφάνερα η ανάγκη για καθησυχαστικές διαβεβαιώσεις ομοιομορφίας ή ομοφωνίας, θα παραμείνουμε περισσότερο ένα κλαμπ ανθρώπων παρά μία επαγγελματική ομάδα.
- (6) Ποιοι είμαστε «εμείς»; Και ποιοι δεν ανήκουν σε εμάς; Γιατί; (Και πώς;). Αυτά τα ερωτήματα μπορούν να μας διαφεύγουν αλλά δεν μπορούμε να τα αποφεύγουμε για πάντα. Μας προφταίνουν και είναι μεγάλο το τίμημα που θα πρέπει να πληρώσουμε αν δεν έχουμε αναπτύξει πειστικές απαντήσεις μέχρι την ώρα που θα έρθουν στο προσκήνιο. Αυτό είναι ένα συστημικό, θεσμικό πρόβλημα η λύση του οποίου απαιτεί θεσμικές αλλαγές που θα λάβουν χώρα μόνο όταν οι υλικοί πόροι δοθούν στο σημαντικό έργο που απαιτείται.

Ο Καναδός συνθέτης/εκπαιδευτικός R. Murray Schafer υποστηρίζει ότι με βάση αυτή την οπτική, τα μουσικά προγράμματα στη Βόρεια Αμερική «έχουν σακατευτεί από την ευμάρεια» (Schaffer, 2006).²² Θεωρώ ότι έχει δίκιο – με περισσότερους τρόπους και σε περισσότερα επίπεδα από ό,τι μπορεί ο ίδιος να συνειδητοποιεί. Έχουμε κόψει και ράψει τα προγράμματά μας ώστε να πληρούνται οι επαγγελματικοί μας στόχοι και να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που χαρακτηρίζουν τους «έχοντες» της κοινωνίας μας. Η προκύπτουσα τάξη εκπαιδευτικών και μαθητών που έλκει η μουσική εκπαίδευση – και οι στόχοι βάσει των οποίων αυτή η εκπαίδευση θεωρείται σωστά προσανατολισμένη – δημιουργούν ένα πολύ επιλεκτικό είδος για το «εμείς» που εκτείνεται πολύ πέραν των ορίων της επαγγελματικής μας γνώσης. Το «εμείς» καθορίζεται όχι μόνο από ό,τι κάνουμε αλλά και από αυτούς στους οποίους στηριζόμαστε για να το κάνουμε.²³

Η αποσαφήνιση των συνεπειών τέτοιων προβληματισμών είναι ένα έργο που η εμβέλειά του ξεπερνά τους περιορισμούς κάτω από τους οποίους γράφεται το παρόν κείμενο. Ωστόσο, μία από τις συνέπειες φαίνεται αρκετά καθαρή και σημαντική ώστε αξίζει να αναφερθεί. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της μουσικής χρειάζεται να είναι ικανοί όχι μόνο στη διαχείριση του μουσικού υλικού κατά τα επαγγελματικά πρότυπα, κάτι που κυριαρχεί και προσδιορίζει τις πανεπιστημιακές σπουδές στη Βόρεια Αμερική,

αλλά και ικανοί σε ένα τουλάχιστον ερασιτεχνικό επίπεδο.²⁴ Η ερασιτεχνική ενασχόληση –που επιχειρείται και επιδιώκεται για την ευχαρίστηση που προσφέρει, δηλαδή για την αγάπη (από το αρχαιοελληνικό ρήμα «εράω/ερώ» που σημαίνει «αγαπώ», amateur στην αγγλική γλώσσα από το λατινικό «amo» που σημαίνει αγαπώ)– με μέσα και επίπεδα προσβάσιμα από το σύνολο του πληθυσμού,²⁵ θα πρέπει να είναι μέρος του συνόλου των δεξιοτήτων και των νοητικών σχημάτων κάθε επαγγελματία εκπαιδευτικού μουσικής. Αυτό θα άλλαζε δραματικά τον προσανατολισμό ενός μεγάλου αριθμού σημαντικών επαγγελματικών ερωτημάτων: Τι; Από ποιους; Με ποιους; Για ποιους λόγους; Σε ποιον βαθμό; Κάτω από ποιες συνθήκες; Θα επέκτεινε επίσης την επαγγελματική μας επικράτεια και το ποιοι ανήκουμε σε αυτή, πέρα από όσους αφοσιώνονται στο μίζερα στενό τεχνικό ερώτημα «Πώς να». Επίσης, αν το σκεφτούμε σοβαρά, θα δημιουργούσε έναν χώρο μέσα στην ταυτότητα «μουσικοπαιδαγωγός» για ανθρώπους που η ενασχόλησή τους με τη μουσική, οι δράσεις και οι αξίες τους είναι περισσότερο ερασιτεχνικές παρά επαγγελματικές –μία αξιοσημείωτη αλλαγή και πρόκληση στις κανονιστικές απόψεις περί σωστού και λάθους που επί του παρόντος προσδιορίζουν την ταυτότητα του «μουσικοπαιδαγωγού», εξισώνοντάς την με ένα πολύ συγκεκριμένο και περιορισμένο είδος «μουσικής δεξιότητας».

Και πάλι, ο προβληματισμός μου είναι ότι οι σχετιζόμενοι και υποστηρικτικοί «Άλλοι» που οι μουσικοί εκπαιδευτικοί έχουν (έχουμε;) στο μυαλό τους (μας;) όταν κοινοποιούν (κοινοποιούμε;) την ταυτότητα τους (μας;) ως μέρος της συμβολικής κοινότητας που ονομάζεται «μουσικοπαιδαγωγός»,²⁶ χρειάζεται να γίνει ένα σημαντικά πιο ετερογενές πλήθος ανθρώπων (φυλετικά, κοινωνικοοικονομικά, από άποψη φύλου, ηλικίας, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.λπ.), ένα πλήθος περισσότερο αντίστοιχο με την ποικιλομορφία των μουσικών πρακτικών της κοινωνίας μας (αν όχι του κόσμου όλου!). Η μουσική ποικιλομορφία είναι μία ολοφάνερη απώλεια της υφιστάμενης ομοιογενούς κατάστασης στη μουσική εκπαίδευση. Αλλά δεν είναι η μόνη απώλεια. Αν θέλουμε να αναπτύξουμε μία επαγγελματική ταυτότητα (με νέες εισόδους στον κλάδο και ευρύτερες ιδέες για τη μουσική ικανότητα) σχετικά με αυτό που ασυζητητί αποτελεί την επαγγελματική πράξη στη μουσική εκπαίδευση –διάγνωση και θεραπεία προβλημάτων²⁷– και αν θέλουμε να αναγνωρίσουμε τη ριζική απόκλιση τέτοιων επαγγελματικών πράξεων μεταξύ διαφορετικών μουσικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, το πρόσωπο και ο χαρακτήρας της μουσικής εκπαίδευσης θα ήταν πολύ πολύ διαφορετικά από αυτά που βλέπουμε σήμερα. Όσο το πρόσωπο της μουσικής εκπαίδευσης παραμένει λευκό, μεσοαστικό και μουσικά επαγγελματικό,²⁸ η κοινωνική δικαιοσύνη θα παραμένει μία από τις ανεκπλήρωτες υποσχέσεις της μουσικής εκπαίδευσης –και οι ηθικές ορίζουσες πάνω στις οποίες βασίζεται θα παραμένουν περιφερειακά ζητήματα και όχι επαγγελματικές επιταγές.

Πρέπει να αφοσιωθούμε στη δημιουργία αυτού που η Beverly Diamond αποκαλεί «νέα ελίτ»: μία ελίτ που να ορίζεται και να επικεντρώνεται περισσότερο στη «διακίνηση των προνομίων και όχι στην παγίωσή τους» (Diamond, 2006). Πρέπει να μετασχηματίσουμε τις αντιλήψεις μας για τη μουσική και τις επακόλουθες παιδαγωγικές πρακτικές μας ώστε –αντλώντας και πάλι από την Diamond– να «εκφράσουμε τα επιτακτικά κοινωνικά ζητήματα [...] της ανθρώπινης ζωής». Όμως αυτή η ελίτ που θα δημιουργούνταν θα ήταν ολοφάνερα διαφορετική από αυτή που σήμερα έχει προκύψει με τον όρο «επαγγελματίας εκπαιδευτικός μουσικής».²⁹

Μέσα στον ζήλο μας να διεκδικήσουμε το επαγγελματικό μας καθεστώς ως εκπαιδευτικοί μουσικής, δημιουργήσαμε συννοριακούς σταθμούς και οριοθετήσαμε

περιοχές, γεγονός που οδήγησε στη σκόπιμη άγνοια προβλημάτων που είναι πέραν του φάσματος των ορίων που θέσαμε και υπερασπιζόμαστε. Περιφρουρούμε τα σύνορα που δημιουργήσαμε και δίνουμε μηδαμινή προσοχή στα κοινωνικοπολιτικά και ηθικά ζητήματα τα οποία παρέμειναν στο περιθώριο. Θέλω να ελπίζω ότι θα έρθει η εποχή που αυτοί οι συνοριακοί σταθμοί θα δείχνουν τόσο απόκοσμα εγκαταλελειμμένοι και χωρίς λόγο ύπαρξης, όπως συμβαίνει σήμερα μαζικά στα σύνορα ανάμεσα στην Γερμανία, την Γαλλία, την Ολλανδία και άλλες χώρες της Ευρώπης που ενώ κάποτε ξεχείλιζαν από φορτηγά, αυτοκίνητα, και οπλισμένους φύλακες, τώρα μπορεί κάποιος να περάσει με ταχύτητα από δίπλα τους χωρίς καν να επιβραδύνει.³⁰ Υπάρχουν καλύτεροι, πιο υπεύθυνοι, πιο συμπεριληπτικοί και πιο δίκαιοι τρόποι να δώσουμε επαγγελματικό χαρακτήρα στη μουσική εκπαίδευση, σε σχέση με τους τρόπους που παραδοσιακά έχουμε υιοθετήσει. Η αναγνώριση αυτού του δεδομένου είναι το πρώτο και το πιο σημαντικό βήμα για να καταστήσουμε την κοινωνική συνείδηση και την κοινωνική δικαιοσύνη καθοριστικά ζητήματα της μουσικής εκπαίδευσης.

Προκειμένου να μην εκληφθούν όσα λέω εδώ ως αρνητική κριτική –που από κάποιες πλευρές αναμφισβήτητα είναι– επιτρέψτε μου να κλείσω με την προτροπή να διατηρήσουμε στη μνήμη μας τα θετικά, γενναιόδωρα χαρακτηριστικά της. Αυτό το επαναπροσδιορισμένο «εμείς» στο οποίο αναφέρθηκα, αυτό το «εμείς» που είναι πλουραλιστικό, ρευστό και ανοιχτό, δεν είναι απλά πιο «σωστό» κατά την έννοια ότι αντανακλά καλύτερα τον πλουραλισμό της μουσικής και της κοινωνικής οργάνωσης. Ούτε είναι η μεγαλύτερη συμπεριληπτικότητα η μοναδική αρετή του, αν και είναι αναντίρρητα επιθυμητή. Η βασική αρετή αυτού του «εμείς», σύμφωνα με τον δικό μου τρόπο σκέψης, είναι μία επαγγελματική ταυτότητα που πηγάζει από μία ευρύτερη και πλουσιότερη αντίληψη της μουσικότητας συγκριτικά με αυτήν στην οποία έχουμε δηλώσει πίστη και αφοσίωση. Αυτή η ευρύτερη ταυτότητα και αυτή η πλουσιότερη μουσικότητα δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία και υπευθυνότητα, έχουν ηθικές καθοδηγητικές αρχές, είναι περισσότερο ελπιδοφόρες και προσανατολισμένες σε μελλοντικές δυνατότητες συγκριτικά με αυτές που παραδοσιακά νιώθαμε άνετα. Όπως μας υπενθυμίζει ο Biesta (2003), «η αξία της διυποκειμενικής γνώσης εξαρτάται από τις παραδόσεις και τις πρακτικές της κοινότητας στην οποία διαμορφώθηκε ... και οι ικανότητες για περίσκεψη και αξιολόγηση των αρχών της είναι ένα κεντρικό μέτρο για την αξία αυτής της κοινότητας» (σ. 103). Ποιοι και πώς (και γιατί) είμαστε «εμείς» είναι ζητήματα κεφαλαιώδους σημασίας, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε για την κοινωνική δικαιοσύνη μία θέση που της αξίζει και που παρέχει εχέγγυα για μία μουσική εκπαίδευση με επαγγελματικό χαρακτήρα.

Coda: Το «Εμείς» σε Κρίση;

Το «εμείς» που δημιουργήθηκε με την εισαγωγή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στη μουσική εκπαίδευση είναι ένα «εμείς» σε κρίση.³¹ Η συμβατική έννοια του μουσικού-που-διδάσκει ως βάση για την ταυτότητα του μουσικοπαιδαγωγού, «λειτουργεί» όχι εξαιτίας της εγκυρότητας ή της γοητείας της αλλά επειδή είναι βολική στους λίγους επίλεκτους που γίνονται αποδεκτοί χάριν της μουσικής τους ικανότητας –επιδόσεις, μουσικές αξίες, και τρόποι μουσικής πράξης που ευνοήθηκαν παραδοσιακά από τα ωδεία και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η συμβατική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής δημιουργείται και συντηρείται από συστήματα κοινωνικών πρακτικών και θεσμικών «ιδεωδών», τόσο στενά συνδεδεμένων μεταξύ τους που τα ενδεχόμενά τους μόλις και μετά βίας γίνονται αντιληπτά. Όμως, πολλά –αν όχι τα περισσότερα– από τα

χαρακτηριστικά που αυτή τη στιγμή προσδιορίζουν τη μουσική εκπαίδευση ως επαγγελματικό χώρο –τα «πρέπει»– δεν είναι αναγκαία. Είναι συνήθειες, τρόποι σκέψης, πράξης και επιλογής που έχουν προκύψει από συγκεκριμένες αξίες και πρακτικές, και από τα συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Οι φωνές (και οι μουσικές και οι μουσικές πρακτικές και οι διδακτικές μέθοδοι) αυτών που έχουν περιθωριοποιηθεί ή αποκλειστεί από τη μουσική εκπαίδευση και από τα προγράμματα σπουδών, δεν μπορούν να φιωθούν ή να αγνοηθούν επ’ αόριστω.

Το «εμείς» που δημιουργήθηκε με την εισαγωγή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στη μουσική εκπαίδευση είναι ένα «εμείς» σε κρίση –επειδή τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορούν να εισαχθούν χωρίς να αλλάξει δραστικά η φύση μιας επαγγελματικής ταυτότητας που παραδοσιακά ήταν ταυτόσημη με τη «μουσική δεξιότητα». Τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σαφώς περιφερειακά σήμερα σε αυτό το «εμείς» που αποτελεί τον κλάδο των μουσικών εκπαιδευτικών, και είναι στο περιθώριο των προγραμμάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης των μουσικοπαιδαγωγών. Αυτό πρέπει να αλλάξει. Αλλά μία τέτοια αλλαγή είναι απίθανο να συμβεί, αν δεν αλλάξουμε και μέχρι να αλλάξουμε (α) τις φιλοσοφικές μας παραδοχές για το τι είναι και τι δεν είναι μουσική, (β) τα κριτήρια εισόδου στον κλάδο και τις πολιτικές φύλαξης των πυλών μας, (γ) τις ιδέες μας για το τι αποτελεί επαγγελματική ιδιότητα, (δ) τα εγγενή πιστεύω μας σχετικά με το ποιου η μουσική είναι σημαντική ή έχει εκπαιδευτική αξία, γιατί και πώς. Η ικανότητά μας να ξεπεράσουμε τη βολική νωθρότητα των συλλογικών συνηθειών μας θα εξαρτηθεί από την αμεσότητα της ανάγκης και τη σαφήνεια με την οποία είμαστε σε θέση να οραματιστούμε εναλλακτικές προοπτικές. Αυτό απαιτεί να καλωσορίσουμε στη συζήτηση φωνές σημαντικά πιο διαφορετικές από αυτές που «εμείς» είμαστε συνηθισμένοι να ακούμε: φωνές που αναμφίβολα θα λένε πράγματα που μας είναι δύσκολο να ακούσουμε. Η κρίση που δημιουργεί η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία κρίση πλούσια σε δυναμική να μεταμορφώσει και να επανασχεδιάσει τον κλάδο μας.

Το «εμείς» που δημιουργήθηκε με την εισαγωγή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στη μουσική εκπαίδευση είναι ένα «εμείς» σε κρίση διότι η συμβατική αντίληψη της μουσικής ως ειδικού πεδίου, όπου τα ζητήματα αισθητικής και τέχνης επισκιάζουν όλα τα υπόλοιπα, είναι μία αντίληψη στην οποία οι μόνες διδακτικές συνέπειες που *πραγματικά* έχουν σημασία είναι οι μουσικές συνέπειες –και στην οποία, ακολούθως, τα αξιόλογα μουσικά αποτελέσματα μπορούν να δικαιολογήσουν σχεδόν οποιοδήποτε διδακτικό μέσο. Η συζήτηση πραγμάτων που δεν είναι «εγγενώς μουσικά» (πράγματι, μερικές φορές, μοιάζει έτσι και η ίδια η συζήτηση!) θεωρείται κατά το μεγαλύτερο μέρος επουσιώδης, ακριβώς διότι τα πράγματα αυτά είναι «εξωμουσικά». Ο προσανατολισμός αξιών, ένα διάχυτο χαρακτηριστικό πολλών μουσικών σχολών, πρέπει κατηγορηματικά και απερίφραστα να τεθεί υπό εξέταση με και από αυτούς που κοινωνικοποιήθηκαν εκεί, αλλά αναζητούν επαγγελματική εργασία σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Δηλαδή, η κρίση που δημιουργεί η κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να παραμερισθεί ή να αποφευχθεί αν έχουμε αίσθημα ευθύνης. Ούτε μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς σημαντικές αλλαγές στην αντίληψή μας για τη φύση και την αξία της μουσικής. Μία ταυτότητα μουσικοπαιδαγωγού που βρίσκεται σε αρμονία με την ταυτότητα του μουσικού προϋποθέτει μία αντίληψη της μουσικής του ικανότητας που περιλαμβάνει μία αναγκαία κοινωνική διάσταση και είναι, σε έναν βαθμό, θεμελιωδώς αφοσιωμένη σε κοινωνικά δίκαιες πρακτικές.

Σημειώσεις

1. Η διαλεκτική και αμοιβαία σχέση συμπερίληψης και αποκλεισμού είναι ζητήματα που έχουν διερευνηθεί περισσότερο πειστικά στη φεμινιστική βιβλιογραφία, στην οποία, επομένως, το παρόν κείμενο, οφείλει πολλά. Για παράδειγμα, δείτε, ενδεικτικά, το επιχείρημα της Seyla Benhabib (1987) ότι τα ηθικά ζητήματα απαιτούν επαφή με «συγκεκριμένους» άλλους. Επίσης βλέπε Schor (1989), σχετικά με την «ομοιότητα» και τη «διαφορετικότητα». Στη μουσικοπαιδαγωγική βιβλιογραφία, μπορείτε να συμβουλευτείτε το «Aesthetic Music Education: Discourses of Exclusion and Oppression» της Julia Koza (1994a), και το «Getting a Word in Edgewise: A Feminist Critique of Choral Methods Text» (1994b). Επίσης, το «Aria Senza Accompagnamento: A Woman Behind the Theory» του Robert Lamb (1994) και το «Why Don't I Feel Included in These Musics, or Matters» της Patricia O'Toole (2005). Τέλος το «Who Is This We? Absence of Community» των Godway και Finn (1994), ένα έργο που ενέπνευσε τόσο τον τίτλο αυτού του κειμένου όσο και κάποια από τα θέματά του. Βεβαίως, ο φεμινισμός δεν είναι ο μόνος τομέας που μελετά αυτά τα ζητήματα. Για παράδειγμα, το κοινωνιολογικό έργο «Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality» των Lamont και Fournier (επιμ.) (1992) συζητά τα ίδια θέματα.

2. Επ' αυτού, θέλω να ξεκαθαρίσω ότι αυτό το κείμενο αφορά περισσότερο στο είδος της κοινωνικής συνείδησης που είναι προαπαιτούμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης, παρά στη διερεύνηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αυτής καθαυτής. Ωστόσο, αναφορικά με το τελευταίο, αυτό που θέλω να υπογραμμίσω είναι ότι αντιστεκόμαστε στον πειρασμό να διασαφηνίσουμε την κοινωνική δικαιοσύνη –να τη σκεφτούμε ως οντότητα ή ως κατάσταση. Είναι και πρέπει να παραμένει πάντα προορισμός, μία ανοιχτή ιδέα ή ένα ιδανικό πράξης προς τα οποία προσπαθούμε, χωρίς την αξίωση του τελικού συμπεράσματος. Με πολλούς τρόπους, αυτό μοιάζει με την έννοια της μουσικής ως πράξη που κάποιοι από εμάς υποστηρίζουμε επί σειρά ετών: μία πρακτική και πλαισιωμένη γνώση καθοδηγούμενη από δεσμεύσεις προς τη σωστή δράση, όπου το «σωστό» δεν μπορεί να καθοριστεί παρά μόνο υπό αίρεση και με ως ενδεχόμενο. Αυτή είναι η ηθική προοπτική της μουσικής στην οποία αναφέρομαι σε άλλα σημεία αυτού του κειμένου. Θα μας προέτρεπα να σκεφτούμε την κοινωνική δικαιοσύνη ως μία ηθική δέσμευση κατά τον ίδιο τρόπο. Πρόκειται στην πραγματικότητα για μία άρνηση της φιλοσοφικής διάστασης του ορισμού.

3. Βλέπε το κείμενό μου «Music as Ethical Encounter?» (Bowman, 2000).

4. Τοποθετώ τη λέξη «μουσικών» σε εισαγωγικά εξαιτίας της πεποιθήσης ότι τα επονομαζόμενα μουσικά αποτελέσματα δεν είναι πραγματικά μουσικά, αν και όταν αποκλείουν το είδος των κοινωνικών προβληματισμών που θέλω να αναδείξω εδώ.

5. Βλέπε τα κείμενά μου «Music, Beauty, and Privileged Pleasures: Situating Fine Art and 'Aesthetic' Experience» (Bowman, 2005), «After the Silence of Aesthetic Enchantment: Race, Music, and Music Education» (Bowman, 2006a) και «Musical Experience as Aesthetic: What Cost the Label?» (Bowman, 2006b).

6. Είναι προφανές ολοφάνερο από την προσέγγισή μου στο παρόν κείμενο ότι η φράση αυτή διατυπώνεται ειρωνικά. Αυτές οι «παλιές καλές μέρες» δεν ήταν καλές, από πλευράς κοινωνικής δικαιοσύνης, ούτε είναι ήδη αρκετά παλιές ώστε να μπορούμε να μιλάμε για αυτές σε παρελθόντα χρόνο. Ένα από τους βασικούς προβληματισμούς του κειμένου είναι ακριβώς η αναγκαιότητα να αναγνωρίσουμε τη διαφορετικότητα και να την προσεγγίσουμε με ευαισθησία και υπευθυνότητα –με την πολλαπλότητα των νοημάτων, τις συνέπειες των πράξεών μας κ.ο.κ.

7. Μία κριτική απάντηση στο κείμενο αυτό προσπαθεί ουσιαστικά την ίδια αλλαγή με έναν ελαφρώς διαφορετικό τρόπο: «Η αισθητική αγωγή δεν είναι πλέον ζήτημα στη μουσική εκπαίδευση». Επειδή θεωρώ ότι παραμένει ένα ολοφάνερα σημαντικό ζήτημα –και αναμφίβολα ακόμη περισσότερο, σε σημείο που η πρακτική του συνέπεια στη μουσική εκπαίδευση γίνεται ένα εγγενές, και όχι μόνο εξωτερικά, ξεκάθαρο σημείο διαμάχης– θα αμφισβητήσω την ατζέντα αυτών που εκφράζουν τέτοια επιχειρήματα. Με ποια εξουσιοδότηση, με ποια δύναμη, και με ποιους προβληματισμούς υπονοείται ότι κάτι που διαποτίζει τόσο βαθιά τις αντιλήψεις μας για

το ποια τέχνη και ποια μουσική «θα έπρεπε» να απορριφθεί; Δεν μπορούμε να πάρουμε πίσω τρεις αιώνες διανοητικής εργασίας με μία απλή κίνηση του χεριού. Και όταν επιχειρείται κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να αναρωτηθούμε ποιων τα συμφέροντα σκοπεύει να υπηρετεί.

8. Elliott, D. & Veblen, K. (2006).

9. Το θέτω έτσι σκοπίμως. Κατά την άποψή μου, ο επαγγελματικός χαρακτήρας της μουσικής εκπαίδευσης δεν έχει ακόμη επιτευχθεί. Ο ισχυρισμός για το επαγγελματικό καθεστώς της μουσικής εκπαίδευσης σπανίως εκτείνεται πέραν της λεκτικής διεκδίκησης.

10. Πράγματι, η χαλαρή αποδοχή της διάκρισης ανάμεσα στον επαγγελματία και τον ερασιτέχνη, η οποία αντιμετωπίζει τον «ερασιτέχνη» με έναν υποτιμητικό τρόπο, έχει ευρύτερες και σημαντικά αποπροσανατολιστικές συνέπειες σε πολλές πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης. Θα το σχολιάσω αυτό αργότερα.

11. Εννοώ ότι είναι σημαντικό να σημειώνονται τα προβλήματα που δημιουργούνται από την κατασκευή του «εκπαιδευτικού μουσικής» αγνοώντας το «εκπαιδευτικός». Αυτό μπορεί να υπονομεύσει την αμοιβαία κατανόηση, την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συχνά χρησιμοποιείται για να απομονώσει ακόμη πιο εμφαντικά τα άτομα που είναι ήδη στο περιθώριο. Και βέβαια, η απομόνωση, όπως και η εντατικοποίηση και η ισοπέδωση, μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικοί τρόποι να χαθεί ο επαγγελματικός χαρακτήρας.

12. Τα κριτήρια εισαγωγής, οι τρόποι με τους οποίους οι μουσικές σχολές κοινωνικοποιούν αυτούς που κάνουν δεκτούς (ένα αυστηρό έργο δημιουργίας της ταυτότητας του μουσικού), και ένας πολύ στενός ορισμός της «μουσικής εκπαίδευσης» ως εργασίας, λειτουργούν συνδυαστικά για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής (μελλοντικοί ή εν ενεργεία) αποφεύγουν την διαφορά ή την ποικιλομορφία. Μόνο όσοι είναι «σαν κι εμάς» μπορούν να κάνουν αίτηση. Αυτά τα ζητήματα λειτουργούν αλληλένδετα με τον μύθο του ξενοφοβικού συντηρητισμού για να σιγουρέψουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη παραμένει ένας περιθωριακός προβληματισμός. Οι διαδικασίες εισαγωγής, ειδικότερα, βοηθούν να διασφαλιστεί ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτής της κατηγοριοποίησης έχει ισχύ από την αρχή, δηλαδή ήδη από τη διαδικασία επιλογής.

13. Ο Brian Roberts γράφει κριτικά και πειστικά για την υπεροχή της μουσικής δεξιότητας στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής. Βλέπε, για παράδειγμα, Roberts 1993, 2004a, 2004b, & 2006.

14. Βλέπε το κείμενό μου «'Pop' Goes. . . ? Taking Popular Music Seriously.» (Bowman, 2004). Επίσης, βλ. το «Feminist Theory and the Displaced Music Curriculum: Beyond the 'Add and Stir' Projects.» της Charlene Morton (1994).

15. Ακόμη χειρότερα, αυτή η κίνηση αποκλεισμού βασίζεται σε παραδοχές σχετικά με τη φύση και την αξία της μουσικής, οι οποίες παριστάνουν ότι αναγνωρίζουν την κοινωνική διάσταση στην οποία αναφέρομαι εδώ. Πρόκειται για αντιλήψεις που είναι «ανάξιες λόγου» ή τόσο φανερές που δεν απαιτούν μελέτη.

16. Ανάλογη είναι και η θεώρηση της μουσικής ως πραγμάτωση μοτίβων κοινωνικών σχέσεων από τον Christopher Small (1997) .

17. Cross, 2006.

18. Στο κείμενό μου «Educating Musically» (Bowman, 2002) τεκμηριώνω ότι η μουσική πράξη είναι «επιτελεστική» και, σε αυτή τη βάση, συνδέεται στενά με την ταυτότητα. Το σημείο που αξίζει προσοχής στο παρόν πλαίσιο είναι ότι η επιτελεστικότητα είναι ένα συλλογικό ή κοινωνικό φαινόμενο. Κατά συνέπεια, το ποιοι είμαστε «εμείς» είναι, με τρόπους σημαντικούς, μία λειτουργία του με το ποιους κάνουμε μουσική μαζί –είτε ως μαθητές είτε ως εκπαιδευτικοί ή μέλη της ευρύτερης κοινωνίας.

19. Jewel, 1997, σελ. 125.

20. Σε περίπτωση που δεν γίνομαι απόλυτα σαφής, η απόφαση για προσλήψεις ατόμων σε τμήματα τριτοβάθμιας μουσικής εκπαίδευση με βάση χ, ψ ή ζ χρόνια επιτυχούς εμπειρίας στα σχολεία (ένας αριθμός που τείνει να αυξάνεται) διασφαλίζει ότι το επαγγελματικό πεδίο παραμένει στην επικράτεια αυτών που «ήταν εκεί και έκαναν αυτά». Οι βαθμίδες των διδασκόντων, επομένως, προσδιορίζονται με βάση τους μουσικούς του σχολείου. Ο πληθυσμός που καλούνται να υπηρετήσουν είναι παρόμοιος με τον πληθυσμό των μουσικών του σχολείου.

21. Σύμφωνα με τον Roberts (2006), οι εκφράσεις της ταυτότητας είναι ισχυρές ενδείξεις του πώς τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο. Η ταυτότητα έχει πάντα ένα πλαίσιο: μία λειτουργία αναφορικά με εκείνους που ένα άτομο υποθέτει ότι σχετίζεται ή αντιπαρατίθεται, μία λειτουργία του είδους των κοινωνικών βάσεων που προσφέρονται για τέτοιους συσχετισμούς. Οι δηλώσεις της ταυτότητας μπορούν να «λειτουργήσουν» μόνο όταν επενεργούν και, ταυτόχρονα, υποστηρίζονται από Άλλους. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι οι σχετιζόμενοι και υποστηρικτικοί Άλλοι που οι μουσικοπαιδαγωγοί έχουν κατά νου, όταν επικοινωνούν την ταυτότητά τους ως μέρος της κοινωνικής ομάδας «μουσικοπαιδαγωγοί» μιλώντας για το «εμάς» ή το «εμείς», είναι μία πολύ πιο ομοιογενής ομάδα (φυλετικά, κοινωνικοοικονομικά, από άποψη φύλου, ηλικίας, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.λπ.) σε σύγκριση με την ποικιλομορφία των μουσικών πρακτικών της κοινωνίας μας. Η κοινωνική ομάδα «μουσικοπαιδαγωγοί» είναι μία κλειστή ομάδα –η οποία, από την άποψη της επαγγελματικής περιχαράκωσης, είναι όπως θα έπρεπε να είναι. Αλλά δεν είναι όπως θα έπρεπε να είναι, αν θέλουμε η κοινωνική δικαιοσύνη να προκύψει ως κυρίαρχο ή έστω συναφές ζήτημα. «Τα άτομα ως κοινωνικά όντα [...] δημιουργούν ρόλους για τους εαυτούς τους μέσα στους οποίους προσπαθούν στη συνέχεια να διαμείνουν», γράφει ο Roberts. Ωστόσο, οι ρόλοι αυτοί δεν είναι απλά κάπου εκεί για να τους αναλάβει κάποιος, όπως θα μάζευε μήλα από το δέντρο. Είναι ρόλοι που το ίδιο το άτομο κατασκευάζει και μπορεί να διατηρήσει μόνο με αλληλεπιδραστική υποστήριξη. Όταν μία κοινωνική ομάδα είναι εξαιρετικά ομοιογενής (όπως είναι οι «εκπαιδευτικοί μουσικής»), η αλληλεπιδραστική υποστήριξη προκύπτει εύκολα και η ταυτότητα επιδέχεται σχετικά λίγες αμφισβητήσεις –τουλάχιστον όσον αφορά το εντός-και-εκτός καθεστώ της ομάδας. Οι αμφισβητήσεις απορρίπτονται ως αποκλίσεις –ως ακατάλληλες ή εκτός του ρόλου. Η μουσική διαφορετικότητα είναι θύμα αυτής της κατάστασης σχέσεων. Αλλά δεν είναι η μόνη απώλεια. Θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης μπαίνουν στο περιθώριο ως μέρος αυτής της ίδιας προοπτικής.

22. «Μερικές φορές σκέφτομαι ότι τα μουσικά προγράμματα στον Καναδά σακατεύονται λόγω της ευμάρειας. Πόσες φορές δεν έχω μπει σε μία τάξη όπου ο περήφανος εκπαιδευτικός μου δείχνει όλα τα μουσικά όργανα που είναι τοποθετημένα στη σειρά στον τοίχο, τα ηχεία, τους ενισχυτές, τα CD players... Όμως το πρόβλημα με τα φλάουτα και τις τρομπέτες και τα βιολιά είναι ότι το περισσότερο που μπορείς να κάνεις με αυτά είναι να μάθεις να τα παίζεις, και αυτό χρειάζεται χρόνια. Ένα πολύ ακριβό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης έχει στηθεί με τη μορφή ενός τριγώνου όπου η βάση είναι όλοι όσοι είναι εγγεγραμμένοι στο πρόγραμμα και η κορυφή του είναι ο επαγγελματίας μουσικός/δάσκαλος, ή, σε πολύ λίγες περιπτώσεις, η ιδιοφυΐα που θα κάνει διάσημη τη σχολή.» (Schafer, 2006).

23. Μπορεί λοιπόν να υπάρξει κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς διαφορετικότητα;

24. Το αν αυτό θα έπρεπε να είναι «επιπροσθέτως» ή «αντί αυτού», είναι κάτι που θα ωφελούσε να το συζητήσουμε.

25. Βλέπε σχετικά Booth, 1999. Ο Tom Regelski (Regelski, 2007) επεκτείνει στη μουσική εκπαίδευση το ζήτημα που θίγει ο Booth.

26. Βλέπε παραπάνω σημείωση 19.

27. Βλέπε το «Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization» της Froehlich (Froehlich, 2007).

28. Εδώ επικαλούμαι μία ελαφρώς διαφορετική έννοια του όρου «επαγγελματικός» από αυτήν που υπογραμμίζω σε άλλα σημεία του κειμένου. Εννοώ το «επαγγελματικός» ως έννοια αντίθετη του ερασιτεχνικού, της χρήσης δηλαδή της μουσικής για την εκπλήρωση των καθημερινών αναγκών. Για να είναι κάποιος μουσικά-επαγγελματίας σύμφωνα με την άποψη αυτή, σημαίνει απλά να είναι μέρος της κοινότητας των ανθρώπων που βιοπορίζονται παίζοντας μουσική.

29. Θα υπάρξουν αναγνώστες που δεν θα συμφωνήσουν στην ιδέα της μουσικής εκπαίδευσης ως «ελίτ», παρά ό,τι παριστάνει πως κάνει στο θέμα των προνομίων. Η «ελίτ» είναι μία από αυτές τις λέξεις που αδιακρίτως δημιουργούν αντιδράσεις. Θεωρώ, ωστόσο, ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί, ως επαγγελματίες, πρέπει να είναι ελίτ τουλάχιστον με την έννοια ότι είναι ξεχωριστοί σε αυτό που κάνουν –ένα επιχείρημα που συνάδει με την κοινωνιολογική αντίληψη των επαγγελματιών στην

οποία αναφέρθηκα νωρίτερα. Δεν μπορεί να υπάρχει κλάδος εκπαιδευτικών μουσικής αν αυτό το καθεστώς δεν παρέχεται βάσει μιας εύλογης αξίας. (Ο αγγλικός όρος «elite» προέρχεται από το λατινικό *eligere*, που σημαίνει διαλέγω, επιλέγω –όπως φαίνεται και από το πιο άμεσο παράγωγο του «eligible»). Αν δεν αποδεχόμαστε την ανεύθυνη στάση ότι η κατηγορία των μουσικοπαιδαγωγών περιλαμβάνει οποιονδήποτε θέλει να ισχυρίζεται ότι είναι μουσικοπαιδαγωγός, η ιδιότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού της μουσικής θα πρέπει να παρέχεται επιλεκτικά. Μία κατηγορία που δεν αποκλείει κανέναν είναι έτσι κι αλλιώς άνευ ουσίας. Διατυπώνω την υπόθεση ότι το επαγγελματικό καθεστώς περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη και όχι αφηρημένη έννοια για την ειδημοσύνη. Το ζήτημα, τότε, είναι τα κριτήρια που προβάλλονται ως κατάλληλα μέσω ασφαλών ισχυρισμών σχετικά με την ειδημοσύνη στη μουσική εκπαίδευση. Η σύγχρονη πρακτική είναι κατά βάση αφηρημένη –βασίζεται σε κριτήρια που σχετίζονται περισσότερο με τα πρότυπα επαγγελματικής απόδοσης σε ένα στενό εύρος μουσικής πρακτικής, και όχι σε κριτήρια προερχόμενα από μία ευρεία αντίληψη της εκπαιδευτικής ειδημοσύνης και σε συμπεριληπτικές αντιλήψεις σχετικά με τη μουσική ικανότητα. Χρειαζόμαστε, λοιπόν, επιχειρήματα που προκύπτουν προσεκτικά από σκόπιμες ενέργειες. Υπάρχει η περίπτωση να επιλέξουμε λανθασμένα επιχειρήματα. Αλλά οι αποφάσεις που λαμβάνονται στη βάση της συζήτησης με περίσκεψη, και όχι της σύμβασης και της συνήθειας, έχουν τουλάχιστον την πιθανότητα ότι αποδείξιμες δεσμεύσεις σε κοινωνικά δίκαιες πρακτικές θα είναι μεταξύ των κριτηρίων βάσει των οποίων θα προσδιορίζεται το καθεστώς του επαγγελματία (ελίτ).

30. Προκειμένου να μην υποθέτουμε αφελώς ότι η κατάσταση στην Ευρώπη αντιπροσωπεύει μία ευρεία τάση, σημειώστε ότι τα σύνορα μεταξύ ΗΠΑ και Καναδά κινούνται στην ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση. Σημειώστε, επίσης, ότι τα νέα σύνορα της Ευρώπης παραμένουν σύνορα. Δεν υποστηρίζω την κατάλυση των συνόρων (αν θα ήταν αυτό ποτέ δυνατόν) αλλά, αντίθετα, τη σκόπιμη, υπεύθυνη και συνεχή ανακατασκευή –στο φως επερχόμενων συνεπειών, τόσο μουσικών όσο και κοινωνικών. Όπως μας υπενθυμίζει ο Wolfe (1992), «Η διαφωνία για τα σύνορα δεν μπορεί να είναι πραγματικά μία διαφωνία σχετικά με το αν πρέπει ή δεν πρέπει να υπάρχουν. Είναι αδύνατο να φανταστεί κάποιος μία κοινωνία χωρίς σύνορα, με τον ίδιο τρόπο που είναι αδιανόητο για τις σημερινές φιλελεύθερες δημοκρατίες να επιστρέψουν σε έναν φεουδαλισμό στον οποίο τα σύνορα είναι τα πάντα. Τα σύνορα είναι εδώ για να μείνουν αλλά επίσης για να διασχίζονται» (σελ. 323).

31. Το γεγονός ότι αυτή η κρίση είναι τόσο λίγο εμφανής μέσα στο επαγγελματικό πεδίο είναι μια δραματική ένδειξη της έκτασης και της σοβαρότητας του προβλήματος. Η κοινωνική δικαιοσύνη μετά βίας καταγράφεται ως παράμετρος αναφορικά με την ανάπτυξη της μουσικότητας ή τη μετάδοση μουσικών δεξιοτήτων που θεωρούνται θεμελιώδη για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού της μουσικής. Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου σε έναν από τους ανώνυμους κριτές αυτού του κειμένου που μου υπέδειξε την καταλληλότητα του όρου «κρίση» για την κατάσταση που δημιουργείται από την εισαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στις συζητήσεις για τον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών μουσικής.

Βιβλιογραφία

- Benhabib, S. (1987). "The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy in Feminist Theory," in S. Benhabib & D. Cornell (eds.) *Feminism as Critique* (Minneapolis: University of Minnesota Press) 77-95.
- Biesta, G. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Booth, W. (1999). *For the Love of It: Amateuring and Its Rivals*. University of Chicago Press.

Bowman, W. (2000). "Music as Ethical Encounter" (Charles Leonhard Lecture, University of Illinois). *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 151 (Winter 2001), 11-20.

_____. (2002). "Educating Musically." *The New Handbook of Music Teaching and Learning*. R. Colwell and C. Richardson, eds. New York: Oxford University Press.

_____. (2004). "'Pop' Goes. . . ? Taking Popular Music Seriously," in *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*. C. Rodriguez, ed. (Reston, VA: Music Educators National Conference) 29-50.

_____. (2005). "Music, Beauty, and Privileged Pleasures: Situating Fine Art and 'Aesthetic' Experience." *Action, Criticism and Theory for Music Education* 4(3). http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman5_1.pdf

_____. (2006a). "After the Silence of Aesthetic Enchantment: Race, Music, and Music Education," *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 5(1). http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman4_3.pdf

_____. (2006b). "Musical Experience as Aesthetic: What Cost the Label?" *Contemporary Aesthetics* 4(4). <http://www.contempaesthetics.org>

Cross, I. (2006). "Music and Social Being." *Musicology Australia* 28, 114-26.

Diamond, B. (2006). "There's No Going Back." *Ecclectica* 5(2), September 2006. <http://www.ecclectica.ca/issues/2006/2/diamond.ecc.asp>

Elliott, D. & Veblen, K. (2006) "Canadian Music Schools: Toward a Somewhat Radical Mission." *Ecclectica* 5(2). <http://www.ecclectica.ca/issues/2006/2/ElliottVeblen.ecc.asp>

Froehlich, H. (2007). "Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization." Forthcoming in *Action, Criticism, and Theory for Music Education*.

Godway, E. & Finn, G. (1994). *Who Is This We? Absence of Community*. Montreal: Black Rose Press.

Jewell D. (1977). *Duke: A Portrait of Duke Ellington*. New York: WW Norton.

Koza, J. (1994a). "Aesthetic Music Education: Discourses of Exclusion and Oppression." In *Philosophy of Music Education Review* 2(2), 75-91.

_____. (1994b). "Getting a Word in Edgewise: A Feminist Critique of Choral Methods Texts." In *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 5(3), 68-77.

Lamb, R. (1994). "Aria Senza Accompagnamento: A Woman Behind the Theory." *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 4(4), 5-20.

Bowman, W. (2007) "Who is the 'We'? Rethinking Professionalism in Music Education" *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/4: 109-131. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf

- Lamont, M. & Fournier, M. (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. University of Chicago Press.
- Morton, C. (1994). "Feminist Theory and the Displaced Music Curriculum: Beyond the 'Add and Stir' Projects." In *Philosophy of Music Education Review* 2(2) 106-21.
- O'Toole, P. (2005). "Why Don't I Feel Included in These Musics, or Matters," in D. Elliott (ed.) *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. (New York: Oxford University Press) 297-307.
- Regelski, T. (2007). "Amateurism in Music and its Rivals." *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/3, 22-50.
http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf
- Roberts, B. (1993). *I, Musician: Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians*. Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. (2004a) "Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators." *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 3(2).
http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Roberts, B. (2004b). "The Social Construction of Music as a School Subject." *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 3(3).
http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_3.pdf
- _____ (2006). "A Sociological Divination." *Ecclectica* 5(2), September 2006.
<http://www.ecclectica.ca/issues/2006/2/Roberts.ecc.asp>
- Schafer, R. M. (2006). "Humility, Creativity, and the Music of the Future." *Ecclectica* 5(2) (September 2006). <http://www.ecclectica.ca/issues/2006/2/Schafer.ecc.asp>
- Schor, N. (1989). "This Essentialism Which is Not One: Coming to Grips with Irigaray." *Indifferences* 1(2), 38-58.
- Small, C. (1997). *Musicking: The Meanings of Performance and Listening*. Wesleyan University Press.
- Wolfe, A. (1992). "Democracy Versus Sociology." In *Cultivating Differences*, Lamont & Fournier (eds.), 309-25.

Σχετικά με τον Συγγραφέα

Ο Wayne Bowman είναι καθηγητής και Πρόεδρος της Μουσικής Παιδαγωγικής στο Brandon University, Manitoba, Canada. Έχει πολλές δημοσιεύσεις στο πεδίο της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης. Το βιβλίο του «Philosophical Perspectives on Music» δημοσιεύθηκε από τον εκδοτικό οίκο Oxford University Press το 1998.

- Bowman, W. (2007) "Who is the 'We'? Rethinking Professionalism in Music Education" *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/4: 109-131. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf

2.

Ο Ερασιτεχνισμός στη Μουσική και οι Αντίπαλοί του¹

Thomas A. Regelski
Emeritus, SUNY Fredonia
Docent, Helsinki University, Finland

Πρωτότυπο άρθρο:

Regelski, T. (2007) "Amateurism in Music and its Rivals" *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/3: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf

Οι ερασιτέχνες μουσικοί είναι φανατικοί. Η μουσική κυριεύει τις ψυχές τους και μπορούν να παράγουν όμορφους ήχους. Όμως η ομορφιά που παράγουν δεν φτάνει αυτήν που παράγεται από τους σπουδαίους επαγγελματίες. Έτσι αισθάνονται δόξα, δύναμη και θλίψη, όλα την ίδια στιγμή. Αυτή είναι μία μεθυστική αίσθηση που την αναζητούν συνεχώς, εγκαταλείποντας το βόλεμά τους, αφήνοντας τις συνήθειες απολαύσεις, ξεχνώντας τις καθημερινές υποχρεώσεις.

(Pearlman 2007)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΚΑΙ ΕΡΑΣΙΤΕΧΝΕΣ: ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο 18ος αιώνας, με επίκεντρο τη λογική και την επιστήμη, ήταν η αρχή μιας ιστορίας αυξημένης εξειδίκευσης. Ως αποτέλεσμα, τα επαγγελματικά πτυχία και πιστοποιητικά έφτασαν τελικά να καθορίζουν και να ελέγχουν πρακτικές που ήταν κάποτε η επικράτεια των ερασιτεχνών. Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, πολλές πρακτικές που εφαρμόζαν οι θιασώτες του λαού παραγκωνίσθηκαν. Ακόμα κι αν δεν θεωρήθηκαν αθέμιτες (π.χ. για την προστασία του κοινού), η εξακολούθηση της εφαρμογής τους ήταν αντιληπτή ως κατώτερη από τους ειδικούς.

Αυτή ήταν ακριβώς και η περίπτωση της κλασικής μουσικής. Όμως κι άλλες μουσικές υποβιβάστηκαν περαιτέρω με κριτήριο τις ιδέες της «καλής μουσικής» και του «καλού γούστου» που ήταν κυρίαρχες στη νέα αισθητική θεωρία του στα τέλη του 18ου αιώνα. Η μουσική, έτσι, έγινε σταδιακά υπόθεση των επαγγελματιών οι οποίοι γίνονταν όλο και περισσότεροι, με όλο και περισσότερες ειδικότητες. Σήμερα, ακόμη και οι 'δημοφιλείς' μουσικές² έχουν τους ειδικούς τους. Ως αποτέλεσμα αυτών των γενικών τάσεων για εξειδίκευση, ο ρόλος της μουσικής στη ζωή των σημερινών ανθρώπων αφορά πιο συχνά στην παθητική κατανάλωση παρά στην ενεργή, ενθουσιώδη συμμετοχή.

Αυτό είναι περίεργο. Σε ορισμένα μέρη του κόσμου που επηρεάστηκαν λιγότερο από αυτές τις επιδράσεις του μοντερνισμού, το να είναι κάποιος ένα πλήρως λειτουργικό μέλος της κοινωνίας σημαίνει να συμμετέχει ενεργά στη μουσική ζωή της (Kaemmer 1993). Η μουσικοτροπία³ είναι μία βασική κοινωνική δραστηριότητα στην οποία ο

καθένας έχει έναν ρόλο.⁴ Ο καθένας, λοιπόν, συμμετέχει με επιδεξιότητα και γνώση, ακόμα και σε κοινωνίες που αναγνωρίζουν την εξειδίκευση στη μουσική. Στις 'σύγχρονες' Δυτικού τύπου κοινωνίες, η μουσική παίζει επίσης έναν πολύ σημαντικό κοινωνικό-πολιτισμικό ρόλο (π.χ., Martin 2006, Scott 2002, Stokes 1997, Shepherd 1991). Ωστόσο, και κατά κανόνα, υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ της μουσικής του 'λαού' και της 'αριστοκρατίας'. Όπως παρατηρεί ο κοινωνιολόγος Bourdieu

τίποτα δεν επιβεβαιώνει πιο καθαρά την 'τάξη' κάποιου, τίποτα δεν τον κατατάσσει περισσότερο αλάνθαστα, από τα γούστα του στη μουσική. Αυτό οφείλεται φυσικά στην ιδιαιτερότητα των προϋποθέσεων για να αποκτήσει κάποιος την ανάλογη στάση. Δεν υπάρχει πιο 'ταξινομητική' πρακτική από το να πηγαίνει κάποιος σε συναυλίες ή να παίζει ένα 'ευγενές' μουσικό όργανο. (1984, 18)

Αποτέλεσμα της Βιομηχανικής Επανάστασης, και εν μέρει του τέλους της φεουδαρχίας, ήταν ότι μία νέα εμπορική αστική τάξη άρχισε να παρακολουθεί τα πρώτα δημόσια κονσέρτα⁵ και, ως εκ τούτου, αποδέχθηκε ότι αυτή η μουσική –που ήταν εν πολλοίς η μουσική της αριστοκρατίας– εξέφραζε τις δικές της φιλοδοξίες, την δική της επιθυμία να είναι 'κάποιου επιπέδου'.⁶ Οι εξελίξεις αυτές συνέπεσαν επίσης με τον Διαφωτισμό (την αρχή του μοντερνισμού τον 18ο αιώνα) και την προσπάθειά του να εφαρμόσει τη λογική στο κάθε τι, συμπεριλαμβανομένου του ζητήματος του 'καλού γούστου' στις τέχνες. Εκτός από την αυξανόμενη εξειδίκευση που αναφέρθηκε προηγουμένως, αυτό οδήγησε και σε μία σειρά νέων πολιτισμικών θεσμών και εννοιών⁷. Έτσι, ο Laurence Levine, στην κλασική του ανάλυση για την ανάπτυξη της πολιτισμικής ιεραρχίας, γράφει πως «δεν μπορεί να υπάρξει καμία αμφιβολία ότι η δημιουργία των θεσμών και κριτηρίων της υψηλής κουλτούρας ήταν ένα πρωταρχικό μέσο κοινωνικού, πνευματικού, και αισθητικού διαχωρισμού και επιλογής» (Levine 1988, 229), μία κοινωνική διαδικασία που καθιέρωσε τη «διάκριση» ανάμεσα στην ανώτερη και τη μεσαία τάξη, και την επακόλουθη κυριαρχία επί των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων (Bourdieu 1984).⁸

Ως επακόλουθο, «οι νέες έννοιες που συνδέθηκαν με λέξεις όπως 'τέχνη' 'αισθητική' και 'πολιτισμός' στο δεύτερο μισό του δέκατου ένατου αιώνα συμβόλιζαν την αίσθηση ότι το ευγενές, το άξιο και το όμορφο υπάρχουν πέρα από την απλή κοινωνία» και την απλή ζωή (Levine 1988, 225, τα πλάγια έχουν προστεθεί). Για παράδειγμα, οι συναυλίες και τα ρεσιτάλ, από την ίδια τους τη φύση, ήταν πέρα από την καθημερινή ζωή· και τα οικονομικά μέσα για να τα παρακολουθούν οι άνθρωποι έθεταν την αστική τάξη σε απόσταση από τους λιγότερο εύπορους. Ένα κατάλοιπο αυτών των εξελίξεων ήταν η δημιουργία και η πρόσληψη της τέχνης να αποτελέσουν ιδιαίτερους επαγγελματικούς τομείς. Ο Levine γράφει:

Ο Christopher Lasch υποστήριξε ότι τα νέα επαγγέλματα, τα οποία ένας άλλος ιστορικός έχει ονομάσει «ομοφωνία των ικανών», δημιουργήθηκαν «με τον υποβιβασμό των λαϊκών ανθρώπων ως ανίκανων.»⁹ Μια παρόμοια εξέλιξη σημειώθηκε στη σφαίρα της υψηλής κουλτούρας που ακολούθησε παράλληλα τον σχηματισμό των επαγγελμάτων και η οποία, όπως και τα νέα επαγγέλματα, ενεπλάκη στην επιδίωξη της πολιτισμικής κυριαρχίας. Ο πολιτισμός είχε γίνει ένα καταφανώς σοβαρό και περίπλοκο εγχείρημα που λίγοι μπορούσαν να ελπίζουν ότι θα κατέχουν. (Levine 1988, 211)

Πριν τον Διαφωτισμό, οι επαγγελματίες μουσικοί ήταν, στην πραγματικότητα, υπηρέτες των ευγενών και των αριστοκρατών. Έτσι, ως ομάδα, επιθυμούσαν ιδιαίτερα να αποκτήσουν μία θέση «υψηλότερου επιπέδου» στην κοινωνία.¹⁰ Οι νέες δημόσιες συναυλίες αύξησαν την προβολή τους, την κοινωνική τους θέση και την επιρροή τους. Και παρά το γεγονός ότι το κοινό προτιμούσε να ακούει καινούρια μουσική (την πιο πρόσφατη συμφωνία, για παράδειγμα), οι μουσικοί, αντίθετα, έπαιζαν τη μουσική που προτιμούσαν (Johnson 1995, Rosen 2005b).¹¹ Μαζί με την 'κατάρτιση', τη διαμόρφωση¹² και την «τιθάσευση» του κοινού (Levine 1988, π.χ., 190-200), αυτό δείχνει την κατάληψη της πολιτισμικής κυριαρχίας από τους μουσικούς και τους προστάτες τους, και ίσως αποτελεί την πρώτη απόπειρα να εκπαιδευτεί μουσικά το κοινό ως προς τις αξίες του 'καλού γούστου' και της 'καλής μουσικής' – 'καλής', δηλαδή, κατά την κρίση των μουσικών και όπως εκφράζονταν με τους όρους που είχαν μάθει!

Κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, ο διάλογος, ο σχολιασμός και η κριτική σχετικά με την τέχνη, τη μουσική και τη λογοτεχνία –που στο παρελθόν ήταν το βασίλειο για τους αργόσχολους ειδήμονες– γίνονταν ολοένα και περισσότερο ζήτημα της νέας μεσαίας τάξης (Johnson 1995).¹³ Τα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα, στα σπίτια της μεσαίας τάξης υπήρχε συχνά πιάνο. Τόσο στην τέχνη όσο και στη μουσική, «ο ερασιτεχνισμός ήταν αρετή, και ο χρόνος και η προσπάθεια που απαιτούσε η εκμάθηση της ζωγραφικής, όπως και του πιάνου, ενίσχυαν τον επιθυμητό του χαρακτήρα» (Kimmelman 2006). Ακόμη και οι πιο διάσημοι συνθέτες της Ρομαντικής εποχής συνέθεταν έργα για ερασιτέχνες και διασκεύαζαν μεγαλύτερα ορχηστρικά έργα για πιάνο και ντουέτα. Η μουσική στο σπίτι ήταν ευρέως διαδεδομένη (Loesser 1990): «Πριν από το 1900 στην Ευρώπη και την Αμερική, η μουσική πιο συχνά βίωνονταν στο σπίτι, από μέλη της οικογένειας που έπαιζαν κάποιο όργανο ή τραγουδούσαν, και ηθελημένα ή αθέλητα, από την υπόλοιπη οικογένεια» (Rosen 2005a, 47). Βέβαια, η εργατική και η αγροτική τάξη είχαν επίσης μία πλούσια μουσική ζωή που εξυπηρετούσε παραδοσιακές πρακτικές λειτουργίες, σε αντίθεση με την 'κατανάλωση' της μουσικής ως αυτοσκοπό σε συναυλίες.¹⁴

Ωστόσο, ο Διαφωτισμός και ο νέος φιλοσοφικός εξειδικευμένος λόγος της «αισθητικής» δημιούργησε σύντομα την 'καθαρή' και 'υψηλού επιπέδου' αύρα που οι Levine, Shiner, Bourdieu και αμέτρητοι άλλοι μελετητές καταγράφουν: είναι η αίσθηση της εξουσίας που διακηρύττεται από την πολιτισμική ελίτ και από τους προστάτες της γύρω από την ιδέα της καλής ή υψηλής τέχνης ως μιας αυτόνομης, σχεδόν θρησκευτικής, 'σοβαρής' εμπειρίας που προορίζεται για ειδικές ώρες, ειδικούς χώρους και ειδικούς ανθρώπους. Με αυτόν τον τρόπο, η τέχνη και μουσική «ιεροποιήθηκαν» και οι ειδικοί μουσικοί και καλλιτέχνες έγιναν οι ιερείς τους, ακόμα και οι θεοί τους.¹⁵

Σήμερα, η Κλασική μουσική είναι υπερυψωμένη 'πάνω' από την καθημερινή ζωή και τους απλούς ανθρώπους, ως αποτέλεσμα της καθαρότητας και της αυτονομίας που αξιώνει ο αστικός κώδικας για αυτό το είδος μουσικής. Η δημιουργία και εκτέλεση της μουσικής αφορά τώρα αποκλειστικά σε μία ομάδα εξειδικευμένων μουσικών που έχουν επιτύχει κοινωνική-καλλιτεχνική διάκριση και μία οιονεί θρησκευτική εξουσία –εξουσία και διάκριση που είναι 'πάνω' και ξέχωρα από τον γενικό πληθυσμό, και καθοδηγείται από την αντίληψη ότι οι μουσικές του λαού και η λαϊκή μουσική είναι υποδεέστερες. Και παρόλο που οι ευκαιρίες που προσφέρονται τώρα στα δημόσια σχολεία ως μέρος της γενικής εκπαίδευσης, ενώ παλιά ήταν προσβάσιμες μόνον από τους πλούσιους, η ιστορική αποστολή της επαφής της μάζας με την υψηλή κουλτούρα και το καλό γούστο είναι ακόμη υποθετική (McCarthy 1997, Levine 1988).

Κατά συνέπεια, το παραδοσιακό σκεπτικό πίσω από την επίσημη μουσική εκπαίδευση ήταν η παραδοχή ότι η Κλασική μουσική, που ιστορικά είχε την εύνοια της μεσαίας τάξης, είναι εγγενώς καλή και ανώτερη από τις δημοφιλείς μουσικές των κατώτερων τάξεων. Αλλά παρά τη δική της κοινωνική ιστορία, η αξία αυτής της μουσικής λανθασμένα θεωρείται εγγενής και απόλυτα ανεξάρτητη από κοινωνικές μεταβλητές, συνθήκες, ή χρήσεις. Η ιδέα του να θεωρείται αυτή η μουσική ως 'σοβαρό' εγχείρημα, σε συνδυασμό με το αισθητικό κριτήριο της «σκοπιμότητας χωρίς σκοπό», αποθαρρύνει και περιορίζει την προσωπική ή κοινωνική της πρακτική, είτε πρόκειται για ερασιτέχνες είτε για άλλες χρήσεις. Και η εκμάθησή της είναι σίγουρα ένα 'σοβαρό εγχείρημα' για εκείνους που εισέρχονται στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής υποβάλλονται σε μία αυστηρά εντατική δίαιτα Κλασικής μουσικής –ακόμα και αν η εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει ενίοτε και άλλες μουσικές.¹⁶

Τέτοιες άλλες μουσικές, που από την αρχή επικρίθηκαν ως κατώτερες από τους αριστοκράτες μουσικούς προστάτες, υποτιμώνται αντίστοιχα, δεν λαμβάνονται υπόψη, ακόμη και απορρίπτονται συνειδητά στο σχολείο. Τα σχολικά προγράμματα σπουδών (και των ατομικών μαθημάτων επίσης) και οι σχολικές εκδηλώσεις σπάνια περιλαμβάνουν τέτοιες μουσικές και άλλες μορφές μουσικοτροπίας.¹⁷ Έτσι, όπως παρατήρησε ο Charles Leonhard, όσοι ασχολούνται ερασιτεχνικά με τη μουσική το κάνουν μόνοι τους, χωρίς τη βοήθεια ή τις βάσεις της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης (Leonhard 1999).¹⁸

Μπορεί να είναι αλήθεια ότι χωρίς τη σχολική μουσική, ορισμένοι επαγγελματίες ίσως να μην είχαν 'ανακαλυφθεί'. Όμως οι περισσότεροι μαθητές που ακολουθούν μουσικές καριέρες βασίζονται σε μακροχρόνιες ιδιωτικές σπουδές. Και αυτοί οι μαθητές είναι μόνον ένα πολύ μικρό μέρος του συνολικού πληθυσμού των μαθητών οι οποίοι όλοι έχουν δικαίωμα στα οφέλη της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Έτσι, λίγοι και εκλεκτοί προχωρούν σε ανώτερες σπουδές, ακολουθώντας τα χνάρια των δικών τους δασκάλων, ενώ ο κοινωνικός ρόλος και η προσωπική ταυτότητα του «μουσικού» καλλιεργείται ειδικότερα από το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα (Roberts 1993).

Όπως είναι αναμενόμενο, λίγοι απόφοιτοι καταφέρνουν να κάνουν καριέρες με υψηλές διακρίσεις και οι πιο πολλοί αρκούνται στο να βγάζουν αξιοπρεπώς τα προς το ζην μέσω της μουσικής τους. Κάποιοι δεν το πετυχαίνουν, και αποκτούν εισόδημα με άλλους τρόπους –διδάσκοντας, για παράδειγμα. Δεδομένων των μη-μουσικών δυσκολιών, περιπλοκών και απαιτήσεων της επαγγελματικής ζωής ενός μουσικού, κάποιοι επιλέγουν να αλλάξουν σταδιοδρομία ή να 'αποσυρθούν' για να διδάξουν όργανα σε ωδεία ή σε πανεπιστημιακά τμήματα.¹⁹ Μερικοί, βεβαίως, εργάζονται εξ αρχής ως εκπαιδευτικοί μουσικής ή μουσικοθεραπευτές. Και παρόλο που εξασφαλίζουν τη διαβίωσή τους μέσω της μουσικής, είναι συχνά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να διατηρήσουν τις μουσικές δεξιότητες που εργάστηκαν τόσο σκληρά για να αποκτήσουν και, σε κάθε περίπτωση, μπορεί να αντιμετωπίζουν εσωτερικές συγκρούσεις σχετικά με την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί ή θεραπευτές.²⁰

Με δεδομένες αυτές τις παραμέτρους, δεν ισχύει πλέον ο διαχωρισμός των «μουσικών» σε «επαγγελματίες» και «ερασιτέχνες», με κριτήριο την κατάρτιση για τους πρώτους και την επιπόλαια ασχολία ή την ημιμάθεια για τους δεύτερους. Αλλά ένας δικηγόρος μπορεί να είναι απόφοιτος ωδείου και να είναι μουσικά ενεργός ως ερασιτέχνης. Και πολλοί επαγγελματίες μουσικοί (τουλάχιστον εκτός της κλασικής μουσικής) είναι αυτοδίδακτοι και ιδιαίτερα επιτυχημένοι. Το στίγμα που συνδέεται με τους ερασιτέχνες και η πολιτισμική γενεαλογία πίσω από αυτό αποτελούν όλο και

μεγαλύτερα προβλήματα για την υγεία και την ευημερία της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης στη σημερινή κοινωνία. Οι επαγγελματίες μουσικοί αφθονούν. Ωστόσο, ο πλούτος του 'κόσμου της μουσικής' εξαρτάται από πολύ περισσότερα πράγματα, και οι ερασιτέχνες –συμπεριλαμβανομένων ειδικά των ακροατών –είναι το κλειδί.

Αρχίζω την ανάλυσή μου για αυτές τις θέσεις διερευνώντας το *status*²¹ του ερασιτέχνη και θα προτείνω εναλλακτικές ιδέες ως βάση για την αναζωογόνηση και την αποκατάσταση του μουσικού ερασιτεχνισμού. Θα δείξω επίσης ότι ο ερασιτεχνισμός είναι μία έγκυρη αυτοτελής κοινωνική-μουσική πρακτική που δικαιολογεί μία κεντρική θέση στο πρόγραμμα σπουδών της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής στην κοινότητα. Θα εξετάσω επίσης τι και ποιοι είναι οι «αντίπαλοι» του μουσικού ερασιτεχνισμού.

Κοντά στο πέμπτο γκριν στο τοπικό γήπεδο γκολφ της περιοχής μου βρίσκεται ένα πέτρινο μνημείο αφιερωμένο στο όνομα ενός αποθανόντος ερασιτέχνη που τιμάται από τους φίλους του ως «αληθινός παίκτης γκολφ», όπως αναγράφεται στην πλάκα. Πιστεύω ότι αν αυτή η περιγραφή είναι κατάλληλη για έναν λάτρη που έχει λιγότερες ικανότητες στο γκολφ από επαγγελματίες παίκτες, είναι εξίσου κατάλληλη για ό,τι ίσως σκέφτονται για τον εαυτό τους οι θιασώτες της μουσικής, ή για χαρακτηρισμούς όπως «πραγματικοί μουσικοί» από τους συντρόφους τους θιασώτες.

ΕΡΑΣΙΤΕΧΝΕΣ²²

Η ανάλυση του *status* του ερασιτεχνικής ιδιότητας δεν απαιτεί βαθιά γνώση. Για παράδειγμα, το λεξικό *Encarta* της Microsoft μας λέει ότι η λέξη χρησιμοποιείται για να περιγράψει «κάποιον που κάνει κάτι ή λαμβάνει μέρος σε κάτι για ευχαρίστηση και όχι για αμοιβή» (και χρησιμοποιεί ως παράδειγμα έναν «ερασιτέχνη παίκτη γκολφ»). Όμως, δευτερευόντως, τον ορίζει ως «κάποιον που έχει μόνο περιορισμένες ικανότητες ή γνώσεις σε μια δραστηριότητα». Για το λεξικό *Merriam-Webster* (έκδοση CD) ερασιτέχνης είναι «κάποιος που εμπλέκεται σε μία ασχολία, μελέτη, επιστήμη ή άθλημα ως χόμπι παρά ως επάγγελμα» ή «κάποιος με έλλειψη πείρας και επάρκειας σε μία τέχνη ή μία επιστήμη», με τον όρο «ερασιτεχνικός» να χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την έλλειψη επαγγελματικής ικανότητας ή επάρκειας.

Ωστόσο, ο τελευταίος ορισμός στο *Encarta* είναι «κάποιος που αγαπάει ή έχει μεγάλο ενδιαφέρον για κάτι», ενώ ο πρώτος ορισμός στο *Merriam-Webster* περιγράφει έναν «οπαδό» ή «θαυμαστή». Πράγματι, το *The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language* μας υπενθυμίζει ότι, ετυμολογικά, ο όρος «ερασιτέχνης» προέρχεται από τη Λατινική ρίζα *amat*²³ που σημαίνει εραστής! Τώρα, ακόμη και αν λάβουμε υπόψη τις ιδιοτροπίες της αγάπης, δεν περιμένουμε συνήθως να δούμε κάποιον που ισχυρίζεται ότι αγαπά αυτό με το οποίο ασχολείται, να το κάνει συμπτωματικά, απρόσεκτα, ή με άγνοια της αξίας του για τον ίδιο.

Έτσι, αναστρέφοντας την ακολουθία των ορισμών του *Merriam-Webster*, αντιλαμβάνομαι πρωταρχικά τον ερασιτέχνη ως αυτόν που *πρώτα* θαυμάζει και *ως εκ τούτου* γίνεται θιασώτης –οπαδός ή μαθητής– ενός εγχειρήματος όπως η μουσικοτροπία. «Σε κάποιο σημείο της ζωής του, ο ερασιτέχνης ερωτεύεται –όχι σιγά-σιγά, όχι σταδιακά, αλλά με αυτό το ηχηρό ορμητικό σφύριγμα που σηματοδοτεί το πάθος» (Goldsmith 2001, 50).

Αυτή η διάκριση είναι κεντρικής σημασίας στην ανάλυση που ακολουθεί και είναι σίγουρα το νόημα για τον νεολογισμό *ερασιτεχνίζω* που επινόησε ο Robert Booth (Booth 1999): η ενεργή, αφοσιωμένη, πειθαρχημένη (ή 'αποστολική'), αναζωογονητική και γεμάτη αγάπη επιδίωξη, στην περίπτωση μας για τη μουσική. Είναι μία μορφή «παιχνιδιού αγάπης» (Booth 1999, 11-12) το οποίο είναι έντονο, απαιτητικό και συναρπαστικό. Οι περισσότεροι ερασιτέχνες «δεν ανακατεύονται επιπόλαια με κάτι που κατά κάποιο τρόπο απολαμβάνουν να κάνουν περιστασιακά. Αντίθετα, όπως κάθε σοβαρός επαγγελματίας, εργάζονται με σκοπό να μάθουν να το κάνουν καλύτερα» (11).²⁴ Έτσι, «ο ερασιτέχνης *το κατεργάζεται* ή τουλάχιστον το έχει πράξει στο παρελθόν, φιλοδοξώντας να φτάσει σε κάποιο επίπεδο επάρκειας ή γνώσης ή τεχνογνωσίας ή αριστείας» (12, τα πλάγια στο πρωτότυπο). Ως αποτέλεσμα,

οι χαρές του ερασιτεχνισμού αξίζουν αναγνώριση, με τρόπο που δεν αξίζουν πολλοί αντίπαλοί τους του ελεύθερου χρόνου. Ο ερασιτεχνισμός είναι εντελώς διαφορετικός από το να απολαμβάνεις κάτι για να σκοτώνεις την ώρα σου ή μία απλή απόδραση από την πλήξη. Μπορεί να είναι, κατά μία έννοια, μία «τρέλα», αλλά, όπως πολύ λίγες άλλες ανθρώπινες ασχολίες, μας μεταφέρει πέρα από αυτόν τον κόσμο, σε ό,τι μπορώ μόνο να αποκαλέσω αιώνιο. (16)

Για όσους δεν γνωρίζουν το βιβλίο του, ο Booth είναι συνταξιούχος καθηγητής αγγλικών, αναγνωρισμένος κριτικός λογοτεχνίας και ερασιτέχνης τσελίστας. Η σύζυγός του είναι ερασιτέχνης βιολονίστρια, και μαζί έχουν στόχο να ζήσουν τα χρόνια της σύνταξής τους αφιερωμένοι κυρίως στην επιδίωξη ευκαιριών να παίζουν με ομοϊδεάτες τους ερασιτέχνες. Κρίνοντας από τις αναφορές του για την επικοινωνία μεταξύ των παικτών, αυτοί οι ερασιτέχνες καλλιτέχνες είναι και γνώστες και εξαιρετικά επιδέξιοι. Αυτό μας φέρνει στο νου την υπουργό Εξωτερικών των ΗΠΑ Condoleezza Rice που, όπως περιγράφει ο κριτικός μουσικής Anthony Tommasini, συναντιέται τακτικά με «τέσσερις φίλους, δικηγόρους στο επάγγελμα και αφοσιωμένους ερασιτέχνες εκτελεστές εγχόρδων» (Tommasini 2006).²⁵ Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τους διάφορους ερασιτέχνες μουσικούς στο Columbia University College στα τμήματα Χειρουργικής και Ιατρικής όπου υπάρχει μία «ρωμαλέα μουσική κοινότητα, από πιανίστες παιδίατρους μέχρι συνθέτες παθολόγους και μέχρι τραγουδιστές δευτεροετείς [*sic*], βασισμένη σε μία παράδοση πέντε δεκαετιών που περιλαμβάνει και ένα 9 ποδιών πιάνο Steinway (λέγεται ότι είναι το πιάνο του Rachmaninoff), αποτέλεσμα του «στόχου της ιατρικής σχολής για απόφοιτους ολοκληρωμένους και ισορροπημένους γιατρούς» (Wakin 2006). Και ο νυν Αρχιεπίσκοπος του Canterbury και ο Πάπας είναι επιδέξιοι ερασιτέχνες μουσικοί.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η Κλασική μουσική δωματίου είναι η μόνη μουσική αντάξια της ερασιτεχνικής ενασχόλησης. Ο Booth περιγράφει τον ερασιτεχνισμό ως μία σημαντική *εμπειρία αυτοπραγμάτωσης* (Booth 1999, 50-65). Η σημασία του ερασιτεχνισμού, συνεπώς, αφορά στην ποιότητα της εμπειρίας και στην έννοια του εαυτού που πραγματώνεται μέσα από αυτή. Η περιγραφή ως ένας «πραγματικός παίκτης γκολφ» λέει κάτι κομβικής σημασίας σχετικά με την ταυτότητα και τις αξίες ενός ατόμου. Η μουσικοτροπία στο πνεύμα του ερασιτεχνισμού γίνεται σημαντικό μέρος της ταυτότητας ενός ατόμου, των βαθύτερων αξιών του, του τι 'είναι' και τι 'γίνεται' κάποιος πάντα μέσα από μία διαρκή ενασχόληση. Από την πλευρά μου, για την αποκατάσταση του ερασιτεχνισμού θα προτείνω αρκετά εναλλακτικά και θετικά κριτήρια βάσει των οποίων θα μπορούσε να γίνει καλύτερα κατανοητός, και προς τα οποία θα μπορούσε

κάλλιστα να κατευθυνθεί η μουσική εκπαίδευση για τον ερασιτεχνισμό, αντί να τον υποβιβάζει, να τον αποθαρρύνει, ή να τον απορρίπτει.

1. Θαυμασμός

Ο πρώτος και κύριος παράγοντας για την αποκατάσταση του ερασιτεχνισμού αφορά στην αναγνώριση της σημασίας του θαυμασμού, που αναφέρεται στο *Merriam-Webster*, και είναι, εξ αρχής, η πηγή για τον ερασιτεχνισμό. Πρακτικά, όλοι προσελκύονται από τη μουσική, ιδιαίτερα τα παιδιά. Τα πολύ μικρά παιδιά συμμετέχουν αυθόρμητα σε μουσικές δράσεις και ενεργοποιούνται εύκολα στη μουσική ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες. Φανταστείτε την πρώτη εμπειρία ενός παιδιού με το πιάνο. Ίσως κάποιος παίζει πιάνο ή απλά πατά ένα πλήκτρο. Σχεδόν αμέσως το παιδί θα βρεθεί στα πλήκτρα, παίζοντας και συνθέτοντας. Οι ενήλικες ίσως να το εκλάβουν ως ένδειξη ταλέντου, ασφαλώς ως ένδειξη ενδιαφέροντος, και μερικά χρόνια αργότερα θα βρούμε το ίδιο παιδί να παιδεύεται υπάκουα με κλίμακες, Czerny, Hanon, και να μαθαίνει να διαβάζει τη μουσική γραφή πεθαμένων λευκών αντρών συνθετών.

Όλοι γνωρίζουμε το υπόλοιπο της ιστορίας: Είναι ένας από τους κύριους «αντιπάλους» ή τα εμπόδια στον ερασιτεχνισμό όπως υποστηρίζεται εδώ.

Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι άνθρωποι ερωτεύονται τη μουσική κάποιου είδους. Όλοι οι πολιτισμοί για τους οποίους γνωρίζω κάποια πράγματα είναι τόσο διαποτισμένοι από μουσική που τα παιδιά τους σίγουρα θα ακούν, θα τραγουδούν και θα χορεύουν. Και τα περισσότερα παιδιά συνεχίζουν να την αγαπούν, εκτός αν μεταγενέστερες εμπειρίες – συχνά το λάθος είδος μαθημάτων μουσικής ή η καθαρή πίεση για επιβίωση – σκοτώσουν την αγάπη. Το λυπηρό είναι ότι πολύ λίγοι συνεχίζουν να παράγουν μουσική οι ίδιοι. (Booth 1999, 21· τα πλάγια έχουν προστεθεί)

Δεδομένης αυτής της φυσικής αγάπης για τη μουσική, η καλλιέργεια και η διατήρηση του θαυμασμού είναι το θεμέλιο για τη προώθηση του ερασιτεχνισμού. Ο,τιδήποτε απειλεί αυτόν τον φυσικό θαυμασμό, ή όποιος τον διαφθείρει, ανεξάρτητα από την πρόθεση – για παράδειγμα, «το λάθος είδος μαθημάτων μουσικής» στο παραπάνω απόσπασμα του Booth – είναι αντίπαλος. Τι καλό προσφέρει η τεχνική που προωθείται από παιδαγωγικές μεθόδους που αποθαρρύνουν τόσους πολλούς επίδοξους ερασιτέχνες αν δεν χρησιμοποιείται ποτέ αφού αυτοί θα εγκαταλείψουν τις σπουδές και το παίξιμο; Στη σκέψη του Goldsmith (2001), «η δεξιοτεχνία δεν μπορεί να εξηγήσει τη γοητεία» (52), αν και μία άστοχη επικέντρωση στην τεχνική ως αυτοσκοπό εξηγεί συχνά την αδυναμία να αντιληφθούμε τη γοητεία –και την κατάσβεσή της! Ένας από τους ερασιτέχνες συντρόφους του Booth το θέτει ως εξής:

Συχνά νιώθω θυμό για τους πρώτους δασκάλους μου οι οποίοι δεν έδιναν σημασία σε τίποτε άλλο παρά μόνο στις ασκήσεις τεχνικής. Με καθοδηγούσαν, όπως ήλπιζαν, προς το ωδείο, αλλά τελικά με απομάκρυναν από το να παίξω ο,τιδήποτε, για δεκαετίες. Κανείς τους δεν είπε μια λέξη για τη μουσική ως μουσική –δεν υπήρχε τίποτα σχετικά με το να κάνουμε μουσική. Ω, ίσως να έλεγαν κάτι σαν ‘παίξ’ το με περισσότερο συναίσθημα’ που ποτέ μου δεν κατάλαβα τι εννοούσαν. (Booth 1999, 89· τα πλάγια στο πρωτότυπο)

Στην καλύτερη περίπτωση, κάποιος ενήλικας μπορεί να ομολογήσει «μακάρι οι γονείς μου να μη με είχαν αφήσει να παρατήσω τα μαθήματα» –συνήθως κάποιος που ακόμα δεν έχει ξαναβρεί την αρχική γοητεία που θα μπορούσε να του εμπνεύσει εκ νέου τη μελέτη. Και τι γίνεται αν ο μαθητής δεν βρίσκει θαυμαστή ή γοητευτική τη μουσική που ο δάσκαλός του επιλέγει για μελέτη; Αν οι μαθητές, κατά μέσο όρο, ‘απενεργοποιούνται’ ή δεν συνεχίζουν να παίζουν τέτοιο ρεπερτόριο, πόσο επιτυχημένη είναι μία παιδαγωγική μέθοδος που επιβάλλει τέτοια μουσική σε όλους τους μαθητές ως πιθανή προετοιμασία για σπουδές σε ωδείο ή με την ελπίδα ότι θα ενσταλάξει τελικά το γούστο της ‘καλής μουσικής’;²⁶

2. Οι μαθητές ως ερασιτέχνες

Δεύτερον, οι μαθητές, αφού δεν πληρώνονται, είναι πάντα ερασιτέχνες, ακόμη και σύμφωνα με την κοινή λογική. Η έννοια που υιοθετούν αβίαστα κάποιοι από τους υποστηρικτές της «μουσικής εκπαίδευσης ως αισθητικής εκπαίδευσης» είναι ότι αφού η μουσικοτροπία των μαθητών είναι αισθητικά κατώτερη (και ως εκ τούτου, «ερασιτεχνική» με την υποτιμητική δυστυχώς έννοια), η παιδαγωγική της σημασία είναι σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με την ακρόαση εκτελέσεων υψηλού καλλιτεχνικού διαμετρήματος. Αλλά, όπως παρατηρεί ο Goldsmith για τους ενήλικες ερασιτέχνες, «Πόσο ΠΑΡΑΞΕΝΟΙ είμαστε –όσοι από εμάς περνάμε το χρόνο μας κάνοντας πρόβες αντί να καθόμαστε στο σπίτι ακούγοντας τέλειες ηχογραφήσεις» (2001, 55· η έμφαση στο πρωτότυπο). Αυτό που είναι σημαντικό, δηλαδή, είναι να καλλιεργήσουμε τον θαυμασμό που αποτελεί εφαλτήριο και μέσο διατήρησης του μουσικού ερασιτεχνισμού και που κάνει τη ζωή να φαίνεται ανολοκλήρωτη χωρίς μουσική δράση. Μελέτη χωρίς τέτοιο ενθουσιασμό –ή σπουδές στις οποίες τέτοιος ενθουσιασμός ματαιώνεται υπό την πίεση των γονέων ή τον φόβο της επίπληξης από τον δάσκαλο– σπάνια, αν όχι ποτέ, θα οδηγήσει σε αφοσιωμένο ερασιτεχνισμό.

Μπορεί μερικές φορές να φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν εφησυχάσει με τις μουσικές ικανότητες που έχουν κατακτήσει, μία εικόνα που εύκολα παρεξηγείται ως τεμπελιά.²⁷ Για άλλους μαθητές, υπάρχουν αντίπαλες αγάπες που ανταγωνίζονται για τον χρόνο και την προσοχή τους –εν μέρει επειδή ‘το να κάνουν απλώς’ αυτές τις αντίπαλες δραστηριότητες τους παρέχει την *εφαρμοσμένη πρακτική* με την οποία βελτιώνονται (π.χ., αθλήματα). Η πρόκληση, λοιπόν, είναι να βοηθήσουμε αυτούς τους μαθητές να ξαναβρούν τον αρχικό τους θαυμασμό, να τον αναζωπυρώσουν και να τον φτάσουν σε ακόμα υψηλότερα επίπεδα, *δείχνοντάς τους τις απολαύσεις του επόμενου επιθυμητού σταδίου*. Σε αντιστοιχία με τα πρότυπά μου στο γκολφ, το άθλημα φαίνεται πολύ πιο ικανοποιητικό όταν παίζεται από αυτούς που είναι στο αμέσως υψηλότερο επίπεδο από αυτό της τρέχουσας ικανότητάς μου. Όταν το κίνητρο των μαθητών (δηλαδή, ο ενθουσιασμός για μουσική ενασχόληση) ξεθωριάζει, τα μοντέλα του επόμενου επιπέδου του θαυμασμού μπορούν να δώσουν νέα σπίθα στις προσπάθειές τους.

Όταν οι μαθητές δεν είναι πλέον πρόθυμοι να εξασκηθούν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επανεξετάσουν το σύνολο των πρακτικών που χρησιμοποιούν στο μάθημα, την επιλογή των κομματιών κ.λπ. Οι εκπαιδευτικοί όλων των μαθημάτων θα ήταν επίσης καλό να προβληματίζονται περισσότερο για το πώς η επίσημη εκπαίδευση εμποδίζει, ή σβήνει, τη φυσική αγάπη για μάθηση που συνοδεύει τους μαθητές στην αρχή της σχολικής τους φοίτησης. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για ό,τι κάνουν (ή δεν κάνουν) που μπορεί να καταστέλλει τον αρχικό

ενθουσιασμό των μαθητών. Όταν οι άνθρωποι βελτιώνονται σε κάτι που ασκούνται, το απολαμβάνουν περισσότερο και έτσι συνεχίζουν τη προσπάθειά τους, δεν το εγκαταλείπουν.

Ένα ζήτημα, συνεπώς, είναι αυτό που ζητάμε από τους μαθητές να μελετήσουν –την ποικιλία στο ρεπερτόριο που επιλέγει ο δάσκαλος και πόσο καλά ταιριάζει με τις διαθέσεις των μαθητών σε μία ορισμένη χρονική φάση. Μοιάζει προφανές ότι αν οι μαθητές δεν ‘εκτιμούν’ το κομμάτι που πρέπει να παίξουν και τις χαρές (έστω δυνητικά) που μπορεί να τους δώσει, αυτό συνιστά ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα.²⁸ Μία καλά ισορροπημένη επιλογή κομματιών, που θα περιλαμβάνει μία ποικιλία ειδών –συμπεριλαμβανομένων και εκείνων για παίξιμο «με το αυτί» που αναπτύσσουν ακουστική μουσικότητα και προσφέρουν διάφορα είδη δημιουργικής απόλαυσης– βοηθά στην ενθάρρυνση της μελέτης. Ο δάσκαλος θα ανακαλύψει τουλάχιστον ποιες μουσικές είναι πιο αγαπητές ή ταιριάζουν καλύτερα με τις τρέχουσες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Τα μαθήματα όπου οι μαθητές αναμένεται να μελετήσουν δουλικά (είτε ατομικά είτε συγχρονισμένα σαν ομάδα) το ρεπερτόριο ενός βιβλίου ‘μεθόδου’ δεν προκαλούν καμία έμπνευση και είναι ενδεχομένως καταστροφικά για τον ενθουσιασμό τους.

Οι μαθητές που επικεντρώνονται στο να «κάνουν-κάτι-επειδή-αγαπούν-να-το-κάνουν» (Booth 1999, 13) θεωρούν, κατά κανόνα, τις ασκήσεις τεχνικής, τις κλίμακες, και την εξάσκηση μη-ικανοποιητικές *μουσικά*, ιδιαίτερα αν αυτές οι ασκήσεις για απόκτηση δεξιοτήτων δεν συνεπάγεται μία αύξηση της ευχαρίστησης (δηλαδή, της προόδου) από τη μουσική τους δράση. Το πιο ευεργετικό είδος τεχνικής πρακτικής για τον ερασιτεχνισμό προέρχεται από την ίδια τη μουσική –ακριβώς όπως η εφαρμοσμένη πρακτική και τεχνική που οι παίκτες του γκολφ αποκομίζουν άμεσα παίζοντας διάφορες παρτίδες, ή κάτω από συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Εκτός από τη βελτίωση της τεχνικής, τα νέα κομμάτια συμβάλουν στην αίσθηση προόδου και ευχαρίστησης του μαθητή. Ο Daniel Barenboim υποστηρίζει αυτή την παιδαγωγική:

Μελετούσα με τον πατέρα μου μέχρι περίπου τα δεκαεπτά μου. . . .

Για μένα, το να μάθω να παίζω πιάνο ήταν τόσο φυσικό όσο το να μάθω να περπατάω. Ο πατέρας μου είχε εμμονή με την επιθυμία του τα πράγματα να είναι φυσικά. Ανατράφηκα με τη θεμελιώδη αρχή ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ μουσικών και τεχνικών προβλημάτων. Αυτό αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος της φιλοσοφίας του. Δεν με ανάγκασε ποτέ να κάνω εξάσκηση σε κλίμακες ή αρπές [...] [μόνο] στα ίδια τα κομμάτια. Μία αρχή που σφυρηλατήθηκε μέσα μου από νωρίς, και την οποία εξακολουθώ να τηρώ, είναι ποτέ να μην παίζω κάποια νότα μηχανικά. Η διδασκαλία του πατέρα μου βασίστηκε στην πεποίθηση ότι υπάρχουν αρκετές κλίμακες στα κοντσέρτα του Mozart. (βλ. στο Booth 1999, 88)

Μία άλλη πρόκληση είναι να διδάξουμε στους μαθητές *πώς* να εξασκούνται²⁹ –να τους διδάξουμε, ειδικότερα, ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ της *πρακτικής* και της σκέτης *επανάληψης*. Η διαφορά, φυσικά, είναι η ύπαρξη ενός σαφούς μουσικού σκοπού που καθοδηγεί ακουστικά την εξάσκηση.³⁰ Η εξάσκηση που αποτυγχάνει να οδηγήσει σε ικανοποιητική πρόοδο σύντομα μετατρέπεται σε υποχρεωτική ή μηχανική αγγαρεία που απλώς γεμίζει τον χρόνο μελέτης που επιβάλλει ο δάσκαλος και εποπτεύει ο γονιός. Τελικά, ο μαθητής θα ενδώσει στις ανταγωνιστικές αγάπες, όπου ο χρόνος δεν καταναλώνεται απλά αλλά πιάνει τόπο.

3. ‘Όμορφος χρόνος’

Τρίτον, ο ερασιτεχνισμός δημιουργεί προϋποθέσεις για να περνάμε ‘όμορφα τον χρόνο μας’: όχι με την έννοια της εύκολης ή αυθόρμητης διασκέδασης, όπως στο «πέρασα ωραία στο πάρτι σου» (ή ό,τι ο Booth αποκαλεί «απολαύσεις παγωτού», 1999, 11) αλλά με την έννοια του χρόνου που αξιοποιείται σωστά, έστω και αν απαιτείται επίπονη προσπάθεια!³¹ «Κάθε πραγματικός ερασιτέχνης αισθάνεται υπεύθυνος, κατά μία έννοια, να κάνει καλά αυτό που αγαπά και αυτό συνεπάγεται ένα είδος φροντίδας, τόσο στην εξάσκηση όσο και στην ένταση της προσπάθειας, που θα μπορούσε να ονομαστεί εργασία» (Booth 1999, 55). Όποιος έχει εξασκηθεί στη μουσική ή σε ένα άθλημα με την απαιτούμενη ένταση ξέρει ότι δεν είναι διασκέδαση με την έννοια της *ξεγνοιασιάς*. Ακριβώς το αντίθετο: η αίσθηση της προόδου και της ευχαρίστησης που προκύπτει από τον χρόνο εξάσκησης που έχει δαπανηθεί *προσεκτικά* βοηθά στο να είναι άξια λόγου η ίδια η εξάσκηση!

Το «άξιο λόγου» κυριολεκτικά σημαίνει «όμορφος χρόνος».³² Η μουσικοτροπία χωρίς ‘όμορφο χρόνο’ δεν είναι άξια λόγου, σε αυτή τη λογική, και δεν θα προάγει τον ερασιτεχνισμό. Η άξια λόγου εξάσκηση προάγει τον ‘όμορφο χρόνο’ –το να παίζεις καλύτερα ή να είσαι σε θέση να εκτελέσεις πιο απαιτητικά κομμάτια σε ανταμείβει όλο και περισσότερο– ενώ η μη-παραγωγική εξάσκηση μονάχα σκοτώνει ή γεμίζει τον χρόνο και, ως εκ τούτου, είναι προοδευτικά ευάλωτη σε προσφορές για ‘όμορφο χρόνο’ από ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.

Η διασκέδαση δεν είναι το ίδιο με τον ‘όμορφο χρόνο’ αν είναι άνευ ουσίας και προσπάθειας, ή αν προσφέρει μόνο ψυχολογικό ή σωματικό διέξοδο. Ο Booth γράφει για τον δικό του ερασιτεχνισμό σε έναν υπαρξιακό τόνο, «δεν σκοτώνουμε τον χρόνο μας, τον βιώνουμε, προκύπτει κάτι από αυτόν» (Booth 1999, 16). Πολλές από τις φορές που φαίνεται ότι οι μαθητές περνάνε όμορφα τον χρόνο τους με τη μουσική είναι στην πραγματικότητα περιπτώσεις που εξυπηρετούν άλλα ‘όμορφα πράγματα’ –άλλες προσωπικές ανάγκες– παρά χρόνος που δαπανάται με προσοχή με στόχο τις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, και τις ανταμοιβές της μουσικοτροπίας.³³ Υπάρχουν κι άλλες διαστάσεις του μουσικού ‘όμορφου χρόνου’ όπως η κοινωνική αλληλεγγύη των μελών ενός συνόλου που συνεργάζονται για το καλύτερο που μπορούν να καταφέρουν. Ο ‘όμορφος χρόνος’ που σχετίζεται με την κοινωνική συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις, συμπεριλαμβανομένων των μουσικών συνόλων, είναι άξιος λόγου, ειδικά για τους εφήβους. Ωστόσο, αυτή η κοινωνικοποίηση δεν θα οδηγήσει από μόνη της στο είδος του μουσικού ερασιτεχνισμού που έχω κατά νου.³⁴

4. Βρίσκοντας χρόνο

Τέταρτον, και σε σχέση με τον όμορφο χρόνο, όσοι ασχολούνται με τον ερασιτεχνισμό δημιουργούν ή βρίσκουν χρόνο για να μουσικοτροπούν. Έτσι, «ο ερασιτέχνης επιλέγει, μέρα με τη μέρα, ώρα με την ώρα, να συνεχίσει κάτι που η ζωή δεν απαιτεί» (Booth 1999, 57). Στη ζωή σχεδόν όλων, υπάρχουν πολλά αξιοθαύμαστα, ελκυστικά, αντίζηλα ‘όμορφα πράγματα’ που ανταγωνίζονται τη μουσικοτροπία και την εξάσκηση που τη βελτιώνει. Βεβαίως, όταν οι μαθητές διδαχθούν πώς να εξασκούνται σωστά, η εξάσκηση θα γίνει ανάλογα πιο αποτελεσματική και θα έχουν περισσότερο χρόνο για άλλα αξιόλογα ενδιαφέροντα. Οι μαθητές που δεν καταφέρνουν να χωρέσουν τη μουσική στη ζωή τους θα σταματήσουν αργά ή γρήγορα τον ερασιτεχνισμό και, στην καλύτερη περίπτωση, θα ‘παίζουν άμα τύχει’ ως ενήλικες. Ο μουσικός ερασιτεχνισμός θα συνεχιστεί αν ο χρόνος που αφιερώνεται στη μουσικοτροπία αξίζει τον κόπο (είναι ‘όμορφος χρόνος’), και αξίζει

περισσότερο τον κόπο συγκρινόμενος με άλλα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα. Όταν δεν βρίσκεται ή δεν υπάρχει ο χρόνος, ιδίως για εξάσκηση, δεν είναι χρήσιμο να κατηγορούμε τον μαθητή (δηλαδή, τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα όπως η τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τον αθλητισμό κ.λπ.) ή τη γονική χαλαρότητα στην επιβολή της εξάσκησης. Αντ' αυτού, οι δάσκαλοι μουσικής πρέπει να αναλογιστούν γιατί η παιδαγωγική τους οδηγεί στην εξασθένηση του αρχικού θαυμασμού του μαθητή και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές.

5. Ακρόαση

Πέμπτον, ως είδος μαθητείας ο μουσικός ερασιτεχνισμός προσδιορίζεται πάντοτε από την επίγνωση και την εκτίμηση της μουσικής ειδημοσύνης. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να γίνονται αρνητικές συγκρίσεις (π.χ., «ποτέ δεν θα γίνεις μουσικός, αν παίζεις έτσι!»). Όμως η συνείδηση της αριστείας από την πλευρά του ερασιτέχνη (το να είναι κάποιος καλός) είναι η αρχική πηγή θαυμασμού και χρησιμεύει ως ακουστικός στόχος για βελτίωση. Ακριβώς όπως οι παίκτες γκολφ παρακολουθούν συνήθως γκολφ και μαθαίνουν από την εμπειρία, ο μουσικός ερασιτεχνισμός προάγεται από την ακρόαση και την πρόσληψη προτύπων.

Η παιδαγωγική και το πρόγραμμα σπουδών για τον ερασιτεχνισμό, συνεπώς, θα διδάξουν στους μαθητές να ακούν προσεκτικά το δικό τους παίξιμο. Αλλά θα καταδείξουν επίσης στοιχεία της ακρόασης ως μέρος της συνολικής παιδαγωγικής για τη βελτίωση της μουσικότητας, των όρων της έκφρασης, του φραζαρίσματος, της ερμηνείας, και ούτω καθεξής. Η επαφή με άλλα στιλ και άλλα κομμάτια είναι εξίσου σημαντική. Χωρίς ακρόαση, οι μαθητές δεν θα κατανοήσουν –ούτε θα έχουν κάποιο ακουστικό πρότυπο– ότι κάτι λείπει από τον μουσικό τους ‘όμορφο χρόνο’ αφού θα παραμελούν άλλα μουσικά κομμάτια και δεξιότητες, διαστάσεις που μπορούν να κάνουν το παίξιμό τους, ακόμη πιο αξιόλογο και ικανοποιητικό (Booth 1991, 149-157).

Επιπλέον, η μουσική ακρόαση είναι ‘όμορφος χρόνος’, μία αυτοτελής ερασιτεχνική πρακτική. Συχνά, η ακρόαση μπορεί να είναι ο πιο προσιτός τρόπος μουσικοτροπίας σε μία κατά τα άλλα πολυάσχολη ενήλικη ζωή. Χρησιμοποιώντας την εκτέλεση ως άμεσο κίνητρο του ενδιαφέροντος ενός μαθητή για την ακρόαση, μπορεί να ανοίξει η πόρτα για ποικίλες μουσικές απολαύσεις –ένα ενδεχόμενο ρεπερτόριο για ακρόαση, ακόμη και το ξεκίνημα μιας συλλογής έργων– που διαφορετικά δεν θα είχε ανακαλύψει. Αυτή η ίδια πόρτα μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα και ρεπερτόρια που υπό άλλες συνθήκες ο μαθητής μπορεί να μην είχε φανταστεί ή που θα μπορούσε να απορρίψει.

Για να ασχοληθούν οι μαθητές ερασιτεχνικά με τη μουσική ως ενήλικες, χρειάζονται πρότυπα επόμενου επίπεδου ή βαθμού ή είδους ερασιτεχνισμού στα οποία μπορεί εύλογα να προσβλέπουν, ή τουλάχιστον μέσα από τα οποία μπορεί να αναπτύξουν ενδιαφέροντα ως ακροατές. Έτσι, οι αρχάριοι θα πρέπει να βλέπουν και να ακούν μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι θα πρέπει να βλέπουν και να ακούν μαθητές λυκείου, και ούτω καθεξής. Επιπλέον, δεδομένου πως είναι βέβαιο ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών θα γίνουν επαγγελματίες, όλοι χρειάζονται *ορθά πρότυπα καταξιωμένων ενηλίκων ερασιτεχνών*, κατά προτίμηση από τις δικές τους κοινότητες, με στόχο να οραματιστούν τη μουσικοτροπία ως μέρος της δικής τους ενήλικης ζωής.

6. Ανεξάρτητη μουσικότητα

Έκτον, η μουσική ανεξαρτησία είναι μία *εκ των ων ουκ άνευ* έννοια για τον ερασιτεχνισμό. Χωρίς επαρκή μουσικότητα, οι θεμελιώδεις κανόνες τεχνικής, οι πρακτικές δεξιότητες

και η γνώση του ρεπερτορίου –η χρήση όλων αυτών ανεξάρτητα από τον δάσκαλο (ή άλλους ειδικούς)– ο ερασιτεχνισμός είναι απίθανο να αναπτυχθεί. Πράγματι, συνήθως δεν είναι καν δυνατό, παρά μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις εξάρτησης από άλλους για ένα ή περισσότερα από αυτά τα στοιχεία. Το γεγονός ότι οι μαθητές στα σχολικά σύνολα συνήθως αναγκάζονται να εξαρτώνται από τον μαέστρο για τέτοια ζητήματα (και όχι μόνο) είναι ήδη ένας σημαντικός λόγος που, παρά το υψηλό επίπεδο που φτάνουν κάποια σύνολα, οι περισσότεροι μαθητές δεν συνεχίζουν να μουσικοτροπούν: δεν μπορούν! Τους λείπει η ανεξάρτητη μουσικότητα.

Αν κάποιος μεταχειρισθεί τους μαθητές σαν αυλούς εκκλησιαστικού οργάνου, μπορεί να τους κάνει να αποδώσουν καλύτερα από ό,τι 'ξέρουν' και μπορούν από μόνοι τους.³⁵ Όμως όσα ξέρουν, μπορούν και θέλουν να κάνουν ανεξάρτητα από τον δάσκαλο ή τον μαέστρο είναι τελικά αυτά που διευκολύνουν και προάγουν τον ερασιτεχνισμό. Σε αυτή τη βάση, η χρήσιμη γνώση περιλαμβάνει πηγές όπως είναι η ικανότητα να βρίσκουν νέα κομμάτια, τεχνικές πληροφορίες (για δακτυλισμούς, συγχορδίες, κ.λπ.), δισκογραφία, ιστορικές πληροφορίες και ούτω καθεξής.

Από την πλευρά μου, ένα χαρακτηριστικό του ερασιτεχνισμού που επικροτώ είναι ότι ο όρος «ερασιτέχνης» δεν είναι πλέον ένας περιγραφικός χαρακτηρισμός για την *ποιότητα* της μουσικοτροπίας σε αντιδιαστολή με τον όρο «επαγγελματίας». Όλοι μας έχουμε ακούσει άθλιες επαγγελματικές εκτελέσεις και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η διαφορά μεταξύ των καταξιωμένων ερασιτεχνών και των επαγγελματιών είναι μόνο ότι οι τελευταίοι πληρώνονται. Ο Booth περιγράφει επίσης περιπτώσεις όπου «ένας επαγγελματίας μπορεί να συμπεριφέρεται σαν πραγματικός ερασιτέχνης –αυτό που εγώ ονομάζω επαγγελματίας-ερασιτέχνης» (1999, 15) και περιπτώσεις στις οποίες επαγγελματίες είναι «πρόθυμοι να παίξουν μαζί με ερασιτέχνες, ακολουθώντας από κοινού το αντικείμενο της αγάπης τους» (Booth 1999, 60)³⁶ –για παράδειγμα, δάσκαλοι μουσικής που συμμετέχουν (ή οργανώνουν) ερασιτεχνικά σύνολα.³⁷ Άλλωστε, ορισμένες κοινές μουσικές πρακτικές (για παράδειγμα, το *a cappella* κουαρτέτο ανδρών) δεν έχουν υποχρεωτικά επαγγελματικά μοντέλα.

Συνεπώς, αυτό που μετράει για τον ερασιτεχνισμό είναι η αγάπη και η αφοσίωση στη μουσική ενασχόληση: αυτές οι ιδιότητες είναι άξιες θαυμασμού και δεν πρέπει να τις απαξιώνουμε! Και συχνά, όπως είδαμε, ο ερασιτεχνισμός εξαρτάται από την εξεύρεση χρόνου για μουσικοτροπία σε μία κατά τα άλλα πολυσύχολη ζωή. Είναι εκπληκτικό το γεγονός ότι ορισμένοι ερασιτέχνες παίζουν τόσο καλά, δεδομένων των πολλών άλλων ευθυνών που έχουν. Στον ερασιτεχνισμό, η «αναγνώριση της αξίας» είναι μία ζωντανή, ειδική μορφή ανεξάρτητης δράσης. Το «Απλά καν' το», ήταν το σήμα κατατεθέν της καμπάνιας μιας εταιρείας αθλητικών ειδών που είχε αυτό το κριτήριο κατά νου.

7. Το μέσο ως μήνυμα

Τέλος, ο ερασιτεχνισμός που ξεκινά από τις μικρές ηλικίες και μαθαίνει να γεύεται τον όμορφο χρόνο της μουσικοτροπίας είναι πολύ πιθανό να συνεχιστεί. Όπως παρατηρεί ο Booth, «ο ερασιτεχνισμός στα πρώτα μας χρόνια μπορεί να οδηγήσει σε δια βίου ερασιτεχνισμό» (Booth 1999, 22). Σε αυτή την αντίληψη, όλες οι περιπτώσεις μουσικοτροπίας στ σχολείο –στην πράξη, όλοι οι τρόποι διδασκαλίας της μουσικής– θα πρέπει να στηρίζονται από την αρχή στο ιδεώδες του παραδείγματος και της προαγωγής του ερασιτεχνισμού. Ο ερασιτεχνισμός πρέπει να ενθαρρύνεται όχι να αποφεύγεται! Ο πιο σημαντικός στόχος του προγράμματος ενός εκπαιδευτικού μουσικής θα πρέπει να είναι να εμπνεύσει τη δια βίου μουσικοτροπία στο πνεύμα του ερασιτεχνισμού. Αυτό δεν

θα αποτελέσει με κανέναν τρόπο εμπόδιο και για τους μαθητές που προσβλέπουν σε επαγγελματική σταδιοδρομία.

Σκεφτείτε το περιεχόμενο ενός τυπικού ατομικού μαθήματος μουσικής: τα συνήθη μαθήματα πιάνου, για παράδειγμα, που είναι συχνά δομημένα και πραγματοποιούνται σαν να οδηγούν σε σταδιοδρομίες σολιστών. Έτσι, από την αρχή, οι μαθητές υποβάλλονται σε ασκήσεις για να χτίσουν την τεχνική τους και στις παλιές καραβάνες του Κλασικού ρεπερτορίου.³⁸ Αν, από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία είχε στόχο να καλλιεργήσει τον ερασιτεχνισμό,³⁹ τα μαθήματα θα περιελάμβαναν μία ευρύτερη γκάμα μουσικών ειδών και τις αντίστοιχες δεξιότητες μουσικότητας. Και οι μαθητές δεν θα ήταν τόσο εξαρτώμενοι από τη σημειογραφία ώστε να μην μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ή να παίξουν με το αυτί. Τα μαθήματα θα περιελάμβαναν επίσης ανάγνωση εκ πρώτης όψεως και συνοδεία αφού, παράλληλα με την ανάπτυξη της μουσικότητας ευρέος φάσματος και του καλού αυτιού, τέτοιες δεξιότητες στηρίζουν άμεσα τις ευκαιρίες για ερασιτεχνική μουσικοτροπία –ευκαιρίες που οι πιανίστες είναι πολύ πιο πιθανό να συναντήσουν στη ζωή τους από ό,τι να δώσουν συναυλίες.

Θα ήταν επίσης καλό να επανεξετάσουμε τη διδασκαλία άλλων οργάνων –για παράδειγμα, την εξοικείωση των μαθητών με τη συνοδεία μέσα από το λογισμικό MIDI, για τη χαρά να παίζουν με συνοδεία, ή ίσως με «αλλαγές» σε jazz στίλ και στον ρυθμό. Εξάλλου, η εξοικείωση των μαθητών με την MIDI κάρτα ήχου για τα δικά τους όργανα θα τους επιτρέψει να βιώσουν τον μουσικό όμορφο χρόνο που προσφέρει αμιγώς το MIDI.⁴⁰ Μία τέτοια διδασκαλία και μάθηση είναι απίθανο να αποτρέψει με οποιονδήποτε τρόπο τη δυνατότητα για προχωρημένες σπουδές και καριέρα. Αν μη τι άλλο, οι προχωρημένες σπουδές θα διευκολύνονταν. Φανταστείτε, για παράδειγμα, τις βελτιωμένες στρατηγικές εξάσκησης των μελλοντικών τελειόφοιτων μουσικής, τη μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με το ρεπερτόριο του οργάνου τους και την πιθανότητα να μπορούν να μάθουν βασικές μελωδίες και ρυθμούς στα φοιτητικά τους δωμάτια με όργανα MIDI, αντί να σπαταλούν χρόνο αναζητώντας ένα δωμάτιο μελέτης για αυτόν τον σκοπό.

Λόγω της πολυάσχολης καθημερινότητας τους, είναι δύσκολο για τα μέλη των μεγάλων συνόλων ερασιτεχνών να βρίσκουν χρόνο και χώρο για να κάνουν πρόβες και να ετοιμάσουν συναυλίες. Και όποια κι αν είναι τα άλλα οφέλη τους, τα μεγάλα σύνολα δεν είναι ιδανικά μέσα για την προαγωγή του ερασιτεχνισμού.⁴¹ Τα σόλο και οι μικρές ομάδες όλων των ειδών είναι τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα και τύποι ερασιτεχνισμού. Όταν αυτά προωθούνται στα σχολεία, τουλάχιστον παράλληλα με τα μεγάλα σύνολα, καθιερώνεται από νωρίς η συνήθεια να βρίσκεται χρόνος για 'όμορφο χρόνο'.⁴² Τα «συγκροτήματα της γειτονιάς»¹ που μπορούν να οργανωθούν στο σχολείο (π.χ., rock, jazz, Klezmer, metal συγκροτήματα), τα μικρά φωνητικά σύνολα (jazz, a cappella κουαρτέτα, λαϊκά), και άλλα παρόμοια, παρέχουν τρόπους να καλυφθούν οι ερασιτεχνικές ανάγκες όλων των μαθητών, και με τρόπους που είναι κατάλληλοι για την εξεύρεση χρόνου στην πολυάσχολη ζωή τους και που επικρατούν στις προτιμήσεις των τοπικών ομάδων. Προφανώς, τέτοια είδη μουσικοτροπίας λειτουργούν σε μία πιο ρεαλιστική βάση στην πολυάσχολη ενήλικη ζωή από ό,τι η διαχείριση των παραδοσιακών μεγάλων συνόλων.

¹ [Σημ. Επιμ.] Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος «garage bands».

ΕΡΑΣΙΤΕΧΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΤΡΟΠΙΑ ΜΕ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ

Η συζήτηση μέχρι στιγμής επικεντρώθηκε στην εκτέλεση ως πρωταρχική πηγή ερασιτεχνισμού. Χωρίς αυτήν, φυσικά, δεν θα υπήρχε μουσική. Ωστόσο, οι συνθήκες και θεωρήσεις για τον ερασιτεχνισμό που παρατέθηκαν παραπάνω μπορούν να υποστηρίξουν όλες τις μορφές μουσικοτροπίας με κάποιον τρόπο. Ο ερασιτεχνισμός ως στόχος του μαθήματος μουσικής στη γενική εκπαίδευση είναι πέρα από το παρόν πλαίσιο,⁴³ αλλά σίγουρα η ακρόαση, η σύνθεση και άλλα είδη μουσικοτροπίας είναι όλα υποψήφια.

Η ακρόαση μουσικής σε συναυλίες είναι από μόνη της μία ερασιτεχνική πρακτική, και το λιγοστό κοινό της Κλασικής μουσικής σε πολλά μέρη του κόσμου⁴⁴ μαρτυρεί ακριβώς την έλλειψη του είδους του ερασιτεχνισμού που προτείνεται στο παρόν άρθρο. Ωστόσο, οι προτάσεις για την προαγωγή του ερασιτεχνισμού, ειδικά για την ένταξη της ακρόασης ως μέρος των μαθημάτων εκτέλεσης, ενδεχομένως να διευκόλυναν και την αύξηση του ακροατηρίου. Θα υπήρχε αίτημα για ρεσιτάλ εκεί που τώρα δεν υπάρχει⁴⁵ και θα αναπτύσσονταν μία κουλτούρα για ρεσιτάλ από ερασιτέχνες και για ερασιτέχνες. Σε ένα πρόγραμμα σπουδών για τον ερασιτεχνισμό, το ίδιο το σχολείο θα ήταν το κέντρο της μουσικής της κοινότητας για τέτοια ρεσιτάλ και οι «συναυλίες στο σπίτι»,⁴⁶ που τώρα είναι αρκετά σπάνιες, θα μπορούσαν κάλλιστα να γίνουν κοινός τόπος.

Αν διδάσκονται από την προοπτική του ερασιτεχνισμού, τα μαθήματα θεωρίας και σύνθεσης θα είχαν το ίδιο εύρος στο υπόβαθρο της μουσικοτροπίας και της ακρόασης που θα τροφοδοτούσε τα μαθήματα εκτέλεσης. Για άλλη μια φορά, αυτό δεν θα απέτρεπε τις προχωρημένες σπουδές, και θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην ποσότητα της δημιουργίας μουσικής –για παράδειγμα, για την εκκλησία, για τη μουσική επένδυση οικογενειακών βίντεο κ.λπ.⁴⁷ Παρά το γεγονός ότι η ποικιλία των λογισμικών σύνθεσης, που συνεχώς ανανεώνεται, προωθείται συχνά στο εμπόριο σαν να απευθύνεται σε μουσικά ηλίθιους, τα αποτελέσματα περιορίζονται κατά κύριο λόγο από τις μουσικές ικανότητες και γνώσεις του χρήστη –ικανότητες που μπορούν να βελτιωθούν με μαθήματα σύνθεσης στο σχολείο.

Πολλές άλλες μορφές μουσικοτροπίας θα μπορούσαν επίσης να αποτελέσουν πηγές ερασιτεχνισμού –για παράδειγμα, ομάδες μουσικής κριτικής και μουσικής δημοσιογραφίας, διασκευές (π.χ., για *a cappella* κουαρτέτο ανδρών ή για την εκκλησιαστική χορωδία), δημιουργία μουσικών βίντεο «κινουμένων σχεδίων»⁴⁸ ή προσωπικών συλλογών,⁴⁹ ασχολίες φιλόμουσων, συλλογές CD και ομάδες συζήτησης–ακόμη και ομάδες που ενδιαφέρονται για συγκεκριμένα είδη ή καλλιτέχνες (τα μέλη της οποίας γίνονται συχνά αληθινοί λάτρες). Τέτοια μοντέλα ερασιτεχνικής μουσικοτροπίας πρέπει να είναι στο προσκήνιο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, των μουσικών σχολών της κοινότητας, της «εκπαίδευσης ενηλίκων», και όχι μόνο. Η θέσπιση αυτών των μορφών μουσικοτροπίας στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής, έστω και ως επιλογές εκτός προγράμματος, θα προωθήσει τον ερασιτεχνισμό ακριβώς με τον τρόπο που λειτουργούν οι λέσχες φωτογραφίας και κινηματογράφου.

ΟΙ ΑΝΤΙΠΑΛΟΙ ΤΟΥ ΕΡΑΣΙΤΕΧΝΙΣΜΟΥ

Ο κύριος αντίπαλος του μουσικού ερασιτεχνισμού είναι η έλλειψη σεβασμού απέναντί του ως αυτόνομη μουσική πρακτική. Η επικρατούσα αντίληψη είναι ότι η μουσικοτροπία πρέπει να στηρίζεται σε χρόνια σπουδών και σκληρής δουλειάς (ποσοτικά κριτήρια) και

σε μια στενόμυαλη έμφαση στην τελειότητα (ποιοτικό κριτήριο) για να είναι έγκυρη ή πολύτιμη. Ο Booth διαφωνεί:

Ποιος ακριβώς είναι ο σκοπός του ερασιτεχνισμού; [...] Γιατί να συνεχίζουμε τα μαθήματα και την καθημερινή εξάσκηση;

Λοιπόν, η απάντηση προφανώς δεν έχει καμία σχέση με την ελπίδα για τελειότητα. Αν και εμείς οι ερασιτέχνες συχνά καθοδηγούμαστε, ακόμη και βασανιζόμαστε, από την επιθυμία για βελτίωση, το πραγματικό μας κίνητρο είναι η καθαρή αγάπη για το ίδιο το παίξιμο –όχι μόνο για τη μουσική αλλά για το *παίξιμο* της μουσικής, με, μέσω και *εντός* της μουσικής. Πιστεύουμε ότι αν κάτι αξίζει τον κόπο να γίνει γενικώς, αξίζει να γίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. (Booth 1999, 5-6. Τα πλάγια στο πρωτότυπο)

Καθοδηγητική αρχή για τον ερασιτεχνισμό, δηλαδή, είναι το «κάνω-κάτι-επειδή-αγαπώ-να-το-κάνω» (Booth 1999, 13), και όχι η σκληρή δουλειά για κάποιον αφηρημένο μελλοντικό στόχο. Και το θέμα της ποιότητας δεν είναι ένα καθαρά μουσικό θέμα⁵⁰ αλλά θέμα της *ποιότητας ζωής* που δημιουργείται και ενισχύεται από ανάλογες μουσικές δράσεις. Ο Booth (1999) γράφει: «Με την πάροδο του χρόνου, όλο αυτό το παίξιμο κατέληξε να αποτελεί όλο και λιγότερο ένα απλό συμπληρωματικό στοιχείο στη ζωή, μία συνήθεια του ελεύθερου χρόνου, ένα χόμπι, αλλά όλο και περισσότερο κάτι περισσότερο, ακόμα και από μία πρόσθετη πολυτέλεια: είναι πλέον μια αναγκαιότητα» (9). «Όταν ερασιτεχνίζω, είμαι πλήρως ζωντανός» (10).

Ορισμένοι μπορεί να αισθάνονται την ανάγκη να διαχωρίσουν τον ερασιτεχνισμό από την επιπολαιότητα, την επιδίωξη της προσοχής των άλλων και την επιτήδευση μιας *ψευδοκαλλιτεχνίας*.² Ωστόσο:

Οι ερασιτέχνες πράττουν. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν πλούσιοι, άντρες, άριστοι στην πράξη: ο τζέντλεμαν αθλητής, ο τζέντλεμαν αρχαιολόγος. Πότε η λέξη έγινε συνώνυμο του «ανίκανου ντιλετάντη»; Απλήρωτοι τραγουδιστές αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των χορωδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες, ακόμη και όταν η χορωδία στο σύνολό της πληρώνεται από μία συμφωνική ορχήστρα. Κι όμως, οι χορωδιακές ενώσεις μάς αποκαλούν «εθελοντές» για να αποφύγουν το φοβιστικό στίγμα της λέξης «ερασιτέχνες». (Goldsmith 2001, 50)

Ενώ ο μουσικός ερασιτεχνισμός μπορεί να γίνεται για το κοινό ή με την παρουσία άλλων, εστιάζει σε ιδιότητες –‘όμορφος χρόνος’ και άλλες αξίες– που εκτιμούνται κατά πρώτο και κύριο λόγο από αυτόν που *πράττει*. Στην πραγματικότητα, ο Booth δεν είναι ο μόνος που παραδέχεται την «απροθυμία για παίξιμο για κάποιο ακροατήριο» (73).⁵¹ Η ‘αυτοπροβολή’ των ερασιτεχνών είναι σχετικά σπάνια και, σε κάθε περίπτωση, δεν είναι μεγαλύτερη από ό,τι τα καπρίτσια και η προσοχή που αναζητούν κάποιοι επαγγελματίες.

Δεδομένου του ιεροποιημένου status των τεχνών που αναφέρθηκε νωρίτερα –με την «ομοφωνία των ικανών»– ένας αναδυόμενος πυρήνας επαγγελματιών απαξίωσε τους απλούς ανθρώπους θεωρώντας τους ανίκανους, παρουσιάζοντας τις τέχνες ως μία σοβαρή και δύσκολη ‘εργασία’ που μόνο οι ειδικοί μπορούσαν ή θα έπρεπε να κάνουν

² Σημ. της επιμελήτριας: στο πρωτότυπο κείμενο υπάρχει ο όρος ντιλεταντισμός (*dilettantism*) που μεταφράζεται ως επιπόλαιος ερασιτεχνισμός. Χρησιμοποιείται ως αντίθετος του σοβαρού επαγγελματία.

(Levine 1988, 211). Έτσι, η εστίαση άλλαξε από τον ερασιτεχνισμό στην «αναγνώριση». Σήμερα, οι «επαγγελματικές παραστάσεις» της τέχνης και της μουσικής είναι

τόσο προσιτές που οι περισσότεροι άνθρωποι ίσως δεν μπορούν ή δεν φαντάζονται ότι έχει κάποιο νόημα να προσπαθήσουν να κάνουν και οι ίδιοι κάτι τέτοιο. Οι κοινότητες ερασιτεχνών εξακολουθούν να ευδοκιμούν, αλλά είναι ομάδες προσωπικής επιλογής. Η συντριπτική πλειοψηφία της κοινωνίας φαίνεται να υποθέτει ότι ο πολιτισμός είναι κάτι που παράγουν οι ειδικοί. (Kimmelman 2006)

Έτσι, «και η ιδιωτική και η δημόσια μουσική έχουν εκτοπιστεί από τις ηχογραφήσεις. Λίγοι άνθρωποι κάνουν πλέον μουσική οι ίδιοι στο σπίτι τους» (Rosen 2005a). Ένα αποτέλεσμα αυτής της σύγκλισης της ηχογραφημένης μουσικής και της ιδέας της επαγγελματικής εκτέλεσης είναι, συνεπώς, ότι, όπως επισήμανε ο ιστορικός πολιτισμού Christopher Lasch, έχουμε γίνει προοδευτικά κράτη ακροατών (Lasch 1984).

Ωστόσο, η νέα τεχνολογία ηχογράφησης στο σπίτι επιτρέπει στους ακροατές να ‘αποδομούν’ τα άλμπουμ και να έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν τις δικές τους εμπειρίες ακρόασης δημιουργώντας λίστες αναπαραγωγής διαφόρων μουσικών, τέμπο, διαθέσεων (κ.λπ.) σύμφωνα με τα προσωπικά τους κριτήρια. Ορισμένα από τα κριτήρια αυτά μπορεί να είναι λειτουργικά, όπως μουσική για αερόμπικ⁵² ή για να δίνουν ρυθμό σε τζόκινγκ μεγάλων αποστάσεων. Οι χρήσεις αυτές μπορεί να μην μοιάζουν ως μουσικοτροπία μέχρι να καταλάβουμε ότι η δημιουργία τέτοιου υλικού απαιτεί σημαντική γνώση των ιδιοτήτων της μουσικής –και των δυνατοτήτων⁵³ αυτών των ιδιοτήτων– και ότι υπάρχει ένα σημαντικό ρεπερτόριο για να επιλέξει κάποιος.

Και πάλι, οι ιδιότητες του ερασιτεχνισμού που θέλω να επισημάνω είναι πολύ πέρα από την έννοια της μουσικοτροπίας ως μιας ‘απλής’ προοπτικής για τον ελεύθερο χρόνο, ως αναψυχή, διασκέδαση⁵⁴ ή παθητική ενασχόληση. Έχω προσπαθήσει πολύ να τονίσω τη σοβαρή, στοχαστική, αφοσιωμένη, ουσιαστική και συχνά ολοκληρωμένη φύση του ερασιτεχνισμού. Καθώς η μουσική δεν είναι μία θρησκευτική ασχολία, ο ερασιτεχνισμός δεν είναι ούτε ανίερρος ούτε αμαρτία: είναι μία προσγειωμένη, ανθρώπινη πράξη που μπορεί να μας καθορίσει ως άτομα και ως κοινωνικά όντα. Δεν είναι απόκοσμη, αλλά εγκόσμια αφού ευεργετεί την καθημερινή ζωή (DeNora 2000).

Όπως σημειώνει σοφά ο Robert Shaw, η μουσική είναι πολύ σημαντική για να αφεθεί μόνο στους μουσικούς.⁵⁵ Ο ερασιτεχνισμός είναι μία μουσική πρακτική με τα δικά του έγκυρα κριτήρια και τη δική του πολύτιμη συμβολή: έχει τα δικά του πρότυπα, μεταξύ των οποίων εξέχουσα θέση έχει η αγάπη που μερικές φορές λείπει από τους επαγγελματίες οι οποίοι πρέπει να βγάλουν τα προς το ζην κάνοντάς το «κατά παραγγελία». Οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα κάνουν τη μουσική διαφορά στην κοινωνία και τον πολιτισμό όταν οι απλοί άνθρωποι θα αυτοπροσδιορίζονται εν μέρει σε σχέση με το πώς μουσικοτροπούν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο κύριος αντίπαλος του μουσικού ερασιτεχνισμού είναι το στίγμα ότι δεν αποτελεί μία έγκυρη και πολύτιμη μουσική πράξη, ένα στίγμα που του στερεί το δικαίωμα της νομιμοποίησής του ως κεντρικό στόχο του προγράμματος σπουδών για τη μουσική εκπαίδευση. Η αποτυχία να θεωρήσουμε τους μαθητές ερασιτέχνες –και έτσι να δούμε το μέλλον τους ως ερασιτέχνες ενήλικες– μας κάνει να παραμελήσουμε την ανάγκη να καλλιεργήσουμε τις χαρές του ερασιτεχνισμού όσο είναι μαθητές. Ως αποτέλεσμα, ένα

συντριπτικά μεγάλο πλήθος μαθητών και ενηλίκων στρέφει την προσοχή του και τον θαυμασμό του, σε ανταγωνιστικές ασχολίες. Όμως ο ερασιτεχνισμός θα πρέπει να είναι στο επίκεντρο και των δύο αντιλήψεων της μουσικής εκπαίδευσης: και της «προστιθέμενης αξίας» και της «αυθεντικής αξιολόγησης». Η αποκατάσταση του ερασιτεχνισμού, στη βάση ότι είναι ένα έγκυρο και πολύτιμο *ιδεώδες δράσης* του προγράμματος, θα βοηθήσει πολύ να ξεπεραστεί η φθίνουσα υποστήριξη της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.⁵⁶

Μεταξύ των κύριων απολαύσεων που προσφέρει ο ερασιτεχνισμός βρίσκεται η ανταμοιβή του 'όμορφου χρόνου'. Κάθε διδασκαλία θα πρέπει να προσβλέπει σε αυτό το αποτέλεσμα. Όταν η εξάσκηση είναι αποτελεσματική και διευκολύνει άμεσα τον 'όμορφο χρόνο', οι μαθητές θα βρίσκουν χρόνο για αυτήν. Ωστόσο, οποιαδήποτε ικανότητα παρουσιάζει μία «καμπύλη εκμάθησης» που, μετά από κάποια ταχεία πρόοδο, φτάνει σε ένα σημείο στασιμότητας: αν ο μαθητής δεν εμπνευστεί εκ νέου ή δεν έχει νέες προκλήσεις, ακολουθεί η πτώση. Οι μαθητές σε αυτό το σημείο στασιμότητας θα ωφεληθούν αν ακούν μουσικά πρότυπα για να να εδραιώσουν όσα ήδη κατάφεραν, να αναγνωρίσουν την αξία των συνεχών προκλήσεων και να καταλάβουν ότι η μεγαλύτερη πείρα και εξειδίκευση μπορεί να φέρουν νέα είδη 'όμορφου χρόνου'. Η ακρόαση τέτοιων προτύπων είναι από μόνη της 'όμορφος χρόνος' –ένας ερασιτεχνισμός προσιτός ακόμη και στην πιο πολυάσχολη ζωή.

Όταν η διδασκαλία προσανατολίζεται στην αύξηση της ανεξαρτησίας ενός μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό και η πιθανότητα μελλοντικού ερασιτεχνισμού. Η μεγιστοποίηση των συνθηκών για ερασιτεχνισμό όταν οι μαθητές βρίσκονται ακόμα στο σχολείο, ενισχύει την πιθανότητα ότι θα μπορούν και θα θέλουν να μουσικοτροπούν δια βίου. Οι εμπειρίες με ατομικό παίξιμο και μικρά σύνολα συνιστώνται ιδιαίτερα δεδομένου ότι ο σχεδιασμός τέτοιου ερασιτεχνισμού είναι λιγότερο τρομακτικός από ό,τι για τυπικά μεγάλα σύνολα –ιδιαίτερα για πολυάσχολους ενήλικες. Και η ενσωμάτωση ενός ευρέος φάσματος μουσικών ειδών αυξάνει τις δεξιότητες μουσικότητας που μπορούν να υποστηρίξουν την ερασιτεχνική ενασχόληση με μία ποικιλία μουσικής. Προσθέστε σε αυτό τις τοπικές «περιφερειακές» ευκαιρίες για μουσικές δράσεις στην κοινότητα (π.χ., διάφορα ρεσιτάλ στην τοπική βιβλιοθήκη ή στο αμφιθέατρο του σχολείου –που να δίνουν ευκαιρίες και στους ενήλικες να παίζουν) και ο ενθουσιώδης ερασιτεχνισμός θα είναι η απόδειξη ότι η μουσική «εκτιμάται» και ότι η μουσική εκπαίδευση έχει πετύχει.

Ενώ ταξίδευα, παρατήρησα μία οικογένεια τριών ατόμων που φόρτωναν το φορτηγάκι τους για τις διακοπές τους. Μόνο μια κιθάρα μέσα στη θήκη της είχε μείνει έξω. Ο πατέρας πάλευε να τη χωρέσει και καθώς περνούσα παρατήρησα, «νομίζω ότι είναι σπουδαίο που ο γιος σας έφερε την κιθάρα του στις διακοπές». Εκείνος απάντησε, με ένα χαμόγελο και εμφανή υπερηφάνεια, «Δεν είναι δική του, είναι δική μου!»

Υποστήριξα ότι ένας τέτοιος ενθουσιασμός είναι αντάξια κατάληξη της μουσικής εκπαίδευσης, οπουδήποτε και οποτεδήποτε συμβαίνει. Αν η πρώτη αντίδραση κάποιου είναι να αντισταχθεί, «Λοιπόν, πρώτα πρέπει να ακούσω τι και πόσο καλά παίζει», η παρούσα 'αποσύνδεση' ανάμεσα στη σχολική μουσική και τον 'μουσικό κόσμο' έξω από το σχολείο θα συνεχίσει να υφίσταται. Έτσι, κατά παράδοξο τρόπο, η μουσική εκπαίδευση θα συνεχίσει να είναι αντίπαλος του μουσικού ερασιτεχνισμού, ή άνευ σημασίας για αυτόν. Και καθώς ο ερασιτεχνισμός είναι σημαντικός για μία καλή ζωή

μέσω της μουσικής, τόσο η μουσική εκπαίδευση όσο και η κοινωνία θα βγαίνουν χαμένες από την εν λόγω ρήξη.

Σημειώσεις

¹ Μία προηγούμενη εκδοχή αυτής της εργασίας δόθηκε στο MayDay Group Colloquium τον Ιούνιο του 2005, στο Westminster College Choir, Princeton NJ. Ο τίτλος ανήκει στον Booth (1999).

² Εδώ ο όρος «δημοφιλείς» αναφέρεται γενικά σε όλες τις μουσικές έξω από την παράδοση 'εκμάθησης' της Κλασικής μουσικής.

³ Η «μουσικοτροπία», εδώ, δεν αναφέρεται μόνο στην εκτέλεση –αν και αυτό είναι το πρώτο πεδίο εστίασης– αλλά σε κάθε είδους μουσική παραγωγή και ενασχόληση (Small 1998). Με τα σημερινά δεδομένα, ο χορός, παρόλο που είναι μία πρωταρχική μορφή «μουσικοτροπίας», δεν αποτελεί μέρος αυτής, καθώς, δυστυχώς, εκτοπίζεται συνήθως από τα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικών σπουδών και από τη σχολική μουσική εκπαίδευση.

[Σημ. επιμ.]: Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί στο εν λόγω άρθρο την έννοια του «musicking» που εισηγήθηκε ο Christopher Small και αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως «μουσικοτροπία»

⁴ Στην ανθρωπολογία, «η έννοια του κοινωνικού ρόλου συχνά συνδέεται με το κοινωνικό status». Και «οι κοινωνίες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις τους για τον ρόλο του μουσικού» (Kaemmer 1993, 44, τα πλάγια έχουν προστεθεί) και αναφορικά με τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για και από αυτόν το ρόλο (44-57). Ωστόσο, ο Kaemmer γράφει πως «είναι πιο χρήσιμο να κρατήσουμε τον όρο επαγγελματίες για τους μουσικούς που εξασφαλίζουν τα προς το ζην μέσα από τις μουσικές τους δραστηριότητες» (49). Στο παρόν άρθρο, ο όρος «επαγγελματίας» χρησιμοποιείται γενικά με αυτή την έννοια και όχι με την κλασική κοινωνιολογική έννοια του Max Weber. Ωστόσο, το κοινωνικό status που συνοδεύει τον ρόλο απασχολεί τόσο τους επαγγελματίες όσο και τους μη ειδικούς. Αυτό συνιστά ένα εμπόδιο για την πιο ευρεία έννοια της μουσικοτροπίας την οποία τα μουσικά σχολεία μπορούν και πρέπει να διαπραγματευτούν.

⁵ Πριν από τα μέσα του 18ου αιώνα, οι «συναυλίες» ήταν ιδιωτική ψυχαγωγία σε σπίτια των αριστοκρατών και ευγενών, και το κοινό ερχόταν σε επαφή με τέτοια μουσική μόνο περιστασιακά σε διάφορες δημόσιες τελετές.

⁶ Η «αστική τάξη» αναφέρεται στην εμπορική μεσαία τάξη που αναπτύχθηκε ραγδαία, ως αποτέλεσμα του Διαφωτισμού του 18ου αιώνα και της Βιομηχανικής Επανάστασης. Διαχωρίζεται από την αριστοκρατία και τις αριστοκρατικές τάξεις που είναι 'πάνω' από αυτή, και τη λεγόμενη εργατική τάξη που είναι από 'κάτω' της. Έτσι, φαινόταν να είναι μάλλον 'ψηλά', και όχι 'χαμηλά' αναφορικά με τα κοινωνικά της μοντέλα για τον πολιτισμό, τις συμπεριφορές, το γούστο και τις αξίες. Ωστόσο, η μεσαία τάξη σήμερα χαρακτηρίζεται από περισσότερες και πιο σύνθετες μεταβλητές. Και τα μέλη της συνήθως συντάσσονται –πιο συχνά– με μουσικές πέραν της Κλασικής (και επιπρόσθετα) (Martin 2006, 88-104· Peterson & Kern 1996). Όσον αφορά τις διακρίσεις μεταξύ μαζικής, δημοφιλούς και υψηλής κουλτούρας (και μουσικής), βλέπε Strinati (1995) και Carroll (1998). Για ένα χρονικό της Κλασικής μουσικής σε σχέση με την ταυτότητα της μεσαίας τάξης στη Γερμανία και την Αυστρία, 1770-1848 (η μουσική στο επίκεντρο του σημερινού κανόνα της Κλασικής μουσικής) βλέπε Gramit (2002).

⁷ Π.χ., δημόσιες συναυλίες, όπερες, μουσεία, πινακοθήκες, ακόμη και ακαδημαϊκοί τομείς που επικεντρώνονται στην υψηλή κουλτούρα. Η έννοια της μουσικής 'υψηλού επιπέδου' των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων σε διάκριση από την υποδεέστερη διασκέδαση της κατώτερης τάξης γίνεται ακόμα πιο έντονη αυτήν την περίοδο. Επιπλέον, ο όρος «Κλασική» πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 19ου αιώνα ως αντίδραση στις δήθεν υπερβολές αυτού που, μέχρι τότε, ήταν οι απαρχές του «Ρομαντισμού» –υπερβολών, δηλαδή, αναφορικά με την κριτική ως προς τα πρότυπα του 'καλού γούστου' της νέας αισθητικής θεωρίας της εποχής που κρατούσε απόσταση από τη συναισθηματική αμεσότητα υπέρ της πνευματικής περισυλλογής. Βλέπε, επίσης, παρακάτω υποσημειώσεις αρ. 8 και αρ.10.

⁸ Η Κλασική μουσική ήταν ένα πρωταρχικό μέσο επιβεβαίωσης των αξιών της μεσαίας τάξης. «Για τον κόσμο της αστικής τάξης που αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον απλό λαό με όρους τη σχέση της ψυχής με το σώμα, 'η μη ευαισθησία για τη μουσική' αποτελεί αναμφίβολα μια ιδιαίτερα ανυπόφορη μορφή υλιστικής χοντροκοπιάς» (Bourdieu 1984, 18-19· βλέπε, επίσης, Martin 2006, 77-104· DiMaggio 1992). Ως αποτέλεσμα, οι κοινωνιολόγοι σήμερα συμφωνούν γενικά ότι «η κατανάλωση της 'κλασικής' ή 'σοβαρής' λόγιας μουσικής με διάφορους τρόπους –όπως συναυλίες, δίσκοι και ραδιόφωνο– θεωρήθηκε ως μία χαρακτηριστική δραστηριότητα των μελών της ανώτερης και της μεσαίας τάξης, ενώ ο όρος «δημοφιλής» (συχνά χρησιμοποιείται ως αντιθετικός και υποτιμητικός) μεταφέρει την αίσθηση της μουσικής που είναι φτιαγμένη για, και συχνά από, τις μάζες» (Martin 2006, 77-78· βλέπε, επίσης, Crane 1992).

⁹ Αυτή είναι, στο παρόν πλαίσιο, η κατάσταση των αδέξιων ή των δήθεν ερασιτεχνών (κ.λπ.), ανεξάρτητα από την πρακτική που εμπλέκονται.

¹⁰ Αυτή η προηγούμενη κατάσταση ως υπηρέτες είναι μεταξύ των παραγόντων που οδήγησαν τους μουσικούς να συνταχθούν με την ιδέα της αυτονομίας της μουσικής (από τη νέα αισθητική θεωρία στα τέλη του 18ου αιώνα) –για τη δική της καθαρότητα αυτή καθαυτή– πέρα από τα κοινωνικά ζητήματα. Έτσι, οι προσπάθειες των 'σοβαρών' μουσικών, θεωρούμενες ως 'καθαρή' και 'καλή' τέχνη, θα μπορούσαν να διακριθούν από τους 'χαμηλούς' τρόπους διασκέδασης των άλλων μουσικών και των 'εμπορικών' μουσικών –αγνοώντας, φυσικά, την προφανή πνευματική διασκέδαση που οι ίδιοι παρείχαν στους ακροατές οι οποίοι πλήρωναν σημαντικά χρηματικά ποσά για τα εισιτήρια. Για τον επαγγελματισμό των εκτελεστών, βλέπε Goehr (1992).

¹¹ Αν και ποτέ δεν θα το βρούμε αυτό στα επίσημα βιβλία ιστορίας της μουσικής (βλέπε υποσημείωση αρ. 14 παρακάτω) και στη φορμαλιστική αισθητική θεωρία, αυτή η προτίμηση για καινούρια μουσική ήταν ένας από τους λόγους της σημασίας χαρακτηριστικών 'μορφών' όπως η σονάτα allegro, το ροντό, και άλλα παρόμοια: η προβλεψιμότητα της οργάνωσής τους βοήθησε την κατανόηση και την εκτίμηση της νέας μουσικής.

¹² Ο Rosen (1995b) περιγράφει –ανενδοίαστα– πώς οι μουσικοί επέβαλλαν τα γούστα τους και τις αξίες τους στα μέλη του κοινού μιας παράστασης (τα οποία θεωρούσαν ερασιτέχνες με τη χειρότερη έννοια της λέξης, παρά το ότι εξαρτώνταν από αυτούς για τα προς το ζην τους και την ανάδειξη του κύρους τους) όταν για παράδειγμα, συνέχιζαν να παίζουν Mozart, ακόμη και αν η μουσική του δεν ήταν αρεστή από αυτό το πρώιμο κοινό (όπως σημειώνεται από τον Johnson 1995). Ακόμη και η 1^η Συμφωνία του Beethoven (1807) απορρίφθηκε αρχικά από το κοινό, αλλά από το 1828 οι συνθέσεις του έγιναν αμέσως επιτυχίες –σε μεγάλο βαθμό λόγω της μεταστροφής των Βιενέζων αριστοκρατών προς μία «στρατηγική κοινωνικού αποκλεισμού» βασισμένης στα νέα

αισθητικά ιδεώδη του 'καλού γούστου' και όχι μόνο στη δυνατότητα της αστικής τάξης να πληρώσει για να παρακολουθήσει συναυλίες (Martin 2006, 27).

¹³ Στην αντίληψη των κοινωνιολόγων της μουσικής, ο λόγος για τη μουσική επηρεάζει, και ακόμα συνιστά, το πώς πραγματικά ακούγεται η μουσική. Σε μια τέτοια «πολιτική του νοήματος» για τον λόγο της πρόσληψης της μουσικής, βλέπε Martin (2006, 26-28).

¹⁴ Η μουσική τους, βέβαια, δεν έχει καταγραφεί σε κείμενα της ιστορίας της μουσικής που μελετούν οι μουσικοί στις σπουδές τους (βλ Edstrom 2003). Η μουσική που αναλύεται σε αυτά τα κείμενα είναι κυρίως η «μουσική» της «μουσικής εκπαίδευσης» και όχι η μουσική με την ευρύτερη έννοια ως κοινωνική πρακτική.

¹⁵ Για αυτή την «ιεροποίηση του πολιτισμού» (Levine 1988, 85) βλέπε, π.χ., Levine (1988, 85-168), Shiner (2001, 187-224), Gramit (2002), DiMaggio (1992 23, 35, 42, 44, 46, 47, 50). Ο Shiner για παράδειγμα, έχει ένα υπό-κεφάλαιο αφιερωμένο στο «The Artist: A Sacred Calling», μία αντίληψη που είχε ως αποτέλεσμα την εξύψωση των καλλιτεχνών και των μουσικών και τη συνακόλουθη υποβάθμιση των τεχνιτών και ερασιτεχνών –των πρώτων ως παραγωγών *χρήσιμων* τεχνουργημάτων προς πώληση (η υψηλή τέχνη ήταν για μοναδικά εκθέματα με «σκοπιμότητα χωρίς σκοπό») και των δεύτερων για την έλλειψη ικανότητας και καλλιτεχνικής μαεστρίας που θεωρούνταν ως προϋπόθεση για τις 'σοβαρές' και ευγενείς αξιώσεις του αισθητικού δόγματος της εποχής. Ακόμα και σήμερα, ισχύει το ίδιο επιχείρημα για τους ερασιτέχνες που δεν αφιερώνουν τον εαυτό τους ολοκληρωτικά στο 'σοβαρό', οιονεί-ιερό κάλεσμα της μουσικής: κατά αυτή την άποψη, η μουσική πρέπει να *προστατεύεται από τους ερασιτέχνες*. Σε αυτή τη θέση συντάσσονται και οι δάσκαλοι μουσικής που θεωρούν τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών ως φυσικά και χρήσιμα για την ποιότητα των μουσικών συνόλων τους.

¹⁶ Παρά τις προοδευτικές προσπάθειες σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτό το εύρος είναι ακόμα αρκετά σπάνιο. Ο εκπαιδευτικός μουσικής δεν έρχεται συνήθως σε επαφή με άλλες μουσικές κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Σε σύγκριση με τον χρόνο που δαπανάται στις πρόβες, στα ατομικά μαθήματα και στα μουσικά σύνολα για το παίξιμο κλασικής μουσικής, οι άλλες μουσικές είναι αναμφισβήτητα προαιρετικές ή πάρεργο για να αποφέρουν χρήματα (συχνά με το ρίσκο της αποδοκιμασίας των δασκάλων των ατομικών μαθημάτων σε όργανα που φοβούνται ότι οι μαθητές τους θα αποκτήσουν κακές συνήθειες στην ποιότητα, στην τεχνική, κ.λπ.).

¹⁷ Οι «πολυπολιτισμικές» και οι μουσικές «του κόσμου» συνήθως προσεγγίζονται παιδαγωγικά με τους ίδιους όρους «μουσικής αξίας» που χρησιμοποιούνται για την κλασική μουσική: βασικές πληροφορίες από τη θεωρία και την ιστορία της μουσικής, και από την ακρόαση αντιπροσωπευτικών 'έργων'. Μερικοί εκπαιδευτικοί μουσικής στη γενική εκπαίδευση διδάσκουν κιθάρα στις τάξεις τους, αν και είναι αβέβαιο το αν οι μαθητές θα αποκτήσουν μία λειτουργική ικανότητα. Η jazz περιλαμβάνεται ενίοτε στο μάθημα της μουσικής στη γενική εκπαίδευση, αν και διδάσκεται επίσης με προοπτική τη συνειδητή ακρόαση και ως εκ τούτου ευνοεί μία ιστορική-θεωρητική προσέγγιση. Είναι επίσης αμφίβολο αν στα σχολικά προγράμματα με μεγάλα jazz σύνολα οι περισσότεροι μαθητές πραγματικά μαθαίνουν να αυτοσχεδιάζουν έτσι ώστε να μπορούν να 'παίζουν ζωντανά' ως ενήλικες σε ερασιτεχνικό ή επαγγελματικό πλαίσιο. Η δημιουργία συνόλων που παίζουν άλλες μουσικές φαίνεται να είναι μουσικά βέβηλη και η εν λόγω πρακτική είναι εξαιρετικά σπάνια.

¹⁸ Κατά κάποιο τρόπο, η αγορά και οι κοινοτικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για ό,τι δεν διδάσκεται στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, τα μαθήματα που προσφέρουν καταστήματα μουσικής στις ΗΠΑ για όργανα που δεν ανήκουν στη

συμφωνική ορχήστρα· οι μουσικές σχολές σε κοινότητες (με οποιοδήποτε όνομα, είτε με δημόσια είτε με ιδιωτική στήριξη:

βλέπε, π.χ., <http://www.maydaygroup.org/php/ecolumns/communitymusicinaction-introduction.php>) το Paul Green School of Rock, που είναι στην πραγματικότητα πάνω από 2 δωδεκάδες σχολών σε περιοχές σε όλες τις ΗΠΑ που διδάσκουν rock μουσική (βλ <http://www.schoolofrock.com/>) ή το Infinity Performing Arts Program που δημιουργήθηκε στο Jamestown NY (ΗΠΑ) για την προώθηση μουσικών πρακτικών που τα μουσικά σχολεία τείνουν να αγνοούν ή να απορρίπτουν.

¹⁹ Στις ΗΠΑ, μεγάλος αριθμός αποφοίτων από πανεπιστημιακά μουσικά τμήματα καταλαμβάνει θέσεις διδασκαλίας σε προγράμματα που δίνουν επαγγελματικούς τίτλους, χωρίς στην πραγματικότητα να έχουν κάποια επαγγελματική σταδιοδρομία που θα τους εξασφάλιζε τα προς το ζην κυρίως μέσω της μουσικής. Οι διδάσκοντες στα μουσικά πανεπιστημιακά τμήματα και στις σχολές μουσικής, στελεχώνονται κυρίως από μουσικούς των οποίων η επαγγελματική σταδιοδρομία ήταν βραχύβια, κατώτερης κατηγορίας ή αμελητέα. Οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες κάποιων, όπως θεωρητικών, μουσικολόγων και των περισσότερων καθηγητών σύνθεσης, αφορούν κυρίως σε πανεπιστημιακές θέσεις –αν και οι περισσότεροι ασχολούνται και με το ίδιο το επαγγελματικό αντικείμενο όσο τους το επιτρέπουν τα διδακτικά τους καθήκοντα.

²⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι η υπερ-ταύτιση με τον ρόλο του «μουσικού» (ή η υπο-ταύτιση με τον ρόλο του «δασκάλου») μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία εάν η μουσική και η ίδια η μουσικοτροπία του καθηγητή μέσω των μαθητών εκτιμάται περισσότερο από τις μουσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Οι μουσικοθεραπευτές, απεναντίας, δεν μπαίνουν καν στον πειρασμό να βάλουν τη μουσική πάνω από τις ανάγκες των πελατών τους.

²¹ Αναφέρομαι και πάλι στο «status» επειδή η χαμηλή θέση των ερασιτεχνών στην κοινωνική-μουσική ιεραρχία –που στοιχειοθετήθηκε αρχικά με την Κλασική μουσική και τους Κλασικούς μουσικούς στην κορυφή– είναι η πηγή της πολιτισμικής στάσης που μελετάται. Η αποδοχή αυτής της ιεραρχίας εμποδίζει μία θεώρηση που σέβεται πλήρως και ενθαρρύνει τους ‘απλούς’ λάτρεις που τολμούν να εμπλακούν στη ‘σοβαρή’ υπόθεση της μουσικοτροπίας.

²² Αυτό που ακολουθεί δεν είναι μια προσπάθεια να οριστεί ο ερασιτεχνισμός ή να τον διακρίνουμε από ένα χόμπι, ένα είδος αναψυχής, μία ενασχόληση, ένα ενδιαφέρον ή έναν διασκεδαστικό τρόπο για τον ελεύθερο χρόνο (κ.λπ). Σκοπός μου είναι να προάγω την ιδέα της μουσικοτροπίας όλων των ειδών, σε όλα τα επίπεδα ειδημοσύνης, ως μία έγκυρη μουσική πρακτική των απλών ανθρώπων. Επιπλέον, δεν με ενδιαφέρει τόσο να υποστηρίξω την εφαρμογή του όρου «μουσικός» στους ερασιτέχνες αλλά θέλω να εκφράσω τον προβληματισμό μου ως προς την παρούσα χρήση και στάση απέναντι σε αυτήν την ετικέτα που έχει μία απειλητική, ελιτίστικη και κοινωνικά-ταξικά συνειδητή επίδραση η οποία λειτουργεί εις βάρος της πιο ευρείας έννοιας της μουσικοτροπίας όλων των ειδών στην κοινωνία.

²³ Και, τελικά, στον Ιταλό *amatore* και στον Γάλλο *amateur*, μία λέξη που έχει πλέον αγγλοποιηθεί.

²⁴ Δείτε, για παράδειγμα, το *Playing the Piano for Pleasure* (1985) του Charles Cooke που είναι ένας οδηγός για πρακτική και μελέτη από ερασιτέχνες πιανίστες. Τα σχόλια των αναγνωστών σχετικά με αυτό το βιβλίο στο www.Amazon.com είναι ιδιαίτερος αποκαλυπτικός σχετικά με τις στάσεις των ερασιτεχνών για το παίξιμό τους.

²⁵ Και, όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο του άρθρου, απόφοιτοι του Julliard! Αυτός είναι

ένας λόγος που η λέξη «ερασιτέχνης» δεν αποκαλύπτει την πραγματική ικανότητα ενός εκτελεστή.

²⁶ Δείτε το κεφάλαιο πέντε του Booth «Teaching the Love» όπου αναπτύσσει πιο αναλυτικά τις σκέψεις του για την παιδαγωγική και την ανάγκη να κρατάμε ζωντανή την αγάπη των μαθητών για τη μουσική *δίνοντας μουσική ποιότητα στην ίδια την εκμάθηση της 'τεχνικής'.* Ακολουθούν περισσότερα επ' αυτού.

²⁷ Ωστόσο, και όχι από τεμπελιά, οι μαθητές *συχνά και ηθελημένα παραβλέπουν πολλά από τα λάθη τους* επειδή δεν έχουν επαρκή ακουστικό στόχο για το πώς θα μπορούσε να είναι η «τελική» εκτέλεση. Παίζουν με ευχαρίστηση μέχρι να κάνουν ένα σημαντικό λάθος, σταματούν να το διορθώσουν μία φορά, και συνεχίζουν από εκεί. Αυτό το ονομάζουν εξάσκηση! Για αυτό το ζήτημα, δείτε παρακάτω τις υποσημειώσεις 29-31 και τη σχετική συζήτηση.

²⁸ Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην εξάσκηση μπορούν να μεταστραφούν με την ακρόαση νέων κομματιών για να *επιλέξουν* οι μαθητές. Αυτό δίνει επίσης έναν ακουστικό στόχο ως βάση για την εξάσκηση. Το να έχουμε τουλάχιστον ένα κομμάτι ελεύθερης επιλογής βοηθά στο να κρατηθεί ζωντανός ο θαυμασμός: *θα είναι πάντα αυτό που θα μελετούν περισσότερο οι μαθητές και θα το ολοκληρώνουν.* Άλλο ένα κίνητρο μπορεί να είναι η συνοδεία του κομματιού που ενισχύει τις επιδόσεις του μαθητή και, ως εκ τούτου, και την ευχαρίστηση. Και η ηχογράφηση κάθε 'ολοκληρωμένου' κομματιού και η δημιουργία μιας κασέτας ή CD κατά περιόδους, επίσης συμβάλλουν στο να καταστεί ικανός ο μαθητής να προσέχει τόσο τους ακουστικούς στόχους όσο και τα ακουστικά αποτελέσματα. Τέτοιες συλλογές από ηχογραφήσεις αποτελούν επίσης μία κινητήρια αίσθηση προόδου (και γίνονται σπουδαία δώρα για τους παππούδες).

²⁹ Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αφιερώνοντας ένα μέρος του μαθήματος στο «πώς να εξασκείσαι» –π.χ., να ζητήσουμε από τον μαθητή να μας δείξει πώς μελετά συνήθως, ας πούμε για πέντε λεπτά, και μετά να συζητήσουμε βελτιωμένες στρατηγικές (δείτε την υποσημείωση αρ. 28 για την χαρακτηριστική αδράνεια του μαθητή). Στα ομαδικά μαθήματα, οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν το παράδειγμα εξάσκησης ενός μέλους της ομάδας (στο επόμενο μάθημα κάποιου άλλου μαθητή) και έτσι να βελτιώσουν και τη δική τους εξάσκηση 'ασκώντας κριτική' στις πρακτικές εξάσκησης των συμμαθητών τους. Οι μαθητές μπορούν επίσης να ηχογραφήσουν ή βιντεοσκοπήσουν την εξάσκηση στο σπίτι με σκοπό την ανάλυση ως ένα κανονικό μέρος του μαθήματος.

³⁰ Η τεχνική υποκινείται από έναν ακουστικό στόχο, από ένα μουσικό αποτέλεσμα. Δεν είναι αυτοσκοπός. Αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο της εν λόγω πρότασης του Barenboim. Ο ακουστικός στόχος παρέχει τα κριτήρια για την καταγραφή λαθών και αδυναμιών. Χωρίς αυτόν, η εξάσκηση, συχνά και επί της ουσίας, «κάνει πρόβα» τα λάθη ως λάθη.

³¹ Πρότεινα για πρώτη φορά την έννοια του «όμορφου χρόνου» στο Regelski (1996). Η ιδέα του χρόνου που αναπτύχθηκε εκεί προσομοιάζει με ένα είδος «νομίσματος» που φτιάχνεται και εξοικονομείται, ξοδεύεται ή χαραμίζεται (κ.λπ.), και αναλύθηκε με όρους γνωστικής γλωσσολογίας από τους Lakoff and Johnson (1999).

³² Το «worthwhile» από το «worth the while», δηλαδή αξίζει τον χρόνο, καλή χρήση του χρόνου. Στα Βρετανικά Αγγλικά, συνήθως γράφεται worth-while.

³³ Αυτό συμβαίνει ιδιαιτέρως με τα παιχνιδοτράγουδα και άλλες δραστηριότητες στα μαθήματα μουσικής της γενικής εκπαίδευσης τα οποία, αν και είναι διασκεδαστικά με ηχογραφημένους τρόπους (ή σε σύγκριση με τα μαθηματικά, κ.λπ.), σπάνια ή μόνο εκ παραδρομής οδηγούν σε μουσική μάθηση ή δυνατότητα για δια βίου μουσικό 'όμορφο χρόνο'. Και μπορεί να είναι διασκεδαστικό να παίζεις σε ένα σύνολο αλλά, για πολλούς,

δεν είναι το είδος του 'όμορφου χρόνου' που κινητοποιεί την συνειδητή εξάσκηση για πρόβες ή την αναζήτηση τέτοιων εμπειριών σε σύνολα, μετέπειτα στη ζωή.

³⁴ Στην πραγματικότητα, όταν παραμεριστεί η ευχαρίστηση της κοινωνικοποίησης (π.χ., μετά την αποφοίτηση και στην ενήλικη ζωή), πάρα πολλοί φαίνεται να μην βρίσκουν κάποιον μουσικό λόγο να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε τέτοια σύνολα. Οι εμπειρίες με ατομικό παίξιμο, ντουέτα, τρίο, κ.λπ., κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, αποτρέπουν τον πειρασμό να υποκύψει κάποιος μόνο στις πτυχές της κοινωνικοποίησης, που είναι τόσο ελκυστικές για τους νέους, και δίνουν εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα της ανεύρεσης κοινού χρόνου για πρόβες από μία μεγάλη ομάδα ενηλίκων ερασιτεχνών.

³⁵ Αυτό δεν είναι ασυνήθιστο, επίσης, στα ατομικά μαθήματα. Για παράδειγμα, ο μαθητής πιάνου του οποίου ο δάσκαλος σημειώνει πάντα τη δακτυλοθεσία και τα πεντάλ, ποτέ δεν μάθει πώς να τοποθετεί μόνος του τα δάχτυλα ή τα πεντάλ σε καινούρια κομμάτια. 'Η το «παίζ' το έτσι» του παιδαγωγικού μοντέλου της επίδειξης-και-μίμησης.

³⁶ Η επιτυχία του επαγγελματία εκτελεστή είναι δύσκολη και απαιτητική, και πολύ συχνά δεν είναι τόσο ικανοποιητική μουσικά όσο θα μπορούσε να είναι (βλέπε π.χ., Tindall 2005, 295, που περιγράφει μουσικούς ορχήστρας που «είχαν δικαιολογημένα βαρεθεί αφού έπαιζαν τον *Καρυοθραύστη* σαράντα πέντε φορές κάθε Δεκέμβριο για δεκαετίες»). Ως αποτέλεσμα, οι περισσότεροι καταρτισμένοι μουσικοί τελικά καταλήγουν σε άλλες σταδιοδρομίες: «Σήμερα ο ερασιτέχνης μουσικός είναι ένας 'επαγγελματίας' με σπουδές σε ωδείο που δεν μπορεί να βρει εργασία. Κατά κανόνα, η ζωή του είναι στον αντίθετο πόλο της ζωής του ερασιτέχνη του 1950 –που ήταν άριστος γνώσης στο χόμπι του, αλλά χωρίς σπουδές σχετικά με την καριέρα από την οποία κέρδιζε χρήματα. Αντί να πάρει ένα πτυχίο κολεγίου σε έναν τομέα που θα του έδινε οικονομική ανεξαρτησία, και να παίζει μουσική στον ελεύθερο χρόνο του, περνά τα χρόνια του κολεγίου τελειοποιώντας το μουσικό ταλέντο που θα γίνει μόνο ένα χόμπι. [...] Και οι αληθινοί ερασιτέχνες μουσικοί βγαίνουν επίσης χαμένοι, και λένε ότι δυσκολεύονται να βρουν ευκαιρίες για παίξιμο καθώς οι ορχήστρες και τα σύνολα μουσικής δωματίου στην κοινότητα είναι γεμάτα από αποφοίτους ωδείου» (Tindall 2005, 306). Η αυτοβιογραφική περιγραφή της Tindall για την εικοσάχρονη προσπάθειά της για μια επαγγελματική καριέρα ως μουσικός στο όμποε έχει πολλά αποκαλυπτικά στοιχεία που θα πρέπει να διαβάσουν οι νέοι που φιλοδοξούν να γίνουν επαγγελματίες Κλασικοί μουσικοί. Η Tindall προβληματίζεται για «τους νέους ανθρώπους που προτρέπονται να καταρτισθούν αποκλειστικά για μία καριέρα σε έναν κλάδο που εμφανώς φθίνει (304)» και τους συμβουλεύει να διερευνήσουν σοβαρά τις πραγματικές δυσκολίες του τρόπου ζωής που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες (304-05).

³⁷ Οι άνθρωποι με πάρεργο τις εμφανίσεις σε club, γάμους (κ.λπ.) εμπίπτουν στο καθεστώς του επαγγελματία-ερασιτέχνη ή θεωρούνται «μουσικοί» κυρίως με την έννοια του ότι βγάζουν χρήματα, ακόμη και αν είναι με μερική απασχόληση. Πολλά ερασιτεχνικά συγκροτήματα, επίσης, έχουν αρκετή ζήτηση σε τοπικό επίπεδο ώστε να μπορούν να πληρώνονται για τις περιστασιακές εμφανίσεις τους (και να πωλούν τα CD τους). Ωστόσο, οι περισσότεροι γνωρίζουν ότι δεν είναι καλή ιδέα να παραιτηθούν από την εργασία πλήρους απασχόλησής τους. Παίζουν περιστασιακά περισσότερο για την ευχαρίστηση από ό,τι για δουλειά. Ένα τέτοιο συγκρότημα είναι σχεδόν απρόσβλητο από αρνητικές αντιλήψεις για τους ερασιτέχνες –τουλάχιστον αν δεν υπάρχουν σχολαστικοί επαγγελματίες στο ακροατήριο. Για τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη της έννοιας του επαγγελματία-ερασιτέχνη σε πολλούς τομείς της ζωής, βλέπε Leadbeater & Paul Miller (2004).

³⁸ Θυμηθείτε το παράπονο του ερασιτέχνη τσελίστα που αναφέρθηκε παραπάνω: «Με

καθοδηγούσαν, όπως ήλπιζαν, προς το ωδείο, αλλά τελικά με απομάκρυναν από το να παίζω οτιδήποτε, για δεκαετίες» και τη νουθεσία του Barenboim, που παρατέθηκε παραπάνω, σχετικά με τις μη-μουσικές, μηχανικές ασκήσεις δεξιότητας.

³⁹ Αυτή είναι η θεωρητική βάση κάποιων παιδαγωγικών μεθόδων όπως, για παράδειγμα, της παιδαγωγικής πιάνου του Robert Pace όπου η μουσική θεωρία, η εξάσκηση του αυτιού, και άλλες δεξιότητες μουσικότητας μαθαίνονται *παίζοντας* πιάνο, όπου το παίξιμο του πιάνου βελτιώνεται από αυτές τις δεξιότητες και, έτσι, βρίσκει εφαρμογή σε διάφορα άλλα μουσικά είδη. Με τέτοιου είδους μαθήματα, οι μαθητές έχουν συχνά καλύτερο 'αυτί' από τον μέσο πρωτοετή φοιτητή σε μουσικό τμήμα. Αυτά τα μαθήματα είναι πραγματικά μαθήματα μουσικής, όχι απλά μαθήματα πιάνου.

⁴⁰ Όποιος μελετά σε διαμέρισμα καλύτερα να χρησιμοποιεί μία τρομπέτα MIDI παρά μια ακουστική! Αν είναι απαραίτητο να βρεθεί τόπος και χρόνος για εξάσκηση χωρίς να ενοχληθούν οι γύρω άνθρωποι που θέλουν την ησυχία τους, μειώνεται η πιθανότητα, για παράδειγμα, να αποφασίσει κάποιος αυθόρμητα ότι «έχει όρεξη να κάνει εξάσκηση *τώρα*».

⁴¹ Ολοφάνερες εξαιρέσεις ερασιτεχνών είναι οι παραστάσεις και οι διαγωνισμοί με μπάντες τύπου φιλαρμονικής που, παραδόξως, δεν έχουν κάποιο πραγματικό επαγγελματικό πρότυπο για σύγκριση. Αυτή είναι άλλη μια περιοχή όπου οι όροι επαγγελματίας και ερασιτέχνης αποτυγχάνουν ως περιγραφικές ταμπέλες ποιότητας.

⁴² Σκεφτείτε, για παράδειγμα, ένα μεγάλο σύνολο, όπου όλοι οι μαθητές (α) ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε (ακόμη και να δημιουργήσουν) ένα μικρό σύνολο, ή να προετοιμάσουν από μόνοι τους σόλο ή ντουέτα κ.λπ. (και όχι μόνο για διαγωνιστικά φεστιβάλ), (β) και όπου ένα μέρος αυτής της μουσικής παρουσιάζεται σε συναυλίες, με (γ) το υπόλοιπο να παρουσιάζεται στα συνήθη ρεσιτάλ που είναι η περίοδος πρόβας του μεγάλου συνόλου και, κατά καιρούς, μετατρέπεται σε εμπειρία ακροατηρίου για τα μέλη του συνόλου. Οι δεξιότητες που αποκτώνται από αυτές τις ανεξάρτητες προσπάθειες θα αντισταθμίσουν τον χρόνο που (υποτίθεται ότι) χάνεται από τις πρόβες του μεγάλου συνόλου. Στην πραγματικότητα, τα μεγάλα σύνολα θα βελτιωθούν επειδή τα μεμονωμένα μέλη αποκτούν μουσική ανεξαρτησία και μουσικότητα από τέτοιες ευκαιρίες.

⁴³ Εν τούτοις, έχω ασχοληθεί με αυτό σε ένα άλλο βιβλίο. Βλέπε Regelski (2004).

⁴⁴ Βλέπε, Greg Sandow, «The future of classical music», <http://www.artsjournal.com/greg/>.

⁴⁵ Για παράδειγμα, από τους διδάσκοντες και τους φοιτητές κοντινών πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων μουσικών σπουδών, και από ντόπιους ερασιτέχνες και επαγγελματίες-ερασιτέχνες, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις υποδομές των τοπικών δημόσιων σχολείων.

⁴⁶ Βλέπε www.houseconcerts.org/hc.html.

⁴⁷ Θυμάμαι έναν πρώην γείτονα, έναν μπάρμαν του οποίου το χόμπι ήταν να συνθέτει τραγούδια. Κάποτε συνέθεσε ένα διαφημιστικό σποτ που κέρδισε το δεύτερο βραβείο σε έναν εθνικό διαγωνισμό. Είναι ενδιαφέρον ότι ο γιος του αποφάσισε να σπουδάσει σύνθεση. Δηλαδή, οποιοδήποτε είδος ερασιτεχνισμού μπορεί να έχει παρόμοιες επιπτώσεις σε άλλους. Ο Keen (2007), στο βιβλίο του «The Cult of the Amateur», υποστηρίζει ότι παρατηρείται στο Διαδίκτυο μία σημαντική αύξηση ερασιτεχνικού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής μουσικών ερασιτεχνικού συγκροτημάτων όπως είναι οι garage bands (κ.λπ.). Κατά την άποψή του, αυτή η τάση αποτελεί απειλή για τους πολιτιστικούς θεματοφύλακες και, συνεπώς, για τον πολιτισμό.

Αλλά αν, όπως είναι πιθανό, η τάση για το περιεχόμενο που παράγουν οι χρήστες αποκτά όλο και μεγαλύτερη δυναμική, η μουσική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον ερασιτεχνισμό μπορεί τουλάχιστον να βελτιώσει την ποιότητα τέτοιου περιεχομένου και να κάνει αισθητή την παιδαγωγική της προσφορά πέρα από τους τοίχους του σχολείου.

⁴⁸ Στο http://en.wikipedia.org/wiki/Anime_music_video; <http://www.editundo.org/> υπάρχει η περιγραφή για ένα «σχολικό μιούζικαλ» –σίγουρα όχι του τυπικού είδους– που συνέθεσαν και παρουσίασαν εξ ολοκλήρου μαθητές, και ανέβηκε σε τοπικό θέατρο.

⁴⁹ Βλέπε στο <http://en.wikipedia.org/wiki/Mixtapes>.

⁵⁰ «Τα δάση δεν θα είχαν μουσική αν τραγουδούσαν μόνο τα πουλιά που τραγουδούν καλύτερα.» (Ανώνυμος). «Στην [μουσική] τέχνη δεν υπάρχει ίσως το απόλυτο κακό αλλά η ανειλικρίνεια. Υπάρχουν αμέτρητες αποχρώσεις του χειρότερου και του καλύτερου». (Daniel Gregory Mason). Και τα δυο αναφέρονται στο Booth (1999, 130).

⁵¹ «Για κάποιες δεκαετίες, στην πραγματικότητα, η παρουσία και μόνο κάποιου άλλου εκτός από τους συμπαίκτες μου με έκανε να παίζω χειρότερα. Δεν ήθελα καν να με ακούει κάποιος να εξασκώμαι, είτε μουσικός είτε όχι» (73). Βλέπε Booth 1999, 61-63, στο «Loves Shared vs. Loves Solitary».

⁵² Για την πολυπλοκότητα των μεταβλητών που λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή της μουσικής για αερόμπικ, βλέπε DeNora (2000). Συνολικά, αυτή η κοινωνιολογική μελέτη υπογραμμίζει τον ρόλο και τα οφέλη των διαφόρων ειδών του μουσικού ερασιτεχνισμού στην «καθημερινή ζωή».

⁵³ Ακριβώς όπως τα αντικείμενα «έχουν τη δυνατότητα» για διαφορετικές χρήσεις (π.χ., μια μπάλα του τένις σαν παιχνίδι για σκύλους, μία πέτρα σαν σφυρί, κ.λπ.), έτσι και τα 'αντικειμενικά' χαρακτηριστικά της μουσικής δίνουν τη δυνατότητα για διαφορετικές χρήσεις και αξίες. Για τις «δυνατότητες» της μουσικής στην καθημερινή ζωή βλέπε DeNora (2000, 38-41).

⁵⁴ Εν τούτοις, και τα τρία μπορούν εύκολα να αποδοθούν ακόμα και στην πιο 'καλλιεργημένη' ακρόαση μουσικής σε συναυλίες, ιδιαίτερα αν κάποιος παραβλέψει το ιεροποιημένο status της μουσικής και την ιδέα της αίθουσας συναυλιών ως οίκου 'λατρείας' του πολιτισμού. Ακόμη και η τυπική αισθητική θεωρία υποστηρίζει ότι η Κλασική μουσική, που προορίζεται για ειδικό χρόνο και χώρο, είναι μία απόδραση ελεύθερου χρόνου από την τετριμμένη καθημερινότητα (για παράδειγμα, τα μουσικά «divertimenti» που σημαίνουν αποδράσεις, διασκεδάσεις στα ιταλικά). Και αξίζει να προσεχθεί η ρίζα «muse» στο *amusement*, όπως και η ετυμολογία του «entertainment» από το «entraining» (*entretenir* στα γαλλικά) –δηλαδή, διατηρώ κάτι (οτιδήποτε, ακόμη και την Κλασική μουσική) στο μυαλό ή με προσήλωση.

⁵⁵ Βλέπε το κεφάλαιο του Goldsmith (2001) «Too Important to Leave to the Professionals» (48-62) στο οποίο αναφέρει από τον Shaw επί λέξει: «Η μουσική και το σεξ είναι υπερβολικά σημαντικά για να τα αφήσουμε στους επαγγελματίες» (50).

⁵⁶ Το «ιδεώδες δράσης» δεν είναι ιδεαλιστικό ή ουτοπικό: είναι ένα 'καλό' (στόχος) που χρησιμεύει ως οδηγός για δράση, όπως στον καλό γάμο, στην καλή υγεία ή στις καλές φιλίες. Τέτοια 'καλά' παίρνουν πολλαπλές μορφές, ανάλογα με τους εμπλεκόμενους καθώς και τις ιδιαιτερότητες και τους περιορισμούς των περιστάσεων. Ο ερασιτεχνισμός, ως ένα ιδεώδες δράσης για το πρόγραμμα σπουδών, θα μπορούσε να υλοποιηθεί με αμέτρητους τρόπους –κανένας από τους οποίους δεν φαίνεται να είναι έχει αισθητή ή αξιοσημείωτη παρουσία σήμερα, επειδή η σχολική μουσική είναι η ίδια ο 'κόσμος' της που, πέρα από τις σχολικές συναυλίες, δεν έχει επί της ουσίας παρά ελάχιστη άμεση συνεισφορά στη μουσική ζωή της κοινότητας. Η «αυθεντική αξιολόγηση» χρησιμοποιεί,

στην περίπτωση της μουσικής, την «αυθεντική» μουσικοτροπία ως απόδειξη μάθησης, και όχι τα τεστ με χαρτί και μολύβι, για παράδειγμα. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την «προστιθέμενη αξία» στην αντίληψη της μουσικής εκπαίδευσης βλέπε Regelski (2006a), Regelski (2006b) και Regelski (2005). Με λίγα λόγια, η αξία της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ζήτημα των δυνατοτήτων για δράση που προσφέρουμε στους μαθητές, καλύτερα, στοιχειωδώς, ή πιο συχνά, ως αποτέλεσμα των μουσικών σπουδών τους, και όχι της ευγενούς θεώρησης και των αφηρημένων κοινοτοπιών της αισθητικής φιλοσοφίας που παριστάνουν τον συνήγορό της.

Βιβλιογραφία

- Booth, Wayne C. 1999. *For the Love of It: Amateuring and Its Rivals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- _____. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Trans. R. Nice. Cambridge: Harvard University Press.
- Carroll, Noël. 1998. *A Philosophy of Mass Art*. Oxford: Clarendon Press.
- Cooke, Charles. 1985. *Playing the Piano for Pleasure*. Westport, CN: Greenwood Publications Group.
- Crane, Diana. 1992. "High Culture versus Popular Culture Revisited: A Reconceptualization of Recorded Culture." In *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, ed. Michèle Lamont and Marcel Fournier. Chicago: The University of Chicago Press: 58-74.
- deMarrais, Kathleen Bennett and Margaret LeCompte. 1998. *The Way Schools Work: A Sociological Analysis of Education*, 3rd Ed. New York: Longman.
- DeNora, Tia. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DiMaggio, Paul. 1992. "Cultural Boundaries and Structural Change: The Extension of the High Culture Model to Theater, Opera, and the Dance." In *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, ed. Michèle Lamont and Marcel Fournier. Chicago: The University of Chicago Press: 21-57.
- Edström, Olle. 2003. "A Different Story of the History of Western Music and the Aesthetic Project," *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Vol.2, No. 2 (December), e-journal: http://act.maydaygroup.org/articles/Edstrom2_2.pdf.
- Goehr, Lydia. 1992. *The Imaginary Museum of Musical Works*. Oxford: Clarendon Press.

- Gramit, David. 2002. *Cultivating Music*. Berkeley: University of California Press.
- Goldsmith, Joan Oliver. 2001. *How Can We Keep from Singing: Music and the Passionate Life*. New York: W.W. Norton.
- Johnson, James H. 1995. *Listening in Paris: A Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- Kaemmer, John E. 1993. *Music in Human Life: Anthropological Perspectives on Music*. Austin: University of Texas Press.
- Keen, Andrew. 2007. *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture*. New York: Doubleday.
- Kimmelman, Michael. 2006. "An exhibition about drawing conjures a time when Amateurs roamed the earth," *New York Times* (Internet edition), July 19; <http://www.nytimes.com/2006/07/19/arts/design/19/draw.html?ei=5087%0A&en=3fac5d68> , unpagged.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lasch, Christopher. 1984. "The degradation of work and the apotheosis of art." *Harpers* (February): 42-49.
- Leonhard, Charles. 1999. "A Challenge for Change in Music Education," *Music Educators Journal*, Vol. 86, No.3.
- Leadbeater, Charles and Paul Miller. 2004. *The Pro-Am Revolution*. London: Demos.
- Levine, Lawrence W. 1988. *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Loesser, Arthur. 1990 [1954]. *Men, Women and Pianos: A Social History*. New York: Dover
- Martin, Peter J. 2006. *Music and the Sociological Gaze: Art Worlds and Cultural Production*. Manchester: Manchester University Press.
- McCarthy, Marie. 1997. "The Foundations of Sociology in American Music Education (1900-1935)." In *On the Sociology of Music Education*, ed. Roger Rideout. Norman: University of Oklahoma School of Music: 71-80.
- Pearlman, Edith. 2007. "Learning to play second fiddle," *International Herald Tribune*, June 29: 7. Or, <http://www.iht.com/articles/2007/06/28/opinion/edpearlman.php>

- Regelski, Thomas A. 2006 a. "Music Appreciation as Praxis," *Music Education Research*, 8/2 (July 2006); 281-310.
- _____. 2006b. "Music Education: What is the 'Value Added' for Self and Society?" In, *Music and Human Beings*, ed. B. Stålhammar. Örebro, Sweden: University of Örebro, 2006.
- _____. 2005. "Music and Music Education—Theory and Praxis for 'Making a Difference,'" *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, No. 1 (January 2005), 7-27. Re-published as: *Music Education for the New Millenium*. Oxford: Blackwell, 2005.
- _____. 2004. *Teaching General Music in Grades 4-8: A Musicianship Approach*. New York: Oxford University Press.
- _____. 1996 [1997]. "A prolegomenon to a praxial theory of music and music education. *Finnish Journal of Music Education*, Vol. 1, No. 1 (Fall 1996): 23-38. Reprinted in, *Canadian Music Educator*, Vol. 38, No. 3 (Spring 1997): 43-51.
- Roberts, Brian. A. 1993. *I, Musician*. St. John's, NL: Memorial University of Newfoundland; also available at <http://www.cdli.ca/~barobert/publications/Table%20of%20Contents.html>
- Rosen, Charles. 2005a. "Playing Music: The Lost Freedom," essay-review of *Performing Music in the Age of Recording*, by Robert Philip (New Haven CT: Yale University Press, 2005), *New York Review of Books* (November 3): 47-50.
- _____. 2005b. "Beethoven's Triumph," essay-review of *Listening in Paris: A Cultural History*, by James H. Johnson (Berkeley: University of California Press), *New York Review of Books* (Sept. 21): 52-56.
- Scott, Derek B, ed. 2002. *Music, Culture, and Society: A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Shepherd, John. 1991. *Music as Social Text*. Cambridge: Polity Press.
- Shiner, Larry. 2001. *The Invention of Art: A Cultural History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Small, Christopher. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover NH: Wesleyan University Press/University Press of New England.
- Stokes, Martin, ed. 1997. *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place*. Oxford: Berg.
- Strinati, Dominic. 1995. *An Introduction to Theories of Popular Culture*. London: Routledge.

Tindall, Blair. 2005. *Mozart in the Jungle: Sex, Drugs, and Classical Music*. [Advance Proof Edition] New York: Atlantic Monthly Press.

Tommasini, Anthony. 2006. "Condoleezza Rice on Piano." *The New York Times*, April 9: <http://www.nytimes.com/2006/04/09/arts/music/09tomm.html>

Wakin, Daniel J. 2006. "Tale of Rachmaninoff and Medical Education." *The New York Times*, May 30: <http://www.nytimes.com/2006/05/30/arts/music/30pian.html>

Σχετικά με τον Συγγραφέα

Ο Thomas A. Regelski Ph.D. είναι Διακεκριμένος Καθηγητής Μουσικής (Ομότιμος), στο State University of New York, στην Fredonia NY, όπου δίδαξε διεύθυνση χορωδίας, μεθόδους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βασικά μαθήματα στη φιλοσοφία, ψυχολογία και κοινωνιολογία, ενώ έχει δημοσιεύσει σε ένα ευρύ φάσμα περιοδικών εντός και εκτός μουσικής παιδαγωγικής. Είναι συν-ιδρυτής του MayDay Group και συντάκτης του ηλεκτρονικού του περιοδικού *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, από τη στιγμή της σύλληψής του ως το καλοκαίρι του 2007. Είναι συγγραφέας των *Principles and Problems of Music Education* (Prentice-Hall, 1975), *Arts Education and Brain Research* (Alliance for Arts Education/MENC, 1978), *Teaching General Music: Action Learning for Middle and Secondary Schools* (Schirmer Books, 1981), και *Teaching General Music in Grades 4-8: A Musicianship Approach* (Oxford University Press, 2004). Είναι εθελοντής στο Helsinki University (Finland), όπου διδάσκει μαθήματα ερευνητικής γραφής σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Faculty of Behavioral Sciences, ενώ σποραδικά δίνει διαλέξεις στο τμήμα Μουσικής Εκπαίδευσης στο Sibelius Academy.

3.

Μουσική Εκπαίδευση και Παγκόσμια Ηθική: Εκπαιδεύοντας τους Πολίτες του Κόσμου

Marja Heimonen
Sibelius Academy, Finland

Πρωτότυπο άρθρο

Heimonen, Marja. 2012. Music education and global ethics: Educating citizens for the world. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 11(1): 62-80.

http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf

Εισαγωγή: Η παγκόσμια ηθική

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύσουν τους μαθητές μουσικής για να γίνουν πολίτες του κόσμου με ηθικές αρχές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προάγουν την παγκόσμια κατανόηση όταν καλλιεργούν την ευαισθησία και ενθαρρύνουν τη συμπόνοια για κάθε άνθρωπο και μεταξύ των ανθρώπων, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία εναλλακτικών μορφών παγκοσμιοποίησης. Ο όρος «Μουσική Εκπαίδευση» χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο με την ευρεία έννοια. Αναφέρεται τόσο στη γενική όσο και στην οργανική και φωνητική μουσική εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών και των προαιρετικών μουσικών σπουδών).

Η αντίληψη της παγκόσμιας πραγματικότητας αναφέρεται στην «αντίληψη του κόσμου ως όλον» (Schweiker 2004, 14) και στις δυτικές φιλελεύθερες κοινωνίες συνήθως θεωρείται έννοια κοσμική (Mitzen 2005, 408), αν και υπάρχουν επίσης ιδέες για παγκόσμιες θρησκευτικές καθολικές αξίες και κοινότητες (π.χ., η *umma* στο Ισλάμ) (Eade 2005, 168). Εκτός από τη δημοκρατία, οι πολιτικές της Δύσης που δίνουν έμφαση στην τεχνολογία υψηλού επιπέδου, στην οικονομική παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα συχνά δημιουργούν πολλά και διάφορα προβλήματα, όπως οι οικολογικές κρίσεις και η ολέθρια φτώχεια για μεγάλο αριθμό ανθρώπων (Sen 2009, 177). Το παρόν χαρακτηρίζεται από τη χρήση της ανθρώπινης δύναμης όχι μόνο για την προαγωγή θετικής οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής προόδου, αλλά και για την πρόκληση καταστροφών, ανισοτήτων και πολέμων. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι παιδαγωγοί οι οποίοι δρουν ηθικά να ανταποκριθούν σε αυτή τη νέα παγκόσμια κατάσταση και να συμβάλλουν στην ευημερία της ανθρωπότητας προστατεύοντας παράλληλα τη γη;

Σε γενικές γραμμές, η παγκοσμιοποίηση ορίζεται ως μια «αυξανόμενη διασύνδεση» κοινωνιών από ολόκληρο τον κόσμο η οποία δημιουργεί πολλαπλά δίκτυα αλληλεπίδρασης, συμπεριλαμβανομένης της παγκόσμιας οικονομίας και επικοινωνίας (Bohman & Lutz-Bachman 1997, 8). Στη θεώρηση της έννοιας αυτού του φαινομένου, συνήθως διακρίνονται τρεις κυρίαρχες προσεγγίσεις: η παγκοσμιοποίηση μπορεί να

θεωρηθεί ως μία μακροπρόθεσμη ιστορική διαδικασία, ως μία διχοτόμηση που διαταράσσει τη ροή της νεωτερικότητας ή ως μία διαδικασία «από τη βάση προς την κορυφή» στην οποία τα άτομα θεωρούνται παράγοντες που επιφέρουν την παγκόσμια αλλαγή μέσω της δράσης τους σε τοπικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι είναι ικανοί με τη δράση τους να δημιουργήσουν εναλλακτικές μορφές παγκοσμιοποίησης (O'Byrne 2005, 6).

Η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών είναι μία έννοια που περιγράφει με θετικό πρόσημο τις υπάρχουσες διεθνείς σχέσεις. Οι λόγοι για την ανάπτυξη και την αναγνώριση της παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών είναι οι εξής: πρώτον, η επέκταση της πολιτικής κοινότητας, καθώς η διεθνής πολιτική δεν περιορίζεται στα εθνικά συμφέροντα των κρατών. Δεύτερον, η επέκταση των δημοκρατικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων οι οποίες υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα. Τρίτον, αντί να τονίζει τη σημασία της αγοράς, η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών δίνει έμφαση στην ανθρώπινη δράση (Chandler 2004, 3). Επιπλέον, μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών γίνεται αντιληπτή ως μια ηθική σφαίρα (όχι απλώς ως μία αγορά) που εμπεριέχει διαδικασίες παγκοσμιοποίησης (O'Byrne 2005, 6).

Η ανάγκη για «παγκόσμια ηθική» αναγνωρίζεται στις σύγχρονες φιλοσοφικές και πολιτικές αφηγήσεις. Ο όρος μπορεί να αναφέρεται στην παλιά ιδέα της «καθολικής ηθικής» που αναδεικνύεται στη Στωική παράδοση του φυσικού νόμου σύμφωνα με την οποία η *κοσμόπολις* είναι μία φυσική κοινότητα και όλοι οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε αυτήν θεωρούνται σύντροφοι και κυβερνώνται αμοιβαία από τις αρχές του φυσικού νόμου και της φυσικής δικαιοσύνης. Αυτές οι αρχές είναι εγγενώς δεσμευτικές και το να ενεργεί κάποιος σύμφωνα με αυτές εκφράζει μία αίσθηση κοινής ανθρωπιάς (π.χ., Cicero, *De legibus* 1, 23-32, 58-62, 2, 11-4, βλ. Nussbaum 1997, 32). Μία από τις πιο γνωστές καθολικές αρχές είναι το αξίωμα του Kant (παρόμοιο με τον «Χρυσό Κανόνα» αλλά όχι ακριβώς το ισοδύναμό του) κατά το οποίο θα πρέπει να ενεργεί κάποιος σύμφωνα με ένα πρόταγμα μόνο αν αυτό μπορεί ταυτόχρονα να γίνει και παγκόσμιος νόμος. Επί του παρόντος, η ιδέα των οικουμενικών αρχών της ηθικής αναγνωρίζεται στην *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (1948) και στη *Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (1989).³ Αυτές οι συνθήκες, καθώς και άλλες διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, υπαγορεύουν καθολικές αρχές δεοντολογίας και ηθικής, δηλαδή δικαιώματα που πρέπει να απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι. Ωστόσο, τέτοιες συνθήκες και διακηρύξεις αναθέτουν την υποχρέωση για την πραγματοποίησή τους κυρίως σε μεμονωμένα κράτη, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει περιορισμό. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, δεν έχουν επικυρώσει τη *Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Επιπλέον, η ηθική δεν αφορά μόνο σε αρχές, κανόνες και δικαιώματα, αλλά και σε ηθικές αξίες που πρέπει να καλλιεργούν οι άνθρωποι για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες πτυχές του σύγχρονου κόσμου (Dworkin 2006, 11-7, Parekh 2005, 16-7, 31). Ακόμα και ο Jürgen Habermas, ο οποίος προωθεί το θετικό δίκαιο σε διεθνές επίπεδο και την ενίσχυση των Ηνωμένων Εθνών με στρατιωτική δύναμη για την εφαρμογή αποφάσεων, υποστηρίζει ότι η δημοκρατική ειρήνη δημιουργείται από κοινωνίες των πολιτών και έχει τις ρίζες της σε κοσμοπολίτες πολίτες οι οποίοι δεν μπορούν να συσπειρωθούν για πόλεμο (Habermas 1997, 120-121, 127, Mitzen 2005, 405).

³ [Σημ. Επιμ.] Στο πρωτότυπο: *Universal Declaration of Human Rights* (1948) και *Convention on the Rights of the Child* (1989).

Από μία ηθική άποψη, οι μαθητές μουσικής μπορούν καλλιεργηθούν ώστε να γίνουν περισσότερο ευαίσθητοι πέρα από τη μουσική –όπως όταν αναλύουν μουσικά στοιχεία όπως η μελωδία και η δομή, κατανοούν διαφορετικά μουσικά στιλ και έννοιες και βιώνουν τη μουσική δημιουργία μαζί με άλλους– ώστε να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα και τις ανάγκες άλλων ανθρώπων στον κόσμο. Μία τέτοιου είδους ενθάρρυνση των συλλογικών συναισθημάτων και η προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού, της εμπιστοσύνης και της φροντίδας είναι πρωταρχικής σημασίας στις μικρο-κοινωνίες των ατομικών μαθημάτων, της πρόβας, της σχολικής τάξης, όπως και στις ευρύτερες κλίμακες της κοινωνίας και στον σημερινό παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η μουσική εκπαίδευση έχει πολλές δυνατότητες να εκπαιδεύσει τους πολίτες να συζητούν και να συμμετέχουν σε πραγματικούς διαλόγους μεταξύ ατόμων και πολιτιστικών ομάδων φιλελεύθερων και μη κοινωνιών, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο να γίνει η παγκόσμια ηθική μέρος μιας δημιουργικής διαδικασίας η οποία θα επαναπροσδιορίζεται συνεχώς σε διαφορετικά πλαίσια (Widdows 2005, 84).

Σχετικά με το περιεχόμενο της Μουσικής Εκπαίδευσης: από τη Διανοητική Ανάλυση στο Συναίσθημα

Η καλλιέργεια του γούστου και η ενθάρρυνση της κατανόησης από τους μαθητές της αξίας της όμορφης, «καθαρής» τέχνης είναι ένας από τους αναγνωρισμένους στόχους για τη μουσική εκπαίδευση (Kant 1968, Martindale 1999, 117-118, Scruton 2007). Ωστόσο, η στείρα απομόνωση και εξερεύνηση των δομικών στοιχείων των έργων τέχνης αυτή καθαυτή έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της πεποίθησης ότι η κύρια αξία της μουσικής βρίσκεται στη διανοητική επεξεργασία. Αυτή η φορμαλιστική άποψη επικρίνεται πλέον για την εστίασή της στα σταθερά μουσικά «έργα», σαν να είναι κάθε ένα από αυτά ένα «πράγμα» αντί για μουσική που υφίσταται κατά την εκτέλεση (Cook 2003, 204-8). Οι ιδέες για την ύπαρξη μιας «καθαρής» τέχνης έχουν επικριθεί με επιχείρημα ότι συντηρούν μια στατική «μουσειακή παράδοση» και ότι η καλλιτεχνική εμπειρία θεωρείται μοναδική χωρίς να συνδέεται με ο,τιδήποτε άλλο στη ζωή (Regelski 2005, 8, 10, 13-17).

Αυτοί οι επικριτικοί ισχυρισμοί πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, αν και μπορεί να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι των οποίων η κατανόηση αναπτύσσεται κυρίως μέσω της μουσικής ακρόασης, της ανάλυσης και της εξερεύνησης, χωρίς σύνθεση ή εκτέλεση. Για αυτούς, η ακρόαση και η διανοητική αποτίμηση της μουσικής μπορεί να είναι ένα ανεκτίμητο μέρος μιας «ευημερούσας ζωής». Αυτό το είδος ζωής πηγάζει από την Αριστοτελική άποψη της *ευδαιμονίας* σύμφωνα με την οποία η 'καλή ζωή' θεωρείται ως μία ισορροπημένη ολότητα που περιλαμβάνει τόσο τη δράση όσο και το διανοητικό στοχασμό (Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια* I.1, Haapala 1990, 8-9).

Ωστόσο, ο φορμαλισμός δεν είναι η μοναδική φιλοσοφία που έχει επηρεάσει την κατεύθυνση της μουσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στη δεκαετία του '60, η «αισθητική εκπαίδευση» προωθούνταν ως φιλοσοφική βάση για την καλλιτεχνική εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική. Ο Bennett Reimer, ένας από τους εκπροσώπους της θεωρίας του εξπρεσιονισμού, δηλώνει ότι όταν έγραψε την πρώτη (1970) και τη δεύτερη έκδοση (1989) του βιβλίου *A Philosophy of Music Education*, η εκπαιδευτική φιλοσοφία του βασιζόταν στη φύση και την αξία της «μουσικής». Ωστόσο, στο *Advancing the Vision* (2003, 152) σημειώνει πως ο ορισμός της «μουσικής», καθώς και των άλλων τεχνών, γίνεται ολοένα και περισσότερο προβληματικός. Εν τούτοις, προσπαθεί να την ορίσει ως

ήχους που οργανώνονται ώστε να φέρουν εγγενές νόημα. Αποφεύγει οποιαδήποτε αναφορά στο πόσο εξαιρετικό πρέπει να είναι το προϊόν ή η διαδικασία ώστε να θεωρηθεί μουσική ή τέχνη: όσο «καλό» ή «κακό» και να είναι, εξακολουθεί να πληροί τις προϋποθέσεις. Οι προσπάθειες του Reimer να δεχτεί σχεδόν οτιδήποτε ως «μουσική» στόχευαν ειδικά στους επικριτές του που ισχυρίζονται ότι οι φιλοσοφικές του ιδέες υπονοούν τον αποκλεισμό κάθε άλλης μουσικής από το πρόγραμμα σπουδών, εκτός από τη Δυτική κλασική μουσική. Μερικές φορές αυτού του είδους η κριτική μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική αντίδραση: καθώς οι μαθητές περιβάλλονται από εμπορική μουσική μέσω των νέων μέσων και της μουσικής τεχνολογίας στην καθημερινή τους ζωή, είναι πιθανόν ότι δύσκολα θα μάθουν κάτι για την κλασική μουσική (Jorgensen 2003,130). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής οι οποίοι δρουν ηθικά μπορούν να ανοίξουν την πόρτα σε πολλαπλά μουσικά είδη και να προσφέρουν επιλογές στους μαθητές, καθώς αυτός είναι ένας τρόπος να τους εισαγάγουν σε έναν πλούσιο μουσικό κόσμο και να τους ενθαρρύνουν να εκφράζονται με διάφορους τρόπους και μέσα από διαφορετικά μουσικά κανάλια.

Παρά τις προσπάθειές του να διευρύνει τις φιλοσοφικές του βάσεις, οι ιδέες του Reimer παραμένουν ακόμα αντικείμενο κριτικής διερεύνησης από τους πραξιαλιστές φιλοσόφους στη μουσική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Reimer χαρακτηρίζεται ως εκπρόσωπος της παραδοσιακής αισθητικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία μόνο η Δυτική κλασική μουσική είναι αρκετά «καλή» για να προσφερθεί στους μαθητές. Οι φιλόσοφοι του πραξιαλισμού χρησιμοποιούν τις λειτουργίες της μουσικής ως κριτήριο για το τι θεωρείται «καλή» μουσική: η μουσική είναι πολύτιμη επειδή είναι πάντα «καλή για κάτι»: για το ακροατήριο μιας συναυλίας, για ένα μωρό που ακούει το τραγούδι της μητέρας του ή για τον εκκλησιασμό (π.χ., Bates 2004, 3, Elliott 1995, 2005, Regelski 2004, 7). Ωστόσο, η ακριβής φύση της πρακτικής «λειτουργίας» της τέχνης και της μουσικής έχει αμφισβητηθεί. Ο Oivind Varkoy (2005, 7-14) επικρίνει τον πραξιαλισμό για την απόλυτα λειτουργική, ακόμη και την εμπορική του προσέγγιση στη μουσική, αναφέροντας το λυπηρό γεγονός ότι σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες τα πάντα, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, πρέπει να εξυπηρετούν κάποιον πρακτικό ή εμπορικό σκοπό για ανθρώπους ή οργανισμούς εκτός του πεδίου των τεχνών. Ωστόσο, ο Regelski (2005, 11) αρνείται τη σχέση μεταξύ της πραξιαλιστικής φιλοσοφίας και του υλισμού, υπογραμμίζοντας ότι ο σχετικισμός με γνώμονα ότι «δεν υπάρχουν κανόνες» είναι σίγουρα απαράδεκτος. Αντίθετα, η μουσική θεωρείται ως μία κοινωνική πρακτική που έχει κεντρική σημασία για τη συγκρότηση κάθε κοινωνίας ή πολιτισμού, και όχι απλώς «λειτουργική» για βραχυπρόθεσμους, οικονομικούς ή άλλους τέτοιους περιορισμένους σκοπούς. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι άνθρωποι μπορούν πράγματι να αναγνωρίσουν την εγγενή αξία στη μουσική και στις άλλες τέχνες. Και με την εγγενή αξία δεν εννοείται ειδικά ο φορμαλισμός, αλλά περισσότερο η αξία της μουσικής ως τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο τους ανθρώπους μέσω της ζωτικής και κοινωνικής πρακτικής της μουσικής.

Η σύνδεση μεταξύ της μουσικής, των αισθήσεων και του συναισθήματος, και του νοήματος που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί από πολλούς φιλόσοφους, όπως η Susanne Langer και ο Leonard Meyer. Σύμφωνα με τον Meyer (1956), μπορούμε να επικεντρωθούμε στο μουσικό νόημα των ίδιων των μουσικών έργων ή μπορούμε να προσέξουμε τα εξωμουσικά νοήματα που επίσης φέρει η μουσική. Οι υποστηρικτές της τελευταίας άποψης, στο πλαίσιο της θεωρίας της αναφορικότητας, θεωρούν ότι το μουσικό νόημα αναδύεται στη σχέση μεταξύ των μουσικών συμβόλων

και των εξωμουσικών στοιχείων στα οποία παραπέμπουν, ενώ εκείνοι που θεωρούν πως η μουσική είναι απόλυτη πιστεύουν ότι τα νοήματα της μουσικής υπάρχουν αποκλειστικά μέσα στη μουσική. Ο Meyer (1956, 1-66) υπογραμμίζει τη σημασία των πολλαπλών νοημάτων και διαφορών «διαλέκτων» (62) που χαρακτηρίζουν τα διαφορετικά είδη μουσικής, αν και εστιάζει σε αυτό που ισχυρίζεται ότι είναι τα εγγενή μουσικά νοήματα που βρίσκονται μέσα στα ίδια τα έργα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μουσική δεν είναι μία «παγκόσμια γλώσσα» (62) που είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο αλλά αποτελείται από πολλές γλώσσες που μπορεί να έχουν ορισμένους κοινούς ήχους. Επομένως, υποστηρίζει ότι θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα συστήματα μουσικών στιλ ως οικογένειες που έχουν κάτι κοινό, αν και δεν είναι μόνιμα ή άκαμπτα: αλλαγές και εξελίξεις συμβαίνουν συνεχώς (1-66). Με άλλα λόγια, η μουσική (ειδικά όταν γίνεται κατανοητή ως πράξη) μπορεί να μοιάζει με μορφές κοινωνικού διαλόγου οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ως γλωσσικές οικογένειες. Η έννοια της στενής σχέσης μεταξύ της μουσικής και των συναισθημάτων είναι ουσιαστική στη μουσική εκπαίδευση όλων των παιδιών και των νέων, καθώς και στη δια βίου μάθηση και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Επιπλέον, τα μουσικά νοήματα που βρίσκονται σε περιβάλλοντα χρήσης εντός και εκτός της μουσικής θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μία πολύ ιδιαίτερη πτυχή που υποστηρίζει την εγγενή αξία της μουσικής στις σημερινές κοινωνίες.

Η μουσική είναι, πράγματι, περισσότερο αφηρημένη από πολλές άλλες μορφές τέχνης. Η Susanne Langer (1957, 1949), η οποία έχει διερευνήσει τη συμβολική λειτουργία και τα νοήματα της μουσικής καθώς και τις σχέσεις τους με το συναίσθημα, συζητά επίσης τη σημασία της διαίσθησης και της εσωτερικής ζωής που η μουσική μπορεί να απεικονίζει και να άπτεται. Κατά την άποψή της, οι καλλιτέχνες συμφωνούν ότι η καλλιτεχνική αντίληψη συμβαίνει αυθόρμητα, χωρίς να έχει ανάγκη μία συγκεκριμένη λογική, και παρουσιάζει τη γνώση της εσωτερικής μας ζωής. Αυτή η γνώση δεν έρχεται μέσω της λογικής. Έρχεται μέσα από τα μη ορθολογικά συναισθήματα και η επαφή της με το πραγματικό είναι μεταφυσική (1957, 60). Στη σκέψη της, η μουσική είναι σύμβολο της εσωτερικής μας ζωής και δεν δεσμεύεται από τα όρια της γλώσσας. Αυτές οι μη λογικές μορφές αναπαράστασης του συναισθήματος είναι η βάση της σημασίας της μουσικής (1957, 8-9, 1949, 189-191).

Η Martha Nussbaum (2009), αντιθέτως, υποστηρίζει ότι οι τρόποι με τους οποίους εκφράζει η μουσική τις αισθήσεις και τα συναισθήματα διαμορφώνονται από τον πολιτισμό. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Nussbaum, η ιστορία μιας συγκεκριμένης μουσικής μορφής, ακόμη και η εκφραστική εξέλιξη του συνθέτη διαμορφώνουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής. Έτσι, τονίζει τη σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Οι ακροατές, για παράδειγμα, πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι σε συγκεκριμένες μουσικές παραδόσεις και να γνωρίζουν πώς οι συνθέτες εκφράζουν τις μουσικές τους ιδέες (Nussbaum 2009, 25-26). Η Nussbaum αναλύει τις σχέσεις μεταξύ μουσικής και συναισθημάτων και συνδέει τα συναισθήματα με την πολιτική δράση και σκέψη. Προσεγγίζει τη μουσική του Mozart (π.χ., *Οι Γάμοι του Φίγκαρο*) από μία φεμινιστική οπτική και συνδέει τη μουσική με το πολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό της πλαίσιο. Στην ανάλυσή της για τη μουσική του Mozart ανακαλύπτει φιλία, συνεργασία και ομαδική εργασία, ισότητα, αμοιβαίο σεβασμό, αλλά και αμοιβαία στοργή που είναι βαθύτερη από τον σεβασμό. Βρίσκει στη μουσική μία εσωτερική ελευθερία που ξεπερνά τις παραδοσιακές ιεραρχίες. Με άλλα λόγια, η μουσική δημιουργεί μία δημοκρατική αμοιβαιότητα. Η πολιτική ιεραρχία ανατρέπεται και η Nussbaum υποστηρίζει ότι «αν

πρόκειται ποτέ να υπάρξει κάτι σαν μία πολιτική αμοιβαίου σεβασμού σε αυτόν τον κόσμο [...] πρέπει να αρχίσει σαν το τραγούδι αυτών των δύο γυναικών», αναφερόμενη στο ντουέτο της Susanna και της Δούκισσας στην όπερα του Mozart, καθώς σε αυτό καμία δεν «ποδοπατάει την έκφραση της άλλης, ενώ ταυτόχρονα συνεισφέρει σε κάτι ξεχωριστό» (Nussbaum 2009, 10). Μέσα από αυτό που μπορεί να ονομαστεί πολιτική ακρόαση έρχεται σε αντίθεση με τις ιδέες των Langer και Reimer, διαπαιδαγωγώντας τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου και δημιουργώντας μία γέφυρα μεταξύ της παγκόσμιας ηθικής και της μουσικής εκπαίδευσης.

Ηθικές Προεκτάσεις

Οι προαναφερθείσες δυνατότητες της μουσικής προσφέρουν μία θετική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς μουσικής: η αξία της μουσικής μπορεί να έγκειται στην ικανότητά της να εμπλουτίζει τη ζωή μας καθώς διευρύνει την ικανότητά μας για ανθρώπινο συναίσθημα. Η μουσική μπορεί να προάγει την εξέταση του εαυτού και την προσωπική ανάπτυξη: αυτή είναι η ποιητική σημασία της μουσικής (Hatten 2004, 280). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να είναι περισσότερο ευαίσθητοι ως προς τη μουσική (για παράδειγμα, όταν γίνονται ικανοί να ανταποκρίνονται στην αρμονία και την υφή), ως προς τους εαυτούς τους, ως προς τους άλλους ανθρώπους και ως προς τον κόσμο που ζουν, καθώς η μουσική κατανόηση δεν βασίζεται σε κάποια κανονιστική μουσική εμπειρία. Οι μουσικές εμπειρίες, αντιθέτως, υπόκεινται σε συνεχή αναστοχασμό και ερμηνεία (Kramer 1994). Οι μαθητές θα μπορούσαν ακόμη να εκπαιδεύονται στην εκτέλεση, την ακρόαση και τον στοχασμό για τη μουσική από μία πολιτική και δημοκρατική οπτική (βλ. Nussbaum 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι εγγενείς αξίες της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να διαχωριστούν από την πιθανή λειτουργική τους αξία. Συνδυαστικά, μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο τόσο προς τον εσωτερικό όσο και προς τον εξωτερικό κόσμο, έναν κόσμο υποκειμενικών ατομικών συναισθημάτων που βιώνονται μέσα σε ένα πλαίσιο λογικής και σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτοί οι κόσμοι μπορούν να είναι προσβάσιμοι σε όλους τους ανθρώπους: η καλλιέργεια της ευαισθησίας για τη μουσική, τον εαυτό και τους άλλους, μπορεί να είναι ένας τρόπος για να αυξήσει κάποιος την αίσθηση της σύμπνοιας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η ευαισθησία και το να ακούει κάποιος με σεβασμό τους άλλους θεωρείται ότι αποτελούν μία ηθική βάση για την δημιουργία της ειρήνης στον κόσμο (Bracci 2002, 145-146, Mitzen 2005, 403). Η εκπαίδευση των μαθητών στην ακρόαση ποικίλων μουσικών με σεβασμό και ευαισθησία καθώς και στην κριτική συζήτηση των εμπειριών τους και των συναισθημάτων τους σε ένα περιβάλλον υποστήριξης και φροντίδας, μπορεί να δώσει μοναδικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς μουσικής και τους παιδαγωγούς για την προώθηση της παγκόσμιας κατανόησης. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο της μουσικής πολυπολιτισμικότητας που αφορά στις «ηθικές υποχρεώσεις» των εκπαιδευτικών μουσικής να νοιάζονται για τους άλλους και να σέβονται τις μουσικές άλλων πολιτισμών πρέπει να επανεξετάζεται συνεχώς (π.χ., Jorgensen 1998). Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικές η εξάσκηση και η εκτέλεση μιας ποικιλίας μουσικών ειδών με στόχο τη δόμηση μιας αυθεντικής εμπειρίας (Saar 2003, 80). Για παράδειγμα, στη διδασκαλία της μουσικής εκτέλεσης (στην οποία εξακολουθεί να επικρατεί η σχέση αυθεντίας-μαθητευόμενου), το ηθικό δυναμικό της μουσικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να εκπληρωθεί με διάφορους τρόπους που προωθούν μία διαλογική εκπαιδευτική

διαδικασία. Η σχέση αυθεντίας-μαθητευόμενου μπορεί να είναι πολύτιμη για την προαγωγή της αριστείας στις μουσικές δεξιότητες, της γνώσης διαφόρων μουσικών στιλ και ορισμένων παραδόσεων. Όλα αυτά είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την έκφραση των συναισθημάτων μέσω της μουσικής εκτέλεσης. Επιπλέον, η πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση μπορεί να διευκολύνει την καλλιέργεια της ευαισθησίας υπό συνθήκες που λαμβάνουν υπόψη το ατομικό δυναμικό και ενισχύουν την ιδιαίτερη μουσική δράση κάθε μαθητή (π.χ., Nummi-Kuisma 2010). Αυτό το είδος εκπαίδευσης συνδυάζεται συνήθως με την ομαδική διδασκαλία σε διάφορα σύνολα που μπορεί να περιλαμβάνει μουσικές από διαφορετικούς πολιτισμούς και είδη, και οι οποίες θα μπορούσαν να εκτελεστούν μαζί με μουσικούς από διάφορους πολιτισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή δεν είναι η μοναδική που αναπτύσσεται. Οι μαθητές παίζουν μουσική με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν να επικοινωνούν και να παίζουν ή να τραγουδούν μαζί με άλλους.

Η διδασκαλία της μουσικής δεν είναι απλά μία λεκτική δραστηριότητα: αυτό που είναι εξίσου σημαντικό, αν όχι περισσότερο, είναι η εκτέλεση μουσικής και το τραγούδι, η μουσική δημιουργία και η ακρόαση και ερμηνεία μουσικής, είτε αυτής που εκτελεί το ίδιο το άτομο είτε των άλλων. Επομένως, οι μουσικές δεξιότητες συχνά διδάσκονται και αποκτώνται μέσα από τη διαδικασία της μίμησης παρά με λεκτική διδασκαλία (Davies 2004, 156). Η μη-λεκτική επικοινωνία είναι εγγενής σε αυτό το είδος εκπαίδευσης. Αυτές οι σχέσεις απαιτούν ευαισθησία, σεβασμό, κριτική ακρόαση και διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι εμπλεκόμενοι χρειάζονται ένα ασφαλές περιβάλλον κατανόησης. Η ατμόσφαιρα και ο εκπαιδευτικός και διαλογικός κύκλος στον οποίο εισάγονται πρέπει να είναι αμοιβαία υποστηρικτικός ώστε τα άτομα να αλληλεπιδρούν μέσα από μία διαλογική διαδικασία σπειροειδούς τύπου (π.χ., Nummi-Kuisma 2010).

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, η σχέση μπορεί να εξελιχθεί σε φιλία, με όλη τη χαρά της επικοινωνίας με ισότιμους που συνεπάγεται η φιλία (Noddings 1986, 67, βλ. επίσης Buber 2004, 98). Το κύριο χαρακτηριστικό μιας τέτοιας σχέσης είναι το ηθικό, που άπτεται του ιδεώδους της φιλίας όπως το περιγράφει ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νοκομάχεια* (VIII): η αληθινή φιλία πρέπει να είναι αυτοσκοπός, χωρίς εγωιστικούς σκοπούς και συμφέροντα. Σε αυτή τη βάση, μπορούμε να μάθουμε να ακούμε με έναν τρόπο που εξυπηρετεί όχι μόνο τους εμπλεκόμενους αλλά και την ανθρωπότητα στο σύνολό της, καθώς επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε μία παράδοση που παρέχει ένα καρποφόρο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα. Σε αυτή τη διαδικασία, δεν παραμελούνται ούτε οι μουσικές δεξιότητες ούτε τα παραδοσιακά μουσικά στιλ και οι πρακτικές εκτέλεσης. Όμως, αυτά δεν θεωρούνται πως είναι «το άλφα και το ωμέγα» της μουσικής εκπαίδευσης: το πιο σημαντικό είναι να υποστηρίξουμε τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και τη φροντίδα στις μικροκοινωνίες των ατομικών μαθημάτων, της τάξης και της πρόβας καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία της παγκόσμιας κοινότητας. Ακόμη και ο Noddings (2005), ο οποίος τονίζει την σημασία της τοπικής κοινότητας και το καθήκον των σχολείων να διδάσκουν την «αγάπη για έναν τόπο», λέει ότι «η κατάλληλη εκπαίδευση για έναν συγκεκριμένο τόπο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μεταβολή των ιδεών μας για την παγκοσμιοποίηση» (136). Η εκπαίδευση, επομένως, μπορεί να μας κάνει περισσότερο ευαίσθητους στις επιπτώσεις των δραστηριοτήτων μας σε άλλα μέρη και ανθρώπους.

Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να έχει το δυναμικό να προωθήσει μία αίσθηση συμμετοχικότητας σε διαφορετικές κουλτούρες. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα είδος

μύησης στον συμβολικό διάλογο, στον οποίο τα εγγενή μουσικά νοήματα σχηματίζουν διαλεκτικές σχέσεις. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ της διαίσθησης και των συναισθημάτων, και οι παραδόσεις της μουσικής απόλαυσης και εκτέλεσης καθιστούν τη μουσική ένα από τα πιο πολύτιμα μαθήματα και μία ισχυρή μορφή ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Αυτό το δυναμικό προϋποθέτει ότι όλα τα είδη διδασκαλίας –είτε στην τάξη είτε στην πρόβα είτε στα ατομικά μαθήματα– θα μας μεταφέρουν πέρα από τις τοπικές μας «φυλές» και τα τοπικά περιβάλλοντα σε σχέσεις και διαλόγους σε όλον τον κόσμο, σε ένα πνεύμα ελευθερίας, ανεκτικότητας, ευαισθησίας και ανθρωπιάς (Jorgensen 2004, 1-18.)

Ορισμένες παγκόσμιες αρχές διαπνέουν διάφορες μουσικές παραδόσεις και εκτείνονται στη διεθνή τάξη που συμβάλλει στην προώθηση ενός ειρηνικού κόσμου. Ωστόσο, τέτοιου είδους καθολικές αρχές πρέπει να δίνουν υπόσταση σε συγκεκριμένες καταστάσεις, μέσω ατομικών εκτελέσεων, από διαφορετικά πρόσωπα, σε διάφορα πλαίσια. Οι γενικοί κανόνες πρέπει να προσαρμόζονται ώστε να εξυπηρετούν τις περιστάσεις που προκύπτουν, και όχι το αντίστροφο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίον είναι ζωτικής σημασίας η *φρόνηση* ως ηθικός οδηγός (όπως παρουσιάστηκε από τον Αριστοτέλη στα *Ηθικά Νικομάχεια*) δηλαδή η συνετή, προσεκτική και ηθικά σοφή δράση σε διάφορες καταστάσεις που εξυπηρετούν διαφορετικές και μεταβαλλόμενες ανθρώπινες ανάγκες (για την ηθική της φροντίδας βλ. Noddings 2005, 1986). Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, αυτό δεν σημαίνει ότι η εκπαίδευση αφορά μόνο σε πολύ θετικές μουσικές εμπειρίες. Αφορά περισσότερο σε εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως μέντορες για τους μαθητές, υποστηρίζοντας την προσωπική τους ανάπτυξη και λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες, τις ικανότητες, τους προσωπικούς στόχους και τις προσωπικές τους αξίες. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής μπορεί να ενεργεί σαν ένας ηθικά εμπλεκόμενος δικαστής, κατά τη σκέψη της Martha Nussbaum (1995) που δίνει έμφαση στην ευελιξία και την κρίση μιας συγκεκριμένης κατάστασης από έναν «ποιητή-δικαστή» (80-81), αν και παραδέχεται ότι η απαραίτητη φαντασία πιθανώς περιορίζεται για τεχνικούς λόγους που σχετίζονται με τη γνώση του νόμου και των προηγηθέντων γεγονότων. Αυτά τα όρια (τεχνικές δεξιότητες, γνώση του ρεπερτορίου, παραδόσεις και πρακτικές εκτέλεσης) έχουν επίσης σημασία στη μουσική διδασκαλία και μάθηση, αν και η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις και πρέπει να καλλιεργούνται από την αρχή. Το πιο σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς μουσικής οι οποίοι δρουν ηθικά είναι η ανάγκη φροντίδας των μαθητών ως ανθρώπινων όντων (Noddings 2005, 1986).

Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις: Μουσικοί για τον Κόσμο

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να κάνει τον κόσμο ένα μέρος στον οποίο να αξίζει κάποιος να ζει. Όπως υποστηρίζει η Nussbaum (2006), οι τέχνες είναι γεμάτες χαρά και εκπαιδεύουν τους ανθρώπους στην ενσυναίσθηση και τη συμπόνοια. Ωστόσο, οι καλλιτεχνικές κοινότητες (π.χ., ορχήστρες, ωδεία, μουσικά σχολεία και χορωδίες) είναι συχνά ανταγωνιστικές και με ιεραρχίες. Τόσο τα ατομικά μαθήματα μουσικής όσο και τα μαθήματα ορχήστρας μπορεί να περιλαμβάνουν υπερβολική χειραγώγηση στα χέρια ενός απαιτητικού «μαέστρου» (Kingsbury 2001, Nettl 1995). Η δημιουργία ενός πλαισίου υποστήριξης και φροντίδας είναι, επομένως, μεγάλης σημασίας για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, γεγονός που καθιστά πολύτιμους τους ηθικά υπεύθυνους εκπαιδευτικούς μουσικής. Η ενσυναίσθηση μπορεί να εννοηθεί ως «συμπόνοια», καθώς το άτομο μπαίνει στη θέση ενός άλλου ατόμου και έτσι μπορεί να

συμμεριστεί τις καταστάσεις των άλλων μέσα από μία φανταστική διαδικασία που απαιτεί τόσο την ευαισθησία όσο και την άμεση αντίδραση (Fesmire 2003, 66).

Πρέπει, επίσης, να τονιστεί η σημασία της τοπικής δράσης: τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο μέσα στο τοπικό περιβάλλον που περιλαμβάνει αίθουσες ομαδικών και ατομικών μαθημάτων. Η ηθική θα πρέπει να είναι παρούσα στις συγκεκριμένες πρακτικές αλληλεπίδρασης με άλλους (π.χ., Pels 2005, 9). Επιπλέον, σύμφωνα με την σημαντική εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey, τα παιδιά του σχολείου πρέπει να εκπαιδεύονται για τη δημοκρατία (Dewey 2004, 1997, Dworkin 2006, 150). Με βάση τις ιδέες του Dewey, η τυπική και η άτυπη μουσική εκπαίδευση έχει πολλές δυνατότητες να εκπαιδεύσει πολίτες που θα ενεργούν κριτικά, θα αναζωογονούν τις δημοκρατικές πρακτικές των κοινωνιών τους και θα μπορούν να συνεργάζονται δημιουργικά με άλλους (βλ. π.χ., Heimonen & Westerlund 2008, 188-195). Αυτός ο τύπος συνεργατικής δράσης και αλληλεπίδρασης μοιάζει περισσότερο με μία «κατάσταση αυτοσχεδιασμού»⁴ παρά με μία ορχηστρική εκτέλεση μιας συμφωνίας του Beethoven (Fesmire 2003, 93).

Ο κόσμος έχει αλλάξει από την εποχή του Dewey. Αλλά οι ιδέες του για τη δημοκρατία μπορούν να προσαρμοστούν και να εφαρμοστούν στον σημερινό κόσμο, παρόλο που δεν έγραψε συγκεκριμένα για την παγκόσμια δημοκρατία. Η παγκοσμιοποίηση της δημοκρατίας μπορεί να γίνει απλά κατανοητή ως ένα φαινόμενο που αναφέρεται στα Δυτικά κράτη και αφορά στην εφαρμογή τόσο των αρχών του «κράτους δικαίου» (μία διαδικασία εκ των άνω προς τα κάτω) όσο και στην κοινή συμμετοχή στο πεδίο των παγκόσμιων ζητημάτων. Ωστόσο, με κάποιες εξαιρέσεις, οι κυβερνήσεις των Δυτικών φιλελεύθερων κοινωνιών δεν έχουν ανταποκριθεί στις εν λόγω εκκλήσεις. Επιπλέον, η προοπτική του κράτους δικαίου μπορεί να αποδειχθεί ανεπαρκής στην προώθηση όλων των προοπτικών για τη χειραφέτηση των ανθρώπων, διότι δεν αναγνωρίζει και δεν σέβεται τις προσωπικές επιλογές ενός ατόμου (Storlund 2002, 59).

Η παγκόσμια δημοκρατία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με στατικούς όρους, σαν εφαρμογή κανόνων. Είναι μία συνεχής διαδικασία που συγκεκριμενοποιείται ανάλογα με τις διαφορετικές πολιτικές κοινότητες (Archibugi 2004, 438, 440). Ο Dewey δίνει έμφαση στην έννοια της δημοκρατίας «από τη βάση προς την κορυφή», σύμφωνα με την οποία είναι περισσότερο σημαντική η συνεργατική επίλυση προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο. Για παράδειγμα, τα άτομα συνεργάζονται, επιλύουν καταστάσεις αμφιβολίας και καθιστούν τις κοινές απόψεις τους πρόσταγμα στη λήψη αποφάσεων που είναι εφαρμόσιμες διακρατικά. Το δημοκρατικό ιδανικό του Dewey αναφέρεται στην πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση που σήμερα μπορεί να προεκταθεί μέσω του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογικών καινοτομιών που συνδέουν ανθρώπους σε όλον τον κόσμο (βλ. ενδεικτικά Cochran 2002, Dewey 1927). Υπάρχουν ερευνητές που στρέφουν την προσοχή τους στα άτομα που εργάζονται πάνω σε κοινούς προβληματισμούς για παγκόσμια ζητήματα (π.χ., δικαιώματα των παιδιών, περιβάλλον, ειρήνη). Αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι μία προσέγγιση «από την κορυφή προς τη βάση», με τα θεσμικά όργανα των Ηνωμένων Εθνών και τον Γενικό Γραμματέα στην κορυφή της πυραμίδας, δεν είναι εφικτή, επειδή τα εμπλεκόμενα κράτη συνήθως αρνούνται οτιδήποτε επηρεάζει αρνητικά τα εθνικά τους συμφέροντα (βλ., π.χ., Archibugi 2004, 438-448, Kennedy 2008, Patomäki & Teivainen 2003, 226, Patomäki et

⁴ Σημ. της Επιμ. Στο πρωτότυπο αναφέρεται ως «jam session».

al., 2002, 34-35, 191-192). Ωστόσο, αυτοί οι θεσμοί δεν είναι περιττοί. Είναι απαραίτητο να εξασφαλίσουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα για όλους τους ανθρώπους (Heimonen 2008), καθώς και χώρους επικοινωνίας και διαδικασίες για τη συζήτηση και την επίλυση διεθνών συγκρούσεων. Αυτό που χρειάζεται είναι να καταλάβουμε ότι αυτά τα είδη πανανθρώπινων δικαιωμάτων συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τις κανονιστικές αρχές. Πρέπει να δώσουμε προσοχή στις πραγματικές επιπτώσεις τους στις εμπειρίες των ατόμων, δηλαδή χρειαζόμαστε μία προοπτική «από τη βάση προς την κορυφή» για την προώθηση της παγκόσμιας δημοκρατίας. Επιπλέον, χρειαζόμαστε και μια προοπτική «από τη βάση προς την κορυφή» στην παγκόσμια ηθική: αντί να εκπαιδεύουμε «πολίτες του κόσμου» βασισμένοι σε μία στενή αντίληψη του «κόσμου» ως ενιαίο σύνολο, πρέπει να εκπαιδεύσουμε μελλοντικούς πολίτες που να είναι ικανοί για συνεργατική αντιμετώπιση του σημερινού σύνθετου κόσμου, με τον πλούτο των τοπικών πολιτισμών και των ηθικών δυνατοτήτων. Παρακάτω, παρουσιάζω παραδείγματα σχετικά με την εκπαίδευση των μουσικών ως ηθικά εμπλεκόμενων πολιτών για τον κόσμο.

Αρχικά, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μία πτυχή της συναισθηματικής εκπαίδευσης: εκπαίδευση των συναισθημάτων, των αξιών και της ηθικής ευαισθησίας. Η ιδέα της συναισθηματικής εκπαίδευσης έχει διάφορες διαστάσεις. Περιλαμβάνει όχι μόνο το τυπικό, επίσημο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και ειδικότερα το πρόγραμμα σπουδών ως πρακτική εφαρμογή: τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται. Στο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει τις μεθόδους διδασκαλίας, τα υλικά, το ρεπερτόριο και τη σχέση μεταξύ παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή, και ιδιαίτερα οι συναισθηματικές διαστάσεις και οι κοινωνικές δεξιότητες. Η ατμόσφαιρα, οι αξίες και οι πόροι των καλλιτεχνικών ιδρυμάτων (π.χ., μουσικών σχολών και πανεπιστημίων) καθώς και η συνεργασία με άλλους ανθρώπους και οργανισμούς θα πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και φιλικού πλαισίου μάθησης.

Οι προαναφερθείσες προτάσεις μπορεί να μοιάζουν με τους μεγάλοπνοους στόχους που παρουσιάζονται στα επίσημα έγγραφα των διαφόρων εθνικών ενώσεων. Τα επίσημα μουσικά προγράμματα σπουδών ίσως περιλαμβάνουν επίσης στόχους όπως η προαγωγή του σεβασμού της διαφορετικότητας και της αλληλεγγύης όσον αφορά στη συνεργασία στην επίλυση συγκρούσεων, όπως αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών για τη γενική μουσική εκπαίδευση της Κόστα Ρίκα (Rosabal-Coto 2010). Το ερώτημα είναι πώς αυτοί οι στόχοι εφαρμόζονται στην πράξη. Γίνονται αντιληπτοί ως ευέλικτες οδηγίες που παρέχουν πολλές επιλογές για διαφορετικές εφαρμογές; Παρέχουν έμπνευση και καθοδήγηση για δράση που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών; Ή μήπως οι στόχοι αυτοί αποτελούν δεσμευτικούς κανόνες που εξυπηρετούν τις ανάγκες της εξουσίας;

Ως συγκεκριμένο παράδειγμα, μία Καναδή μαέστρος (Bradley 2009) μιας νεανικής χορωδίας που παρουσίασε μία παράσταση στη Νότια Αφρική, συζητά το ηθικό δυναμικό της μουσικής εκπαίδευσης για την προώθηση του αντιρατσισμού και την εκπαίδευση των μελών των χορωδιών ώστε να γίνουν ηθικά συνειδητοποιημένοι και ηθικά υπεύθυνοι άνθρωποι. Στη σκέψη της, τα συναισθήματα (σημαντικές στιγμές) που προκύπτουν από συλλογικές μουσικές εμπειρίες, όπως το τραγούδι σε μία χορωδία, μπορεί να είναι τόσο ισχυρά ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κοινωνική αγωγή, τόσο για το καλό (π.χ., αντιρατσισμός) όσο και για το κακό (π.χ., με παράδειγμα τους Ναζί). Σε τοπικά περιβάλλοντα όπως οι σχολικές τάξεις και χορωδίες, οι πρόβες

ορχήστρας και τα ατομικά μαθήματα μουσικής, οι μαθητές μπορούν να διαπαιδαγωγηθούν ώστε να παρακολουθούν και να συζητούν κριτικά τις ερμηνείες του μαέστρου, με σκοπό να μπορούν να αντιτάσσονται κριτικά σε ντιρεκτίβες που επιβάλλονται από μη-ηθικές δυνάμεις στις σύγχρονες κοινωνίες (Bradley 2009, 56, Heimonen 2009, 86-87).

Δεύτερον, η παράδοση με την μορφή καθολικών κανόνων, πρακτικών, στιλ και μεθόδων δεν πρέπει να παραμεληθεί, δεδομένου ότι είναι ένα κρίσιμο μέρος της μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτά τα είδη των «ωδειακών» παραδόσεων δεν θα πρέπει να υπερτονίζονται ούτε θα πρέπει να είναι άκαμπτα και ιεραρχικά. Για τους εκπαιδευτικούς μουσικής που δρουν ηθικά, τέτοιες παραδόσεις έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν αρένα δημιουργικότητας και ανάπτυξης, και μπορούν να προσφέρουν ανεκτίμητες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, από τη διδασκαλία σε ατομικά πλαίσια έως τη διδασκαλία σε σύνολα.

Ως ένα άλλο παράδειγμα, η εκπαίδευση των μελλοντικών μουσικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο μπορεί να περιλαμβάνει τη συνεργασία με τοπικά δημόσια σχολεία. Η διδασκαλία (π.χ., μαθήματα βιολιού) θα μπορούσε να γίνεται μέσα σε μία υποστηρικτική ατμόσφαιρα που σέβεται το ατομικό δυναμικό κάθε παιδιού ως μέρος του καθημερινού προγράμματος σπουδών για τους μαθητές της πρώτης τάξης. Τέτοια μαθήματα προσφέρονται σε ομάδες από έναν καθηγητή βιολιού στο Indiana University, οι φοιτητές του οποίου συμμετέχουν στο πρόγραμμα ως μέρος της κατάρτισής τους (Kauffman 2009). Οι φοιτητές παρατήρησαν ότι το ταλέντο μπορεί να βρεθεί παντού και ότι η εκμάθηση βιολιού εκπαιδεύει τα αυτιά των παιδιών στο να παίζουν κουρδισμένα, ενώ φαίνεται να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για μία νέα μορφή προσωπικής έκφρασης. Αναπτύσσει ακόμα την αυτοπειθαρχία, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την ικανότητα να εργάζονται και να συνεργάζονται με άλλους, και να σκέφτονται πιθανές λύσεις στα προβλήματα. Επιπλέον, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν και μπροστά σε άλλους, αποκτούν αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία που δεν είχαν πριν από την έναρξη του προγράμματος. Αυτά τα χαρακτηριστικά μεταφέρονται επίσης και στις μη-μουσικές τους δραστηριότητες. Στα παιδιά που προέρχονται κυρίως από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, που δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν οικονομικά στο κόστος της αγοράς μουσικών οργάνων και των μαθημάτων, προσφέρεται μία νέα προοπτική για το μέλλον τους: αντί έχουν ως μόνη φιλοδοξία να γίνουν υπάλληλοι σε ένα κατάστημα, μιλούν για τη μουσική και για το πώς παίζουν βιολί (Kauffman 2009). Το εν λόγω πανεπιστημιακό πρόγραμμα δεν εκπαιδεύει μόνο επαγγελματίες μουσικούς αλλά και επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που μπορούν να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να κάνουν τις φωνές τους να ακουστούν. Τρίτον, η μουσική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, μπορεί να επεκταθεί με τόλμη πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους και συνθήκες διδασκαλίας. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συγκροτήσουν ποικίλα είδη μουσικών συνόλων και ομάδων, και να παίζουν μουσική εκτός σχολείων και ινστιτούτων για διάφορες κοινωνικές ομάδες. Οι άτυπες μορφές μάθησης μπορούν να προσφέρουν νέες ιδέες και μορφές διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς κλασικής μουσικής και η κλασική παράδοση μπορεί να επηρεάσει άλλα μουσικά είδη. Οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα μπορούν να φέρουν κοντά ανθρώπους από όλο τον κόσμο και να προωθήσουν μέσω της μουσικής την επικοινωνία και τις θετικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης.

Για παράδειγμα, η μουσική μπορεί να εκτελείται και να διδάσκεται μέσω του Διαδικτύου, και παιδιά από όλον τον κόσμο μπορούν να μάθουν μουσική και να συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες μέσω διαδραστικών «πρόσωπο-με-πρόσωπο» συνδέσεων. Στα σχολεία, μπορούν να οργανωθούν εργαστήρια όπου οι μαθητές θα συνεργαστούν με επαγγελματίες με στόχο τη συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (π.χ., Green 2008). Δωρεάν διδασκαλία σε όργανα μπορεί να προσφερθεί σε παιδιά με οικονομικά προβλήματα, όπως συμβαίνει στο Καράκας μέσω του δικτύου El Sistema (Sirén 2008, C2). Νέοι από διαφορετικές κοινωνίες (π.χ., Εβραίοι και Παλαιστίνιοι μουσικοί) μπορούν να έρθουν σε επαφή, να μάθουν να παίζουν μαζί και να επικοινωνούν με τρόπο που να προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό, ανεξάρτητα από το διαφορετικό τους υπόβαθρο, τις παραδόσεις και τους πολιτισμούς τους (βλ. στο <http://danielbarenboim.com/index.php?id=57>). Μπορούν να δημιουργηθούν μουσικές σχολές σε περιοχές πολεμικών διενέξεων, όπως το δίκτυο μουσικών σχολών που δημιουργήθηκε για τους Παλαιστίνιους στο Ισραήλ και τη Δυτική Όχθη (Clark 2009). Σε φτωχές αγροτικές περιοχές, μπορούν να προσφερθούν εκπαιδευτικά προγράμματα σε διάφορα μουσικά είδη, όπως στην κλασική, τη τζαζ και τη μουσική των αυτοχθόνων, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στη Νότια Αφρική από τον οργανισμό MIAGI (*Music Is A Great Investment*) με στόχο τη θετική κοινωνική ανάπτυξη και τη μεγαλύτερη κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων (<http://www.miagi.co.za/about.html>).

Εν κατακλείδι, τονίζω την ανάγκη για μία ευρεία θεώρηση των τρόπων διδασκαλίας της μουσικής που κρατά αποστάσεις από προσεγγίσεις τύπου *laissez faire*. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να λειτουργήσουν ως μέντορες, συμβουλευόντας τους γονείς και βοηθώντας τα παιδιά να μάθουν από όλες τις εμπειρίες τους. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει μεγάλη σημασία ο αμοιβαίος σεβασμός και η ενθάρρυνση του διαλόγου και της επικοινωνίας.

Η σοφία που απαιτείται από έναν εκπαιδευτικό μπορεί να συγκριθεί με την ικανότητα κρίσης των δικαστών («*iudicium*») που βασίζεται σε μία ολιστική γνώση του δικαίου και της σοφίας σχετικά με τους ανθρώπους, τη ζωή και τον κόσμο (π.χ., Aarnio 2006). Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό μουσικής: πέρα από τη μουσικότητα και τη δεξιότητα, η σοφία για τη ζωή και τον κόσμο μας είναι επίσης ζωτικής σημασίας εάν θέλουμε η διδασκαλία και η μάθηση να είναι ουσιαστικές και δια βίου. Είναι επίσης σημαντικό να θέτει η εκπαίδευση υψηλές προσδοκίες ως ιδεώδη δράσης που θα δίνουν ηθικό πρόσημο σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας και της μάθησης: η ανάπτυξη, η σοφία, η προσωπική αυτονομία, η ανθρωπιά, η επικοινωνία και ο διάλογος, η συμπόνοια και η ενσυναίσθηση αποτελούν παραδείγματα τέτοιων ιδεωδών δράσης και αφορούν στις ανάγκες τόσο των παιδιών όσο και των φοιτητών. Όλα αυτά εκφράζουν το είδος της αέναης «εξάσκησης» όπως γίνεται και στις φιλίες. Αναπτύσσονται μόνο μέσω συνεχούς προσπάθειας, μέσω λαθών και επιτυχιών, και επωφελούνται από την καθοδήγηση και τα πρότυπα του μέντορα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να είναι μέντορες.

Η ελπίδα για έναν καλύτερο κόσμο μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας πρέπει να έχει τις ρίζες της σε τοπικό επίπεδο, στις ιδιωτικές σφαίρες των τοπικών κοινοτήτων. Μόνο έτσι δεν θα είναι απλά ένα ουτοπικό όνειρο. Υποστηρίζω ότι η μουσική εκπαίδευση είναι μέρος της απόλυτα προσωπικής ουσίας του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος: όχι μόνο από την άποψη των ψυχολογικών θεωρήσεων της ανθρωπιάς αλλά και από μία φιλοσοφική προοπτική, ακόμη και από την άποψη της παραδοσιακής σοφίας σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και το γίνεσθαι, σχετικά με όλα όσα είναι ικανός να γίνει ένας άνθρωπος. Ο πολίτης του κόσμου είναι στην πραγματικότητα το άτομο και η δυνατότητα

για παγκόσμια συμπόνοια και ενσυναίσθηση είναι ριζωμένη στην προσωπική ανάπτυξη κάθε παιδιού, εφήβου και ενήλικα. Η μουσική έχει τη δυνατότητα να αγγίζει τον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων και, από την άποψη της εκπαίδευσης, μπορεί να συνεισφέρει στην ολιστική ανάπτυξη των ανθρώπων, να προάγει την ικανότητά τους να συζητούν κριτικά και να λύνουν από κοινού προβλήματα, υποστηρίζοντας έτσι την αρμονία και την ανθρωπιά στον σημερινό κόσμο της παγκοσμιοποίησης. Μία τέτοια στροφή της μουσικής εκπαίδευσης προς την ηθική θα καλλιεργούσε πολίτες για τον κόσμο, δημιουργώντας διακρατικές γέφυρες στις εμπειρίες, στις δράσεις και στους τοπικούς πολιτισμούς των ανθρώπων. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να γίνει μία μουσική δημοκρατική πορεία μάθησης για να ζήσουμε μαζί και να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικότερα τις πολυπλοκότητες και τη διαφορετικότητα του σύγχρονου κόσμου μας.

Βιβλιογραφία

- Aarnio, Aulis. 2006. *Tulkinnan taito. Ajatuksia oikeudesta, oikeustieteestä ja yhteiskunnasta*. Helsinki: WSOY.
- Archibugi, Daniele. 2004. Cosmopolitan democracy and its critics: A review. *European Journal of International Relations* 10(3): 437–73.
- Aristotle. 1984. Nicomachean ethics. In *The complete works of Aristotle*. The revised Oxford edition, volume two, ed. Jonathan Barnes, 1729–1867. Princeton: Princeton University Press.
- Barenboim, Daniel. 2008. I have a dream. Online: <http://danielbarenboim.com/index.php?id=57>. January 19, 2012.
- Bates, Vincent C. 2004. Where should we start? Indications of a nurturant ethic for music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 3(3): 2–16. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Bates3_3.pdf. January 19, 2012.
- Bohman, James, and Matthias Lutz-Bachman, eds. 1997. *Perpetual peace. Essays on Kant's cosmopolitan ideal*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bracci, Sharon L. 2002. The fragile hope of Seyla Benhabib's interactive universalism. In *Moral engagement in public life. Theorists for contemporary ethics*, ed. Sharon L. Bracci, and Clifford G. Christians, 123–49. New York: Peter Lang.
- Bradley, Deborah. 2009. Oh that magic feeling! Multicultural human subjectivity, community, and fascism's footprints. *Philosophy of Music Education Review* 17(1): 56–74.
- Buber, Martin. [1923] 2004. *I and thou*. London & New York: Continuum.
- Chandler, David. 2004. *Constructing global civil society: Morality and power in international relations*. Gordonsville, VA: Palgrave Macmillan.
- Heimonen, Marja. 2012. Music education and global ethics: Educating citizens for the world. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 11(1): 62–80. http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf

- Cicero, Marcus Tullius. 2004. *Laeista [De legibus]*. Transl. Veli-Matti Rissanen. Helsinki: WSOY.
- Cochran, Molly. 2002. A democratic critique of cosmopolitan democracy: Pragmatism from the bottom-up. *European Journal of International Relations* 8(4): 517–48.
- Clark, Andrew. 2009. Peace and harmony. Lunch with the FT: Daniel Barenboim on hip-hop, conducting, a “Jewish joke” – and how an orchestra could be a model for dialogue in the Middle East. *Financial Times*, Life and Arts 3 (August 15/August 16).
- Convention on the Rights of the Child* 1989. United Nations. Online: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>. January 19, 2012.
- Cook, Nicholas. 2003. Music as performance. In *The cultural study of music: A critical introduction*, eds. M. Clayton, T. Herbert, R. Middleton, 204–14. London: Routledge.
- Davies, Stephen. 2004. The Know-How of Musical Performance. *Philosophy of Music Education Review* 12(2): 154–9.
- Dewey, John. [1938] 1997. *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- . 1927. *The Public and its problems*. Athens, USA: Swallow Press.
- . [1916] 2004. *Democracy and education*. Mineola: Dover Publications.
- Dworkin, Ronald. 2006. *Is democracy possible here? Principles for a new political debate*. Princeton: Princeton University Press.
- Eade, John. 2005. Concluding remarks: Global and local, migration and morality. In *Global ethics and civil society*, eds. John Eade and Darren O’Byrne, 166–69. Hampshire: Ashgate.
- Elliott, David, ed. 2005. *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Fesmire, Steven. 2003. *John Dewey and moral imagination: Pragmatism in ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Green, Lucy. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Haapala, Arto, ed. 1990. *Arvot, tiede, taide*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Habermas, Jürgen. 1997. Kant's idea of perpetual peace, with the benefit of two hundred years' hindsight. In *Perpetual peace: Essays on Kant's cosmopolitan ideal*, eds. James Bohman and Matthias Lutz-Bachmann, 113–53. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hatten, Robert S. 2004. *Musical meaning in Beethoven. Markedness, correlation, and interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heimonen, Marja. 2009. Response to Deborah Bradley, Oh that magic feeling! Multicultural human subjectivity, community, and fascism's footprints. *Philosophy of Music Education Review* 17(1): 85–9.
- . 2008. Music education as one aspect of cultural and welfare rights. *Nordisk musikkpedagogisk forskning / Nordic Research on Music Pedagogy Yearbook* 10: 245–58.
- Heimonen, Marja, and Heidi Westerlund. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. In *Johdatus musiikkifilosofiaan*, eds. Erkki Huovinen and Jarmo Kuitunen, 177–95. Tampere: Vastapaino.
- Jorgensen, Estelle. 2004. Pax Americana and the world of music education. *The Journal of Aesthetic Education* 38(3): 1–18.
- . 2003. Western classical music and general education. *Philosophy of Music Education Review* 11(2): 130–40.
- . 1998. Musical multiculturalism revisited. *Journal of Aesthetic Education* 32(2): 77–88.
- Kant, Immanuel. 1968. *Critique of judgement*, translated, with an introduction, by J. H. Bernard. New York: Hafner Publishing.
- Kauffman, Nicole. 2009. Forming the future. *Indiana University Music Magazine*. Online: <http://www.music.indiana.edu/publicity/IUMusic/2008-09/future.shtml>. June 23, 2009.
- Kennedy, David. 2008. One, two, three. Many international legal orders: Legal pluralism and the cosmopolitan dream. In *Universalism in international law and political philosophy, Volume 4*, eds. Petter Korkman & Virpi Miettinen. Online: http://www.helsinki.fi/collegium/eseries/volumes/volume_4/13_kennedy_2008_4.pdf. January 19, 2012.
- Kingsbury, Henry. [1998] 2001. *Music, talent, and performance: A conservatory cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kramer, Lawrence. 1994. 'Music á La Mode'. *The New York Review of Books* 41(15) (September 22, 1994). Online: [Http://www.nybooks.com/articles/2143](http://www.nybooks.com/articles/2143). July 3, 2009.
- Heimonen, Marja. 2012. Music education and global ethics: Educating citizens for the world. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 11(1): 62-80. http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf

- Langer, Susanne K. 1957. *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- . [1948] 1949. *Philosophy in a new key*. New York: The New American Library of World Literature.
- Martindale, Colin. 1999. Art and artists. In *Encyclopedia of creativity. Volume I*, eds. Mark A. Runco and Steven R. Pritzker. San Diego, London, Boston: Academic Press.
- Meyer, Leonard B. 1956. *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitzen, Jennifer. 2005. Reading Habermas in anarchy: Multilateral diplomacy and global public spheres. *American Political Science Review* 99(3): 401–17.
- Music Is A Great Investment* (MIAGI). Online: <http://www.miagi.co.za/about.html>. 29 July 2009.
- Nettl, Bruno. 1995. *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music* Urbana & Chicago: Illinois University Press.
- Noddings, Nel. [2003] 2005. *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1986. *Caring, A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nummi-Kuisma, Katarina. 2010. *Pianistin vire. Intersubjektiivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosietyidin soittamiseen*. Studia Musica 43. Doctoral diss. Helsinki: Sibelius Academy.
- Nussbaum, Martha. 2009. Equality and love at the end of the Marriage of Figaro: Forging democratic emotions. Presented at the Colloquium Music and Emotions, Helsinki Collegium for Advanced Studies, University of Helsinki, June 2, 2009.
- . 2006. Teaching humanity. *Newsweek* (International Edition) (August 21). Online: <http://nl.newsbank.com/>. August 21, 2006.
- . 1997. Kant and cosmopolitanism. In *Perpetual peace. Essays on Kant's cosmopolitan ideal*, eds. Bohman, James and Lutz-Bachman, Matthias, 25–57. Cambridge, MA: MIT Press.
- . 1995. *Poetic justice. The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Heimonen, Marja. 2012. Music education and global ethics: Educating citizens for the world. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 11(1): 62-80. http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf

- O'Byrne, Darren J. 2005. Globalization, cosmopolitanism and the problem of civil society: Some introductory remarks. In *Global ethics and civil society*, eds. John Eade and Darren O'Byrne, 1–14. Hampshire: Ashgate.
- Parekh, Bhikhu. 2005. Principles of a global ethic. In *Global ethics and civil society*, eds. John Eade and Darren O'Byrne, 15–33. Hampshire: Ashgate.
- Patomäki Heikki, and Toivo Teivainen, with Mika Rönkkö. 2002. *Global democracy initiatives: The art of possible*. Network institute for global democratization. Helsinki: Hakapaino.
- Patomäki, Heikki, and Toivo Teivainen. 2003. *Globaali demokratia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pels, Peter. 2005. *Embedding ethics: Shifting boundaries of the anthropological profession*. Oxford: Berg Publishers.
- Regelski, Thomas. 2005. Social theory, praxis, and musical schooling. *Finnish Journal of Music Education* 8(1): 7–25.
- . 2004. Social theory, and music and music education as praxis. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 3(3): 2–52. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf. March 4, 2011.
- Reimer, Bennett. 2003. *A philosophy of music education: Advancing the vision*, Third edition. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- . [1970] 1989. *A philosophy of music education*, Second edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Rosabal-Coto, Guillermo. 2010. Music education for social change in the secondary public schools of Costa Rica. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 55–81. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto9_3.pdf. March 4, 2011.
- Saar, Tomas. 2003. The dimensions of music – Music learning in theory and practice. *Finnish Journal of Music Education* 7(1): 77–84.
- Schweiker, William. 2004. A preface to ethics. Global dynamics and the integrity of life. *Journal of Religious Ethics* 32(1): 13–37.
- Scruton, Roger. 2007. *Culture counts. Faith and feeling in a world besieged*. New York: Encounter Books.
- Sen, Amartya. [2006] 2009. *Identiteetti ja väkivalta* [Identity and violence], transl. Jussi Korhonen. Helsinki: Basam Books.
- Heimonen, Marja. 2012. Music education and global ethics: Educating citizens for the world. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 11(1): 62–80. http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf

Sirén, Vesa. 2008. Klassinen musiikki pystyy sittenkin hyvään. *Helsingin Sanomat*, August 2, 2008: C2.

Storlund, Vivan. 2002. *To each one's due at the borderline of work. Toward a theoretical framework for economic, social and cultural rights*. Doctoral diss. Helsinki: Helsinki University.

The Universal Declaration of Human Rights 1948. United Nations.
[Http://www.un.org/en/documents/udhr/](http://www.un.org/en/documents/udhr/). July 20, 2009.

Varkoy, Oivind. 2005. Philosophies of humankind – Searching for an ethical foundation of music education. *Finnish Journal of Music Education* 8(2): 7–14.

Widdows, Heather. 2005. Global ethics: Foundations and methodologies. In *Global ethics and civil society*, eds. John Eade and Darren O'Byrne, 74–88. Hampshire: Ashgate.

Σχετικά με τη συγγραφέα

Η Marja Heimonen, Διδάκτωρ Μουσικής, LL.M., εργάζεται ως ερευνήτρια, εκπαιδευτικός και επιστημονικός σύμβουλος της Sibelius Academy στο Ελσίνκι της Φινλανδίας. Πέρα από τη διδακτορική της διατριβή για τη μουσική εκπαίδευση και το δίκαιο, έχει εκδώσει ένα βιβλίο, έχει συνεισφέρει σε ανθολογίες, έχει διατελέσει έκτακτη διευθύντρια σύνταξης του *Finnish Journal of Music Education* και έχει δημοσιεύσει αρκετά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά όπως τα *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *Philosophy of Music Education Review*, *Finnish Journal of Music Education*, *Visions of Research for Music Education* και το *Yearbook on Nordic research on music pedagogy*.

4.

Μέθοδοι και Λειτουργική Ηθική στη Μουσική Εκπαίδευση

Randall Everett Allsup
Teachers College, Columbia University, USA

Heidi Westerlund
Sibelius Academy, Finland

Πρωτότυπο άρθρο:

Allsup, Randall E. and Heidi Westerlund. 2012. Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1): 124–48.
http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf

Το πεδίο της έρευνας στην εκπαίδευση βρίσκεται σε συνθήκη αλλαγής, δίνοντας τα τελευταία χρόνια έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, στις ποιοτικές μαθητικές εμπειρίες, στα μαθησιακά περιβάλλοντα και στην κουλτούρα της νεολαίας (No Child Left Behind Act of 2001, 2002; UNESCO—The Right to Education, n.d.; Treaty of Lisbon 2007). Αυτή η μετα-θετικιστική έμφαση, παρότι σημαντικά αργοπορημένη, είναι μία αναγκαία διορθωτική κίνηση ως προς τις πρακτικές που βασίζονται στη συμπεριφορά και επιδιώκουν να αναδείξουν και να ενισχύσουν το κύρος του εκπαιδευτικού. Παρά αυτό το γεγονός, ή εξαιτίας αυτού, η διδακτική ειδημοσύνη και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών βάλλονται από παντού επί του παρόντος, τόσο εντός του πεδίου της ακαδημαϊκής κοινότητας όσο και μεταξύ των ατόμων που είναι υπεύθυνα για τη χάραξη πολιτικής και των πολιτικών συλλήβδην (Kushner 2010, Apple 2003). Στις ΗΠΑ, η τάση για την υποβάθμιση της άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένας τρόπος για τη διασφάλιση των αποτελεσμάτων μάθησης και την προστασία των μαθητών από τους απρόβλεπτους παράγοντες της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Apple 2000). Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, αυτή η εστίαση στα αποτελέσματα αποτυπώνεται στα Εθνικά Πρότυπα για τη Μουσική Εκπαίδευση των ΗΠΑ (National Standards for Music Education) τα οποία δεν περιέχουν καθόλου εκπαιδευτικές και αισθητικές αξίες, ενώ αντιθέτως δίνουν έμφαση σε μουσικά αποτελέσματα που εκδηλώνονται συμπεριφορικά (Benedict 2003). Στη Φινλανδία, η μαθητοκεντρική μουσική εκπαίδευση έχει αλλάξει τη μορφή των σχολείων, όπου τα μαθήματα μουσικής μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πρόβες rock συγκροτημάτων (Väkevä and Westerlund 2007). Ακολουθώντας το αίτημα για δημιουργία μαθητοκεντρικών τάξεων (Finnish National Core Curricula for Basic Education 2004) και με την αφιέρωση πολύτιμου διδακτικού χρόνου στη μουσική που ακούν οι νέοι, οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί μουσικής δέχονται επίθεση από τους μουσικούς της κλασικής μουσικής στα εθνικά MME και χαρακτηρίζονται ως ανί δεοι και αδιάφοροι απέναντι στην καθολικά αναγνωρισμένη κληρονομιά της κλασικής μουσικής της χώρας τους.

Σήμερα αντιμετωπίζουμε μία ιδιάζουσα κατάσταση. Παρά την προσοχή που δίνεται στα μαθησιακά περιβάλλοντα και τα αποτελέσματα μάθησης, η θέση των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται ολοένα και πιο ασταθής. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρμετρα μηχανιστικοί, υπέρμετρα ελεύθεροι, προσδιορίζονται από άλλους, αναξιόπιστοι ως προς τις επιλογές τους ή φοβισμένοι από την υπερβολική δυνατότητα επιλογής. Ακόμα πιο παράξενο είναι ότι υπάρχει ένα είδος σιωπής που περιβάλλει τον εκπαιδευτικό ως **δρόντα** πρόσωπο, ως άτομο που διατυπώνει άποψη. Σε αυτό το άρθρο εξετάζουμε την ιστορία μίας βασικής λογικής στην εκπαιδευτική σκέψη, αυτήν της *διδασκαλικής μεθόδου*, με την ελπίδα της επανατοποθέτησης του εκπαιδευτικού ως ενός ζωτικού και ηθικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέθοδος αποτελεί το πρωταρχικό εργαλείο του εκπαιδευτικού. Η διδακτική μέθοδος – προϋπάρχουσα ή όχι, μέθοδος Kodály ή αυτοσχέδια, Μέθοδος ή μέθοδος– είναι η εννοιολογική οργάνωση της γνώσης και της εμπειρίας με σκοπό την περαιτέρω διεύρυνση της γνώσης και της εμπειρίας. Στη μουσική εκπαίδευση, έχει πάρει τη μορφή μιας συγκεκριμένης διαδικασίας για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης δεξιότητας, ένα δημοσιευμένο πλαίσιο και μία αλληλουχία ενεργειών για μία συγκεκριμένη σχολική τάξη, ή ακόμα και μία προϋπάρχουσα σειρά αρχών και πρακτικών για τη μουσική εκπαίδευση –όπως στις «μεθόδους» Kodály ή Orff. Αυτό το άρθρο, ωστόσο, επανεξετάζει την έννοια της μεθόδου στην ευρύτερη επιστημολογική της προοπτική: μία μέθοδος [Λατινικά *methodus* / Ελληνικά *μέθοδος* = επιδίωξη] είναι ένας τρόπος εφαρμογής της νοημοσύνης στις περιπτώσεις μεταλλασσόμενων ή αβέβαιων καταστάσεων με τη χρήση συγκεκριμένων μέσων για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (Dewey 1915). Λόγω του ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι επιδιώκουν ιδιαιτέρως να διαχειριστούν την αβεβαιότητα, και μπορούν με την ευρύτερη έννοια να ιδωθούν ως απαντήσεις ή αποκρίσεις σε πολιτισμικά και θεσμικά προβλήματα εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου, η έρευνά μας για την ηθική στη μουσική εκπαίδευση θα επικεντρωθεί στις επιλογές των εκπαιδευτικών εν μέσω αντιφάσεων, περιπλοκότητας και ασάφειας στη διδασκαλία της μουσικής, σε μία εποχή που τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ελέγχονται εξονυχιστικά.

Για τη συζήτηση σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών και τις αποφάσεις που απαιτείται να πάρουν, μπορούμε να ανατρέξουμε στα κείμενα του Αμερικανού φιλοσόφου John Dewey, του οποίου το πλαίσιο για την κατανόηση των ηθικών αρχών πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τις αξίες, τα ζητήματα ήθους και την τέχνη. Στο παρόν άρθρο, χρησιμοποιούμε ως αφετηρία την άποψη του Dewey σύμφωνα με την οποία όταν η προβλεψιμότητα ή η βεβαιότητα αντιμετωπίζονται ως αυτοσκοπός ή ως *a priori* οφέλη, τότε η ηθική δράση και η ηθική φαντασία που απαιτούνται στη διδασκαλία –οι εναλλακτικές επιλογές, οι προβληματισμοί και οι αποφάσεις που συνιστούν μέρος της σχολικής ζωής– περιορίζονται και αυτό οδηγεί στην αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Dewey 1930). Στις παρούσες πολιτιστικές συνθήκες όπου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί, η νατουραλιστική μετα-ηθική του Dewey για τα ιδεώδη και τις αξιακές κρίσεις προσφέρει εργαλεία για την πρακτική αναδόμηση μέσα σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Anderson 2010). Ο Dewey απορρίπτει τη διχοτόμηση μεταξύ των γεγονότων της πραγματικότητας και των αξιών και, παράλληλα, αποφεύγει την κριτική συγκεκριμένων επιλογών (αυτών καθ'αυτών) ως βέλτιστων ή χειρότερων, σωστών ή λανθασμένων. Αυτή η θεωρία δεν υπάγεται σε ένα και μοναδικό σύνολο αντιλήψεων, με βάση ένα μεμονωμένο ζήτημα ή σκοπό, ούτε περιορίζεται σε κάποιο κανόνα ή σύστημα κανόνων. Αντιθέτως, η ηθική του Dewey είναι ένα *εγχείρημα διερεύνησης* που ασχολείται με την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που βασίζεται σε μία ποικιλία «ηθικά μετασχηματισμένων»

ενδιαφερόντων και προσδοκιών (Putnam 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρούμε ότι ο επαγγελματισμός και η δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού είναι απόλυτα συνδεδεμένα με τις ηθικές επιταγές της εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι αποτελούν έναν εύλογο χώρο διερεύνησης θεμάτων ηθικού ενδιαφέροντος, επειδή οι μέθοδοι των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή αποφάσεων και δραστηριοτήτων, καθώς και την λογική και την συνέπεια με τις οποίες ενεργούν, προκύπτουν από το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους μαθητές τους και τα κοινά κοινωνικά και μουσικά τους προβλήματα.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τους τρόπους με τους οποίους η ηθική δεοντολογία και οι ηθικές αξίες σχετίζονται με το όραμα και τη δράση των εκπαιδευτικών μουσικής, στο πλαίσιο της δημιουργικής δυνατότητας για σκόπιμη αλληλεπίδραση εντός της μοναδικής κοινωνικής σφαίρας που ονομάζεται σχολείο. Θα δείξουμε ότι η πρόσφατη στροφή σε συζητήσεις για επαγγελματικά θέματα –πέρα από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους στη μουσική εκπαίδευση και με προσανατολισμό τις θεωρίες μάθησης που βασίζονται στις αυτοεξελισσόμενες κοινωνικές-πολιτισμικές μουσικές πρακτικές που συμβαίνουν έξω από το σχολείο– έχει αποσπάσει την προσοχή μας από ζωτικά και ηθικά χαρακτηριστικά που είναι μοναδικά στο σχολείο και στα σχολικά μαθήματα. Θα υποστηρίξουμε, επίσης, ότι στην παρούσα εποχή υποβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, υπάρχει η ανάγκη για αναστοχασμό επί των «τι», των «πώς» και των «γιατί» της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, όχι μόνο από μία μουσική προοπτική αλλά και από εκπαιδευτική και ηθική προοπτική που αναδύεται από τις εκπαιδευτικές συνθήκες. Ο προβληματισμός επί της ηθικής ή των ηθικών αξιών υπερβαίνει τις καθιερωμένες ιεραρχίες αξιών που ρυθμίζουν, έμμεσα ή άμεσα, τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται αναφορικά με το έργο τους. Ως προβληματισμό επί της ηθικής εννοούμε τις αξιολογικές κρίσεις που δεν είναι μόνο τεχνικής, επαγγελματικής ή μουσικής φύσης, αλλά αυτές που πραγματεύονται την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ενός εαυτού που αλλάζει. Όπως γράφει ο Dewey:

Ο προβληματισμός επί των ηθικών αξιών διαφέρει από άλλες μορφές, όχι ως διαδικασία διαμόρφωσης μίας αξιολογικής κρίσης και επίτευξης της γνώσης, αλλά ως προς το είδος της αξίας υπό εξέταση. Μία αξία είναι τεχνική, επαγγελματική, οικονομική, κ.λπ. όταν κάποιος τη σκέφτεται ως κάτι που μπορεί να επιδιώξει και να επιτύχει με στόχο την κατοχή, την ιδιοκτησία [...] Ακριβώς το ίδιο αντικείμενο θα έχει ηθική αξία όταν αντιμετωπιστεί ως κάτι που μπορεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό, να προσδιορίσει τι θα είναι κάποιος, σε αντίθεση με το τι απλώς θα κατέχει. Ο προβληματισμός περιλαμβάνει την αμφιβολία, τον δισταγμό, την ανάγκη για αλλαγή γνώμης, την κατάληξη σε μία οριστική επιλογή (LW 7, 274).

Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού –το ηθικό επακόλουθο του λειτουργικού προβληματισμού– αφορούν στη δυνατότητα αναδόμησης των μέσων και των σκοπών της διδασκαλίας μέσα σε μία συνεχή αναδιοργάνωση των αξιών για το καλό ή την ανάπτυξη του εαυτού και των άλλων.

Η ανάγκη για μεθόδους

Το σύγχρονο πλαίσιο των ραγδαίων αλλαγών και των αντιφατικών αξιών ενδέχεται να είναι μερικώς η αιτία της καταπτόησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Από ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα για πολιτισμικά πλαισιωμένα ανταπόκριση και τα δικαιώματα των μαθητών, αναδύεται μία αίσθηση ματαιώσης που σχετίζεται αρκετά με

την προετοιμασία του εκπαιδευτικού και τις ηθικές αξίες. Ένας εκπαιδευτικός μουσικής της Βόρειας Αμερικής ίσως ρωτήσει: πώς μπορώ να δημιουργήσω ένα μαθησιακό περιβάλλον συμπερίληψης ή ένα δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον, τη στιγμή που η δική μου εκπαίδευση υπήρξε άκρως επιλεκτική και μεροληπτική; Σε τι ωφελεί η κλασική μου εκπαίδευση, όταν οι μαθητές μου θέλουν να μάθουν κάτι άλλο; Με την επικέντρωση στη μουσική που οι μαθητές ξέρουν και αγαπούν, ένας εκπαιδευτικός μουσικής σε ένα δημόσιο σχολείο της Φινλανδίας μπορεί να ανησυχεί για την εγκατάλειψη της περήφανης κληρονομιάς της παραδοσιακής και κλασικής μουσικής του έθνους του. Με τις ολοένα και μειούμενες ώρες διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να αισθάνεται καλά με ό,τι διδάσκεται στην τάξη αλλά και να ανησυχεί για ό,τι παραλείπεται. Αυτά είναι ερωτήματα που φαίνεται να εκπλήσσουν και να μπερδεύουν τους πανεπιστημιακούς αποφοίτους όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα των συνθηκών αβεβαιότητας για την οποία δεν προετοιμάστηκαν. Σε αυτό το σημείο εφιστούμε την προσοχή στη σταδιακή ανάδειξη της ηθικής διάστασης στον κλάδο μας, κάτι που με τη σειρά του υποδηλώνει συστηματική παραμέληση ή χειρότερα μία επαγγελματική αντίληψη που έχει την τάση να θεωρεί την ηθική δεοντολογία και τις ηθικές αξίες ως ασύνδετες με τη σημερινή συμβατική και μουσικά προσδιορισμένη μουσική εκπαίδευση.

Παρόλο που στην πορεία θα υποστηρίξουμε ότι μία μέθοδος αποτελεί την κύρια λογική σε όλα τα εκπαιδευτικά συμβάντα και ότι για να κάνουμε πράξη τις ηθικές αξίες έχουμε ανάγκη τις μεθόδους, πρέπει να ξεκινήσουμε με την πρόβλεψη ότι δεν αντιμετωπίζουμε την έννοια της «μεθόδου» ως ταυτόσημης με καθιερωμένες πρακτικές όπως του Orff και του Kodály, όπως γίνεται συχνά αντιληπτή σήμερα από τους εκπαιδευτικούς μουσικής (American Orff-Schulwerk Association 2010, Organization of the American Kodály Educators 2009). Εξετάζοντας τις μεθόδους γενικότερα ως μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, συνάγουμε ότι είναι απαραίτητες για τη διασφάλιση και καθοδήγηση της πορείας της εμπειρίας, ακόμα (ιδιαίτερως) και στην καθημερινή ζωή. Εφαρμόζουμε μία μέθοδο για να διαχειριστούμε τις αβεβαιότητες και τις αντιφάσεις στη διδασκαλία του τσέλου, για παράδειγμα, ακριβώς όπως εφαρμόζουμε μία μέθοδο για τις αβεβαιότητες και τις αντιφάσεις στην αγορά τροφίμων ή στη δημιουργία ενός κήπου με λουλούδια. Αλλά ποια είναι η σχέση μίας επιλεγμένης μεθόδου, ή ενός μέσου και μιας συγκεκριμένης μουσικής περίστασης ή ενός εκπαιδευτικού συμβάντος; Η κρίση ηθικής είναι εμφανής στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής και στις μεθοδολογίες της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται φανερό όταν στη διαδικασία διασφάλισης των αποτελεσμάτων ενάντια στις αβεβαιότητες της αλλαγής, οι δημιουργικές και ευφάνταστες επιλογές αποκλείονται ή περιορίζονται. Θα διαπιστώσουμε ότι ο γνήσιος ηθικός προβληματισμός παίρνει υπόσταση όταν οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να μεταφέρουν μέσα ή μεθόδους, που δοκιμάστηκαν και καθιερώθηκαν παλαιότερα, στο πλαίσιο μεταλλασσόμενων σκηνικών.

Όπως το διατύπωσε εξαιρετικά ο Dewey, τα προβλήματά μας ξεκινούν από την ανθρώπινη αναζήτηση για βεβαιότητα (Dewey 1930). Αναζητούμε μία ανανεωμένη αντίληψη για την/τον εκπαιδευτικό που δεν θα θεωρείται ούτε αποδιοπομπαίος τράγος ούτε σωτήρας, αλλά σημαντικός παράγοντας, δηλαδή ένας άνθρωπος που δεν προσαρμόζεται απλά και μόνο στην αλλαγή (Freire 1998) αλλά μπορεί να διαπρέψει στις οργανικές περιοχές της μάθησης. Φανταζόμαστε τη σχολική τάξη ως έναν χώρο πειραματισμού, που στεγάζεται στις περίπλοκες οικολογίες εντός των οποίων δοκιμάζονται οι μέθοδοι. Αντιθέτως, ο κλάδος μας κατανοεί τις μεθόδους ως κανονιστικές και παγιωμένες. Με τον αυστηρό έλεγχο των αποτελεσμάτων,

διακεκριμένες μέθοδοι όπως οι Kodály, Orff και Gordon, περιορίζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές με στόχο την πρόβλεψη απόλυτα συγκεκριμένων σκοπών και αξιών. Για τον Dewey, αυτή η αναζήτηση της βεβαιότητας φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με ένα ηθικό πρόβλημα. Τα γεγονότα της ζωής, για παράδειγμα, δεν είναι εγγενώς ηθικά ή ανήθικα, και το ίδιο ισχύει για τις πέμπτες καθαρές και το μέτρο 4/4. Αλλά αυτό που έχει σημασία είναι ό,τι κάνουμε με τα γεγονότα (Hansen 1993, 1996). Η ηθική διάσταση προκύπτει στο πλέγμα της χρήσης της νοημοσύνης και των σχεδίων για δράση: «Η νοημοσύνη είναι κριτική μέθοδος που εφαρμόζεται στα δεδομένα των πεποιθήσεων, της εκτίμησης και της συμπεριφοράς. [...] Το διακύβευμα είναι αυτό της επιλογής, και η επιλογή είναι πάντοτε ζήτημα εναλλακτικών προοπτικών. Αυτό που θα επιτευχθεί μέσω της μεθόδου της ευφυούς, προσεκτικής αξιολόγησης, αν δοκιμαστεί, θα προσδιοριστεί από το αποτέλεσμα της δοκιμασίας» (Dewey LW 1, 325, 326). Μία εκπαιδευτική κοινότητα που δεν στοχάζεται ρητά πάνω στη βιωσιμότητα των μεθόδων διδασκαλίας της, θα καταλήξει να χαρακτηρίζεται από ένα είδος σχιζοφρένειας όπου οι παγιωμένες συνήθειες, τα δόγματα, η σιωπή, η ενοχή, η καθημερινή κοινή λογική των καθαρών πεμπτών και του μέτρου των 4/4 θα αντικαθιστούν την ηθική νοημοσύνη που είναι απαραίτητη για να καθοδηγήσει και να κατευθύνει την εκπαιδευτική δράση.

Η ιστορία της διδασκαλίας

Παρά την έλλειψη κριτικού στοχασμού σχετικά τις μεθόδους ως μέσων επίλυσης προβλημάτων, και την αλλαγή σε αντι-Μεθοδικές διδασκαλίες σε χώρες όπως η Φινλανδία, η ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί ακόμα να αναγνωσθεί ως ιστορία της διδασκαλίας και, ειδικότερα, ως ιστορία των μεθόδων. Όπως είναι προφανές σε γνωστές προσεγγίσεις στα προγράμματα σπουδών, όπως αυτές των Suzuki, Dalcroze και το *Jump Right In*, καθώς και στις μονοδιάστατες πρακτικές του «μέσου μαθητή»⁵ που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν τα σύγχρονα μαθήματα και τα μουσικά σύνολα, η μουσική εκπαίδευση συχνά εμφανίζεται, και θεωρείται, ως ένας κλάδος που χαρακτηρίζεται από προβλεψιμότητα, ομοιογένεια, αποδοτικότητα και σαφήνεια (The International Suzuki Association 2005, Dalcroze Society of America 2009, The Gordon Institute for Musical Learning 2009). Δεν υπάρχει τίποτα εγγενώς λανθασμένο ως προς την προβλεψιμότητα, την ομοιογένεια, την αποδοτικότητα και τη σαφήνεια. Αλλά το πρόβλημα είναι όταν η χρηστική τους αξία χάνεται στην προσπάθεια αναζήτησης της βεβαιότητας όπου οι μέθοδοι, σύμφωνα με την Benedict, «γίνονται πιο πραγματικές από ό,τι η ίδια η μουσική», υπονοώντας ότι αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν Orff και όχι μουσική μέσω της μεθόδου Orff (2009, 220). Η Benedict υποστηρίζει ότι όταν υιοθετούμε εκπαιδευτικές συνταγές και γρήγορες διορθωτικές λύσεις προκύπτει μία ψευδής αίσθηση ασφάλειας. Αυτό, με τη σειρά του, αποξενώνει τους μαθητές καθώς απομακρύνονται ακόμα περισσότερο από την ηθική διαδικασία της έρευνας η οποία αφορά ουσιαστικά στον εαυτό.

Η σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών γίνεται προβληματική όταν τα μέσα για ένα μουσικό γεγονός ή μία εμπειρία λογίζονται ως αυτοσκοπός. Παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει βάσιμους λόγους για ασκήσεις, για εκμάθηση διαστημάτων και για δεξιότητες κουρδίσματος, η διαδικασία μπορεί να μετατραπεί σε μία χωρίς νόημα, αφηρημένη πρακτική αν οι μαθητές βιώσουν τα μέσα ως τελικούς σκοπούς –με άλλα

⁵ Σημ. της Επιμ. Στο κείμενο αναφέρεται ως «one-size-fits- all».

λόγια, *αν οι μέθοδοι γίνουν η μόνη βιωμένη πραγματικότητα*. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η τεχνική, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη, γίνεται *εκ των ων ουκ άνευ*, και το αρχικό όραμα των σκοπών εξανεμίζεται σε μία τέτοια παιδαγωγική κατάσταση. Έτσι προκύπτει ένα είδος ειδωλολατρίας της τεχνικής –μία «μεθοδολατρεία» όπως γράφει ο Regelski (2002): η τυφλή πίστη ότι «η τεχνική ικανότητα από μόνη της παράγει αποτελέσματα που θεωρούνται δεδομένα.» (111). Όταν συμβαίνει αυτό, «η καλή διδασκαλία είναι απλώς ένα ζήτημα τυπικής χρήσης μίας ‘καλής μεθόδου’. Και από τη στιγμή που η ίδια η μέθοδος έχει θεωρηθεί καλή πριν ακόμα χρησιμοποιηθεί, και η εκπαίδευση ως προς τη παρακαταθήκη της μεθόδου είναι τυποποιημένη, οποιαδήποτε αποτυχία των μαθητών να μάθουν [...] αποδίδεται εξ ορισμού σε ‘αστάθμητους παράγοντες’ –σε αβεβαιότητες όπως «απουσία ταλέντου, απουσία μουσικής νοημοσύνης, γονική ολιγωρία, υπερβολική τηλεόραση, έλλειψη προϋπολογισμού, προβλήματα προγραμματισμού, κοινωνία, και ούτω κάθε εξής» (111).

Συμφωνούμε με τον Regelski και την Benedict ότι οι κανονιστικές μέθοδοι αρκετά συχνά θεωρούνται «καλές εκ των προτέρων» και ότι η τυποποίηση είναι δυνητικά αποξενωτική, οδηγώντας σε προγράμματα σπουδών που προσφέρουν ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς. Από την πλευρά μας, αναπτύσσουμε περαιτέρω τον ισχυρισμό τους σημειώνοντας ότι οι γνωστές μέθοδοι, όπως αυτές των Kodály και Gordon, συνδυάζουν μορφές ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς με την αναπτυξιακή ψυχολογία προκειμένου να διασφαλίσουν μία ομοιόμορφη ανάπτυξη μέσα από την εκπαίδευση της μουσικής σκέψης του ατόμου. Απομονώνοντας προσεκτικά ελέγξιμους όρους όπως η αναγνώριση σχέσεων των διαστημάτων, η διάκριση τονικού ύψους και η ακολουθία στην εκπαίδευση δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μεθόδους που βασίζονται στην ψυχολογία παράγουν γνωστικά αναπτυγμένα μουσικά μυαλά, ενδεχομένως μέσα από την ευχέρεια να μετακινούνται ανάμεσα σε μη-σχετιζόμενους μουσικούς τομείς. Σε συμφωνία με τους στόχους που τίθενται, δεν υπάρχει παρά ελάχιστη αμφιβολία ότι μία τέτοια προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί, αποφέροντας συχνά συγκεκριμένα μουσικά αποτελέσματα, στα οποία αποσκοπούν και οι υποστηρικτές της. Από αυτή την άποψη, ο εκπαιδευτικός μοιάζει με δάσκαλο μπαλέτου που ασκεί τους μαθητές σε μεμονωμένες και κλιμακούμενης δυσκολίας δεξιότητες, όπως τα plié, και δεν δίνει σημασία στην ανάπτυξη του μέγιστου ελέγχου και της εκφραστικότητας. Από αυτή την προσέγγιση για τον προσανατολισμό της καλλιτεχνικής ανάπτυξης –στο στενό πλαίσιο της εφαρμογής της– δεν προκύπτει καμία ανάγκη για ηθικό προβληματισμό, παρά μόνο αν κάποιος αντιληφθεί ότι η επίλυση των μουσικών ή μυϊκών προβλημάτων –οι δυσκολίες στην εκμάθηση των διαστημάτων, του καλού κουρδίσματος ή του τέλειου plié– είναι εκ των πραγμάτων ηθικά ζητήματα.

Θα επιλύονταν τα προβλήματα της ατελείωτης προετοιμασίας και της αφηρημένης έννοιας της μουσικής αν οι εκπαιδευτικοί ξεκινούσαν με «πραγματική» μουσική αντί για νότες ή κομμάτια μουσικής; Στην πραξιακή μουσική εκπαίδευση του David Elliott (1995) η χρονοτριβή ανάμεσα στα μέσα και τα τελικά αποτελέσματα επιλύεται αποτελεσματικά με την επικέντρωση σε μία μαθητεία που στηρίζεται στην ενεργητική μουσική εκτέλεση και δημιουργία⁶. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός των γνωστών μεθόδων κατατάμνει τις βασικές μουσικές αρχές για την ανάπτυξη της μουσικής γνώσης· η κουλτούρα του και η μουσική παράδοση γίνονται αντιληπτά με όρους γενίκευσης, όπως και η μέθοδος. Η πραξιακή διδασκαλία-μάθηση, όπως την οραματίστηκε ο Elliott, θέτει

⁶ Σημ. της Επιμ. Στο κείμενο αναφέρεται ως «in hands-on “musicizing”».

στο προσκήνιο τις μη-γενικευμένες πολιτισμικές πρακτικές· αφορά σε διαδικασίες όπου οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός τους εμπλέκονται ενεργητικά με μία συγκεκριμένη παράδοση, όπως το παίξιμο αφρικανικών κρουστών ή το παραδοσιακό φινλανδικό τραγούδι. Η εκπαιδευτικός ξέρει τα τι και τα πώς –τους σκοπούς και τα μέσα– είναι μία Φινλανδή παραδοσιακή τραγουδίστρια. Η γνώση της εκπαιδευτικού στηρίζεται στο βάθος της «μουσικότητάς της, μία μορφή πρακτικής λειτουργικής γνώσης –γνώσης που βασίζεται στα πλαίσια και τις επιδιώξεις των μουσικών πρακτικών» (Elliott 1995, 68). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μία τέτοια μέθοδος, που βασίζεται στην πραξιακή φιλοσοφία του Elliott, αρχίζει και τελειώνει με μία μουσική πρακτική της οποίας οι διαδικασίες μπορούν να ελεγχθούν με εκλογικευμένη βεβαιότητα και προβλεψιμότητα. Η εκπαιδευτικός κατανοεί το αντικείμενό της και πραγματοποιεί επιλογές «σε σχέση με τα νοήματα και τις αξίες που αποκαλύπτονται μέσα από την πραγματική μουσική εκτέλεση και τη μουσική ακρόαση σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια» (14). «Όλοι οι μαθητές μουσικής (στη γενική εκπαίδευση ή οπουδήποτε αλλού) πρέπει να θεωρούνται και να διδάσκονται με τον ίδιο βασικό τρόπο: ως στοχαζόμενοι μουσικοί που εξασκούνται εμπλεκόμενοι στο είδος της γνωστικής μαθητείας που αποκαλούμε μουσική εκπαίδευση» (105).

Σύμφωνα με κάποιους πραξιακούς φιλοσόφους, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού συνδέεται με την εξειδικευμένη γνώση και τη μαθητεία σε μία παράδοση που κυριαρχείται από αποδεκτές νόρμες και κοινωνικά αγαθά που «προωθούν προβλέψιμα και πρακτικά 'ορθά αποτελέσματα' τα οποία οι μαθητές, οι γονείς και η κοινωνία εν γένει μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν» (Regelski 2002, 103). Ο Elliott συνδέει στενά την άσκηση του επαγγέλματος με την «αυθεντικότητα» της μουσικής πρακτικής με τρόπο που τα ορθά αποτελέσματα δεν παραπέμπουν απαραίτητα στους ανθρώπους (ή στο καλό στις ζωές των μαθητών) αλλά μάλλον σε αρχές και αξίες που είναι ενσωματωμένες σε μία δεδομένη μουσική πράξη, καθώς και στο πόσο καλά οι μαθητές τις κατανοούν και τις ακολουθούν (Elliott 1995). Με άλλα λόγια, όσο πιο 'αφρικανικός' είναι ο ήχος των κρουστών μίας Φινλανδής ή Αμερικανίδας εκπαιδευτικού, τόσο πιο επαγγελματίας είναι ως εκπαιδευτικός και τόσο πιο «πραγματική» είναι η μουσική της τάξης της. Δηλαδή, η κατά Elliott πεπειραμένη εκπαιδευτικός μελετά και σταθμίζει τα μουσικά ζητήματα εντός των «αποδεκτών» ορίων μίας δεδομένης μουσικής πρακτικής. Η έννοια των ορίων μπορεί να γίνει προβληματική όταν ένας μαθητής κινείται εκτός αυτών εισάγοντας, για παράδειγμα, το παραδοσιακό φινλανδικό τραγούδι στο πλαίσιο εκτέλεσης αφρικανικών κρουστών. Μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί αν ο μαθητής ενεργεί ορθά κατά την παράδοση και αν η συμβολή του είναι πολύτιμη. Αν ένας φορέας ερχόταν σε σύγκρουση με τις αξίες μίας κοινότητας, θα μπορούσαν οι καινοτομίες του να θεωρηθούν ηθικές, μη-ηθικές ή ακόμα και ανήθικες; Όπως το κατανοούμε εμείς, οι προβληματισμοί του πραξιακού εκπαιδευτικού και η χρήση της φαντασίας του στη διδασκαλία της μουσικής είναι πιθανό να περιοριστούν σε μουσικά ζητήματα και, ως εκ τούτου, να μην ενθαρρύνουν μία κριτική προσέγγιση κοινωνικών – ακόμα και ηθικών– ζητημάτων που βρίσκονται έξω από την υπό μελέτη μουσική παράδοση, ζητημάτων που αφορούν ακριβώς στην εκπαιδευτική κατάσταση και στο πλαίσιο με το οποίο μπορεί να συνδέονται (Westerlund 1999, 2002). Παρόλο που η εξέταση ηθικών ζητημάτων δεν αποκλείεται δικαιωματικά, μπορεί να συμβεί, αλλά μόνο τυχαία, και όχι σε βάρος των μουσικών αληθειών ή του μουσικά «ορθού».

Τα τελευταία χρόνια, μία θεωρητική στροφή φαίνεται να κατευθύνει τους ερευνητές της μουσικής εκπαίδευσης προς τη μελέτη της νεολαίας και της νεανικής

κουλτούρας με την ελπίδα της δημιουργίας διδακτικών πρακτικών που θα είναι ενδεχομένως περισσότερο συναφείς και σταθερές (Allsup 2002, Söderman and Folkestad 2004, Westerlund 2006). Ακριβώς όπως οι πραξιαλιστές αναζητούν να υιοθετήσουν πρακτικές αυθεντικών μουσικών παραδόσεων της πραγματικής ζωής, από την έρευνα για το πώς οι νέοι δημιουργούν και εκτελούν πραγματική μουσική εκτός σχολείου έχει προκύψει ένα ενδιαφέρον για την άτυπη μάθηση (Green 2001, Folkestad 2006, Kratus 2007). Σε αντίθεση με τις κλασικές παραδόσεις των γνωστών μεθόδων και με το αίτημα για εξειδικευμένη γνώση της πραξιακής θεωρίας, η Lucy Green (2008) υποστηρίζει μία ριζική αναθεώρηση της μεθόδου διδασκαλίας επικεντρώνοντας σαφώς την προσέγγισή της στους μαθητές και στα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενδέχεται να επιλέξουν για τους εαυτούς τους. Βάσει της προηγούμενης μελέτης της, που αφορούσε στην παρατήρηση άτυπων πρακτικών των μουσικών δημοφιλούς μουσικής, αντικατέστησε την αντίληψη του εκπαιδευτικού ως ειδήμονα με μία μέθοδο που εστιάζει στην έρευνα των μαθητών. Αναφερόμενη σε μαθησιακές στρατηγικές παρά σε διδακτικές στρατηγικές, οι μαθητές των πειραματικών μαθημάτων της υιοθετούν τις άτυπες πρακτικές των μουσικών δημοφιλούς μουσικής. Στο πρόγραμμα σπουδών της Green, οι μαθητές ξεκινούν με μουσική «που ήδη γνωρίζουν και καταλαβαίνουν, που τους αρέσει, την απολαμβάνουν και με την οποία ταυτίζονται» (2008, 10). Η Green εξηγεί ότι «η βασική μέθοδος απόκτησης δεξιοτήτων σε αυτό το άτυπο πλαίσιο περιλαμβάνει την αναπαραγωγή ηχογραφημένων κομματιών με το αυτί [...]. Η άτυπη μάθηση λαμβάνει χώρα ατομικά καθώς και μαζί με φίλους, μέσα από την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την αλληλομάθηση και την ομαδική μάθηση» (10). Οι δεξιότητες και η γνώση «τείνουν να αφομοιώνονται με μη-οργανωμένους, ιδιοσυγκρασιακούς και ολιστικούς τρόπους ξεκινώντας με ολόκληρα κομμάτια μουσικής της πραγματικής ζωής [...]» (10).

Όπως οι συνθέτες Carl Orff και Zoltan Kodály, έτσι και η Green ανέπτυξε μία εκπαιδευτική μέθοδο σε άμεση ανταπόκριση των ιστορικών συνθηκών που θεώρησε προβληματικές. Οι σημερινοί μαθητές συνεχίζουν να βιώνουν «αποξένωση» από την θεσμοθετημένη μουσική της σχολικής τάξης μέσω πρακτικών από προγράμματα σπουδών που χρονολογούνται από την εποχή μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, όταν «οι μαθητές εκπαιδεύονταν στην κλασική Δυτική μουσική και στην παραδοσιακή μουσική κυρίως μέσα από το τραγούδι και την αξιολόγηση της μουσικής [...] [και] έπρεπε να μελετήσουν μουσική με την οποία δεν είχαν γενικά κανένα σημείο ταύτισης» (2008, 89). Με ελάχιστη σχέση ως προς τα πολιτισμικά νοήματα που αντιπροσώπευε αυτού του είδους η μουσειακή μουσική, οι μαθητές αντιμετώπισαν το συναφές πρόβλημα της διδασκαλίας που έδινε υπερβολική προσοχή στις αφηρημένες, θεωρητικές ιδιότητες της μουσικής. Ωστόσο το πρόβλημα της αποξένωσης δεν θα μπορούσε να λυθεί κατά την Green απλά και μόνο με την ένταξη της δημοφιλούς μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί που το έκαναν εφάρμοζαν «φορμαλιστικές» μεθοδολογίες που παραμελούσαν τα πολιτισμικά νοήματα που ήταν συνυφασμένα με τη μουσική των νέων. «Από τη στιγμή που η δημοφιλής μουσική μπήκε στην τάξη, υπήρχε η τάση να προσεγγίζεται κυρίως αναφορικά με τα ενδο-ηχητικά της νοήματα [τονικά μοτίβα και σχέσεις, ρυθμοί, φόρμες, κ.λπ.] που απαιτούσαν το ίδιο είδος προσοχής με εκείνο της [Δυτικής] κλασικής μουσικής» (2008, 90, πλάγια στο πρωτότυπο). Οι μαθητές μπορούσαν να αποκτήσουν «διασκεδαστικές» εμπειρίες, σε αντίθεση με τις «αποξενωτικές» ή «συγκεχυμένες» εμπειρίες. Καθώς οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν άμεσα το ενδο-ηχητικό υλικό και τα νοήματα ολόκληρων μουσικών κομματιών, με τρόπους που προέρχονται από τις

πρακτικές άτυπης μάθησης της ‘πραγματικής ζωής’ των μουσικών δημοφιλούς μουσικής, όπως αυτές συμβαίνουν στον κόσμο έξω από το σχολείο και τις σχολικές τάξεις [...] αυτή η προσέγγιση φάνηκε να ενισχύει τις ακουστικές δεξιότητες και τις ικανότητες αξιολόγησης της μουσικής πολλών μαθητών ή να υπόσχεται μία μορφή ‘κριτικής μουσικότητας’» (90).

Πιστεύουμε ότι η Green απαντάει στην αβεβαιότητα της σχολικής τάξης κάνοντας την ευχαρίστηση ή τη «διασκέδαση» των μαθητών κριτήριο της μεθοδολογικής επιτυχίας. Η «κριτική μουσικότητα» επιτυγχάνεται μέσα από την αυτόνομη ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική που τους αρέσει καθώς γίνονται έτσι όλο και καλύτεροι. Όπως γράφει η Green «η επίτευξη τέτοιου είδους κριτικής ικανότητας είναι πιθανότερο να συμβεί αν τα αυτιά των μαθητών έχουν ήδη ανοίξει μέσω θετικών εμπειριών με μία ποικιλία μουσικών, τόσο σε σχέση με τα ενδο-ηχητικά όσο και με τα πλαισιωμένα νοήματα· δηλαδή μέσα από ό,τι έχω αναφέρει ως μουσική γιορτή» (2008, 80). Οι ηθικοί προβληματισμοί, αν προκύψουν, προκαλούνται από ό,τι ανακαλύπτει ο μαθητής, μόνος του ή με τους συμμαθητές του. Επιστούμε την προσοχή στο γεγονός ότι η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και οι εξειδικευμένες γνώσεις του για το περιεχόμενο αναθεωρούνται ριζικά για να αποκλείσουν, στο μέτρο του δυνατού, την παρέμβαση του ενήλικα. Αν πρόκειται να εφαρμοστεί αυστηρά μία μεθοδολογία για την άτυπη μάθηση, όπως αυτή της Green, ο εκπαιδευτικός έχει μικρό ηθικό ρόλο να παίξει πέρα από το να ελπίζει. Ακόμη και η Green παραδέχεται ότι η «η μουσική αλυσιδωτή αντίδραση» παίρνει τη μορφή μίας «υπόσχεσης», ενός ιδεώδους που έχει τη δυνατότητα πραγμάτωσης αν λάβει χώρα το σωστό είδος μουσικής βοήθειας μεταξύ των συμμαθητών (90). Σε κάθε περίπτωση, η προσέγγιση της άτυπης μάθησης, από μόνη της, δεν αξιώνει κάποιον ηθικό ρόλο από τους εκπαιδευτικούς μουσικής που στοχεύουν στο μέγιστο της αυτονομίας και κυριότητας των μαθητών.

Εντούτοις, η επικέντρωση σε αποτελέσματα όπως η θετική αυτοεκτίμηση, η ευχαρίστηση της εργασίας μαζί με συνομηλίκους και η ικανοποίηση από την εκτέλεση ποικίλων μουσικών οργάνων δημοφιλούς μουσικής με τη σειρά που τα επιλέγει κάποιος, δεν έρχεται απαραίτητα σε σύγκρουση με την ειδημοσύνη του εκπαιδευτικού. Σε αντίθεση με τις πειραματικές μελέτες της Green πάνω στην άτυπη μάθηση στο Ηνωμένο Βασίλειο, η διδασκαλία δημοφιλούς μουσικής στη Φινλανδία, μία πρακτική που εδραιώθηκε στις σχολικές τάξεις και στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του 1980, δεν έχει αλλάξει ριζικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού της μουσικής ως δασκάλου/εμπυχωτή. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί μουσικής είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν άκρως ικανοποιητικά ως προς τα στίλ και τα όργανα δημοφιλούς μουσικής, και μπορούν να οργανώσουν διαδικασίες για ενεργητικές μουσικές δράσεις με οποιοδήποτε άλλο είδος μουσικής (Väkevä 2006, Westerlund 2006). Καθώς μερικοί Βορειο-Αμερικανοί μπορεί να θεωρούν την Ευρώπη ως μοντέλο για τη μουσική εκπαίδευση με δημοφιλή μουσική, η ηθική υποχρέωση της κριτικής των μαζικών μέσων ενημέρωσης θα έπρεπε να είναι μέρος κάθε συζήτησης για τη δημοφιλή μουσική ή την άτυπη παιδαγωγική. Αξίζει να σκεφθούμε αν ο ενθουσιασμός και η διασκέδαση των μαθητών αρκούν για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, καθώς και αν ή πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την κριτική των μαζικών μέσων ενημέρωσης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση.

Παρά τις ηθικές ασάφειες εντός και μεταξύ των διαφόρων μεθόδων που συνιστούν την ιστορία της διδασκαλίας, μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι ως ειδικότητα κινούμαστε σε μία κατεύθυνση που δείχνει μεγαλύτερη ευαισθησία στη συμμετοχή του

μαθητή και τη μουσική ποικιλία. Φαίνεται ότι προσφέρουμε στους μαθητές πλουσιότερες ευκαιρίες να σχεδιάσουν τη δική τους πορεία μελέτης, διευκολύνοντας την εκτέλεση πολλαπλών μουσικών οργάνων και στίλ, και επιτρέποντας, επίσης, στους μαθητές να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες για την πορεία της μάθησής τους. Το αποτέλεσμα αυτού του πρόσφατου παραδείγματος αλλαγής στη θεώρηση (ακόμα και στην πρακτική) του επαγγέλματός μας είναι ενδεχομένως ότι οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο αποξενωμένοι και πως ό,τι βιώνεται στο σχολείο έχει ίσως μεγαλύτερη σχέση με τις «πραγματικές» μουσικές ζωές τους έξω από το σχολείο. Παραδόξως, ενώ γινόμαστε καλύτεροι ως προς τη προαγωγή της ενεργοποίησης των μαθητών, υπάρχει φόβος ότι δεν έχουμε κάνει τα σωστά βήματα για την προαγωγή της ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών. Προχωράμε τώρα στο πρόβλημα της άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που εισήγαγε η παρούσα εργασία, καθώς και στις δύσκολες επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί όταν ταλαντεύονται ανάμεσα στη «σιγουριά» της ειδημοσύνης και της κατάρτισής τους, και στη ευθύνη τους να εκτιμήσουν την προοπτική των ηθικών (και αβέβαιων) σκοπών για τους μαθητές τους.

Ένα όραμα για ηθική μουσική εκπαίδευση

Στο όραμά μας για μία ηθική μουσική εκπαίδευση σταθμίζουμε οκτώ σημαντικά σημεία εκκίνησης.

(i) *Ένα μείζον πρόβλημα του επαγγέλματός μας είναι η κοινή πεποίθηση ότι όσο πιο σίγουρος είναι κάποιος για τα μέσα και τους σκοπούς, τόσο λιγότερο χρειάζεται να διερωτάται, να πειραματίζεται ή να ερευνά.* «Η κυρίαρχη αιτία της αφοσίωσης στην αυστηρότητα της μεθόδου είναι πιθανότατα [...] ότι μοιάζει να υπόσχεται ταχύτητα, ακριβή, μετρήσιμα και σωστά αποτελέσματα. Ο ζήλος για 'απαντήσεις' είναι η εξήγηση του ζήλου για άκαμπτες και μηχανικές μεθόδους» έγραψε ο Dewey σχεδόν έναν αιώνα πριν (Dewey MW 9, 182-3). Ακόμα και σήμερα, μία κοινή πολιτισμική πεποίθηση είναι ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί είναι αναμφίβολα ειδήμονες, ανεπηρέαστοι από εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις. Ποιος θα διαφωνούσε ότι οι νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί φτάνουν να πιστεύουν ότι όσο λιγότερο παρουσιάζει κάποιος εσωτερικές συγκρούσεις, τόσο καλύτερος θα θεωρηθεί και θα εκτιμηθεί; Συγχέοντας την αβεβαιότητα με την αγωνία, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μία επιτηδευμένη στάση, κρύβοντας έτσι την αβεβαιότητά τους και επιδεικνύοντας μία νοημοσύνη αντί να της δίνουν υπόσταση. Αυτό τροφοδοτεί την εσφαλμένη αντίληψη ότι άπαξ και ένας εκπαιδευτικός αποφοιτήσει με πιστοποίηση ή διδακτορικό, η ζωή της ως μαθήτρια και ερευνήτρια ουσιαστικά τελειώνει.

(ii) *Είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωριστεί ότι «όλοι οι σκοποί και οι αξίες που είναι επιθυμητά στην εκπαίδευση είναι επί της ουσίας ηθικοί»* (Dewey 1985, 369). Αυτό σημαίνει ότι η μουσική εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με τη μουσική αλλά αφορά και στα ιδεώδη για τον ανθρώπινο χαρακτήρα και την κοινωνία, στα ιδεώδη για τη ζωή στο σχολείο. Το ανανεωμένο ενδιαφέρον της ειδικότητάς μας για τις κοινωνικές πτυχές της μάθησης, καθώς και η στρόφη προς τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, αποτελεί μία αξιέπαινη και κατάλληλη ανταπόκριση στις περιπλοκότητες του πλουραλισμού και της νεανικής κουλτούρας. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο αυτή η στρόφη είναι ηθική (αντί να είναι απλά και μόνο μουσική ή πολιτισμική, ή συναφής ή «αυθεντική») εντοπίζεται στη σχέση της μεθόδου με τους σκοπούς και τα ιδεώδη της. Για παράδειγμα, κάποιος που υποστηρίζει την άτυπη μάθηση, κατά το πρότυπο της Green, μπορεί να έχει κατά νου

συγκεκριμένους και πάγιους σκοπούς, αλλά σε αντίθεση με τις φορμαλιστικές ή τις γνωστές μεθοδολογίες, οι σημαντικές επιλογές αφήνονται στους μαθητές και όχι στους εκπαιδευτικούς. Τα κίνητρα, η διασκέδαση, η ευθύνη του μαθητή και η «γιορτή» είναι σκόπιμα αλλά περιορισμένα σημεία εκκίνησης. Ενώ συμφωνούμε ότι οι σκοποί αυτοί είναι απόλυτα θαυμαστοί, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από απλώς μάρτυρας της ελευθερίας των μαθητών. Στην πραγματικότητα, μπορεί να έχει καλούς λόγους να ενεργήσει με τρόπους που αντικρούουν τους μουσικούς στόχους των μαθητών του. Η μελέτη και η εκτέλεση της Death Metal, για παράδειγμα, ίσως είναι ένας ακατάλληλος τρόπος για να «εξυμνήσουμε» συγκεκριμένες προτιμήσεις ή αξίες, δεδομένου ότι τα σχολεία είναι δημόσια ιδρύματα που αγωνίζονται για τη μη χρήση βίας. Τι θα συμβεί αν τα παιδιά επιλέξουν να ασχοληθούν με την πρακτική και εκτέλεση θρησκευτικής μουσικής ή εθνικιστικής μουσικής; Είναι αρκετά εύκολο να φανταστούμε τους μαθητές να προσανατολίζονται σε μουσική που προωθεί την σεξουαλική φαυλότητα (και ας μην θίξουμε το ζήτημα της ομοφοβικής ή μισογυνιστικής μουσικής). Όσον αφορά στις τελευταίες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει τουλάχιστον να συζητήσει και να παραθέσει δημόσια τις συνέπειες της φαυλότητας (ακόμα και αν αυτό σημαίνει ότι θα θέσει επί τάπητος θέματα όπως η αντισύλληψη ή η χρήση προφυλακτικού για την πρόληψη των σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων). Επειδή η κοινωνική υπευθυνότητα μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με τα δικαιώματα των μαθητών, τα οποία στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης γίνονται αντιληπτά ως αρνητική ελευθερία, μία ηθικά αντιληπτή μεθοδολογία άτυπης μάθησης πρέπει να παλέψει ανοιχτά με τις πιθανές αντιφάσεις των εκπαιδευτικών σκοπών (η καλλιέργεια της ευθύνης του πολίτη, της πολυφωνίας, η ηθική και πειθαρχημένη γνώση) και των κοινωνιολογικών σκοπών (η καλλιέργεια της ατομικότητας, η διαμόρφωση της ταυτότητας, η κοινωνική ένταξη και η ύπαρξη εντός και εκτός κοινωνικών ομάδων).

(iii) *Οι αξίες προσδιορίζουν τη θεώρηση των μέσων και των σκοπών· οι μέθοδοι και τα μέσα επιλέγονται με βάση έναν συγκεκριμένο ορατό σκοπό, με ένα έξυπνο πλάνο δράσης.* Οι καλοί εκπαιδευτικοί πάντα θα καλλιεργούν με περίσκεψη συγκεκριμένες αξίες και ανάλογα ιδανικά στους μαθητές, όπως το δια βίου ενδιαφέρον για τη μουσική ή την ανάπτυξη της κριτικής στάσης. Ένας εκπαιδευτικός, όμως, που ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τα ιδεώδη, κάποιος που βλέπει μόνο ό,τι είναι μακρινό, είναι πιθανότερο να αποτύχει παρά να το επιτύχει. Ένα πολύ μεγάλο όραμα ενδέχεται να τον εμποδίσει από το να πραγματοποιήσει το σωστό είδος προσαρμογών «επί της πραγματικότητας». Όταν τα ιδανικά παραμένουν αφηρημένα, ή όταν οι στόχοι είναι πολύ μακρινοί για να υλοποιηθούν, ένας τέτοιος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να σκεφτεί μία έξυπνη ισορροπία ως προς τα μέσα και την επίτευξη των σκοπών. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα ενός ιδεαλιστή μπορεί να ιδωθεί ως κενή νοημάτων. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί μουσικής φαίνεται να συμφωνούν ότι χρειάζεται να δώσουμε στους μαθητές μας μία γενική γνώση όλων των μουσικών έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν ένα μέλλον που είναι σύνθετο και πολυπολιτισμικό. Αλλά πώς; Και με ποιους τρόπους; Ο υπερβολικά πρακτικός εκπαιδευτικός, από την άλλη πλευρά, δεν έχει κάποιον ορίζοντα ως προς τους σκοπούς του αλλά σχεδιάζει τα μαθήματά του σαν να ήταν τα μαθήματα από μόνα τους ο σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης. Παρερμηνεύοντας μία ενότητα του προγράμματος σπουδών ή μία μουσική δεξιότητα ως τον ευρύτερο σκοπό της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής μπορεί να περιορίσουν τους σκοπούς των μαθημάτων τους σε στενά ακαδημαϊκά επιτεύγματα ή μουσικά αποτελέσματα όπως η αναγνώριση των μέτρων, ο δακτυλισμός Σι-Λα-Σολ στη

φλογέρα, ή η εκτέλεση συγκεκριμένων τραγουδιών από συγκεκριμένα βιβλία. Τα αποτελέσματα αυτά συγχέουν την ανάπτυξη της ύπαρξης του ατόμου με τα μουσικά επιτεύγματα.

Σύμφωνα με τον Dewey, ο καλός εκπαιδευτικός συνδυάζει το μακρινό με το κοντινό. Συνδυάζει το μέλλον του μαθητή με ένα έξυπνο σχέδιο δράσης, μία μέθοδο που προκύπτει από το πλαίσιο, έτσι ώστε η τρέχουσα μάθηση να αποτελεί επένδυση για ένα μελλοντικό ιδεώδες (Dewey 1938). Η κατεύθυνση ελέγχεται συνεχώς από τον εκπαιδευτικό μέσα από τους στόχους που έχουν επιτευχθεί (τους κοντινούς στόχους) οι οποίοι, με τη σειρά τους, υποδεικνύουν *καινούργιους* στόχους. Μέσα από μία σειρά διαδικασιών για τους ορατούς στόχους –στόχους που έχουν επιτευχθεί και τροποποιηθεί και κατακτηθεί εκ νέου– ο εκπαιδευτικός προχωράει προς τους πιο αφηρημένους σκοπούς (όπως η ανάγκη για δια βίου μάθηση ή το είδος της μουσικής κριτικής σκέψης που βοηθάει τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν αναπαραστάσεις και στερεότυπα των ΜΜΕ). Αυτού του είδους δράση στο πρόγραμμα δεν είναι ποτέ απολύτως οργανική αλλά πρέπει να εμπεριέχει τη βίωση αξιών. Με άλλα λόγια, σε αυτό το όραμα, το κριτήριο μίας καλής μουσικής εκπαίδευσης δεν είναι ποτέ η συνεχής προετοιμασία για μία μελλοντική ζωή (ή μία μελλοντική συναυλία) ή για ένα διάσπαρτο σύνολο καθημερινών δραστηριοτήτων (όπως η χρήση βιβλίων για μελέτη μίας τεχνικής). Είναι, αντιθέτως, η περίπτωση κατά την οποία η εμπειρία κάποιου είναι το ίδιο ουσιαστική στο παρόν όσο αναμένεται να είναι και στη μελλοντική του ζωή. Όταν συμβαίνει αυτό, προκύπτει μία διεύρυνση και ένας εμπλουτισμός της ζωής καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί κινούνται προς έναν καθορισμένο ορίζοντα –έναν *εξελισσόμενο* ορίζοντα ο οποίος διευρύνεται και εμπλουτίζεται ανάλογα από τα ίδια τα μέσα που έχουν επιλεχθεί για να οδηγήσουν σε αυτόν. Η ηθική εκπαιδευτικός σκέφτεται πώς θα σταθμίσει τους πολλαπλούς και αντιφατικούς σκοπούς, και τα πολλαπλά και αντιφατικά ιδεώδη, καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους που θεωρούνται αποτελεσματικά –ως «καλά» ή «σωστά»– ανάλογα με τις πολλαπλές και μερικές φορές ακόμα και αντιφατικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει.

(iv) *Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και σχολικές κοινότητες, ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών μουσικής για τη σχέση των μέσων και των σκοπών έχει γίνει ακόμα πιο περίπλοκος και θα έπρεπε να είναι ένα κρίσιμο μέρος των σπουδών τους.* «Τουλάχιστον υπάρχει ένα ενδεχόμενο, μία πιθανότητα ότι υπάρχουν αρκετές ασύμβατες δυνάμεις, όχι απλώς μία και μοναδική αντίφαση, αλλά ένας αριθμός δυνάμεων και αντιφάσεων που οδηγούν σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Για αυτό είμαστε υποχρεωμένοι να λάβουμε υπόψη έναν αριθμό πιθανοτήτων αναφορικά με τη μέθοδο στην οποία αυτές οι συγκρούσεις δυνάμεων και συνθηκών θα επιλυθούν» (Dewey 2008b, 444). Μία εκπαιδευτικός της μεθόδου Kodály, για παράδειγμα, έχει στη διάθεσή της μόνο περιορισμένους σκοπούς για χρήση. Με απόλυτα καθορισμένα ιδεώδη, μπορούμε να πούμε ότι η μέθοδος σκέφτεται για αυτήν –η μέθοδος οριοθετεί χωρίς προβληματισμό. Μιλώντας μεταφορικά, η μέθοδος Kodály είναι σαν να φοράς επίσημα βραδινά ρούχα χωρίς να ξέρεις τι είδους μέρος πρόκειται να επισκεφτείς. Ή ακόμα χειρότερα, είναι σαν η εκπαιδευτικός να έχει επιλέξει για εσένα μία σχολική στολή και περιμένει να τη φοράς για την υπόλοιπη ζωή σου. Μία καθορισμένη μεθοδολογική προοπτική σημαίνει ότι η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να στοχάζεται για τις επιλογές της ή ότι ο στοχασμός λαμβάνει χώρα εντός ενός περιορισμένου εύρους αποφάσεων.

(v) *Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε μία ζωή που βασίζεται στην έρευνα και στην έκκλησή μας για λειτουργική ηθική.* Συμφωνούμε απολύτως με τις Marilyn Cochran-Smith και Susan Lytle που γράφουν ότι «ένας αποδεκτός και ουσιαστικός σκοπός της

επαγγελματικής εξέλιξης είναι η ανάπτυξη μίας ερευνητικής στάσης ως προς τη διδασκαλία, μίας στάσης που είναι κριτική και μετασχηματιστική, συνδεδεμένη όχι μόνο με υψηλές προδιαγραφές μάθησης για όλους τους μαθητές αλλά και με την κοινωνική αλλαγή, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ατομική και συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Cochran-Smith and Lytle 2001, 46). Είμαστε πεπεισμένοι ότι πρέπει να βλέπουμε το σχολείο ως ένα δημόσιο χώρο –ένα εκπαιδευτικό εργαστήριο– όπου οι εκπαιδευτικοί της μουσικής αγκαλιάζουν το ηθικό καλό μέσω της χρήσης της κοινωνικής νοημοσύνης. Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, με τη λέξη ηθικό, δεν εννοούμε το καλό ως *a priori* καλό, αλλά *κάθε* καλό –ένα λειτουργικό καλό ενσωματωμένο στη συμπεριφορά. Από τη στιγμή που μία έξυπνη συμπεριφορά «απαραιτήτως συνεπάγεται μία διαρκή προσαρμογή της αναπτυξιακής ικανότητας σε νέες συνθήκες» (Dewey 1975, 343), θέτουμε τον επαγγελματισμό της εκπαιδευτικού στην ικανότητά της να κινείται με αίσθημα ευθύνης ανάμεσα σε πολλαπλά, εξαρτώμενα υπό όρους και αλληλοκαλυπτόμενα σενάρια. Αυτό σημαίνει ότι οι επιλεγμένες από την εκπαιδευτικό μέθοδοι διδασκαλίας σταθμίζονται με περίσκεψη αναφορικά με την πληθώρα των κοινωνικών και ατομικών οραμάτων και των κοινωνικών και ατομικών επιπτώσεων, και όχι απλά και μόνο αναφορικά με τις μουσικές επιπτώσεις, τα μουσικά «οφέλη» ή τα μουσικά αποτελέσματα. Παρά τον κίνδυνο να μεγαλοποιήσουμε τη άποψή μας, δεν πιστεύουμε ότι μέθοδοι όπως οι Orff, Kodály ή Gordon είναι εγγενώς κακές ή λάθος, ούτε ισχυριζόμαστε ότι ο πραξιαλισμός ή η άτυπη μάθηση υπολείπονται σε ηθική δράση. Θέλουμε να τονίσουμε ότι οι μέθοδοι είναι τρόποι εφαρμογής με περίσκεψη για την πορεία στον κόσμο. Αλλά μία μέθοδος καθιερώνεται και εφαρμόζεται όταν η αποτελεσματικότητά της έχει ελεγχθεί και έχει βρεθεί χρήσιμη –για συγκεκριμένους σκοπούς μόνο.

(vi) Οι ηθικοί προβληματισμοί της εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένοι με τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των μαθητών. Ένας τυπικός μεθοδολάτρης μαέστρος είναι πιθανό να θεωρήσει ότι τα ευρύτερα ηθικά ζητήματα είναι ασύμφωνα με τις επικρατούσες τεχνικές λογικές μίας γνωστικής/κινητικής προσέγγισης της μουσικής ικανότητας και επίτευξης. Η αφιέρωση χρόνου της πρόβας για τη συζήτηση του νοήματος κάποιων στίχων ή τη διερεύνηση των ιστορικών αντιφάσεων ενός έργου με σκοπό την ανάπτυξη της συνείδησης των μαθητών, πέρα από την έννοια των κυρίαρχων ή των δεδομένων επιπέδων γνώσης, μπορούν να θεωρηθούν από πολλούς ως χάσιμο (μουσικού) χρόνου. Ακόμα χειρότερα, μία εκπαιδευτικός μπορεί να μπερδέψει τα μουσικά επιτεύγματα με το ηθικό καλό. Ανακαλώντας τον προηγούμενο ορισμό μας για τον ηθικό προβληματισμό, η περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης, όπου τα δεδομένα και η γνώση διδάσκονται ως κάτι που πρέπει να «κατακτηθεί» ή να «αποκτηθεί», δεν είναι αρκετά ηθική από τη φύση της. Τα ίδια δεδομένα ή οι δραστηριότητες αποκτούν ηθική σημασία μόνο αν επιλεχθούν προσεκτικά με σκοπό να δομήσουν τον χαρακτήρα του μαθητή, να επηρεάσουν την αλλαγή στις προδιαθέσεις του ή να κάνουν μία διαφορά στη ζωή του. Χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών στην καθιέρωση κοινών σκοπών και μέσων, η γνώση που παρουσιάζεται ως καλή-για-όλους –γνώση που είναι προκαθορισμένη– είναι μη-ηθική επειδή δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χρόνου και του χώρου. Αυτό σημαίνει ότι η μουσική ανάπτυξη, η τέλεια τεχνική ή η σωστή τοποθέτηση της φωνής μπορούν να είναι αποδείξεις της τεχνικής εξέλιξης του μαθητή χωρίς απαραίτητα να προσφέρουν κάτι ως προς τις υπαρξιακές ανάγκες της ζωής του ή της κοσμοθεωρίας του. Επιπροσθέτως, μία κριτική στάση δεν αναδύεται μόνο από τα γεγονότα και τις ικανότητες, αλλά πρέπει να είναι ενσωματωμένη σε ευρύτερα πλαίσια

κοινωνικών συγκρούσεων και αντιφάσεων. Η οργανική κατάκτηση της γνώσης και οι μετρήσιμες επιδόσεις ανάπτυξης δεν είναι αυτά που διακυβεύονται στο όραμά μας, παρόλο που αυτές οι αποδείξεις μπορεί να είναι πιο ορατές από ό,τι η ηθική ανάπτυξη. Ωστόσο, δεν αντιμετωπίζουμε την ηθική ανάπτυξη ως μη-συμβατή με τη μουσική ανάπτυξη. Τα εθνικά ή τοπικά πρότυπα μάθησης μπορούν να επιτευχθούν και να υποστηριχθούν, ενώ παράλληλα η εκπαίδευση να διαπλάθει τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα των μαθητών. Αναγνωρίζουμε, επιπλέον, τη μεγάλη ευκολία με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικειοποιηθούν τα επιτεύγματα των μαθητών, θεωρώντας μία χορωδία ως τη δική μου χορωδία ή έναν διδακτορικό φοιτητή ως τον δικό μου διδακτορικό φοιτητή. Με άλλα λόγια, οι επιλογές που γίνονται για τα επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού δεν είναι ίδιες με τις επιλογές που γίνονται για την εξέλιξη ενός μαθητή.

(vii) *Τα σχολεία είναι κοινότητες με συγκεκριμένες αρμοδιότητες: είναι ιδιαίτερα μέρη με μοναδικές επιδιώξεις, με δημόσιους σκοπούς που διακρίνονται ή που μπορούν να διακριθούν από τις υπάρχουσες πολιτισμικές πρακτικές που συμβαίνουν εκτός σχολείου.* Ο σκοπός της εκπαίδευσης, όπως τον αντιλαμβανόμαστε, δεν είναι απλώς να εκπαιδεύσει τα νέα μέλη του εντός των κοινωνικών πρακτικών ενός τόπου ή χρόνου, αλλά να προχωρήσει πέρα από την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, έτσι ώστε να κάνει χρήση των κοινωνικών πρακτικών ενός τόπου ή χρόνου. Τα δεδομένα της αβεβαιότητας και της αλλαγής καθιστούν την εκπαίδευση μία πρακτική αναδόμησης και μετασχηματισμού της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Η εκπαίδευση, επομένως, δεν είναι ταυτόσημη με τη διδασκαλία και είναι τελείως διαφορετική από την πολιτισμική μύηση ή την κατάρτιση. Όσον αφορά στη μουσική εκπαίδευση, συμφωνούμε με τον Wayne Bowman ότι η κατάρτιση σε μία μουσική πρακτική δεν είναι απαραίτητως ίδια με τη μουσική καλλιέργεια (Bowman 2002, 3). Αντιστοίχως, ο σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης δεν είναι απλά και μόνο η διδασκαλία της διαδικαστικής τεχνογνωσίας (know-how) διαφόρων μουσικών πολιτισμών. Ο σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η ανανέωση του μουσικού πολιτισμού από τον οποίο προέρχεται· η αναμόρφωση μιας νέας γενιάς ανθρώπων που αγαπούν τη μουσική και δραστηριοποιούνται στη μουσική· η αναζωογόνηση των ιστορικών πρακτικών· η εκ νέου αφύπνιση του ενδιαφέροντος για το οικείο και το ξεχασμένο· η αναδόμηση μουσικών τρόπων που ποικίλουν από το ριζοσπαστικό στο δοκιμασμένο. Όλες οι «ανα-» λέξεις που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε το όραμα της εκπαίδευσης αποτελούν μία μομφή για τους μεθοδολογικούς σκοπούς κατά τους οποίους το ζητούμενο είναι η βεβαιότητα, καθώς και για τις παραδόσεις που πλασάρουν το αξιόπιστο ως αδιαμφισβήτητο.

Καθώς προσβλέπουμε στην κατανόηση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και των ηθικών υποχρεώσεων στη μουσική εκπαίδευση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αν εμείς ως εκπαιδευτικοί περιορίσουμε τη μάθηση σε μουσικούς και μόνο μουσικούς σκοπούς, περιοριζόμαστε εκ των πραγμάτων μόνο σε είδη ερωτημάτων που μας επιτρέπεται να διαπραγματευτούμε καθώς και σε είδη προβλημάτων που μας επιτρέπεται να λύσουμε. Κατά τον Elliott (1995), πρέπει να είμαστε εκπαιδευτικοί και μουσικοί: όχι μόνο ειδικοί στη διδασκαλία του περιεχομένου αλλά και εξαιρετικοί μουσικοί (262). Εδώ, όμως, υποστηρίζουμε ότι οι ηθικής φύσεως εκπαιδευτικοί προβληματισμοί ενός εκπαιδευτικού μουσικής μπορεί να αφορούν θέματα που δεν είναι διόλου μουσικά στη φύση τους. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι μουσικά ζητήματα που θεωρούνται ως αυτοσκοποί, όπως η απόλυτη ακρίβεια στην τοποθέτηση της φωνής, η άρτια ρυθμική εκτέλεση ή η «αυθεντική» κατά κάποιον τρόπο εκτέλεση, ίσως πρέπει να παραμεριστούν προκειμένου να στοχεύσουμε σε ένα υψηλότερο ατομικό ή κοινωνικό

καλό. Παρομοίως, η δικαιολόγηση της κοινωνικής βλάβης που δημιουργείται μέσα από την επιδίωξη της μουσικής τελειότητας ή προόδου αποτελεί μία ηθικά απεχθή πράξη, παρόλο που είναι κάτι υπερβολικά γνώριμο σε οποιονδήποτε έχει σπουδάσει σε ένα τυπικό ωδείο ή σε μία Μουσική Σχολή ώστε να μην χρειάζεται να δώσουμε επιπλέον επιχειρήματα. Εντούτοις, η θέση μας, η οποία βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την επικρατούσα ιδεολογία που ευνοεί τους μουσικούς σκοπούς έναντι των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών αξιών, δεν είναι η δημιουργία ενός ακόμη δυισμού ή ενός διττού συστήματος. Το ιδεώδες που προάγουμε δεν είναι το κοινωνικό έναντι του μουσικού, ή ο εκπαιδευτικός έναντι του μαθητή, ή το ηθικό έναντι του μη-ηθικού. Υποστηρίζουμε ότι η καλύτερη εκπαίδευση είναι εξ ορισμού ένα ηθικό εγχείρημα όπου η συμπεριφορά των συμμετεχόντων συνίσταται σε μία πληθώρα απρόβλεπτων, αλληλοκαλυπτόμενων, αντιφατικών και περίπλοκων κοινωνικών δράσεων και αξιών. Η ανάπτυξη δεν μπορεί να ιδωθεί απλά και μόνο από τη μουσική της πλευρά επειδή το σχολείο έχει εκπαιδευτικούς σκοπούς και αξίες που είναι ευρύτερα σε σχέση με την επιμέρους γνώση των διδακτικών αντικειμένων. Σε αυτή τη βάση, σε αυτό το ιδεώδες, το σχολείο δεν είναι μία διττή δομή με τη διαλεκτική λογική του είτε/ή, αλλά ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας –του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος– που περιλαμβάνει και σύγκρουση και ομορφιά.

(viii) *Η κεντρική πτυχή της επαγγελματικής ιδιότητας των εκπαιδευτικών μουσικής έγκειται ακριβώς στην κατανόηση ότι κανένας σκοπός δεν είναι τέτοιος ώστε να μην επιτρέπει τον στοχασμό για περαιτέρω σκοπούς· κανένας μουσικός σκοπός δεν είναι αυτοσκοπός χωρίς κάποια περαιτέρω ηθική αξιολόγηση.* Ο μεγαλύτερος εχθρός της άσκησης του επαγγέλματος στη μουσική εκπαίδευση είναι η συνήθης υπόθεση ότι οι μουσικοί σκοποί –είτε γίνονται κατανοητοί μέσα από αισθητικούς σκοπούς είτε ως προς τις μουσικές εκτελέσεις– είναι παγιωμένοι σκοποί, αυτοσκοποί, καθώς και ότι αυτοί οι μουσικοί σκοποί πρέπει να σχετίζονται κατά το δυνατόν λιγότερο με άλλους σκοπούς, όπως κοινωνικούς ή ηθικούς σκοπούς. Επιπλέον, η υπόθεση αυτή συχνά συνοδεύεται από την αντίληψη ότι οι «μουσικοί σκοποί» μπορούν να οργανωθούν σε μία ιεραρχία από τον χαμηλότερο στον υψηλότερο, καθώς και ότι αυτοί οι παγιωμένοι σκοποί, ως καταληκτικό όριο της πραγμάτωσης της εμπειρίας μάθησης, πρέπει να τίθενται πάνω από κάθε άλλο ανθρωπιστικό σκοπό και αξία. Αυτή η ιεραρχική αντίληψη των αξιών και της σκέψης για τα μέσα και τους σκοπούς, σύμφωνα με τον Dewey, έχει ως επακόλουθο την προβληματική άποψη «ότι οι ηθικές 'κρίσεις' αφορούν απλώς στην άμεση κατανόηση ενός αυτοσκοπού στη σωστή του θέση εντός του ιστού των παγιωμένων αξιών. Θεωρείται δεδομένο ότι εκτός από αυτή την ιεραρχία των παγιωμένων σκοπών, ένα ηθικό άτομο δεν έχει άλλη εναλλακτική από το να ακολουθήσει τις επιθυμίες του όπως έρχονται και παρέρχονται» (Dewey 2008a, 169). Αν η μουσική πράξη θεωρηθεί ως παγιωμένη –ως μία ζώνη ασφαλείας απέναντι σε τόσες άλλες εναλλακτικές επιλογές– και ως «δραστηριότητα ευχαρίστησης» μπορεί να διαμορφώσει ένα ερμητικά κλειστό πεδίο στο οποίο είναι αποδεκτές μόνο οι μουσικές ή καλλιτεχνικές αξίες, και όλες οι άλλες ακυρώνονται. Για παράδειγμα, αν η τελειότητα στην εκτέλεση μπροστά σε κοινό εκτιμάται περισσότερο από ό,τι η δημοκρατική συμμετοχή ή τα θετικά στοιχεία της ένταξης και των ίσων ευκαιριών, μία εκπαιδευτικός μουσικής ενδέχεται να αποκλείσει δικαιολογημένα συμμετέχοντες μέσα από τεστ υψηλών απαιτήσεων ή ανταγωνιστικές ακροάσεις. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση ότι οι μουσικές πρακτικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν στα σχολεία τους αποτελούν παράδειγμα

των ευρύτερων αξιών αυτών των σχολείων. Οι αξίες, η έλλειψη αυτών ή η εσφαλμένη θέση τους εκδηλώνονται μέσα από τις δράσεις και τις επιλογές των εκπαιδευτικών.

Αυτή η αυστηρή ιεραρχία των αξιών είναι προφανής, για παράδειγμα, στη διδασκαλία στο ωδείο, όπου παγιωμένοι σκοποί σηματοδοτούν σχέδια δράσης ή επιδιώξεις χωρίς καμία πιθανή εναλλακτική προοπτική, καθώς το ρεπερτόριο είναι το μόνο κριτήριο για τη συζήτηση των απώτερων σκοπών. Για τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς των ωδείων, δεν υπάρχει σχεδόν κανένα περιθώριο για διερεύνηση των εκπαιδευτικών συνθηκών παρά μόνο η γνώση των παγιωμένων σκοπών και των μέσων για την επίτευξη αυτών. Μία τέτοια ιεραρχία αξιών μπορεί, παραδείγματος χάριν, να αποτελέσει δικαιολογία για μία μέθοδο που επιτρέπει να βάζουμε τις φωνές ή να ταπεινώνουμε τους μαθητές προκειμένου να επιτευχθεί μία εκτέλεση που θα αξιώνει την κατάκτηση ενός βραβείου. Αν οι εκπαιδευτικοί αναλογιστούν την πολλαπλότητα των ιδεωδών που τα σχολεία οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη –όπως η ισότητα πρόσβασης στη σχολική μουσική εκπαίδευση, η συνεργασία και η εργασία ως ομάδα, η περιέργεια, η αυτοεκτίμηση καθώς και η πολιτισμική κριτική– πρέπει ανάλογα και οι απώτεροι σκοποί να αντανakλούν τα ιδεώδη που άπτονται της ζωής των μαθητών και είναι κρίσιμα για τη ζωή στο σχολείο και στην κοινωνία. Οι αξίες, ή οι σκοποί, δεν είναι ανεξάρτητα από το πλαίσιο αλλά επηρεάζονται με πολλούς τρόπους από τα ταχύτατα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα και τις κουλτούρες· οι γενικότερες εκπαιδευτικές αξίες και τα ιδεώδη μπορούν να αλλάξουν οποιονδήποτε απώτερο μουσικό σκοπό, ακόμα και ριζικά, αρκεί να ληφθούν υπόψη. Μόνο η επαγγελματική ικανότητα για μία τέτοιου είδους συνεχή αναδιοργάνωση των ιεραρχιών των αξιών που θα βασίζεται σε ηθικές κρίσεις μπορεί να καταστήσει τον εκπαιδευτικό της μουσικής έναν ηθικό παράγοντα και παιδαγωγό, αντί να είναι κάποιος που απλά διδάσκει μουσική.

Λειτουργική ηθική και φαντασία

Σε αυτή την ενότητα θα εστιάσουμε στη φαντασία που χρησιμοποιείται στην ηθική σκέψη. Η θέση της φαντασίας είναι ανάμεσα στα μέσα και τους σκοπούς –τα μέσα και οι σκοποί που εξαρτώνται από τους πολλαπλούς σκοπούς και τις αξίες μιας κοινωνικής ομάδας, και από τις πολλαπλές ιστορίες της και τους προσανατολισμούς για το παρόν και για το μέλλον. Με τον όρο φαντασία δεν εννοούμε τη διαφυγή μέσω της φαντασίας ή την απλή φαντασία, αλλά το ελεύθερο παιχνίδι της σκέψης όταν επεξεργάζεται επιλογές. Η φαντασία είναι η ικανότητα ή δυνατότητα να βλέπει κάποιος τα πράγματα σαν να μπορούσαν να είναι διαφορετικά (Greene 1995) και, φυσικά, είναι κριτικής σημασίας για τη λήψη ηθικών αποφάσεων. Αναφορικά με τις ηθικές κρίσεις στην εκπαίδευση, η διαμόρφωση της σκέψης μας (τι έγινε, με ποιον ή τι πρόκειται να συμβεί μεταξύ άλλων) απαιτεί τη δημιουργική ικανότητα να βλέπει κάποιος ένα ζήτημα σαν να ήταν διαφορετικό. Ο Dewey γράφει ότι «οι ηθικές κρίσεις μας λαμβάνουν υπόψη τόσο το τι γίνεται ή προτίθεται να γίνει όσο και το πώς ή το γιατί έγινε η πράξη. Αυτές οι δύο πλευρές αποκαλούνται μερικές φορές ως ‘ουσία’ και ‘μορφή’ ή ‘περιεχόμενο’ και ‘συμπεριφορά’. Θα χρησιμοποιήσουμε τους απλούστερους όρους, το Τι και το Πώς» (Dewey and Tufts 1956, 5). Τα «τι, πώς και γιατί» –λέξεις που πλαισίωσαν την αρχή αυτού του άρθρου– αποτελούν σημεία εκκίνησης που είναι γνωστά σε κάθε εκπαιδευτικό που προβληματίζεται ανάμεσα σε αβέβαιες εναλλακτικές επιλογές (Allsup 2009, Bowman 2002, Westerlund 2003).

Αναφορικά με τη φαντασία και το όραμά μας για μία ηθική μουσική εκπαίδευση όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, διευρύνουμε τη θεώρησή μας σε ένα σημαντικό θέμα: «μία στενή και ηθικολογική άποψη για τις ηθικές αξίες ευθύνεται για την αποτυχία της αναγνώρισης ότι όλοι οι σκοποί και οι αξίες που είναι επιθυμητές στην εκπαίδευση είναι αυτές καθαυτές ηθικές» (Dewey 1985, 369). Θέλουμε να τονίσουμε ότι η ηθική εκπαίδευση στα σχολεία δεν υπάρχει σε ή μέσω αυστηρών και βλοσυρών κανόνων από ηθικές αρχές ή μουσικές τεχνικές που μαθαίνονται και εφαρμόζονται. Αντιθέτως, μία λειτουργική ηθική αξία είναι πάντα παρούσα όταν η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής ζωής εξετάζεται και ελέγχεται αναφορικά με το όφελός της. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν ένα εξιδανικευμένο όραμα για το τι θα έπρεπε να είναι η μουσική εκπαίδευση. Αλλά η εστίαση μόνο στη μουσική γνώση, στις αποκαλούμενες «καλές πρακτικές», ή σε καθιερωμένες δεξιότητες και καθιερωμένες μεθόδους, δεν είναι απαραίτητα μία πράξη φαντασίας. Φυσικά, η μουσική φαντασία είναι σημαντική στην επεξεργασία εναλλακτικών μουσικών επιλογών, δεδομένης της εγγενούς αμφισημίας στην αντίληψη ή την απόδοση μουσικών κομματιών, ή στη διαδικασία ανεύρεσης λύσεων σε παιδαγωγικά προβλήματα. Ωστόσο, η μουσική φαντασία δεν είναι ηθική αν δεν εμπλέξει την αβεβαιότητα των κοινωνικών και λειτουργικών συνθηκών· δεν είναι ηθική αν δεν υπάρχει στοχασμός για τις ποικίλες συνέπειες της κοινωνικής δράσης, καθώς αυτές οι δράσεις ισχύουν για όλους σε μία σχολική κοινότητα. Οι διάφοροι τρόποι ενασχόλησης με τη μουσική στο σχολείο «χρειάζεται να έχουν ηθικές καθώς και μουσικές διαστάσεις από τη στιγμή που η μουσική σχετίζεται με άλλες πτυχές της πραγματικής ζωής, και διότι οι αξίες μας επηρεάζονται και επηρεάζουν τη μουσική σκέψη και πρακτική» (Jorgensen 2008, 241).

Επομένως, πώς παίρνει ένας εκπαιδευτικός ηθικές αποφάσεις σχετικά με το τι διδάσκεται και μαθαίνεται στα σχολεία; Κατά την άποψή μας, δεν είναι δυνατόν οι προβληματισμοί που αναδύονται από τα «τι, πώς και γιατί» της μουσικής εκπαίδευσης να μην περιλαμβάνουν κάποια μορφή διαλόγου μεταξύ μίας εκπαιδευτικού και των μαθητών της. Με ένα τέτοιο διαλογικό επιχείρημα, η Jorgensen συστήνει μία πρακτική που δανειζεται από την αρχαία ελληνική ιδέα της διαλεκτικής ως έναν αμοιβαίο διάλογο μεταξύ διαφωνιών.

Σε περιπτώσεις όπου πρέπει να επιλεγεί είτε η μία είτε η άλλη εναλλακτική, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί, ωστόσο, ότι αυτή η διαλεκτική προσέγγιση συνιστά μία διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους εξερευνούν τις εναλλακτικές τους και τις δυνατότητες γεφύρωσής τους πριν τη βεβαιωμένη απόρριψη κάποιας εναλλακτικής. Η διαλεκτική προσέγγιση προσφέρει έναν συστηματικό τρόπο ανάλυσης των εναλλακτικών και επικεντρώνεται τόσο στη διαδικασία του φιλοσοφικού στοχασμού όσο και στα πρακτικά του αποτελέσματα. Δεδομένης της ελευθερίας σε αυτόν τον τρόπο δράσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους είναι πιθανόν ότι θα καταλήξουν σε διαφορετικές λύσεις που θα *ταιριάζουν στις συγκεκριμένες αντιλήψεις* των χρόνων και των τόπων τους. (Jorgensen 2004, 17–18, δική μας έμφαση)

Η διαλεκτική φιλοσοφία της Jorgensen διαφοροποιείται σημαντικά από τις περισσότερες συζητήσεις στη μουσική εκπαίδευση και ανοίγει το πεδίο για στοχασμό ως προς την πληθώρα των μέσων και των σκοπών (τα «τι, πώς και γιατί») της μουσικής διδασκαλίας. Για την Jorgensen, η ηθική άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ανάλογα και διαλογική, και κατ' επέκταση επικεντρώνεται στη συλλογική κοινοτική δράση, με τη δημοκρατία ως βασικό καθοδηγητικό ιδανικό. Αλλά τι κάνει ένας εκπαιδευτικός με τα αποτελέσματα του διαλόγου; Αν ο διάλογος νοείται ως συμβιβασμός μεταξύ των ιδιαιτεροτήτων της διαφοράς και της αντίληψης, αυτή η στάση μπορεί

ακούσια να περιορίσει την ανάπτυξη. Αν ο διάλογος επιβεβαιώνει ή *αποσκοπεί στο να επιβεβαιώσει* τις προϋπάρχουσες αξίες, τις οποίες μία κοινότητα θεωρεί ότι είναι σημαντικές, η διαλεκτική ως διδακτική στάση δεν εγγυάται ούτε την ηθική αναδόμηση ούτε την ανα-δημιουργική πρακτική.

Το διαλεκτικό μοντέλο της Jorgensen μας υπενθυμίζει την αξία της ετερογένειας και τη σημασία της διαφοράς στην καλλιέργεια της κοινότητας. Η οπτική της ανταποκρίνεται στη μεταμοντέρνα κατάσταση των μαθητών μας που χάνουν την ουσία του εαυτού τους, και των υβριδικών μουσικών και καλλιτεχνικών αντικειμένων που κυκλοφορούν στους μεταιχμιακούς χώρους της νεανικής κουλτούρας. Ανταποκρίνεται, επίσης, στα συγκλίνοντα, εξελισσόμενα, εύθραυστα και σχεδόν αβέβαια σημεία επαφής που αναδύονται σε σκόπιμα δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία περιλαμβάνουν την εκπαιδευτικό και τους μαθητές της. Παρόλα αυτά, υπάρχει ακόμη ένα πρόβλημα που χρειάζεται να αποσαφηνιστεί. Τι κάνει ένας εκπαιδευτικός με τα αποτελέσματα του διαλόγου; Είναι ο διάλογος τόσο αυταπόδεικτος που τα αποτελέσματά του μιλούν από μόνα τους; Τα αποτελέσματα του διαλόγου στην τάξη δίνουν σαφείς ενδείξεις για τη στόχευση ηθικών απώτερων σκοπών; Ο διάλογος, εν τέλει, δεν είναι υποχρεωτικά ηθικός από μόνος του και οι διαφορετικές λύσεις που προκύπτουν από μία συγκεκριμένη συζήτηση στην τάξη μπορούν να καταλήξουν σε μία *laissez-faire* πρακτική στη μουσική διδασκαλία και μάθηση όπου [για παράδειγμα] η αναπαράσταση της διαφοράς θα είναι υποκατάστατο της πολυπολιτισμικής αξίας· ή όπου η «φωνή» είναι απλώς το άκουσμα της φωνής κάποιου άλλου και όχι η πρόσληψη γνώσης για κάτι που διαφορετικά θα ήταν άγνωστο ή δεν θα είχε ληφθεί υπόψη. Πριν ο διάλογος μπορέσει να γίνει μία μέθοδος της οποίας τα μέσα και οι σκοποί θα είναι ηθικά οργανωμένα, και πριν ο διάλογος μπορέσει να ενσωματωθεί στο όραμα της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η διαφορετικότητα πρέπει να γίνει κατανοητή ως μία ηθική αξία, τα ιδανικά της οποίας θα καθοδηγούν την πρακτική της διδασκαλίας. Ο David Hansen, παραφράζοντας τον Dewey και απηχώντας τις υπαρξιακές αξιώσεις αυτών για τους οποίους η φιλοσοφία είναι συνώνυμη με την εκπαίδευση, γράφει ότι «για να ζήσουμε με πληρότητα, είμαστε καταδικασμένοι σε έναν συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης. Η εκπαίδευσή μας εδρεύει 'εντός' της μάθησης μέσα σε όλες τις σχέσεις της ζωής [...] Αν επιτύχουμε σε αυτό, ή τουλάχιστον αν το προσπαθήσουμε, τότε μπορούμε να πούμε ότι διάγουμε όχι απλώς μία ζωή αλλά μία ηθική ζωή. Μπορούμε να πούμε ότι γινόμαστε ηθικοί εαυτοί» (166).

Αυτό το όραμα του διαλόγου ως μία εκπαιδευτική ηθική αναμέτρηση, στην οποία η επαφή μέσω όλων των τρόπων και των δρόμων της ζωής εκτιμάται ως μέσο για μία πλουσιότερη και πιο γεμάτη ζωή, απαιτεί να είμαστε δεκτικοί και με φιλερευνητική διάθεση. Ένας διάλογος στη σχολική τάξη που λειτουργεί με στόχο την ηθική ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων δεν αποτελεί μία κουβεντούλα μεταξύ φίλων ή έναν διαγωνισμό μεταξύ αντιπάλων. Η συμμετοχή είναι ηθικά οριοθετημένη: οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν και καθοδηγούν χωρίς να υποκύπτουν στην τάση για εξουσία και οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη να ασχοληθούν με ζητήματα που τους ξεπερνούν. Από αυτό θα προκύψει ένας «εργαστηριακός χώρος» όπου τα *αποτελέσματα* του διαλόγου ή τα *αποτελέσματα* της σκόπιμης και ποικιλόμορφης αλληλεπίδρασης θα γίνονται νέα σημεία εκκίνησης τα οποία, με τη σειρά τους, θα συστήνουν ελέγχιμα μέσα για περαιτέρω σκοπούς. Για τον Hansen, αυτά τα σημεία ενδιαφέροντος είναι ηθικά επειδή περιλαμβάνουν περισσότερα από ό,τι έναν μεμονωμένο εαυτό, π.χ., την εκπαιδευτικό και την παράδοσή της, και τους μαθητές και τις επιθυμίες τους: «Αν κάθε

άνθρωπος εμπλέκεται αμοιβαία στις ιδέες, στις πράξεις και στις ελπίδες των άλλων, ο εαυτός του θα διευρύνεται και θα βαθαίνει ως προς την επίγνωση, τη γνώση, την ευαισθησία και τη δυνατότητα για ανάπτυξη με επικοινωνιακούς και εκφραστικούς τρόπους. Αν συμβεί αυτό, οι άνθρωποι θα αυτοπροσδιορίζονται διαρκώς αναφορικά με τη διεύρυνση της μάθησής τους μέσα από κάθε συναπτή αλληλεπίδραση, σε μία δυναμική σπείρα δούναι και λαβείν» (178).

Ηθική και εκπαιδευτικός επαγγελματισμός

Εκπαιδευτικός επαγγελματισμός σημαίνει, εν μέρει, τη δημόσια έκφραση σχετικά με το πώς παισιώνονται οι ηθικές και εκπαιδευτικές συζητήσεις, καθώς και με το πώς αναδομούνται και επαναπροσδιορίζονται οι εκπαιδευτικές και μουσικές πρακτικές (Hatch 2005, Woodford 2005). Σε αυτή τη βάση, κάποιοι εμμένουν σθεναρά στο όραμα της δύναμης και του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Εμείς, από την πλευρά μας, αντιτιθέμεθα σθεναρά στη διστακτικότητα και στην άγνοια του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ηθική του ευθύνη. Δεν υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούμε να πούμε για τους εκπαιδευτικούς που νομίζουν ότι το παίξιμο μουσικής είναι μία ουδέτερη δραστηριότητα (ή απλώς μία δραστηριότητα του νευρικού συστήματος), παρά μόνο ότι μία τέτοια οπτική υποβαθμίζει όλους τους εμπλεκόμενους. Η φαντασία είναι κρίσιμης σημασίας, γράφει η Maxine Greene, «επειδή οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι σε θέση να σκεφτούν δημιουργικά ή να επιτρέψουν στους μαθητές τους να ανακαλύψουν λογοτεχνικά έργα ή άλλες μορφές τέχνης, είναι πιθανότατα εξίσου ανίκανοι να μεταδώσουν στους νέους το τι σηματοδοτεί η χρήση της φαντασίας. Αν ισχύει το γεγονός ότι η φαντασία τροφοδοτεί τη δυνατότητα κάποιου να σκέφτεται κάτι από την προοπτική ενός άλλου ατόμου, αυτοί οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως υπολείπονται επίσης σε ενσυναίσθηση» (Greene 1995, 36–37). Οι εκπαιδευτικοί που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι τρόποι για να ερμηνεύσει κάποιος ένα τραγούδι είναι όσα και τα μέλη της κοινότητας της σχολικής τάξης, είναι εκπαιδευτικοί για τους οποίους η έρευνα και η ενσυναίσθηση αποτελούν στάσεις επαγγελματισμού και δυναμικής.

Αναφορικά με την ηθική και τη φαντασία, τι νόημα βγάζουμε με τους Αμερικανούς διευθυντές χορωδιών που συμπεριλαμβάνουν στο ρεπερτόριο τραγούδια της Νοτίου Αφρικής για την ελευθερία αλλά αμελούν να εξετάσουν τις φυλετικές αδικίες (και τις καλλιτεχνικές εκφράσεις που σχετίζονται με τέτοιες αδικίες) που υπάρχουν στα δικά τους σύνολα και στις γύρω γειτονίες; Είναι συνήθεις οι ιστορίες χορωδιών που παρουσιάζουν το *Imagine* του John Lennon χωρίς ποτέ να περιλαμβάνουν το κοινωνικό μήνυμα του τραγουδιού στις διαδικασίες της πρόβας τους, για να μην αναφερθούμε στην προοπτική μίας ευρύτερης σχολικής δράσης γύρω από ένα αντιπολεμικό κίνημα, την κοινωνική δικαιοσύνη ή την πείνα. Η φαντασία αφορά, επίσης, στις πολιτισμικές πρακτικές, και όχι απλώς στα κοινωνικά προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο το κοινό ή τα επίμαχα ζητήματα που παισιώνουν τους στίχους που τραγουδάμε. Δεν διδάσκουμε jazz για χάρη της ιστορίας ή της διατήρησης ή της πολιτισμικής κληρονομιάς ή για χάρη άλλων ανάλογων αξιόλογων αφηρημένων εννοιών. Διδάσκουμε jazz ώστε οι μαθητές να μπορούν να κάνουν κάτι με τη jazz, και γενικότερα, να κάνουν κάτι με τη ζωή ή να ζήσουν με μεγαλύτερη πληρότητα, ακόμα κι αν αυτό σημαίνει αλλαγή της jazz. Αλλά αυτό είναι μία άποψη που παρουσιάζεται σπάνια στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, όπου τα περισσότερα μαθήματα διδάσκουν τους μαθητές να προσαρμόζονται σε ό,τι υπάρχει και υπήρχε, και όχι να προσαρμόζουν το υπάρχον σε κάτι

που θα μπορούσε να υπάρχει (Freire 1974, Greene 1995). Για να αισθανθούν λιγότερο διστακτικοί οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ασκηθούν στην πρακτική της φαντασίας. Χρειάζονται εξάσκηση σε ηθικά ζητήματα. Χρειάζονται εξάσκηση στην ενσυναίσθηση. Και ναι, χρειάζονται επίσης εξάσκηση σε εξειδικευμένες πρακτικές του κλάδου. Με τον τρόπο που οραματιζόμαστε τη σχολική τάξη ως ένα εργαστηριακό χώρο, όπου σίγουρα λαμβάνουν χώρα ευφάνταστες αναμετρήσεις ανάμεσα στο υπάρχον και σε αυτό που μπορεί να υπάρξει, με τον ίδιο τρόπο οραματιζόμαστε τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μουσικής σαν να είναι εστίες εργαστηρίων· σαν πειραματικούς, λειτουργικούς, αβέβαιους, ενσυναισθητικούς, ηθικούς χώρους και χώρους εξάσκησης της φαντασίας, που ισχυροποιούνται από τις παραδόσεις, τις πολιτισμικές πρακτικές και τις ιστορίες στις οποίες στηρίζονται (Hansen 1993). Σε αυτό το πλαίσιο, ο μουσικοπαιδαγωγός δεν «εκπαιδεύεται» μόνο ως μουσικός εκτελεστής και ειδικός γνώστης της μουσικής, αλλά προτρέπεται να διεργαστεί τα ευρύτερα εκπαιδευτικά και ηθικά θέματα του έργου του, καθώς επίσης και τα δεδομένα εργαλεία πειραματισμού, όλα στην υπηρεσία της μελλοντικής μουσικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών του. Σε ένα τέτοιο επαγγελματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα προσεκτικά επιλεγμένα μουσικά, ή άλλα, μέσα γίνονται μέθοδοι για την επίτευξη μουσικών, και άλλων, απώτερων σκοπών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα λειτουργούν ως μέσα για περαιτέρω σκοπούς, που όλοι θα ελέγχονται και θα επανελέγχονται σε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες με γνώμονα τα ποικίλα, ακόμη και αμοιβαία ανταγωνιστικά, ιδεώδη με τη χρήση της φαντασίας. Με τέτοια χρήση των μεθόδων, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να υφίσταται ως μία διαδικασία ηθικής αναζήτησης και ο εκπαιδευτικός ως ένας ηθικός παράγοντας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Allsup, Randall E. 2009. Choosing music literature. In *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*, eds. Hal Abeles and Lori Custodero, New York and London: Oxford University Press.

———. 2002. *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education*. Unpublished dissertation, Teachers College Columbia University.

American Orff-Schulwerk Association. 2010. What is Orff Schulwerk? Online: <http://www.aosa.org/orff.html>. January 21, 2010.

Anderson, Elizabeth. 2010. Dewey's Moral Philosophy. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Online: <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>. May 4, 2010.

Apple, Michael W. 2003. Competition, knowledge, and the loss of educational vision. *Philosophy of Music Education Review* 11(1): 3–22.

———. 2000. *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, 2nd ed. New York: Routledge.

Benedict, Cathy. 2009. Processes of alienation: Marx, Orff, and Kodály. *British Journal of Music Education* 26: 213–24.

Allsup, Randall E. and Heidi Westerlund. 2012. Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1): 124–48. http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf

- . 2003. *Chasing legitimacy: The national music standards viewed through a critical theorist framework*. Unpublished dissertation. Teachers College, Columbia University, New York, NY, 137–45.
- Bowman, Wayne. 2002. Educating musically. In *The new handbook of research on Music teaching and learning: A project of the music educators national conference*, eds. Richard Colwell and Carol Richardson, 63–84. New York: Oxford University Press.
- Cochran-Smith, Marilyn, and Susan L. Lytle. 2001. Beyond certainty: Taking an Inquiry stance on practice. In *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, eds. Ann Lieberman and Lynne Miller, 45–58. New York: Teachers College Press.
- Dalcroze Society of America. 2009. About the Dalcroze Society. Online: <http://www.dalcrozeusa.org/about.html>. January 21, 2010.
- Dewey, John. 2008a. *The later works of John Dewey, 1925–1953, Logic: The theory Of inquiry*, ed. J. A. Boydston (vol. 12). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- . 2008b. *The later works of John Dewey, 1925–1953: 1885–1953 miscellaneous writings*, ed. J. A. Boydston (vol. 17). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- . 1989. *The later works of John Dewey, 1925–1953, 1934, Art as experience*, ed. J. A. Boydston (vol. 10). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- . 1988. *The later works of John Dewey, 1925–1953, Experience and nature*, ed. J. A. Boydston (vol. 1). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- . 1985. *The middle works of John Dewey, 1899–1924: Democracy and education, 1916*, ed. J. A. Boydston (vol. 9). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- . 1975. *The early works of John Dewey, 1882–1898: Essays and outlines of a critical theory of ethics, 1889–1892*, ed. J. A. Boydston (vol. 3). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- . 1938. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- . 1934. *Art as experience*. New York: Minton, Balch.
- . 1930. *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. London: George Allen and Unwin.
- . 1915. *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton and Co.
- Dewey, John, and James H. Tufts. 1956. *The ethics of capitalism*. New York: Henry Holt and Company.

- Elliott, David J. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Finnish National Board of Education 2004. *National Core Curriculum for Basic Education 2004*. ISBN 978-952-13-3346-0 (pdf) Online: http://www.oph.fi/english/sources_of_information/publications. October 14, 2009.
- Folkestad, Göran. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23(2): 135–45.
- Freire, Paulo. 1998. *Pedagogy of freedom: Ethics democracy and civic courage*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- . 1974. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press. Gordon Institute for Music Learning 2009. Methodology. Online: http://www.giml.org/mlt_methodology.php. January 21, 2010.
- Green, Lucy. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London and New York: Ashgate Press.
- . 2001. *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London and New York: Ashgate Press.
- Greene, Maxine. 1995. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hansen, David. 1996. The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education* 14(6):43–55.
- . 1993. From role to person: the moral layeredness of classroom teaching. *American Educational Research Journal* 30(4): 651–74.
- Hatch, Thomas. 2005. *Into the classroom: Developing the scholarship of teaching And learning*. San Francisco: Jossey-Bass. International Suzuki Association. 2005.
- The Suzuki Method. Online: <http://www.internationalsuzuki.org/method.htm>. January 21, 2010.
- Jorgensen, Estelle. 2008. *The Art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.
- . 2004. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kratus, John. 2007. Music education at the tipping point. *Music Educators Journal* 94(2): 42–48.
- Allsup, Randall E. and Heidi Westerlund. 2012. Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1): 124–48. http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf

- Kushner, Saville. 2010. Falsifying (music) education: Surrealism and curriculum. *Critical Education* 1(4). Online:
<http://m1.cust.educ.ubc.ca/journal/index.php/criticaled/issue/view/15>. May 4, 2010.
- National Standards for Music Education. 1994. Online:
<http://www.menc.org/resources/view/national-standards-for-music-education>.
 November 27, 2010.
- No Child Left Behind Act of 2001. 2002.
 Online: <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>. January 21, 2010.
- Organization of the American Kodály Educators. 2009. The Kodály Concept.
 Online: <http://oake.org/aboutus/KodalyPhilosophy.aspx>. January 21, 2010.
- Putnam, Hilary. 2004. *Ethics without ontology*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- Regelski, Thomas A. 2002. On “methodolatry” and music teaching as critical and Reflective praxis. *Philosophy of Music Education Review* 10(2): 102–23.
- Söderman, Johan, and Göran Folkestad. 2004. How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research* 6(3): 313–26.
- Treaty of Lisbon. 2007. *Official Journal of the European Union* 50. Online:
<http://eurlex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:EN:HTML>. January 21, 2010.
- UNESCO—The Right to Education (n.d.). Online:
<http://www.unesco.org/en/right-education/>. January 15, 2010.
- Väkevä, Lauri. 2006. Teaching popular music in Finland: What’s up, what’s ahead? *International Journal of Music Education* 24: 126–31.
- Väkevä, Lauri, and Heidi Westerlund. 2007. The “Method” of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4): 96–108.
 Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf. January 15, 2010.
- Westerlund, Heidi. 2006. Garage rock bands: A future model for developing Musical expertise? *International Journal of Music Education* 24(2): 119–25.
- . 2003. Reconsidering aesthetic experience in praxial music education. *Philosophy of Music Education Review* 11(1): 45–62.
- . 2002. *Bridging experience, action, and culture in music education*. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Allsup, Randall E. and Heidi Westerlund. 2012. Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1): 124–48. http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf

———. 1999. Universalism against contextual thinking in multicultural music education—Western Colonialism or pluralism? *International Journal of Music Education* 33(1):94–103.

Woodford, Paul. 2005. *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.

Για τους Συγγραφείς

Ο Randall Everett Allsup, Ed.D. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Μουσικής και Μουσικής Εκπαίδευσης στο Teachers College στο Columbia University, στη Νέα Υόρκη. Είναι πρώην συν-επικεφαλής του International Society for the Philosophy of Music Education (ISPME) και του MENC Special Research Interest Group - SRIG στον τομέα της Φιλοσοφίας. Στο Teachers College διδάσκει μαθήματα για τη φιλοσοφία, τη δημιουργικότητα και την έρευνα στη μουσική εκπαίδευση.

Η Heidi Westerlund είναι Καθηγήτρια Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ακαδημία Sibelius, στην Φινλανδία. Έχει δημοσιεύσει πολλές μελέτες για τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Οι κύριοι τομείς ενδιαφερόντων της αφορούν στην αντίληψη του εαυτού στη μουσική εκπαίδευση, στην εμπειρία του μαθητή και στις αξίες της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς και στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η Westerlund είναι η βασική επιμελήτρια του Finnish Journal of Music Education.

5.
**Ριζοσπαστική Αρνητικότητα:
 Μουσική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη**

Peter McLaren
 University of California, Los Angeles

Πρωτότυπο άρθρο:

McLaren, P. (2011). Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 10/1: 131-47.
http://act.maydaygroup.org/articles/McLaren10_1.pdf

Ο Edgar Bauer, εξαιρετικά ενοχλημένος από κάποια τυχαία παρατήρηση, αναποδογύρισε τα τραπέζια και γελοιοποίησε τους Άγγλους σνομπ. Ο Marx έπλεξε ένα ενθουσιώδες εγκώμιο για τη γερμανική επιστήμη και μουσική –καμία άλλη χώρα, είπε, δεν ήταν ικανή να έχει τέτοιες αυθεντίες όπως ο Beethoven, ο Mozart, ο Handel και ο Haydn, και οι Άγγλοι που δεν είχαν μουσική, ήταν στην πραγματικότητα πολύ κατώτεροι των Γερμανών, οι οποίοι υπερείχαν έναντι των άλλων εθνών παρόλο που μέχρι στιγμής δεν είχαν καταφέρει να πραγματοποιήσουν κάποιο σπουδαίο χρήσιμο έργο λόγω των άθλιων πολιτικών και οικονομικών τους συνθηκών. Ποτέ άλλοτε δεν τον είχα ακούσει να μιλάει αγγλικά με τέτοια ευχέρεια.¹

Ο Patrick Schmidt συγκέντρωσε ένα σύνολο άκρως ενδιαφερόντων δοκιμίων για αυτό το ειδικό τεύχος του ACT, σε μία πολύ κρίσιμη εποχή όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς μουσικής αλλά και τους εκπαιδευτικούς όλων των πεδίων. Ακόμα και όσοι από εμάς επί δεκαετίες λειτουργούμε με τόλμη στο παιδαγωγικό και ακτιβιστικό μας έργο, είναι δύσκολο να μην υποχωρήσουμε υπό το βάρος των πρόσφατων πολιτικών εξελίξεων σε διεθνές επίπεδο, σε μία εποχή που αποπνέει έντονα το άρωμα της απόγνωσης. Ο λαός, στην πλειονότητά του –καταπονημένος, εγκαταλελειμμένος και πλήρως εγκλωβισμένος στον αγώνα για επιβίωση, και προσπαθώντας να βρει στήριγμα στις σπάνιες φευγαλέες στιγμές που νιώθει απελευθερωμένος από τον εφιάλτη των κατασχέσεων των σπιτιών, την αυξανόμενη ανεργία, τις συνεχείς περικοπές του οικογενειακού προϋπολογισμού, τους ατελείωτους πολέμους και την καταστροφή του περιβάλλοντος που γίνεται όλο και μεγαλύτερη– δεν ζει πραγματικά αλλά απλώς υπομένει τη ζωή. Όλο και περισσότεροι Αμερικανοί ζουν περιορισμένα, με μηδαμινές δυνατότητες για αλλαγή, σε έναν χαρτογραφημένο κόσμο που δεν αφήνει παρά ελάχιστα περιθώρια για ελιγμούς μεταξύ οργής και παραίτησης.

Ο εταιρικός έλεγχος του κράτους (ιδιαίτερα στο πλαίσιο της νομικής απόφασης στη διένεξη της ΜΚΟ Citizens United με τη Federal Election Commission), ο υπερ-

εθνικισμός, ο περιορισμός των προοδευτικών συζητήσεων για τη δημοκρατία και η επιβολή ενός μεσσιανικού μιλιταρισμού, και η δημιουργία αποδιοπομπαίων τράγων για τα προβλήματα εντός του κράτους (στην περίπτωση αυτή των παράνομων μεταναστών, κυρίως από το Μεξικό) αποτελούν τους τέσσερις πυλώνες της φασιστικής κοινωνίας. Οι εξτρεμιστές του Ρεπουμπλικανικού Κόμματος, η θλιβερή ιστορία του κινήματος του φιλελευθερισμού γνωστού ως Tea Party, είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτού που ο Chris Hedges (2010) αποκαλεί «κατάρρευση του φιλελευθερισμού» και περιλαμβάνει θεσμούς όπως «ο τύπος, η εκκλησία, τα πανεπιστήμια, τα εργατικά σωματεία, οι τέχνες και το Κόμμα των Δημοκρατικών». Ο Hedges (2010) υποστηρίζει ότι η «οργή που εκφράζεται από τα άτομα της εργατικής τάξης που έχουν στερηθεί του δικαιώματος ψήφου» είναι θεμιτή δεδομένου ότι «η μορφωμένη φιλελεύθερη ελίτ που, τα τελευταία 30 χρόνια ενθάρρυνε ή δεν έκανε τίποτα για να σταματήσει την εταιρική επίθεση στους φτωχούς και στην εργατική τάξη [...] συνεχίζει να μιλάει με την ξύλινη και παρωχημένη γλώσσα της πολιτικής και των δημοσιευμάτων» και αυτό συνιστά μία «κατάφωρη προδοσία σε βάρος των πολιτών». Αξίζει να παρατεθεί αυτούσιο το απόσπασμα του Hedges (2010):

Οι προοδευτικοί, που κάποτε επιχείρησαν και έκαναν βήματα προς τη μεταρρύθμιση, λειτουργούσαν παραδοσιακά ως δικλείδα ασφαλείας. Κατά τη διάρκεια της Μεγάλης Ύφεσης, με την κατάρρευση του καπιταλισμού, κατέστησαν εφικτή τη Νέα Συμφωνία. Κατά τη διάρκεια των αναταραχών της δεκαετίας του 1960, διασφάλισαν νόμιμους διαύλους εντός του συστήματος για την έκφραση της δυσaréσκειας των Αφροαμερικανών και του αντιπολεμικού κινήματος. Αλλά η τάξη των προοδευτικών, στη νεο-φεουδαρχική εποχή μας, είναι πλέον ανίσχυρη. Δεν προσφέρει τίποτε άλλο παρά κενή ρητορική. Αρνείται να παραδεχτεί ότι οι μεγάλες επιχειρήσεις έχουν αποσπάσει τόσο βίαια και δραστικά την εξουσία από τα χέρια των πολιτών, σε βαθμό που οι εγγυήσεις περί προσωπικής ελευθερίας του Συντάγματος είναι μάταιες. Δεν δρα για να μετριάσει τη δυστυχία δεκάδων εκατομμυρίων Αμερικανών που συνιστούν τώρα μια αυξανόμενη και απελπισμένη κατώτερη τάξη. Και η διαφορά μεταξύ της ρητορικής των προοδευτικών αξιών και του αδίστακτου συστήματος του ανεστραμμένου ολοκληρωτισμού που φαίνεται ότι εξυπηρετεί η προοδευτική τάξη καθιστά τις προοδευτικές ελίτ, συμπεριλαμβανομένου του Barack Obama, μία απόλυτη πηγή δημόσιας γελοιοποίησης. Η προοδευτική τάξη, είτε στα πανεπιστήμια είτε στον Τύπο είτε στο Δημοκρατικό Κόμμα, συνεχίζει να προσκολλάται στα προνόμια και στις ανέσεις της, ακόμα και αν αυτό την αναγκάζει να απολογείται για την ολοένα διευρυνόμενη βαναυσότητα και εκμετάλλευση που ασκεί το εταιρικό κράτος.

Οι παραδοσιακοί προοδευτικοί θεσμοί και οι ξεδιάντροπες αλαζονικές κλίκες που τους διαφεντεύουν έχουν εξευτελιστεί και έχουν απαξιωθεί από την απογοητευμένη (κυρίως λευκή) εργατική τάξη. Ως αποτέλεσμα, η προοδευτική δημοκρατία βρίσκεται σε κίνδυνο. Εκείνοι που θα επωφεληθούν από το τέλος του προοδευτικού κράτους είναι οι «οι ίδιες οι δυνάμεις που σφετερίστηκαν την προοδευτική τάξη και είναι υπεύθυνες για την εξαθλίωση του κράτους». Αυτό το περιγράφει εύστοχα ο Hedges (2010) ως «μία νέα τάξη κερδοσκόπων, των κερδοσκόπων του πολέμου, των γκάνγκστερ και των δολοφόνων, που ιστορικά καθοδηγούνται από χαρισματικούς δημαγωγούς». Ειρωνικά, τα μέλη του Tea Party που έχουν καλές προθέσεις και πιστεύουν ότι αντιμάχονται τη δύναμη των ελίτ ως μέρος ενός λαϊκού κινήματος, αδυνατούν να αναγνωρίσουν ότι έχουν εξαπατηθεί από τους δισεκατομμυριούχους –ιδιαίτερα από τους αδελφούς Koch– και ότι κατέληξαν να υπηρετούν την ιδεολογία του βρώμικου έργου τους. Σύμφωνα με τον Monbiot (2010), ομάδες όπως:

το Heritage Foundation, το Manhattan Institute, το George Marshall Institute, το Reason Foundation και το American Enterprise Institute [...] έχουν συμβάλει στην απροθυμία ή άρνηση των πολιτικών να ασχοληθούν με νόμους για το περιβάλλον, τις κοινωνικές δαπάνες, τη φορολόγηση των πλουσίων και τη δίκαιη κατανομή του πλούτου. Οι απαιτήσεις είναι υψηλές αλλά η κυβέρνηση είναι ανίσχυρη.

Κάτω από την φαινομενική καλόβουλη αντίληψη της δημοκρατίας του Tea Party, υποκρύπτεται ένας ειδικός, αποτρόπαιος ρεβιζιονισμός. Σύμφωνα με τον Hedges, οι πραγματικοί εχθροί της προοδευτικής τάξης είναι οι ριζοσπαστικοί στοχαστές όπως ο Noam Chomsky και ο Ralph Nader, σκεπτικιστές διανοούμενοι με ηθική αυτονομία που είναι σε θέση να αψηφούν την εξουσία της ελίτ. Προσωπικά, συμφωνώ με τα επιχειρήματα του Hedges αλλά θα ήθελα να επεκταθώ περαιτέρω. Πιστεύω ότι ο πραγματικός εχθρός τόσο των συντηρητικών όσο και των προοδευτικών είναι εκείνοι που όχι μόνο αντιμάχονται τα βασικά γρανάζια του καπιταλισμού, αλλά επιζητούν τη δημιουργία μίας κοινωνίας πέρα από το σύστημα αξιών του κεφαλαίου –στοχαστές και ακτιβιστές γνωστοί ως σοσιαλιστές. Η κύρια δυσκολία, κατά την άποψή μου, δεν είναι απλώς η αμφισβήτηση των νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών της αγοράς, με τον καπιταλισμό να χαρακτηρίζεται ως «άχρηστος», αλλά η ανεύρεση μιας εναλλακτικής λύσης απέναντι στον καπιταλισμό.

Κριτική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική

Στο πεδίο της κριτικής εκπαίδευσης, όπως είναι εγκλωβισμένο στη λογική του φιλελεύθερου προοδευτισμού και στιγματισμένο από πολιτισμικά προνόμια και αχρονικότητα, δεν θα συμφωνούσαν όλοι με την ανάγκη να αγωνιστούμε για ένα μετα-καπιταλιστικό μέλλον. Ανεξάρτητα από το αν η ευρύτερη πολιτική στόχευση κάποιου υπόκειται ή όχι στην υπάρχουσα επαναστατική παράδοση του σοσιαλισμού, το γεγονός είναι ότι όσοι επικρίνουν τον καπιταλισμό και αναζητούν μία κάποια καλύτερη ιδεολογική εναλλακτική λύση για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που βασίζονται στον νεοφιλελευθερισμό (για παράδειγμα το Διάταγμα *No Child Left Behind*) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον διαρκή αγώνα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πολλοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ανήκουν στον χώρο που είναι γνωστός ως κριτική παιδαγωγική. Και ενώ πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής υπάρχουν διάφορες ομάδες, απόψεις και τάσεις, αυτό που συνδέει τους κριτικούς εκπαιδευτικούς, παρά τις πολλές διαφορές τους, είναι η κοινή δέσμευση για τη δημιουργία ελκυστικών και ζωντανών χώρων όπου οι σπουδαστές – ενήλικες και νέοι – θα ενθαρρύνονται να αμφισβητούν τις κυρίαρχες επιστημολογικές, αξιολογικές και πολιτικές θεωρήσεις που συχνά θεωρούνται δεδομένες και στηρίζουν την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Η κριτική παιδαγωγική, από αυτή την άποψη τουλάχιστον, συνηγορεί ουσιαστικά στον ισχυρισμό ότι η εκπαίδευση δεν είναι μία ουδέτερη δραστηριότητα και ότι όλη η γνώση αφορά στην παραγωγή ιδεολογιών. Η κριτική παιδαγωγική, κατά τη δική μου αντίληψη, έχει πολλούς όρους για την ατομική και κοινωνική ανασυγκρότηση, αλλά είναι ουσιαστικά μία Freireanⁱ προσέγγιση στη διαλεκτική ανάγνωση του κόσμου και της λέξης.

Ανεξάρτητα από το αν η καταπιεσμένη μας υποκειμενικότητα είναι μία αίσθηση απουσίας της ύπαρξης (*manque d'être*) στον πυρήνα της υπόστασής μας, ή αν η επιθυμία

αυτή καθεαυτή είναι μία δημιουργική δύναμη, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η υποκειμενικότητα (και εδώ με απασχολεί κυρίως η πολιτική/παιδαγωγική υποκειμενικότητα) δεν είναι αυτοτελής αλλά εξαρτάται από τις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις. Αυτό επηρεάζει την τέχνη του ήχου χρονικά, χωρικά και ιδεολογικά (εδώ η ιδεολογία δεν εκλαμβάνεται απλά ως επίπλαστη συνείδηση αλλά ως ένα σύστημα αξιών από το οποίο δεν υπάρχει διαφυγή προς μία αντικειμενική, καθολική γνώση). Είμαστε εκπαιδευμένοι με λάθος τρόπο μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις και αν δεν το αναγνωρίζουμε αυτό στην παιδαγωγική μας αποστολή ως κριτικοί εκπαιδευτικοί, οι προσπάθειές μας θα μεταλλαχθούν σε πρόβλημα, σε ένα άλλο επίπεδο και σε μία άλλη μορφή. Εδώ, είναι απόλυτα σημαντική η διασύνδεση της θεωρίας και της πρακτικής, στο στέρεο και σύνθετο πλέγμα που ονομάζουμε πράξη (*praxis*). Εδώ, το παιδαγωγικό μας έργο στη διδασκαλία της μουσικής γίνεται μέσο για στοχασμό, για να «ακουστούμε» και να αλλάξουμε τον κόσμο δυναμώνοντας τη φωνή εκείνων που έχουν αποκοπεί κοινωνικά και χάσει την ανθρώπινη υπόστασή τους. Στο έργο μας απορρίπτουμε το μύθο του αντικειμενικού παρατηρητή και παραπέμπουμε στο θεώρημα του Θωμά:

Το θεώρημα του Θωμά αμφισβητεί αποτελεσματικά τον μύθο δηλώνοντας: «Εάν οι άνθρωποι [sic] ορίζουν τις καταστάσεις ως πραγματικές, τότε είναι πραγματικές αναφορικά με τις συνέπειές τους». Με άλλα λόγια, η ερμηνεία μιας κατάστασης προκαλεί δράση. Η ερμηνεία αυτή δεν είναι αντικειμενική. Οι δράσεις επηρεάζονται από την υποκειμενική αντίληψη των καταστάσεων. Ακόμα και αν υπάρχει μία αντικειμενικά ορθή ερμηνεία, αυτό δεν είναι καίριο στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς των ατόμων. Μπορούμε να βρούμε μια παρόμοια άποψη στο έργο του Hegel *Lectures on the Philosophy of History*, όπου γράφει: «Σε αυτόν που βλέπει τον κόσμο με τη λογική, ο κόσμος, με τη σειρά του, παρουσιάζει μια λογική όψη. Η σχέση είναι αμοιβαία». (Jaksa 2011, 77)

Ως μία διαμορφωτική διαδικασία υποκειμενοποίησης (δημιουργία του ιστορικού υποκειμένου στη διαδικασία του γίνεσθαι), η κριτική παιδαγωγική λειτουργεί υπό την προϋπόθεση ότι η υφιστάμενη διάκριση μεταξύ αυτών που κυβερνούν και εκείνων που κυβερνώνται απαγορεύει το είδος της επαναστατικής υποκειμενικότητας ή της επαναστατικής πράξης που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αφύπνιση για ζητήματα ουσιαστικής ισότητας και διανεμητικής δικαιοσύνης, στοιχεία απαραίτητα για μία πραγματικά δημοκρατική κοινωνία. Δηλαδή, οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής πιστεύουν ότι η φιλελεύθερη δημοκρατία, αν και επίσημα διακηρύσσει τη φυσική ισότητα όλων των ατόμων, αποκλείει ωστόσο πολλές ομάδες που συνεχίζουν να υφίστανται εκμετάλλευση από το κυρίαρχο σύστημα εξουσίας και προνομίων του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού. Προκειμένου να επικρατήσει η κοινωνική δικαιοσύνη, πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία (επειδή, όπως το έθεσε ο Hegel, το άτομο που εκπροσωπείται από άλλους δεν είναι παρόν). Αυτό που χρειάζεται είναι μία μαχόμενη ή άμεση δημοκρατία η οποία συνεπάγεται την κατάργηση της διάκρισης μεταξύ αυτών που κυβερνούν και εκείνων που κυβερνώνται και που δεν εκπροσωπεί το άτομο αλλά του επιτρέπει να είναι παρόν. Αλλά για να συμβεί αυτό, πιστεύω ότι πρέπει να δημιουργήσουμε μία κοινωνία όπου θα καταργηθεί ολοκληρωτικά το καπιταλιστικό αξιακό πρότυπο της εργασίας.

Οι πολυάριθμοι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής –προοδευτικοί, αριστεροί προοδευτικοί, επαναστάτες και λιγότερο παθιασμένες ομάδες των παραπάνω– μπορεί να διδάσκουν σε δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα διαφόρων τύπων και να εργάζονται σε πεδία όπως οι φυσικές επιστήμες, η μουσική, τα μαθηματικά, η φιλοσοφία, οι κοινωνικές επιστήμες, η ιστορία, η αγγλική γλώσσα, η δίγλωσση εκπαίδευση, οι πολιτισμικές σπουδές και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η προσωπική μου προσέγγιση στην κριτική παιδαγωγική είναι αυτή που έχω χαρακτηρίσει ως «επαναστατική κριτική παιδαγωγική» (σε συνέχεια της θεώρησης της Paula Allman 1999) και αποτελεί μία προσδιοριστική περιγραφή με σκοπό να αποτυπώσει την εμπλοκή μου με τη σοσιαλιστική παιδαγωγική μέσα από πιο συγκροτημένες (προοδευτικές ή αριστερές προοδευτικές) εκδοχές. Πολλές από τις περισσότερες συγκροτημένες εκδοχές της κριτικής παιδαγωγικής δεν θεωρούν τον σοσιαλισμό ως αναγκαίο και υποστηρίζουν ότι ο σκοπός τους είναι κυρίως να «ενδυναμώσουν» τους μαθητές και να «μετασχηματίσουν» την εκπαίδευση. Με αυτό συνήθως εννοούν ότι η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να δίνουν στους μαθητές μία πιο έντονη αίσθηση ότι έχουν προσωπική φωνή και δύναμη, βοηθώντας τους να δημιουργήσουν έναν χώρο για τους εαυτούς τους μέσα στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα. Ωστόσο, η μη διερεύνηση όρων που είναι ξεκάθαρα βασικοί, παρασύρει τους κριτικούς εκπαιδευτικούς σε μία ζώνη ουδετερότητας, εναντίον της οποίας οι ίδιοι καταφέρονται. Η ιδέα ότι η κριτική παιδαγωγική είναι μία «ενδυναμωτική» και «μετασχηματιστική» παιδαγωγική είναι μια συχνά επαναλαμβανόμενη διατύπωση που δεν έχει παρά ελάχιστη σημασία αν δεν απαντά στα ακόλουθα ερωτήματα: Ενδυναμωτική για ποιον και για ποιο σκοπό; Πού κατευθύνεται αυτός ο μετασχηματισμός, ποιων τα συμφέροντα θα εξυπηρετεί και ποιος θα ωφεληθεί από έναν τέτοιο μετασχηματισμό; Το να πει κάποιος ότι η κριτική παιδαγωγική είναι «ενδυναμωτική» χωρίς να προσδιορίζει τι ακριβώς εννοεί με αυτόν τον όρο ισοδυναμεί με το να παγιδεύσει την κριτική παιδαγωγική σε αυτήν ακριβώς την ευμετάβλητη κατηγορία που επιδιώκει να διερευνήσει. Αυτοί οι όροι παραμένουν απόλυτα σιωπηροί μπροστά σε τέτοια ερωτήματα. Πολλοί κριτικοί εκπαιδευτικοί απέτυχαν παταγωδώς να διαχειριστούν τέτοια ερωτήματα.

Οι επαναστάτες κριτικοί εκπαιδευτικοί (οι οποίοι υπηρετούν μία μαρξιστική ανθρωπιστική προοπτική που ενστερνίζεται έναν τραγικό ανθρωπισμό [αυτόν που αναγνωρίζει την αδυναμία του ανθρώπου] σε αντίθεση με τον προοδευτικό ανθρωπισμό) υποστηρίζουν μία διαλεκτική λογική που αφορά τόσο στη συνειδητοποίηση όσο και στην υπέρβαση των ορίων που θέτουμε εμείς οι ίδιοι για τον εαυτό μας. Αυτή η λογική απαιτεί την εξωτερίκευση, την ιστορικοποίηση και την αντικειμενοποίηση του οράματός μας για απελευθέρωση, αντιμετωπίζοντας τη θεωρία ως μία μορφή πρακτικής και την πρακτική ως μία μορφή θεωρίας, στον αγώνα μας να διαχειριστούμε την ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής που ενσαρκώνεται στον καπιταλιστικό κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Πρόθεσή μας είναι να μην διαχωρίζουμε ποτέ την παραγωγή της γνώσης από την πράξη και να ερμηνεύουμε πάντα διαλεκτικά τη λέξη και τον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο, διασφαλίζουμε ότι η πρακτική χρησιμεύει ως ιδανική βάση για την προώθηση και επαλήθευση των θεωριών καθώς και για την παροχή εγγυήσεων στην αξίωση της γνώσης (Stetsenko 2002). Αυτές οι εγγυήσεις δεν συνδέονται με κάποιες σταθερές αρχές που υπάρχουν έξω από τις γνώσεις αυτές καθαυτές αλλά προέρχονται από τον εντοπισμό και την αποκάλυψη των ιδεολογικών και ηθικών δυνατοτήτων μιας δεδομένης θεωρίας ως μορφή πρακτικής.

Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αποκαλύψουν αυτό που μπορεί αρχικά να παρουσιάζεται ως σύνηθες και φανερό στις σχέσεις και τις πρακτικές που συνθέτουν την καθημερινή μας ύπαρξη –αυτού που, ίσως, θα αποκαλούσαμε πεζή κοινωνική πραγματικότητα. Εστιάζουμε σε αυτές τις σχέσεις και τις πρακτικές και προσπαθούμε να εξετάσουμε τις αναγωγές τους σε σχέση με το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων όπου αναπτύσσονται αυτές οι συγκεκριμένες σχέσεις και πρακτικές. Μία τέτοια εξέταση λειτουργεί αναφορικά με το διεπιστημονικού σκηνικό που διαβάζει ιστορικά τη λέξη και τον κόσμο. Με άλλα λόγια, εξετάζει ιστορικά τις πολιτικές και υλικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής. Με τον όρο «ιστορικά» δεν εννοώ την ιστορία μεμονωμένων θεωρήσεων αλλά μάλλον την ιστορία της σχέσης μεταξύ των θεωρήσεων, των καπιταλιστικών κοινωνικών προτύπων και των σχέσεων παραγωγής. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις χρονικές και χωρικές διαστάσεις της παραγωγής γνώσης, αλλά με σκοπό την ανάδειξη των σιωπών, των κενών και των ρωγμών: όπως ένα χταπόδι που χώνεται σε μικρές ρωγμές και σχισμές και καμουφλάρεται, έτσι μπορεί να κρυφτεί και η ισχυρή εξουσία και στη συνέχεια να εμφανιστεί απροσδόκητα για να καταστρέψει ολοκληρωτικά τις πιο ευάλωτες ομάδες. Ταυτόχρονα, πρέπει να προσέξουμε να μην πέσουμε θύματα των φιλοσοφικών-ανθρωπολογικών γενικεύσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εκτρέψουν την προσοχή μας από την ταξική πάλη και να προσδιορίσουμε την ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτική ανάλυση που απαιτείται για να προχωρήσει η αριστερά προς τον σοσιαλισμό.

Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τι δεν επιτρέπεται να ειπωθεί επειδή δεν είναι σαφές, τι θεωρείται ακραίο ή γελοίο από την οπτική της κυρίαρχης τάξης και τι πραγματικά απαγορεύεται να σκεφτεί ή να πει κάποιος. Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε ποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να εισακουστούν στην κυρίαρχη κουλτούρα, πώς οι ιδέες τους επιβεβαιώνουν τις ιδέες των κυβερνώντων (οι οποίες, όπως σημείωσε ο Marx, είναι συχνά οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης) λειτουργώντας ως ιδεολογικό άλλοθι για την παραγωγή γνώσης της κοινής λογικής και τον λόγο που αυτοί οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν τη στρατολόγηση των μηνυμάτων τους από τους μηχανισμούς των μέσων της κυρίαρχης τάξης. Δεύτερον, είναι σημαντικό να εντοπίσουμε τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι ιδέες διαταράσσουν τις προ-καπιταλιστικές επιταγές του καθεστώτος, να καταδείξουμε όσους διαφοροποιούνται από το σύστημα, προσβάλουν και επιτίθενται στο σύστημα, και να προωθήσουμε το έργο τους.

Ριζοσπαστική Άρνηση

Η επαναστατική κριτική παιδαγωγική που υποστηρίζω έχει στόχο τη διαλεκτική κατανόηση του κόσμου, ως αποτέλεσμα πολλαπλών προστριβών, οι όροι των οποίων εντείνονται από τη διάσταση μεταξύ εργασίας και κεφαλαίου. Η επαναστατική κριτική παιδαγωγική αμφισβητεί την επίσημη, ηγεμονική θεώρηση της ανιστορικής εκπαιδευτικής αλλαγής που αρθρώνεται σε απομόνωση από τις καπιταλιστικές κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις. Ως κριτικοί επαναστατικοί εκπαιδευτικοί, πιστεύω ότι πρέπει να κατανοήσουμε πώς η δυναμική του καπιταλιστικού συστήματος –για παράδειγμα, η πορεία του από τον παγκόσμιο καπιταλισμό στο πολυεθνικό κεφάλαιο– καθοδήγησε το νόημα και τον σκοπό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και επηρέασε τους θεσμούς και τις στρατηγικές αναφορικά με αυτό που θεωρείται ως εκπαιδευτική αλλαγή.

Η στάση των κριτικών εκπαιδευτικών απέναντι στον Μαρξισμό δεν έχει αλλάξει σημαντικά. Σαν ένα τεχνούργημα που είναι συσκευασμένο σε ένα ξύλινο κιβώτιο και παρατημένο στο σκουριασμένο αμπάρι ενός εγκαταλειμμένου φορτηγού πλοίου, ο Μαρξισμός σχεδόν ξεχάστηκε στο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής. Αυτό οφείλεται, εν μέρει, στο γεγονός ότι ο Μαρξισμός έχει επικριθεί για το ερμητικό του λεξιλόγιο που ολοφάνερα υποβιβάζει την έννοια της τάξης σε μία στατική κατηγορία και έγινε συμμετοχος σε μία χωρίς ιστορικότητα υπεραπλούστευση της οικονομίας που συνήθως συνδέεται με τα δόγματα του λεγόμενου μηχανιστικού Μαρξισμού. Αυτό το κενό στην κατανόηση του Marx και της Μαρξιστικής παράδοσης προδιαγράφει και τη μελλοντική περιοριστική αντίληψη της έννοιας του Μαρξισμού, παράλληλα με άλλους «-ισμούς», όπως ο ολοκληρωτισμός και ο απολυταρχισμός. Η Μαρξιστική ανθρωπιστική προσέγγιση με την οποία ταυτίζομαι ένθερμα, προσεγγίζει τα γραπτά του Marx από μία πολύ διαφορετική σκοπιά και αντιλαμβάνεται το έργο του Marx ως απαραίτητο θεμέλιο για την ανάπτυξη μιας φιλοσοφίας της πράξης και της ανθρώπινης ανάπτυξης εν γένει. Αν και δεν μπορώ να επεκταθώ στη συζήτηση του έργου του Marx, θα υποστήριζα ότι οι Μαρξιστές εκπαιδευτικοί κατάφεραν πρωτίστως να αναπτύξουν μία σημαντική διαλεκτική αντίληψη για την παραγωγή της γνώσης η οποία διαμορφώθηκε εσωτερικά μέσα από την ανάλυση των συνεχών αναγωγών των εξωτερικών επιρροών στις ζωές των ανθρώπων. Μία θεμελιώδης παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι άνθρωποι, μέσω της αρνητικής στάσης, έχουν τη δυνατότητα να υπερνικήσουν εκείνες τις αντιφάσεις που εμποδίζουν την ανάπτυξη του ανθρωπισμού τους και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το θετικό περιεχόμενο των πρωταρχικών πράξεων άρνησης ή αυτό που οι φιλόσοφοι έχουν ονομάσει «Η άρνηση της άρνησης». Αυτή τη διαδικασία την αποκαλώ *ριζοσπαστική άρνηση*.

Επιτρέψτε μου να προσπαθήσω να δώσω ένα παράδειγμα ριζοσπαστικής άρνησης δανειζόμενος από το έργο της Anne Fairchild Pomeroy (2004). Η δράση, στο σύνολό της, είναι η άρνηση αυτού που υπάρχει. Όπως σημειώνει η Pomeroy, αυτό που υπάρχει, ίσως να μην υπάρχει· και αυτό που δεν υπάρχει ακόμα, μπορεί να υπάρξει. Αλλά οι πράξεις άρνησης που προχωρούν πέρα από τις απλές πράξεις άρνησης είναι εκείνες που αρνούνται την ίδια την άρνηση και αυτό συμβαίνει όταν αναγνωρίζουμε τη θετικότητα των πράξεων άρνησης ως αρνητικότητα. Είμαστε όλοι όντα αρνητικότητας. Είμαστε διαλεκτικά όντα και η αυτοδιάθεσή μας είναι το απόλυτο δικαίωμά μας. Η θέση της Pomeroy (2004) είναι ότι:

αν ο άνθρωπος είναι, στο βάθος της ύπαρξής του, η ίδια η πηγή της αρνητικότητας και αν η αρνητικότητα είναι η συνεχής μεταμόρφωση του πραγματικού, τότε η ζώσα ύπαρξη της ανθρωπότητας είναι η ιδιοποίηση αυτής της ίδιας της ύπαρξης του ανθρώπου. Είναι, επομένως, μία διαρκής επανάσταση.

Η πρώτη άρνηση συμβαίνει όταν αρνούμαστε την κατάστασή μας ως αντικείμενα της ιστορίας, όταν αρνούμαστε να είμαστε υπηρέτες του νεοφιλελεύθερου κεφαλαίου, όταν φωνάζουμε ένα ηχηρό «όχι» στο να υπηρετήσουμε το κεφάλαιο ως μισθωτοί εργάτες. Αυτό συμβαίνει όταν εκφράζουμε τη θέση: ΔΕΝ είμαι μισθωτός εργάτης. Εδώ, η έμφαση δίνεται στο ΔΕΝ. Δεν θέλουμε να αποτελούμε μέρος αυτής της καταστροφικής κοινωνίας των νομισματικών εμπορευματοποιημένων σχέσεων του καπιταλισμού. Αρνούμαστε να ζούμε μέσα σε σχέσεις υποταγής στο κεφάλαιο με τον συνεχώς αυξανόμενο βαθμό εκμετάλλευσης. Δεν θα επιτρέψουμε στο κεφάλαιο να μας προσδιορίζει και να μας επαναπροσδιορίζει ανάλογα με τις ανάγκες διατήρησης του

ρυθμού της κερδοσκοπίας του. Δεν θέλουμε να προσαρμοστούμε και επιλέγουμε αυτό αντί να επιτρέψουμε στους εαυτούς μας να αναμορφωθούν σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αξιών παραγωγής. Αρνούμαστε να μας καταπνίξει η εργασία που δεν έχει νόημα. Την αψηφούμε και υψώνουμε τις γροθιές μας. Διακηρύσσουμε την αποφασιστικότητά μας ενάντια σε όλες τις προϋπάρχουσες καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις.

Η δεύτερη άρνηση συμβαίνει όταν «ο άνθρωπος αυτοπροσδιορίζεται και είναι σε θέση να πει ότι καταλαβαίνει πραγματικά τι είναι η ελευθερία» (Pomeroy 2004). Η ελευθερία, σε αυτή την περίπτωση, έχει συνείδηση, γνωρίζει τον εαυτό της. Όταν εμείς, ως άνθρωποι, αντιλαμβανόμαστε ότι είμαστε η πηγή της αρνητικότητας που προκαλεί τη διαφωνία που είναι η πηγή της κίνησης και της ζωής, τότε έχουμε την κυριότητα της δημιουργικότητάς μας, της ελευθερίας μας, των δυνατοτήτων μας, του «όχι ακόμα». Εδώ, η αυτοαντίληψη είναι η δεύτερη άρνηση, όταν η ελευθερία αποκτά συνείδηση, όταν γνωρίζει τον εαυτό της. Έτσι δραπετεύουμε από τη φυλακή του ετεροπροσδιορισμού στην ανοιχτωσιά του αυτοπροσδιορισμού. Η δεύτερη άρνηση είναι όταν ο άνθρωπος μιλά ο ίδιος για τον αυτοπροσδιορισμό του, δηλαδή όταν η γνώση μας γίνεται ένα με τις δράσεις μας και όταν αυτό γίνεται μέρος ενός συλλογικού έργου.

Όταν αποκτούμε συνείδηση της πράξης μας δια της οποίας αρνούμαστε τον ρόλο μας ως μισθωτοί εργάτες του κεφαλαίου, δηλαδή, όταν γινόμαστε πιο κριτικοί και στοχαστικοί επ' αυτού, τότε γινόμαστε μέτοχοι μιας δεύτερης άρνησης. Αυτό καθίσταται δυνατό, σε μεγάλο βαθμό, από το είδος του προσωπικού αναστοχασμού που χρησιμοποιούν οι κριτικοί εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν χώρους μάθησης όπου οι μαθητές μπορούν να ΑΚΟΥΣΟΥΝ την άρνησή τους για τις συνθήκες της καπιταλιστικής εργασίας, τότε τους βοηθούν να αντιληφθούν το θετικό περιεχόμενο της πρωταρχικής πράξης της άρνησής τους και, έτσι, τους δίνουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν την πράξη του αυτοπροσδιορισμού τους: ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ κεφάλαιο. Εδώ η έμφαση δίνεται στο «ΕΙΜΑΙ». Τα άτομα σε αυτή τη δεύτερη άρνηση αποκτούν συνείδηση της δύναμής τους να γίνουν υποκείμενα της ιστορίας. Με τους όρους της Pomeroy, τα άτομα αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τη δύναμη να πουν όχι, αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν την ίδια την πηγή της άρνησης, και έτσι μέσω αυτής της αντίληψης γίνονται τα υποκείμενα της ίδιας της πορείας της ιστορίας. Εδώ, μπορούμε να φυτέψουμε τους σπόρους του νέου και να προετοιμάσουμε την απόδρασή μας από τη θανάσιμη σταθερότητα των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων, δημιουργώντας μια αντιδημόσια σφαίρα, έναν αντι-κόσμο με διαφορετική λογική ύπαρξης, «έναν χωροχρόνο όπου θα προσπαθούμε να ζήσουμε ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα» (Holloway 2010, 54).

Η κριτική εκπαίδευση, κατά την άποψή μου, θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι αποτελούν πηγή στήριξης του κεφαλαίου που τους καταπιέζει αλλά, ταυτόχρονα, και κύρια πηγή ανατροπής του κεφαλαίου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποδείξουν ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αλλάξουν στον κόσμο τους ό,τι δεν θέλουν πλέον να είναι –δούλοι του κεφαλαίου και των συνδεδεμένων με αυτό ειδικών αντιλήψεων όπως είναι ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ομοφοβία, η πατριαρχία, η αποικιοκρατία και ο ιμπεριαλισμός. Μπορούν να αποκτήσουν τον έλεγχο των δικών τους δημιουργικών δυνατοτήτων και να συνειδητοποιήσουν ότι είναι δυνατόν να οικοδομηθεί ένα μέλλον πέρα από τους κανόνες του κεφαλαίου, πέρα από το κοινωνικό σύμπαν του κεφαλαίου και της αυταξίας της παραγωγής. Όταν τα άτομα συνειδητοποιούν τη δύναμη των πράξεων άρνησης και ταυτόχρονα κατανοήσουν

την αρνητικότητα ως θετικότητα, τότε μπορούν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι αρνούμενοι με σθένος τον καπιταλισμό θα προκύψουν νέες ιδέες. Οι μαθητές θα αρχίσουν, επίσης, να συνειδητοποιούν ότι οι «απλές» πράξεις άρνησης δεν επαρκούν για να αλλάξει ο κόσμος. Χρειάζεται και η δεύτερη άρνηση. Η άρνηση της άρνησης είναι η επιστροφή των ανθρώπων στην ανθρώπινη φύση τους, καθώς θα αντιληφθούν ότι ο καπιταλισμός είναι αυτός που υποδουλώνει την αρνητική στάση, που απαιτεί την υποταγή της κριτικής αυτοσυνείδησης, του ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ εργασία για το μεροκάματο. Εδώ θα βρούμε την ελευθερία της δημιουργίας μορφών οργάνωσης που θα μας επιτρέψουν να ζήσουμε έξω από τους κανόνες αξιών του κεφαλαίου, θα ανακαλύψουμε την ελευθερία στους ιδιαίτερους αγώνες μας, τους οποίους θα αντιλαμβανόμαστε ανάλογα ως απόλυτη ελευθερία διότι η άρνηση είναι η πηγή κάθε δράσης. Εδώ θα βρούμε, όπως έγραψε ο Marx, «την πραγματική επίλυση της σύγκρουσης ανάμεσα στην απλή ύπαρξη και την ουσία, ανάμεσα στην αντικειμενοποίηση και την αυτο-επιβεβαίωση, ανάμεσα στην ελευθερία και την αναγκαιότητα» (1964, 135). Θα παραδεχτούμε ότι δεν υπάρχει ελευθερία που δεν επιδιώκει ταυτόχρονα την ελευθερία του άλλου και ότι, όπως σημειώνει η Romero, η μορφή της ύπαρξής μας γίνεται η Απόλυτη Ιδέα (με όρους του Hegel), δηλαδή η ταυτόχρονη ατομική και καθολική συνειδητοποίηση ότι εγώ είμαι η κίνηση του πραγματικού, ότι η δική μου αυτεπίγνωση επωμίζεται το βάρος της ελευθερίας, της υπευθυνότητας, της κοινωνικοποίησης. Εδώ, η κριτική παιδαγωγική, ως ριζοσπαστική άρνηση, γίνεται μία γεμάτη δεξαμενή από την οποία μπορούμε να αντλήσουμε πολλές πρακτικές κριτικής και δυνατότητας. Για παράδειγμα, το να ομολογήσουμε ότι «ΔΕΝ είμαι κεφάλαιο, ακολουθούμενο από το δεν ΕΙΜΑΙ κεφάλαιο», σημαίνει επίσης να αναγνωρίσουμε και να αντιμετωπίσουμε το σύνολο των ειδεχθών αντιλήψεων που προκαλεί το κεφάλαιο –του ρατσισμού, του σεξισμού, της ομοφοβίας και των άλλων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και προνομίων που υποστηρίζονται από τις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις της εκμετάλλευσης.

Ριζοσπαστική Εκπαίδευση εντός και μέσω της Μουσικής

Ένας από τους μεγαλύτερους Λατινοαμερικανούς θεωρητικούς του Μαρξισμού ήταν ο José Carlos Mariategui. Απορρίπτοντας τον δογματικό αντικειμενισμό, ο Mariategui πίστευε ότι η επαναστατική συνείδηση θα μπορούσε να επιτευχθεί στην ίδια τη διαδικασία του επαναστατικού αγώνα. Ο Mariategui ήταν αντισυμβατικός Μαρξιστής κατά την έννοια ότι δεν πίστευε πως το προλεταριάτο ήταν ένας παθητικός θεατής που άγονταν και φέρονταν στον απόηχο των νόμων της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Αντίθετα, ο ανοιχτός, μη-ντετερμινιστικός, υποκειμενικός Μαρξισμός του Mariategui, επιχειρεί να διασώσει τον Μαρξισμό από τους οικονομικούς ντετερμινιστές. Η δήλωση του Mariategui –ότι «για τους φτωχούς, η επανάσταση θα είναι η κατάκτηση όχι μόνο του ψωμιού αλλά και της ομορφιάς, της τέχνης, της σκέψης και όλων των πνευματικών απολαύσεων» (Becker 1993, 137)– επηρέασε πολλούς αριστερούς. Ακολουθώντας τη σκέψη του Mariategui, είναι εύκολο να δούμε πώς η μουσική μπορεί να χρησιμεύσει ως όχημα για την καταπολέμηση της καταπίεσης μέσω μιας ριζοσπαστικής αισθητικής.

Στο καινοτόμο βιβλίο τους *Radicalizing Learning*, ο Stephen Brookfield και ο John Holst περιγράφουν αυτό που αποκαλούν «οι εκπαιδευτικές λειτουργίες της ριζοσπαστικής αισθητικής», συνοψίζοντας τις δέκα λειτουργίες της τέχνης σε κοινωνικά κινήματα σύμφωνα με τον T. V. Reed. Αυτές οι λειτουργίες μπορούν να εφαρμοστούν αντίστοιχα

και στη μουσική: «ενθάρρυνση, ενδυνάμωση, εναρμόνιση, εσωτερική υπόσταση, πραγμάτωση των στόχων του κινήματος, ιστορικοποίηση, μετασχηματισμός των επιδράσεων ή των στρατηγικών, κριτική της ιδεολογίας του κινήματος και δημιουργία χώρου για ευχαρίστηση» (2011, 152). Οι συγγραφείς προσδιορίζουν επιπλέον έξι λειτουργίες της τέχνης στη ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων: προειδοποιητικά ηχητικά σήματα, δόμηση αλληλεγγύης, διεκδίκηση της ενδυνάμωσης, παρουσίαση εναλλακτικής επιστημολογίας και οντολογίας, εκδήλωση υπερηφάνειας και διδασκαλία ιστορίας. Σε αυτό το σημείο, υποστηρίζουν ότι τα τραγούδια έχουν έναν ζωτικό ρόλο:

Η τέχνη που ηχεί προειδοποιητικά είναι τέχνη που λειτουργεί σε δύο κοινωνικά επίπεδα. Πρώτον, σταθεροποιεί και περικλείει ένα αναδυόμενο κίνημα με τέτοιο τρόπο που τα μέλη του κινήματος την αισθάνονται σωστή και πραγματική. Το τραγούδι είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για αυτό λόγω του μικρού χρόνου κυκλοφορίας του. Σε θεωρητικό επίπεδο, ένα τραγούδι γράφεται και μαθαίνεται σε λίγες ώρες, καταγράφεται και μιξάρεται σε μερικές ακόμη, και στη συνέχεια είναι σχεδόν άμεσα διαθέσιμο για λήψη στο διαδίκτυο και λίγο αργότερα στους πλανόδιους. Είναι πιο συμπυκνωμένο συγκριτικά με μία ανάρτηση σε ένα blog και λειτουργεί με τρόπους σπλαχνικούς και συναισθηματικούς, κάτι που δεν συμβαίνει με ένα κείμενο προσωπικού σχολιασμού ή ένα blog. Από τους Τρουβέρους μέχρι τις εκρηκτικές μπαλάντες, από το "Joe Hill" μέχρι το "Strange Fruit", το τραγούδι έχει μία ειλικρίνεια και μία αμεσότητα που έχει τη δύναμη να ξυπνά αναμνήσεις και ένστικτα πιο έντονα από ό,τι η πεζογραφία. (Brookfield & Holst 2011, 153)

Ο Woody Guthrie έγραψε ένα τραγούδι βασισμένο στο μυθιστόρημα *Τα σταφύλια της οργής* του John Steinbeck όπου αποτύπωσε τα δεινά των μεταναστών εργατών σε αγροκτήματα της Καλιφόρνιας κατά τη διάρκεια της Μεγάλης Ύφεσης. Ο Steinbeck εξομολογήθηκε κάποτε: «αυτός [ο Guthrie] κατάφερε να εξιστορήσει κάτι που εγώ χρειάστηκα δύο χρόνια για να το γράψω» (McLoughlin 2009, 73). Αυτό που καταφέρνει να κάνει το τραγούδι και η «μουσική δημιουργία» –όπως και το θέατρο και άλλες μη συμβατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση– είναι να παράσχει εναλλακτικές και αντιθετικές οντολογίες και επιστημολογίες που μπορούν στη συνέχεια να χρησιμεύσουν ως διαμεσολαβητικές γλώσσες για τη διαλεκτική ερμηνεία της λέξης και του κόσμου. Αυτό ισχύει και για τη μουσική των Rage Against the Machine, ενός συγκροτήματος που κάνει άμεση αναφορά στον Frantz Fanon ("grip tha canon like Fanon and pass that shells to my classmate") σε ένα τραγούδι με τίτλο "Year of tha Boomerang" στο άλμπουμ του 1996 *Evil Empire*. Άλλες αναφορές στον Frantz Fanon υπάρχουν σε ένα τραγούδι που έγραψε ο Zack de la Rocha (βασικός τραγουδιστής των Rage Against the Machine) με τους καλλιτέχνες Last Emperor και KRS-One με τίτλο "C.I.A." (Criminals in Action) και σε άλλα τραγούδια από τους The Coup, Digable Planets και Earthling.

Εμπνευσμένοι από τη ζωή και το έργο του Tupac Shakur, ο Jeff Duncan-Andrade και ο Ernest Morrell ανέπτυξαν την παιδαγωγική «THUG LIFE» που βασίζεται «στο μίσος / στην οργή / στην εχθρότητα / στην αγανάκτηση που προκύπτουν όταν οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων στερείται συστηματικά το δικαίωμά της στην τροφή, στην ένδυση, στη στέγη, στην εκπαίδευση και στη δικαιοσύνη» και διοχετεύει αυτά τα συναισθήματα «σε θάρρος για δράση με σκοπό τη θεμελιώδη αλλαγή της κατεύθυνσης μιας κοινωνίας, αντιμετωπίζοντας έως και απροκάλυπτα τη δειλία της ευρύτερης κοινωνίας» (2008, 143). Η μουσική, σε αυτή την περίπτωση, συνεισφέρει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου μας, όσο δύσκολοι και αγωνιστικοί μπορεί να είναι αυτοί. Στο βιβλίο της *A pedagogy of the Blues*, η Shirley Wade McLoughlin (2009) ενίσταται για τις απάνθρωπες τεχνολογικές-ορθολογιστικές προσεγγίσεις στην

εκπαίδευση που απαξιώνουν, κατά την άποψή της, τις στοιχειώδεις πνευματικές και σωματικές πλευρές των ανθρώπων. Σε αυτή τη βάση, η McLoughlin προτείνει μία παιδαγωγική που χρησιμοποιεί τα σύμβολα των blues και συλλαμβάνει την παιδαγωγική ως μία μορφή τέχνης που μπορεί να διασπάρσει την εδραιωμένη ηγεμονική οργάνωση της κοινωνίας. Πιστεύει ότι «αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία ως τέχνη, η διαδικασία της εκπαίδευσης γίνεται ξεκάθαρη αναφορικά με τη δυνατότητά της να επιφέρει αλλαγές» (2009, 88). Η παιδαγωγική των blues της McLoughlin επικεντρώνεται σε αυτό που η ίδια αποκαλεί «κριτική μαρτυρία». Ειδικότερα, αναφέρει:

Η παιδαγωγική των blues δείχνει διαφορετική και δίνει διαφορετική αίσθηση από το είδος της εκπαίδευσης που επικρατεί σήμερα. Ένα από τα εξέχοντα χαρακτηριστικά της είναι η ενσωμάτωση της μαρτυρίας στην καθημερινή εργασία στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τις συνθήκες της εκπαίδευσης, τις ερμηνεύουν και τις συσχετίζουν με το περιεχόμενο πάνω στο οποίο εργάζονται, με σκοπό την βαθύτερη εκμάθηση και κατανόηση κατά τις διαδικασίες που αυτές οι ιστορίες γίνονται κοινό κτήμα. Στην ουσία, μοιράζονται *τους εαυτούς τους* και στοιχεία της προσωπικής τους ερμηνείας της εμπειρίας και της γνώσης του κόσμου [...] Η χρήση κριτικών μαρτυριών αποτελεί βασική συνιστώσα της εργασίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που επί της ουσίας ελέγχονται από μέλη της κυρίαρχης κοινωνίας. Η διδασκαλία και η μάθηση σε τέτοιους χώρους, ειδικά με περιθωριοποιημένα μέλη της κοινωνίας, απαιτεί βαθύ στοχασμό και ανεύρεση των κατάλληλων τρόπων για την καλύτερη αντιμετώπιση ζητημάτων, ιδίως εκείνων που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη. (2009, 88-9)

Η βασική ιδέα για τις κριτικές μαρτυρίες είναι η αναγνώριση των συνθηκών καταπίεσης στις ζωές των περιθωριοποιημένων ανθρώπων, η «προσωποποίηση» της θεωρίας της παραγωγής επιτρέποντας να ακουστεί η φωνή του συγγραφέα μέσω προσωπικών αφηγήσεων που συνοδεύουν τη θεωρία της παραγωγής, και η δημιουργία μιας κοινότητας που μπορεί να στηρίξει τον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη. Από την άποψη αυτή, αυτές οι κριτικές μαρτυρίες είναι παρόμοιες με τις αντι-αφηγήσεις (*counter storytelling*) που είναι ζωτικής σημασίας για την πρακτική της διδασκαλίας με επίκεντρο την κριτική θεωρία για τις φυλετικές διακρίσεις (*critical race theory*).

Μεταφέροντας την ιδέα της παιδαγωγικής των blues στη country, folk, jazz και hip-hop μουσική, η McLoughlin καταδεικνύει έξι θέματα που αναδύθηκαν από το θεματικό σύμπαν των εμπειριών και των κριτικών μαρτυριών των μαθητών στην τάξη: ειλικρίνεια, πόνος, κριτική στάση, ελπίδα, χαρά / παιχνιδιάρικη διάθεση, και αυτοβιογραφία.

Οι δικές μου προηγούμενες μελέτες για την gangsta rap και την hip-hop άπτονται κάποιων από τα εν λόγω θέματα, ενώ περιλαμβάνουν και επικριτικές επιθέσεις στη μουσική που αφορούν στο δημιουργικό έργο καλλιτεχνών σε διαφορετικές ιστορικές συγκυρίες και μουσικά είδη. Όπως έγραψα το 1996:

Οι Gangsta rappers ακολουθούν την ιστορία μιας μακράς σειράς μουσικών που έχουν αποκηρυχθεί από τους ηθικούς θεματοφύλακες του πολιτισμού των ΗΠΑ ως υποκινητές της εγκληματικότητας ανηλίκων –ένας κατάλογος που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον Frank Sinatra, τον Elvis, τους Beatles, το Sex Pistols, τους Metallica και τον Prince. Μέλη της γενιάς μου [...]. που μελέτησαν τις προηγούμενες δημόσιες συζητήσεις αναφορικά με τα υποσυνείδητα μηνύματα που υποτίθεται ότι ενυπάρχουν σε τραγούδια του Judas Priest και του Ozzy Osborne, ίσως θυμούνται προηγούμενες διενέξεις που ακολούθησαν το hit των Rolling Stones “Satisfaction”, ή την ανάλυση του J. Edgar Hoover για την δυόμισι ετών έρευνα του FBI για το hit του 1963 “Louie Louie” των Kingsmen. Η έρευνα των τεχνικών

ήχου και των κρυπτογράφων του FBI για αυτόν τον pop ύμνο (που απλά εξιστορεί την επιστροφή ενός ερωτοχτυπημένου ναυτικού στην τζαμαϊκανή αγαπημένη του) μοιάζει σήμερα ειρωνική, δεδομένου ότι αυτός ο ύμνος της εφηβείας έχει έκτοτε ακουστεί σε πολλές ταινίες, σε φιλανθρωπικούς τηλεμαραθώνιους και σε διαφημίσεις για σαμπανιέρες. Η συζήτηση για τη gangsta rap αποτυπώνει τη φαντασία του κοινού σε μια εποχή όπου το έθνος επανεκτιμά δυναμικά τις δημόσιες πολιτικές γύρω από τα συναινετικά μέτρα και την αστική μεταρρύθμιση. Αυτό έδωσε στη gangsta rap σπουδαιότητα και δημόσια προβολή πολύ μεγαλύτερη από τις προηγούμενες αντιπαραθέσεις σχετικά με το rock'n'roll και την ηθική. (1996, 10-11)

Η gangsta rap και η hip-hop έχουν σαφώς μια έμφυτη ευαισθησία για την αποτύπωση της ζωής στους δρόμους. Και πάλι, όπως έγραψα στο ίδιο άρθρο:

Με τον θανατηφόρο ψυχορεαλισμό του· με τις ρίμες που εκτοξεύονται κατάμουτρα στην κοινωνία που καταρρέει και τους ρυθμούς του μπάσου στην αστική καταστροφή· με το ξεδίπλωμα της μαύρης οργής μέσα από ήχους υψηλής έντασης και χαμηλής συχνότητας· με τις φούγκες σεξουαλικού χαρακτήρα για την Generation X που καταστρέφεται· με την ικανότητά του να αναστατώνει με «ύφος» τη λευκή δαιμονοποίηση της μαύρης νεολαίας· με χαρισματικούς νέους με μπλε ή κόκκινες μπαντάνες και χρυσές κορώνες στα δόντια που ριμάρουν προειδοποιώντας τους κολλητούς τους για την «ψεύτρα τηλεόραση», για την ψεύτρα κοινωνία και τη σαπίλα της δημόσιας εκπαίδευσης· με τη χορευτική κουλτούρα των Hanglide, Flow, Headspin, King Tut, Windmill, Tick, Float, Wave και το freestyle· με τη δημιουργία συγκινησιακής πυκνότητας για τον λευκό πανικό γύρω από έναν γενικευμένο φόβο ενός μαύρου πλανήτη· με την εκδήλωση της περιφρόνησης του δημόσιου χώρου μέσα από σεξουαλικές γκριμάτσες· με τη εσωτερική του ένταση και σωματική αμεσότητα· με την άναρχη υπόγεια αντίσταση· με την εσχολογική αναμέτρηση του «εμείς» έναντι του «αυτών»· με τη «εκπαιδευτική» διασκέδαση με τα «αδέλφια» στους δρόμους· με το μισογυνιστική καυχήσι· με εκφράσεις εμπνευσμένες από τους νταβατζήδες· με ιστορίες για την αστική πολεμική ζώνη· με τον πολυμερισμένο αναρχισμό του όπου ανατράφηκαν· με τα πικρόχολα αυτοβιογραφικά στοιχεία· με τις ασεβείς αφηγήσεις σε πρώτο πρόσωπο υπό την επήρεια αλκοόλ· με τις ρυθμικές macho καυχήσιες από τα «αδέλφια» με μπουφάν με κουκούλες· και με τους εριστικούς και σε υψηλούς τόνους τρόπους περιφρόνησης της λευκής μπουρζουαζίας και των γιάπηδων κληρονόμων της κυρίαρχης τάξης που μπορούν να επιβιώσουν παρά την παραφροσύνη της πραγματικότητας [...] (1996, 13-14)

Και ενώ η hip hop έχει ξεκάθαρα εμπορευματοποιηθεί και αποτελεί προϊόν οικονομικής εκμετάλλευσης, εξακολουθεί να ανθίζει και να διευρύνεται σε νέες μορφές. Η hip hop μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για συζητήσεις στην τάξη όπου οι μαθητές θα εξετάσουν όχι μόνο τον σεξισμό και τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένους στίχους αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι τέσσερις πυλώνες της hip hop (MCing, DJing, b-boying και graffiti writing) εκπροσωπούν έναν τρόπο ζωής που έχει αγκαλιάσει η νεολαία σε παγκόσμιο επίπεδο και που έχει δώσει πολιτικά και κοινωνικά συνειδητά μηνύματα μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης.

Αστικό Περιβάλλον, Κεφάλαιο και Μουσική Διδασκαλία

Η εστίαση στη μουσική σε αστικά περιβάλλοντα είναι ένα σημαντικό βήμα για τη μουσική εκπαίδευση, όχι μόνο σε σχέση με το πώς καταναλώνεται αυτή η μουσική, αλλά και ως προς το πώς παράγεται, πώς διδάσκεται καθώς και με τις παραδοχές που διέπουν τις εν λόγω πρακτικές. Οι κριτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της μουσικής στις αστικές περιοχές έχουν επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στους λεγόμενους μαθητές

«υψηλού κινδύνου» και στη σημασία της μουσικής διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη το είδος της «διαφοράς» που αφορά στις ζωές αυτών των μαθητών. Αλλά, βέβαια, αυτό προκαλεί το ερώτημα για τη σύσταση του υπάρχοντος ενεργού πολυπολιτισμικού φαντασιακού και για το είδος της μουσικής που θα ενσωματώνει την εξιδανικευμένη κανονιστική αντίληψη της μουσικής σε σχέση με την οποία αυτοπροσδιορίζεται αυτή η «διαφορά».

Όταν ο Gaztambide-Fernandez, στο έργο του σε αυτό το τεύχος, ρωτά «διαφορετικό από τι;», σημειώνει ότι «η αναφορά στον 'ιδανικό μαθητή' από τον οποίο διαφέρουν αυτοί οι μαθητές των πόλεων», καθιστά σαφές «ότι η 'πραγματικότητα των σχολείων των πόλεων' τελεί σε αντίθεση με το εδραιωμένο πρότυπο που κυριαρχεί στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών». Αυτό το πρότυπο αντιπροσωπεύεται από την ιδέα του λευκού φοιτητή της μεσαίας τάξης που σπουδάζει σε ένα περιβάλλον φροντίδας (δηλαδή μη-παθολογικό). Αν κάποιος εξαιρέσει τον παράγοντα του χώρου από τη συζήτηση γύρω από την κανονιστική αντίληψη της μουσικής εκπαίδευσης, συχνά αποκαλύπτει το αόρατο παρασκήνιο και την ιεραρχία των Ευρω-κεντρικών αξιών. Το ζητούμενο της πολυπολιτισμικότητας παραπέμπει συνήθως σε περιπτώσεις όπου ένας μη-Δυτικός πολιτισμός εισέρχεται στον Δυτικό πολιτισμό διατηρώντας παράλληλα την ταυτότητά του στη βάση της *διαφορετικότητας* (Gonzalez 2008, 31). Αυτή η έννοια παραμένει εγκλωβισμένη στη συζήτηση περί πολιτισμικού υβριδισμού και αντι-ηγεμονικής ανάμιξης και περί των διαπολιτισμικών μορφών που συμπλέκονται σημειωτικά. Αλλά αυτή η συζήτηση συχνά αγνοεί την ιστορία των γενοκτονιών (και των πολέμων για τη γνώση) στις επαφές μη-Δυτικών και Δυτικών πολιτισμών. Συχνά αυτό το κρυφό παρασκήνιο της Αγγλοσφαίρας –που δημιούργησε μεγάλη αναστάτωση όταν οι ευρωπαϊκές επιστημολογίες τράβηξαν την κουρτίνα και το αποκάλυψαν– επιτρέπει στον λευκό εκπαιδευτικό μουσικής να προβληματιστεί για τους έγχρωμους μαθητές ως καθαρή αρνητικότητα (καταφεύγοντας συχνά σε έναν λάγνο εντυπωσιασμό κάτω από το μανδύα του «μπορώ και συνυπάρχω με τους έγχρωμους ανθρώπους που ζουν φορώντας κουκούλα»), αναλαμβάνοντας τον μοναχικό πρωταγωνιστικό ρόλο της «λογικής» και της ανάληψης ευθυνών. Ανοίγει επίσης τον δρόμο για μια καλοπροαίρετη θεώρηση της παθολογίας των υπαρχόντων πολιτισμών των μη-λευκών φοιτητών, καθώς επίσης και για την εξομάλυνση της ιεραρχίας, αυτής που δίνει στον δυτικό μουσικό κανόνα ένα ιερό status σε σχέση με τις άλλες «διαφορετικές» μουσικές μορφές. Ωστόσο, αυτό που συχνά δεν γίνεται αντιληπτό –ακόμα και στις συζητήσεις των κριτικών εκπαιδευτικών μουσικής– είναι ότι το επιτακτικό αίτημα για την ίση αξία των πολιτισμών καλύπτεται από την ιδέα της ομογενοποίησης της αξίας των πολιτισμών, με μεσάζοντα την καπιταλιστική αγορά. Εδώ, η πολυπολιτισμικότητα –ακόμη και εντός της κριτικής παράδοσης– γίνεται μέσο επιβολής μιας νέας μορφής εμπαιγμού βασισμένου σε ένα εμπόριο αξιών όπου διαφορετικοί πολιτισμοί μπορούν να γίνουν «ισότιμοι» όταν, στην πραγματικότητα, στις νεοφιλελεύθερες καπιταλιστικές κοινωνίες οι διαφορετικοί αυτοί πολιτισμοί θεωρούνται όλοι παρασιτικοί στη βάση του κράτους-έθνους που διασφαλίζει υποθετικά την ισοτιμία των αποικιοκρατικών και των υπό κυριαρχία λαών. Αυτό που λείπει από εδώ είναι η ερμηνεία της διαφοράς πέρα από τη συνολική καπιταλιστική αντίληψη για τον καταμερισμό της εργασίας και την ιστορία του αποικισμού. Επιπροσθέτως, η μεταμοντέρνα διαπραγμάτευση της πολιτισμικής διαφοράς επιτρέπει σε μερικούς λευκούς εκπαιδευτικούς μουσικής να ενδώσουν σε συζητήσεις σχετικά με τον πλουραλισμό, την ετερογένεια, τα δεδομένα για έναν τόπο και τις αστήρικτες πολιτικές περί ταυτότητας, χωρίς να έχουν επίγνωση του πώς ο

κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας επηρεάζει διαφορετικά τις κοινωνίες των εγχρώμων. Αυτή η μορφή πολυπολιτισμικότητας προσεγγίζει ως φετίχ το τοπικό και το ετερογενές και αρνείται να δει τη διαφορά ως μέρος μιας διαφοροποιημένης και δυναμικής ολότητας (ενός συγκεκριμένου συνόλου αντιφάσεων) που είναι ιστορικά προσδιορισμένη –όπως ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός και η ιστορία της αποικιοκρατίας. Αν δεν λάβουμε υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες για την πολιτική ισότητα, η έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού υποβαθμίζεται τελικά σε μία άνευ νοήματος επιδοκιμασία της άρχουσας τάξης, υποκρύπτοντας αυτό που πραγματικά είναι, δηλαδή μία μορφή πολιτισμικού ιμπεριαλισμού.

Συμφωνώ ότι η προσέγγιση της μουσικής ως μορφή παραγωγής πολιτισμού είναι ένα σημαντικό βήμα στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Όμως ανάλογης ζωτικής σημασίας είναι και η κατανόηση ότι μία πολιτισμική οντότητα δεν είναι μία ολότητα από μόνη της και πρέπει να ερμηνεύεται στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής ολότητας των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων και της ιστορίας του αποικισμού και του επακόλουθου ιμπεριαλισμού. Για να αντιληφθούμε ουσιαστικά την πολιτισμική παραγωγή ως ένα ευρύτερο ζήτημα, όπως συμβαίνει σε πολλές μεταστρουκτουραλιστικές θεωρήσεις, πρέπει να απεγκλωβιστούμε από την αντίληψη κατά την οποία οι σχέσεις εξουσίας ιστοριοποιούνται σε συγκεκριμένες υλικές συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής. Όπως επισημαίνει ο E. San Juan (1998), η αναγνώριση της ίσης αξίας των πολιτισμών δεν μπορεί να είναι δυνατή σε ένα κοινωνικό σύστημα που βασίζεται στις σχέσεις εμπορικών συναλλαγών και στην έκφραση της μεγαλοαστικής κουλτούρας:

Σε αυτό το σύστημα διακεκριμένων και ιδιαίτερων ατόμων, συναθροισμένων σε διάφορες ομάδες ευθύνης, η ηγεμονία (ιδεολογική και πολιτική κυριαρχία) μιας ομάδας έναντι των υπολοίπων υποδηλώνει την επικράτηση μιας συγκεκριμένης φιλοσοφικής, ηθικής ή πολιτισμικής άποψης του κόσμου και της ζωής, και αυτό υποτάσσει τις άλλες ομάδες σε μια ιεραρχία που έχει στοιχεία προκαπιταλιστικής δομής –μόνο που τώρα συγκαλύπτεται από τη γλώσσα της δημοκρατίας και της ισότητας. Ενώ η αξία διαφόρων ομάδων, τρόπων ζωής και ούτω καθεξής μένει μόνο στα λόγια, σε μια κοινωνία που βασίζεται στη λογική της συσσώρευσης, τα πρότυπα διαφοροποίησης και η αφηρημένη έννοια της καθολικότητας λειτουργούν για την αναπαραγωγή του διαχωρισμού, των διακρίσεων και του αποκλεισμού. (1998, 147)

Η προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης από την οπτική της επαναστατικής κριτικής παιδαγωγικής απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς μουσικής να αναλάβουν έναν ηθικό-πολιτικό ρόλο που θα δυσανεστήσει όχι μόνο αυτούς που ανήκουν στον χώρο της δεξιάς αλλά και εκείνους από τον χώρο των προοδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να στηρίξουμε σύσσωμοι και με προσήλωση την ενδυνάμωση της έννοιας του προλεταριακού υποκειμένου, καθώς αυτό που διακινδυνεύουμε να χαθεί σήμερα είναι ολόκληρο τον ανθρώπινο είδος (και η μη-ανθρώπινη ζωή) λόγω της καταστροφής του πλανήτη, της καπιταλιστικής συσσώρευσης αγαθών, των διωγμών, των πολέμων και των τραγικών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Και θα το καταφέρουμε αυτό αν ταυτιστούμε πρωτογενώς με τους καταπιεσμένους και ενεργοποιώντας τη διαπολιτισμικότητα ως πράξη. Αυτό προϋποθέτει επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν θα ενστερνιστούν απλά τη στάση ριζοσπαστικής άρνησης στην υπάρχουσα κατάσταση αλλά θα αρχίσουν να οραματίζονται έναν κόσμο πέρα από την παραγωγή προϊόντων, από τη βιαιότητα στην αλλαγή αξιών (συμβολικών και υλικών) και από το

υποτιθέμενο σύστημα ισότητας στις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις. Αυτή είναι μία αποστολή στην οποία αντιτίθενται τόσο οι φιλελεύθερες όσο και οι συντηρητικές δυνάμεις, που βασίζονται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό κατεστημένο θα αντισταθεί σε οποιοδήποτε κίνημα κατά του καπιταλισμού, κάτι που είναι αποδεκτό και σε κόλπους των προοδευτικών. Ελπίζω ότι θα τους απογοητεύσετε βαθύτατα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allman, Paula. 1999. *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Becker, Marc. 1993. *Mariategui and Latin American Marxist Theory*. Ohio University Monographs in International Studies, Latin America Series, No. 20.
- Brookfield, Stephen and Holst, John. 2011. *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Duncan-Andrade, Jeffrey and Ernest Morrell. 2008. *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. New York: Peter Lang.
- Gonzalez, Jennifer. 2008. *Subject to Display: Reframing Race in Contemporary Art Installation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hedges, Chris. 2010. *The World Liberal Opportunists Made*. Rev. Monday 25 October, 2010. Online: http://www.truthdig.com/report/page2/the_world_liberal_opportunists_made_20101025/ Retrieved June 22, 2011.
- Holloway, John. 2010. *Crack Capitalism*. London and New York: Pluto Press.
- Jaksa, Urban. 2011. Between Theory and Practice: The Role of Political Theory and Its Emancipatory Potential. *Indigo*, 5 (Spring), 76–81.
- Marx, Karl. 1964. *Economic and philosophic manuscripts of 1844*, New York.
- McLaren, Peter. 1996. Gansta pedagogy and ghettoethnicity: The Hip Hop Nation as counterpublic sphere. *Socialist Review*, 25, 2, 9-55.
- McLoughlin, Shirley. 2009. *The pedagogy of the blues*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Monbiot, George. 2010. *The Tea Party Movement: Deluded and Inspired by Billionaires*. Rev. Monday, 25 October, 2010. Online: <http://www.readersupportednews.org/off-site->
- McLaren, P. (2011). Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 10/1: 131-47. http://act.maydaygroup.org/articles/McLaren10_1.pdf

opinion-section/72-72/3749-the-tea-party-movement-deluded-and-inspired-by-billionaires Retrieved June 22, 2011.

Pomeroy, Anne Fairchild. 2004. Why Marx, why now? A recollection of Dunayevskaya's power of negativity. *Cultural Logic*, 7. Online: <http://clogic.eserver.org/2004/pomeroy.html>

San Juan, Epifanio Jr. 1998. *Beyond Postcolonial Theory*. New York: St. Martin's Press.

Stetsenko, Anna. 2002. Vygotsky's cultural-historical activity theory: Collaborative practice and knowledge construction process. In *Vygotsky's psychology: Voices from the past and present*, ed. D. Robbins and A. Stetsenko, (122–35). NY: Nova Science Press.

Σημειώσεις

¹ Karl Marx: Biographical Memoirs, by Wilhelm Liebknecht. First German edition, Nuremberg, 1896; first English translation (by E. Untermann), 1901. Reprinted by Journeyman Press, London, 1975. As retrieved from Eyewitness: A London Pub Crawl with Karl Marx, 1850s. <http://www.mytimemachine.co.uk/pubcrawl.htm>

² [Σημ. Επιμ.] Σύμφωνα με τον Freire, «δεν υπάρχει αληθινή λέξη που να μην είναι ταυτόχρονα πράξη. Έτσι, το να λέει κανείς μία αληθινή λέξη ισοδυναμεί με το να μεταμορφώνει τον κόσμο [σελ. 68, στο Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city* (D. Macedo, Trans.), New York: Continuum]. Επομένως, η κριτική γραμματοσύνη αφορά σε πολύ περισσότερα από το να μάθει κανείς να διαβάζει τη «λέξη». Αυτός που μαθαίνει, πρέπει να μάθει να κατανοεί τις πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές που αποτελούν την πραγματικότητά του, για να μπορέσει να βγάλει νόημα από τις γραμμένες λέξεις που περιγράφουν αυτή την πραγματικότητα [Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, VT: Bergin & Garvey]. Η κριτική συνείδηση, όπως την ορίζει ο Freire, δεν είναι μια συνείδηση για χάρη της συνείδησης, όσο επαναστατικό κι αν είναι αυτό [Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum]. Μέσα από την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι στις κοινωνικές συμβάσεις, η προσέγγιση αυτή αμφισβητεί τα προνόμια που καθιέρωσε ο «φρεουδαλισμός» και ενίσχυσε το μονομερές σύστημα. Ξεφεύγοντας από τα δεσμά της «ψευδούς συνείδησης», οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής αντιλαμβάνονται ότι η απουσία αληθινής ανανέωσης στην εκπαίδευση είναι ανθρώπινο δημιούργημα, και για τον λόγο αυτό εύπλαστο, όχι μοιραίο. Με λίγα λόγια, υπάρχει ένα κίνημα αντίστασης που συνδέει τις αρχές της εκπαιδευτικής ανανέωσης με μια κριτική στάση απέναντι σε πολιτικές και κοινωνικές δομές. Αυτό περιλαμβάνει εκείνο που ο Freire ονομάζει «ανάγνωση του κόσμου και ανάγνωση της λέξης. Ούτε μία ανάγνωση της λέξης μόνο, ούτε μια ανάγνωση του κόσμου μόνο, αλλά και τα δύο μαζί σε μια διαλεκτική αλληλοϋποστήριξη» [σελ. 105, στο Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the oppressed* (R. R. Barr, Trans.). New York: Continuum].

Σχετικά με τον Συγγραφέα

Πρώην Καθηγητής στο Τμήμα Αστικής Εκπαίδευσης, Σχολή Μεταπτυχιακών Σπουδών, στο University of California, Λος Άντζελες, ο Peter McLaren είναι τώρα Καθηγητής στο School of Critical Studies in Education στο University of Auckland στη Νέα Ζηλανδία. Είναι

συγγραφέας και επιμελητής σαράντε πέντε βιβλίων. Το συγγραφικό του έργο έχει μεταφραστεί σε 20 γλώσσες. Ακαδημαϊκοί και ακτιβιστές στο Μεξικό ίδρυσαν το La Fundacion McLaren de Pedagogia Critica το 2004 και το Instituto McLaren το 2011. Η La Catedra Peter McLaren ιδρύθηκε στη Βενεζουέλα στο La Universidad Bolivariana το 2006. Τα τελευταία βιβλία του καθηγητή McLaren είναι το *Academic Repression: Reflections from the Academic Industrial Complex* (με τους Steve Best και Anthony Nocella, AK Press) και *The Global Industrial Complex: Systems of Domination* (με τους Steve Best, Anthony Nocella και Richard Kahn, Lexington Books).

6.
Τι καλό κάνει η μουσική;
Ένας διάλογος για τον τεχνικό και τον τελετουργικό ορθολογισμό

Sigrid Røyseng
 BI Norwegian Business School

Øivind Varkøy
 Norwegian Academy of Music and Orebro University

Πρωτότυπο άρθρο

Røyseng, Sigrid, and Øivind Varkøy. 2014. What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 13(1): 101-125. http://act.maydaygroup.org/articles/R%C3%B8ysengVark%C3%B8y13_1.pdf

Περίληψη

Έχει υποστηρίχθηκε και εξακολουθεί να υποστηρίζεται, με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά πλαίσια, ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στη μουσική εκπαίδευση λόγω της θετικής της επίδρασης στους μαθητές όσον αφορά τη γενική ανάπτυξή τους ως καλοί πολίτες και τις δεξιότητές τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο παρόν άρθρο, οι συγγραφείς συζητούν εάν η τάση αυτή θα ήταν καλό να ερμηνευτεί ως παράδειγμα τεχνικού ή τελετουργικού ορθολογισμού. Αντί της παρουσίας μονοσήμαντων επιχειρημάτων για κάθε ερμηνεία, διερευνούν αυτό που αναδύεται όταν οι δύο ερμηνείες συναντιούνται σε έναν μεταξύ τους διάλογο. Οι τρόποι με τους οποίους επισφραγίζεται η αξία της μουσικής εκπαίδευσης συνδέονται στενά με τις αξίες που αποδίδονται στη μουσική και στις μουσικές εμπειρίες. Ένα κομβικό σημείο του συγκεκριμένου άρθρου είναι οι διαφορετικές αποτιμήσεις της μουσικής που υποδηλώνονται από τους διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της νομιμοποίησης της μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: τεχνικός ορθολογισμός, τελετουργικός ορθολογισμός, μουσική εκπαίδευση, αγωγή του πολίτη

Εισαγωγή

Ποια είναι η επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης; Ιστορικά, αυτή η ερώτηση έχει απαντηθεί με διαφορετικούς τρόπους και εξακολουθεί να αποτελεί φλέγον θέμα συζήτησης. Υποστηρίχθηκε και εξακολουθεί να υποστηρίζεται, με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά πλαίσια, ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στη μουσική

εκπαίδευση λόγω της θετικής της επίδρασης στους μαθητές όσον αφορά τη γενική ανάπτυξή τους ως καλοί πολίτες και τις δεξιότητές τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η μουσική εκπαίδευση συχνά αιτιολογείται βάσει της συμβολής της στην πραγμάτωση εξωτερικών στόχων. Στο παρόν άρθρο θα συζητήσουμε δύο διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας αυτής της στρατηγικής αιτιολόγησης. Συζητάμε εάν η αυτή η τάση θα ήταν καλό να ερμηνευτεί ως παράδειγμα τεχνικού ή τελετουργικού ορθολογισμού. Αντί της παρουσίασης μιας μονοσήμαντης επιχειρηματολογίας για κάθε μία από τις δύο ερμηνείες, θα διερευνήσουμε αυτό που αναδύεται όταν οι δύο ερμηνείες συναντιούνται σε έναν μεταξύ τους διάλογο. Ως εκ τούτου, έχουμε επιλέξει να γράψουμε το άρθρο σε διαλογική φόρμα όπου κάθε μία από τις δύο ερμηνείες εκφράζεται ξεχωριστά από τους δύο συγγραφείς. Ο Varkøy θα αναφερθεί στην αντίληψη του τεχνικού ορθολογισμού, ενώ ο Røyseng θα διατυπώσει την αντίληψη του τελετουργικού ορθολογισμού.

Οι τρόποι με τους οποίους επικυρώνεται η αξία της μουσικής εκπαίδευσης συνδέονται στενά με τις αξίες που αποδίδονται στη μουσική. Ένα κομβικό σημείο του συγκεκριμένου άρθρου είναι οι διαφορετικές αποτιμήσεις της μουσικής που υποδηλώνονται μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της σημασίας της μουσικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο διάλογος που παρουσιάζεται στο άρθρο δεν διερευνά μόνο τον τεχνικό και τελετουργικό ορθολογισμό ως έχουν. Από τον διάλογο προκύπτει, επίσης, το ερώτημα για το εάν η αξία της μουσικής ενισχύεται ή αποδυναμώνεται από την έμφαση που αποδίδεται στον ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης όσον αφορά την υλοποίηση εξωτερικών στόχων. Υποτιμάται η αξία της μουσικής όταν επικρατεί η τάση η μουσική εκπαίδευση να αιτιολογείται με μη-μουσικά αποτελέσματα; Κοινή αρχή για τον διάλογό μας αποτελεί ο *ινστρουμενταλισμός*⁷ στη σκέψη για τη μουσική εκπαίδευση. Εν τούτοις, θεωρούμε ότι η τάση αυτή συνδέεται στενά με τις γενικές κατευθύνσεις στη χάραξη πολιτικής τόσο για την εκπαίδευση όσο και για τον πολιτισμό. Πέρα, όμως, από την επικέντρωση στη μουσική εκπαίδευση και στη σκέψη για τη μουσική εκπαίδευση, η συζήτησή μας θα προσανατολισθεί κυρίως στις γενικές κατευθύνσεις του ινστρουμενταλισμού, του τεχνικού ορθολογισμού και/ή του τελετουργικού ορθολογισμού στην πολιτική για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Ωστόσο, θεωρούμε τις γενικές τάσεις και τη σκέψη για τη μουσική εκπαίδευση ως δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Επιπλέον, το ενδιαφέρον μας σε αυτό το άρθρο είναι κυρίως θεωρητικό. Θα θέσουμε ορισμένα ερωτήματα σχετικά με ορισμένες γενικές τάσεις στις πολιτικές για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό που θεωρούμε προβληματικές. Σε αυτό το κείμενο, δεν θα συζητήσουμε τις πρακτικές επιπτώσεις για την μουσική εκπαίδευση και την πολιτική για τη μουσική εκπαίδευση. Θα αποφύγουμε να δώσουμε κατευθυντήριες γραμμές του τύπου «πώς να το κάνουμε», τόσο αναφορικά με την πολιτική για τη μουσική εκπαίδευση όσο με τη μουσική εκπαίδευση, καθώς αυτό θα ερχόταν σε αντίθεση με τη βασική ιδέα της συζήτησής μας. Η φιλοδοξία μας δεν είναι να αναζητήσουμε την ‘απόλυτη διαύγεια’ και σαφήνεια αλλά να διαφωτίσουμε παράδοξες και πάγιες ασάφειες. Παρ’ όλα αυτά, ελπίζουμε ότι ο διάλογος που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο δίνει το ερέθισμα για ουσιαστική συζήτηση σχετικά με τη αιτιολόγηση της μουσικής εκπαίδευσης μέσα στην κοινότητα των εκπαιδευτικών μουσικής.

⁷ [Σημ. Επιμ.]: Για την έννοια του ινστρουμενταλισμού, βλ. παρακάτω στην ενότητα «Τεχνικός ορθολογισμός».

Η δομή του άρθρου είναι η εξής: αρχικά, ο Varkøy συζητά την αιτιολόγηση της μουσικής εκπαίδευσης και σκιαγραφεί την αντίληψη του τεχνικού ορθολογισμού σύμφωνα με τη συμβολή των Weber, Heidegger, Arendt και Pio. Κατά δεύτερον, ο Røyseng παρουσιάζει τον τελετουργικό ορθολογισμό ως εναλλακτική ερμηνεία για τον τεχνικό ορθολογισμό. Η αντίληψη αυτή αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο με τη χρήση της ανθρωπολογικής έννοιας για τις τελετουργίες της μετάβασης όπως συστήθηκαν από τους Gennep (1960) και Turner (1970, 1974). Κατά τρίτον, ο Varkøy διερευνά ορισμένες δυνατότητες ανάλυσης στη βάση της αντίληψης του τελετουργικού ορθολογισμού. Επίσης, προβληματίζεται για το αν οι δύο τύποι ορθολογισμού πρέπει να θεωρηθούνται ως μέρος της ίδιας τάσης για αναγνώριση της μουσικής υπό το πρίσμα της εξωτερικής της επίδρασης και όχι από της εγγενούς αξίας της. Τέταρτον, ο Røyseng συζητά τις επιπτώσεις των δύο διαφορετικών αντιλήψεων όσο αφορά την αξία της μουσικής. Τέλος, το άρθρο ολοκληρώνεται με κάποια συμπερασματικά σχόλια στα οποία συγχωνεύονται οι θέσεις και των δύο συγγραφέων.

Αιτιολόγηση της μουσικής εκπαίδευσης Øivind Varkøy

Ένα πολύ θεμελιώδες στοιχείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής είναι το ζήτημα της αιτιολόγησης της μουσικής ως υποχρεωτικού μαθήματος στη γενική εκπαίδευση. Αντιμετωπίζοντας το εν λόγω θέμα, σύντομα συνειδητοποιούμε ότι υπάρχει μία ευρεία τάση που αιτιολογεί τη μουσική εκπαίδευση με όρους χρησιμότητας της μουσικής διδασκαλίας για γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ακολουθούν τέσσερα παραδείγματα ανάλογων ιδεών από την ιστορία:

1. Ο Πλάτωνας, στις σκέψεις του σχετικά με το πώς η καλή ανθρώπινη μουσική προσφέρει γνώση και κατανόηση των αρμονικών αρχών του κόσμου και πώς αυτό ακολουθείται από μία διαδικασία Αγωγής (*Bildung*) των παιδιών και των νέων, επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η μουσική βοηθά στη δόμηση ενός καλού χαρακτήρα με βάση τις καλές και αρμονικές αρχές του κόσμου (Plato 2008).
2. Στη Χριστιανική σκέψη σχετικά με αυτό το θέμα, κατά τους πρώτους αιώνες μ.Χ., καθώς και στον Μεσαίωνα και μέχρι σήμερα, η μουσική από τη μία πλευρά θεωρείται μέσο γνώσης της χριστιανικής πίστης, τραγουδώντας ψαλμούς στις εκκλησίες και τα σχολεία (Basilus, στο Benestad 1976). Από την άλλη πλευρά, η ομορφιά των ανθρώπινων έργων, όπως για παράδειγμα γίνεται αντιληπτή από τον Άγιο Αυγουστίνο, θεωρείται ως ένας τρόπος γνώσης της Θείας Ομορφιάς (Augustin 2008).
3. Στα τέλη του 18ου αιώνα ο Friedrich Schiller, όπως και ο Πλάτωνας, συνδέει τη γνώση των τεχνών στην εκπαίδευση και στην ανατροφή με τη διαδικασία της Αγωγής (*Bildung*), δηλαδή την ανάπτυξη μιας αρμονικής προσωπικότητας. Οι αρμονικές προσωπικότητες, με τη σειρά τους, θα μπορούν να συγκροτούν αρμονικές κοινωνίες (Schiller, 1989).
4. Στο Γερμανικό Κίνημα των Νέων (*Jugendbewegung*) στις αρχές του 20ού αιώνα, το τραγούδι και το παίξιμο μουσικής με άτομα από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα και τάξεις θεωρούνται ως μέσο για να ξεπεραστούν οι κοινωνικές διαφορές και η κοινωνική πόλωση (Varkøy, 1993).

Πριν από τον Immanuel Kant (1985), δεν αποτελούσε θέμα συζήτησης η ιδέα του διαχωρισμού της αξίας της μουσικής και εν γένει των αισθητικών αξιών, από τη μία πλευρά, και των προσωπικών, ηθικών, θρησκευτικών ή/και πολιτικών αξιών και της ανάπτυξης, από την άλλη πλευρά. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα, ενδεικτικά, γνωρίζουμε ότι στην πραγματικότητα είχαν έναν κοινό όρο για το «καλό» και το «αγαθό»: «καλοκαγαθία». Φυσικά είναι «άδικο» να κατηγορούμε, για παράδειγμα, τον Πλάτωνα και την Μεσαιωνική Εκκλησία που δεν επικεντρώθηκαν στην εγγενή αξία της μουσικής αλλά μόνο στα αποτελέσματα που επιφέρει.

Η περίπτωση του Schiller και του γερμανικού *Jugendbewegung* είναι, ωστόσο, μία άλλη ιστορία – η μουσική χαρακτηρίζεται ως μέσο για άλλους σκοπούς. Αυτό ισχύει και για τη σύγχρονη τάση στη γενική εκπαίδευση που επιχειρεί να αιτιολογήσει τη μουσική με όρους χρησιμότητας της μουσικής διδασκαλίας για γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στο πρώτο σχολικό πρόγραμμα σπουδών στο βασίλειο Δανίας-Νορβηγίας από το 1790, η αιτιολόγηση του «τραγουδιού», για παράδειγμα, μπορεί να συνοψιστεί σε μία λέξη: «Θεός» (Varkøy 1993, 112).

Καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, οι (νορβηγικές) εθνικιστικές ιδέες αποτελούν την κύρια αιτιολογία για το τραγούδι στα σχολεία (σε συνδυασμό με τη θρησκευτική καλλιέργεια). Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών της εποχής μας αιτιολογούν το μάθημα της μουσικής βασιζόμενα στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία της μουσικής και των άλλων τεχνών είναι συνολικά επωφελής σε επίπεδο εκπαίδευσης και υγείας καθώς και σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Στο σημερινό Νορβηγικό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκφράζεται ρητά η ιδέα ότι η διδασκαλία της μουσικής έχει συνολικά παιδαγωγικά, προσωπικά και κοινωνικά οφέλη (Kunnskapsdepartementet 2006). Η μουσική θεωρείται ότι είναι τόπος συνάντησης μεταξύ γενεών, ότι συνεισφέρει στην κατανόηση και την αποδοχή ξένων πολιτισμών και ότι μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Μέσω της συνεργασίας, της ευεξίας και της ομαδικότητας, οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν να δημιουργήσουν την αίσθηση του ανήκειν και της ταυτότητας. Η μουσική παρουσιάζεται ως καθρέφτης για τον πολιτισμό και την κοινωνία και υποστηρίζεται ότι οι μουσικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινοτικών ομάδων. Η μουσική θεωρείται σημαντικό στοιχείο σε όλες τις παιδαγωγικές προσπάθειες και μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο για την επίτευξη μη-μουσικών αποτελεσμάτων με πολλούς τρόπους. Η μουσική στα σύγχρονα νορβηγικά προγράμματα σπουδών φαίνεται να έχει γίνει μία 'στρατηγική για τα πάντα' μέσα από μία διαρκώς διευρυνόμενη αντίληψη της αξίας της μουσικής και της λειτουργικότητάς της στην εκπαίδευση. Θεωρείται μέθοδος, εργαλείο ή μέσο για ένα πλήθος παιδαγωγικών προσεγγίσεων και, γενικότερα, μέρος της ανατροφής των παιδιών (Varkøy 2002, 2003, 2007).

Ταυτόχρονα, οι ερευνητές τους πολιτισμού των Σκανδιναβικών χωρών, επισημαίνουν την ύπαρξη ενός ινστρουμενταλισμού και στην έννοια του 'πολιτισμού'. Η πολιτική για τον πολιτισμό, λόγου χάρη, πολύ συχνά στοιχίζεται με την οικονομική ανάπτυξη. Η τέχνη γίνεται η εικόνα της πρωτοπόρου τόλμης του έθνους. Ο 'πολιτισμός' γίνεται ένα μέσο ή ένα εργαλείο για το εγχείρημα της προσαρμογής, ένα πιόνι σε ένα παιχνίδι επιβίωσης στη διεθνή αγορά, και εννοείται ακόμα και εδώ ως 'στρατηγική για τα πάντα' (Grothen 1996). Εάν αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα, είτε πρόκειται για την εκπαίδευση, είτε για την υγεία, είτε για τη βιομηχανική ή εμπορική ζωή, το φάρμακο είναι

ο 'πολιτισμός' (Røyseng 2012). Κατ' αυτήν την έννοια, υπάρχει μία μίξη της πολιτικής για τον πολιτισμό, από τη μία πλευρά, και της υγείας και της κοινωνικής πολιτικής, από την άλλη. Ο 'πολιτισμός' αποτιμάται ως μέρος του *τεχνοκρατικού* κοινωνικού σχεδιασμού, ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο στο γενικό σύγχρονο σχέδιο συντονισμού. Τόσο στην πολιτική της εκπαίδευσης όσο και σε αυτή του πολιτισμού ερχόμαστε αντιμέτωποι με τον *ινστρουμενταλισμό*. Είναι δυνατόν –και αρκετά συνηθισμένο– αυτή η γενική έννοια του *ινστρουμενταλισμού* να θεωρείται ως έκφραση αυτού που ονομάζεται συχνά *τεχνικός ορθολογισμός*.

Τεχνικός ορθολογισμός

Ο *ινστρουμενταλισμός* είναι η τάση να ερμηνεύει κάποιος τα πάντα και όλους ως μέσο για την κατάκτηση ενός άλλου στόχου. Ένας *ινστρουμενταλιστής* δεν αξιολογεί ποτέ τη μουσική ή την ανθρώπινη ανάπτυξη ως αυτοσκοπό. *Πράγματα* όπως τα αντικείμενα και οι άνθρωποι θεωρούνται πάντοτε μέσα και εργαλεία. Για τον *ινστρουμενταλιστή*, ο στόχος του σχολείου είναι η *παραγωγή* χρήσιμων πολιτών. Για να επιτύχει αυτό το στόχο, ο *ινστρουμενταλιστής* βρίσκεται σε ένα συνεχές κυνήγι των καλύτερων *τεχνικών*.

Έννοιες όπως «πράγματα», «παραγωγή» και «τεχνικές» δείχνουν ότι αυτός ο τρόπος σκέψης προέρχεται από τη βιομηχανική και επιχειρηματική ζωή. Πρόκειται για μία προσέγγιση όπου οι μαθητές και οι σπουδαστές δεν είναι πρωτίστως άνθρωποι ή άτομα, αλλά προϊόντα ή πράγματα. Ένα βασικό κρίσιμο σημείο σχετικά με αυτό το είδος του *ινστρουμενταλισμού* είναι ότι η εκπαίδευση και η διδασκαλία συχνά θεωρούνται ως ζητήματα *τεχνικών* ή μεθόδων. Νομίζω, ότι είναι πολύ σημαντικό, να συζητήσουμε κριτικά κάθε τάση που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως ένα σύνολο *τεχνικών* σκέψεων αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι αρκετά συνηθισμένο ο *ινστρουμενταλισμός* να γίνεται αντιληπτός ως έκφραση αυτού που ονομάζεται συχνά *τεχνικός ορθολογισμός*. Ο *τεχνικός ορθολογισμός* είναι ένα είδος ορθολογισμού από τους τομείς της τεχνολογίας και της οικονομίας, που αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σημαντικό μέρος των ιδανικών της σύγχρονης κοινωνίας μας στο σύνολό της. Λίγοι τομείς της εκπαίδευσης φαίνεται ότι κατάφεραν να αποφύγουν την επιρροή από τον *τεχνικό ορθολογισμό* της εποχής μας, κάτι που ισχύει και για το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης (Pio & Varkøy 2012). Ένα παράδειγμα αυτής της κατάστασης είναι ο εργαλειακός τρόπος σκέψης στη μουσική εκπαίδευση –όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Στη μουσική παιδαγωγική σκέψη, όπως και στην εκπαιδευτική σκέψη γενικά, ο *ινστρουμενταλισμός* στρέφεται στις *τεχνικές λύσεις* και στα *διδασκτικά μεθοδολογικά ζητήματα*. Στη μουσική εκπαίδευση, τα φιλοσοφικά ερωτήματα του «γιατί» σχετικά με την αιτιολόγηση και του «τι» σχετικά με το περιεχόμενο, δεν είναι μόνο υποδεέστερα των ερωτημάτων του «πώς» που αφορούν στις *διδασκτικές μεθόδους*, αλλά φαίνεται να περιθωριοποιούνται, ακόμη και να αποκλείονται. Θεωρώ ότι η απομάκρυνση από το «τι» και το «γιατί» χάριν του «πώς» είναι ένα «*ινστρουμενταλιστικό λάθος*» σε μεγάλος μέρος της σκέψης για τη μουσική εκπαίδευση (βλ. Skjervheim 1996, 241-50).

Όταν αναφερόμαστε στον *τεχνικό ορθολογισμό*, ο 'ακαδημαϊκός κλασικός' είναι ο Max Weber. Ο Weber (2011) επισημαίνει ότι η ίδια η έννοια του «ορθολογισμού» είναι

ένας ιστορικός όρος που περιέχει έναν κόσμο αντιφάσεων. Η ανθρώπινη ζωή μπορεί να εκλογικευτεί βάσει πολύ διαφορετικών αξιών και με πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις. Το θέμα είναι ότι αυτό που από μία άποψη είναι λογικό, από μία άλλη άποψη μπορεί να φανεί παράλογο. Ο σκοπός του Weber είναι να κατανοήσει τον χαρακτήρα του σύγχρονου Δυτικού ορθολογισμού και να εξηγήσει πώς έχει εξελιχθεί. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται σαφές ότι ο ορθολογισμός που προέρχεται από τους τομείς της τεχνολογίας και της οικονομίας έχει αναμφισβήτητα γίνει σημαντικό κομμάτι των ιδανικών της ζωής της σύγχρονης αστικής κοινωνίας στο σύνολό της. Ο Weber τονίζει το πώς ο μαθηματικά θεμελιωμένος και εκλογικευμένος εμπειρισμός του Προτεσταντικού ασκητισμού είναι μία σημαντική πτυχή του Πουριτανικού πνεύματος του καπιταλισμού. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι τα αθλήματα εκτιμώνται μόνο αν εξυπηρετούν έναν λογικό σκοπό, μαζί με μία γενική δυσπιστία σε πολιτισμικά αγαθά που δεν μπορούν να συνδεθούν άμεσα με θρησκευτικές αξίες. Αυτό συνδέεται με ό,τι ο Weber προσδιορίζει ως τις γενικές διαδικασίες της απομάγευσης του κόσμου⁸ και της ύπαρξης, από την εποχή της Μεταρρύθμισης στην Ευρώπη. Ο Weber εστιάζει ακόμη και στην αναγνωρισμένη σπουδαιότητα αυτών των ιδεών για την εξέλιξη της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Martin Heidegger (1954, 1962), η σύγχρονη τεχνική κατανόηση του κόσμου, κάνει τον κόσμο να προβάλλει στον σύγχρονο άνθρωπο με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο. Ο κόσμος γίνεται μία πηγή μετρήσιμη. Και, όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα με όλα τα είδη λόγων, περιβαλλόμεστε από τον λόγο του τεχνικού ορθολογισμού σε έναν βαθμό που με δυσκολία συνειδητοποιούμε. Ο τεχνικός ορθολογισμός είναι *Ο Τρόπος* σκέψης· είναι κάτι που θεωρείται δεδομένο. Δεν αντιλαμβανόμαστε ότι μπορούμε να υπάρχουμε ως κάτι περισσότερο από παραγωγοί, καταναλωτές και πόροι. Ο άνθρωπος θεωρείται όλο και περισσότερο ως τεχνική πηγή, τόσο από άλλους όσο και από τον ίδιο του τον εαυτό, με χαρακτηριστικό γνώρισμα την ατέρμονη βελτιστοποίηση και την ανάπτυξη (δηλαδή τη δια βίου μάθηση) (Pio 2012).

Ο Δανός μουσικοπαιδαγωγός Frederik Pio (2012) επισημαίνει πώς ο τεχνικός ορθολογισμός συναντά σήμερα την εκπαιδευτική σκέψη μέσα από λέξεις κλισέ όπως «τεκμηρίωση», «νέα δημόσια διαχείριση», «έλεγχος» και «μετρήσιμα αποτελέσματα». Ως περιπτώσεις της διείσδυσης του τεχνικού ορθολογισμού στην εκπαιδευτική σκέψη, μπορούμε να δούμε τα υπερεθνικά ιδρύματα όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και η ΕΕ, από τα οποία έχει προκύψει ο λόγος που σε μεγάλο βαθμό θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα παιχνίδι όπου οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται πλέον ως πόροι (Pio 2012). Η εκπαίδευση και οι άνθρωποι γίνονται όλο και περισσότερο αντιληπτοί με έναν εργαλειακό τρόπο σκέψης. Η εκπαίδευση θεωρείται γενικά ένα τεχνικό εργαλείο για οικονομική ανάπτυξη και οι άνθρωποι που βρίσκονται μέσα στην εκπαίδευση

⁸ [Σημ. Επιμ.]: Στον Δυτικό κόσμο, η εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, η δημιουργία των αστικών κέντρων και η κυριαρχία της εμπορικής τάξης οδήγησαν στην «απομάγευση» του κόσμου. Στον πρόλογο του βιβλίου του Weber «Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού» (2010, εκδ. Το Βήμα, μτφρ. Δ. Κούρτοβικ), ο Μουζέλης εξηγεί ότι η «απομάγευση του κόσμου» είναι η ρασιοναλιστική θεώρηση του κοινωνικού βίου, με κύρια χαρακτηριστικά την ορθολογική γραφειοκρατία, τη σταδιακή αποδυνάμωση παραδοσιακών μορφών οικογενειακής συγκρότησης και την περιθωριοποίηση της δεισδαιμονίας και του μαγικού στον χώρο της κουλτούρας (σ. 11). Στη σκέψη του Weber, η απομάγευση του κόσμου –που είναι και προϋπόθεση για την εδραίωση του καπιταλισμού– οφείλεται στον εξοβελισμό των παλιών παραδόσεων από το χριστιανικό δόγμα.

κινδυνεύουν να καταλήξουν να γίνουν το μέσο για την επίτευξη των στόχων της οικονομικής ανάπτυξης.

Ο τεχνικός ορθολογισμός συνδέεται πολλαπλά με το όνειρο μιας πλήρους εξορθολογισμένης κοινωνίας, σε στενή σχέση με τη νεωτερικότητα που είναι ταυτόσημη τον σύγχρονο σχεδιασμό. Μία κριτική συζήτηση για τον τεχνικό ορθολογισμό είναι μία κριτική της νεωτερικότητας, κάτι που είναι ιδιαίτερα εμφανές στις συζητήσεις του Zygmunt Bauman για το Ολοκαύτωμα ως έκφραση εξαχρειωμένης νεωτερικότητας και τεχνικού ορθολογισμού (Bauman 1989).

Ίσως είναι σκόπιμο να υπογραμμιστεί ότι η σοβαρή κριτική που στρέφεται κατά της απόλυτης κυριαρχίας και της διαφθοράς του τεχνικού ορθολογισμού δεν πρέπει να συγχέεται με ξεσπάσματα αντιδραστικών πολιτικών ιδεολογιών –που επιτίθενται με αυτόν τον τρόπο στη νεωτερικότητα. Αυτή η πτυχή είναι εξέχουσα στα γραπτά της Hannah Arendt. Σύμφωνα με την Arendt (1958), στη νεωτερικότητα θεωρείται σημαντική και *χρήσιμη* μόνο η ενέργεια που παράγει ένα προϊόν. Εάν μία ενέργεια δεν αποφέρει κάποιο προϊόν, θεωρείται *άχρηστη*. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, οι ανθρώπινες ενέργειες του *μόχθου* και της *εργασίας* θεωρούνται χρήσιμες επειδή παράγουν ένα προϊόν. Το είδος της ανθρώπινης ενέργειας που η Arendt αποκαλεί *δράση*, από την άλλη πλευρά, δεν είναι μέσο για την παραγωγή κάποιου προϊόντος και αυτό καθιστά άχρηστες τις ενέργειες *δράσης*. Οι *δράσεις* είναι κοινωνικές δραστηριότητες, πράγματα που οι άνθρωποι κάνουν μαζί με άλλους ανθρώπους. Ενώ τα παράγωγα του *μόχθου* και της *εργασίας* δεν εσωκλείουν κάποιον σκοπό –είναι μέσα– οι *δράσεις*, αντίθετα, έχουν τον χαρακτήρα του αυτοσκοπού. Όταν οι *δράσεις* σε αυτό το είδος της λογικής θεωρούνται άχρηστες, η Arendt ισχυρίζεται ότι αυτή η σκέψη έχει αντι-ανθρωπιστική διάσταση. Δεν λαμβάνει υπόψη οποιαδήποτε ενέργεια που δεν έχει σκοπό πέρα από τον δικό της αυτοσκοπό –οποιαδήποτε ενέργεια που είναι ελεύθερη και αποδεσμευμένη και η οποία εκφράζει, επομένως, την ανθρώπινη ελευθερία. Η τάση της νεωτερικότητας να αρνείται την ανθρώπινη ελευθερία είναι, κατά την Arendt, ένας ακρογωνιαίος λίθος της απολυταρχικής ιδεολογίας. Σύμφωνα με την κριτική της Arendt για τη νεωτερικότητα και την κυριαρχία της εργαλειακής σκέψης, που σχετίζεται με τις αριστοτελικές έννοιες της «ποίησης» και της «πράξης», καθώς και με τις καντιανές έννοιες του «πραγματισμού» και των «πρακτικών δράσεων» (Aristotele 1999, Kant 1999), η σκέψη της ζωής μόνο υπό το πρίσμα του *μόχθου* και της *εργασίας* παράγει μία εμπειρία της ζωής ως μία ατέρμονη αλυσίδα μέσων. Δεν μπορεί κάποιος να διακρίνει μεταξύ της χρησιμότητας και του νοήματος αυτής της χρησιμότητας. Αυτό υπογραμμίζει το δίλημμα της έλλειψης νοήματος που αντιμετωπίζουν σήμερα οι άνθρωποι. Όλα είναι χρήσιμα για κάτι άλλο. Ακόμη και στις ενέργειες που παραδοσιακά είχαν «εγγενείς αξίες» δίνονται εργαλειακές λειτουργίες. Σε αντίθεση με αυτό, η Arendt υπογραμμίζει την αξία της μορφής ενέργειας που έχει αυτοσκοπό: *πρακτική δράση*· κοινωνική ενέργεια.

Είναι, όμως, ο τεχνικός ορθολογισμός, η μία και μοναδική εξήγηση της προβληματικής τάσης μας να αξιολογούμε τα πάντα σε σχέση με κάποια χρήσιμα αποτελέσματα;

Τελετουργικός ορθολογισμός

Sigrid Røyseng:

Αν μελετήσουμε λεπτομερώς την πολιτική της μουσικής εκπαίδευσης και την πολιτική για τον πολιτισμό, θεωρώ ότι δεν σίγουρο πως δεν είναι ξεκάθαρα διακριτή η εργαλειακή λογική στην τάση να θεωρείται η μουσική ως λύση στα διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Ο τεχνικός ορθολογισμός μπορεί να οριστεί ως μία συγκεκριμένη μορφή λογικής που επικεντρώνεται στα πιο αποτελεσματικά ή οικονομικά αποδοτικά μέσα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Δεδομένου ότι με αυτόν τον τρόπο η εφαρμογή του ινστρουμενταλισμού προϋποθέτει ότι οι αποφάσεις βασίζονται στη γνώση και στους υπολογισμούς της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών μέσων για την επίτευξη των στόχων, δεν είναι ξεκάθαρο ότι η λογική της μουσικής εκπαίδευσης και της πολιτικής για τον πολιτισμό είναι καθαρά εργαλειακή. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτό που αντιμετωπίζουμε είναι μάλλον η πίστη στις δυνάμεις μετασχηματισμού της τέχνης και της μουσικής.

Όταν οι πολιτικοί παρουσιάζουν τη μουσική εκπαίδευση ως έναν τρόπο ανάπτυξης της συνεργασίας, της ευημερίας και της ομαδικότητας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, σπάνια βασίζουν τα πρότυπα και τη σκέψη τους σε στέρεη γνώση που επιβεβαιώνει την αιτιότητα μεταξύ των μουσικών εμπειριών ή των δραστηριοτήτων και του επιθυμητού αποτελέσματος. Αν και υπάρχει διαμάχη μεταξύ των θεωρητικών, υποστηρίζω ότι, γενικά, υπάρχουν λίγα στοιχεία στην ερευνητική βιβλιογραφία που μαρτυρούν ότι η τέχνη και ο πολιτισμός έχουν θετική επίδραση σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Στην πραγματικότητα, έχει διαπιστωθεί η έλλειψη αυτής της βάσης γνώσεων για την ανάπτυξη πολιτικής για τον πολιτισμό, τουλάχιστον στις πρόσφατες αναφορές της Νορβηγικής δημόσιας πολιτικής (Enger 2013). Παρόλο που τα θετικά ευρήματα από κάποιες μελέτες έχουν πυροδοτήσει τη συζήτηση σχετικά με την ευεργετική επίδραση της μουσικής, οι ίδιες μελέτες συχνά επιδέχονται ριζικής κριτικής όταν εξετάζονται σε μεγαλύτερο βάθος (Dyndahl et al., 2013). Ένα κρίσιμο ερώτημα για τις μελέτες που παρουσιάζουν τα θετικά αποτελέσματα της τέχνης και του πολιτισμού είναι το ζήτημα της αιτιότητας. Είναι δύσκολο να απομονωθούν η μουσική εκπαίδευση ή η εμπειρία της μουσικής ή άλλων μορφών τέχνης από άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές. Πώς μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι είναι πραγματικά η εμπειρία της μουσικής που οδήγησε στο θετικό αποτέλεσμα που εντοπίστηκε;

Η υπάρχουσα έρευνα που δείχνει ότι η τέχνη και ο πολιτισμός οδηγούν πραγματικά σε θετικά αποτελέσματα έχει επικριθεί σε σημαντικό βαθμό για μεθοδολογικές αδυναμίες και ανεπάρκειες καθώς και για ιδεολογικές μεροληψίες. Στην πολιτική για τον πολιτισμό, για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι οι τέχνες και ο πολιτισμός δημιουργούν οικονομική ανάπτυξη και συμβάλλουν στην ενίσχυση της ελκυστικότητας των πόλεων και των περιφερειών. Ωστόσο, οι μελέτες που «αποδεικνύουν» τέτοιες σχέσεις έχουν καταρριφθεί μεθοδολογικά από την ερευνητική κοινότητα (Hansen 1993, 1995· Puffelen 1996). Επίσης, μελέτες που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις της τέχνης και της μουσικής έχουν επικριθεί για την ύπαρξη ιδεολογικής ατζέντας όπου τα θετικά αποτελέσματα της τέχνης και της μουσικής έχουν υπερεκτιμηθεί ενώ υποτιμήθηκαν οι αρνητικές διαστάσεις (Puffelen 1996, Vareide & Kobro 2012). Η έλλειψη ερευνητικά τεκμηριωμένης γνώσης αναφορικά με τη σχέση της μουσικής εκπαίδευσης και των εξωτερικών επιδράσεων δεν αποκλείει βεβαίως τη συγκεκριμένη σχέση ή την αιτιότητα, αλλά σημαίνει ότι η πολιτική

για τη μουσική εκπαίδευση καθώς και για τον πολιτισμό δεν βασίζεται σε τέτοιου είδους γνώση.

Σε σύνδεση με αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι αυτό που μας απασχολεί δεν είναι η χάραξη πολιτικής με βάση τη γνώση, αλλά οι πολιτικές πεποιθήσεις. Η πολιτική για τη μουσική εκπαίδευση, όπως και η πολιτική για τον πολιτισμό, βασίζονται στην έννοια της θετικής επίδρασης γενικά των καλλιτεχνικών και πολιτιστικών εμπειριών και ειδικότερα της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτή η λογική μπορεί να ονομαστεί τελετουργική (Røyseng 2007, 2012). Η τελετουργική λογική στηρίζεται στην ιδέα ότι η μουσική διαθέτει μαγικές δυνάμεις που μεταμορφώνουν και θεραπεύουν. Με αυτό τον τρόπο, χρησιμοποιούμε την έννοια της *τελετουργίας* που αναπτύχθηκε από τους ανθρωπολόγους. Συγκεκριμένα, αντλούμε από την έννοια της «ιεροτελεστίας της μετάβασης».

Κατά τον Arnold van Gennep, οι ιεροτελεστίες μετάβασης είναι τελετουργικές εκδηλώσεις που σηματοδοτούν τη μετάβαση ενός ατόμου από μία κατάσταση σε μία άλλη (Gennep 1960). Τυπικά, πολλοί πολιτισμοί έχουν τελετουργίες που σηματοδοτούν τη μετάβαση ενός ατόμου από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Άλλες τελετουργίες είναι απόλυτα στοχευμένες, όπως αυτές που αφορούν στην ασθένεια ή την ατεκνία. Ο Gennep υποστήριξε ότι οι ιεροτελεστίες μετάβασης έχουν μία κοινή δομή τριών φάσεων. Στην πρώτη φάση του τελετουργικού, το άτομο που πρόκειται να αλλάξει κοινωνική θέση διαχωρίζεται από την ομάδα όπου ανήκε αρχικά. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιείται η μετάβαση. Τελικά, στην τρίτη φάση το άτομο εντάσσεται στην κοινότητα με τη νέα πλέον κοινωνική του θέση.

Η δεύτερη φάση του τελετουργικού έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της έννοιας της τελετουργικής λογικής στην πολιτική της μουσικής εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η δεύτερη φάση ονομάζεται συχνά μεταιχμιακή φάση. Ο συμμετέχων βρίσκεται στο κατώφλι μιας νέας κοινωνικής θέσης. Αυτή η φάση έχει μία ποιότητα ασάφειας ή αποπροσανατολισμού που συμβαίνει όταν οι συμμετέχοντες στο τελετουργικό δεν διατηρούν πια την αρχική τους κατάσταση αλλά ούτε έχουν προσχωρήσει ακόμα σε μία νέα κοινωνική θέση. Στη μεταιχμιακή φάση, οι συμμετέχοντες του τελετουργικού έρχονται συχνά σε επαφή με κάποιο είδος (υπερφυσικών) δυνάμεων. Το τελετουργικό εδραιώνει έναν νέο τρόπο δόμησης της ταυτότητας, του χρόνου ή της κοινότητας.

Ο ανθρωπολόγος Victor Turner (1970, 1974), ο οποίος είναι γνωστός για την ανανέωση του έργου του Gennep, ισχυρίστηκε ότι η μεταιχμιακή φάση δεν θα πρέπει να εφαρμόζεται μόνο στις ιεροτελεστίες μετάβασης σε κοινωνίες μικρής κλίμακας. Στο έργο του, έκανε πολλές συνδέσεις μεταξύ φυλετικών και μη φυλετικών κοινωνιών. Υποστηρίζω ανάλογα ότι οι τέχνες και ο πολιτισμός στην πολιτική για τον πολιτισμό και η μουσική στην εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να θεωρηθούν ως τελετουργίες με την ανθρωπολογική έννοια. Όπως οι ανθρωπολογικές μελέτες του αποκαλούμενου «πρωτόγονου πολιτισμού» περιγράφουν πώς οι άνθρωποι που παλεύουν, λόγου χάρη, με την ασθένεια και την ατεκνία έρχονται μέσω τελετουργικών σε επαφή με υπερφυσικές δυνάμεις που μπορούν να τους κάνουν υγιείς και γόνιμους, έτσι και ο τελετουργικός ορθολογισμός στην πολιτική της μουσικής εκπαίδευσης συνδέει τα προβλήματα που βαραίνουν το κοινωνικό σώμα με τις μετασχηματιστικές δυνάμεις της μουσικής. Αντί να χρησιμοποιεί τη μουσική ως αντικειμενικό εργαλείο, η μουσική θεωρείται ότι έχει τη δύναμη να φέρει τους ανθρώπους σε μία κατάσταση μετάβασης. Από αυτή την άποψη, η

μουσική εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τη μουσική και μέσω αυτής της εμπειρίας να εισέλθουν σε μια κατάσταση όπου μπορούν να εξελιχθούν θετικά. Παρουσιάζουμε παρακάτω μερικά παραδείγματα για το πώς διαμορφώνεται η πίστη στις δυνάμεις μετασχηματισμού της μουσικής συγκεκριμένα, και του πολιτισμού γενικότερα, στη Νορβηγική εκπαιδευτική πολιτική και την πολιτική για τον πολιτισμό.

Η τελευταία μεταρρύθμιση για το δεκαετές υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα φοίτησης και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση ονομάζεται Προαγωγή της Γνώσης (*Knowledge Promotion*). Οι στόχοι και η λογική του μαθήματος της μουσικής διατυπώνονται με διάφορους τρόπους. Ένα παράδειγμα:

Η μουσική ενοποιεί, εκφράζει και επικοινωνεί ατμόσφαιρες, σκέψεις και συναισθήματα με όλες τις πτυχές της ύπαρξης ενός ανθρώπου. Η μουσική είναι επομένως πηγή αυτογνωσίας και διαπροσωπικής κατανόησης στον χρόνο, τον χώρο και τον πολιτισμό (Kunnskapsdepartementet, 2006, 99)

Με αυτό τον τρόπο η μουσική εννοείται ως κάτι που οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Η μουσική θεωρείται ως δύναμη που μας οδηγεί σε μία καλύτερη θέση τόσο ως άτομα όσο και ως κοινωνία. Η μουσική μάς αλλάζει. Αυτή η αντίληψη για τη μουσική διατυπώνεται ακόμα πιο συγκεκριμένα:

Το μάθημα της μουσικής διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προσαρμογή της μάθησης σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Με το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες που επιδιώκουν να καλύψουν τις ανάγκες έκφρασης των μαθητών και δίνοντας χώρο για την καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας, το μάθημα της μουσικής συνεισφέρει στη γνώση, την ενσυναίσθηση, την έκφραση και τη συμμετοχή. (Kunnskapsdepartementet, 2006, 99)

Η μουσική θεωρείται ότι έχει ιδιότητες που κάνουν *κάτι καλό* σε εμάς. Αυτή η δύναμη θεωρείται ως λύση για μερικές από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της κοινωνίας μας –πώς να ζήσουμε στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα με την Προαγωγή της Γνώσης, η μουσική μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών ταυτοτήτων. Η μουσική μας βοηθά να αναπτύξουμε την αίσθηση του ανήκειν στον δικό μας πολιτισμό και στην κληρονομιά μας. Ταυτόχρονα, η μουσική θεωρείται ως ένας τρόπος για να αναπτυχθεί ανοχή και σεβασμός για τον πολιτισμό των άλλων. Η μουσική θεωρείται μετασχηματιστική δύναμη. Η εμπειρία της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων μπορεί να ερμηνευτεί ως μία τελετουργική μεταίχμια φάση όπου είμαστε έξω από την αρχική μας κατάσταση και καθ' οδόν προς μία νέα και καλύτερη κατάσταση. Παρόλο που δίνεται έμφαση στις δυνατότητες της μουσικής εκπαίδευσης για θετικό μετασχηματισμό, δεν διευκρινίζεται ο βαθμός στον οποίο είναι επαρκείς οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας για την υλοποίηση αυτών των δυνατοτήτων.

Η αναφορά στη δύναμη του μετασχηματισμού δεν περιορίζεται μόνο στην πολιτική της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να βρεθεί και στην πολιτική για τον πολιτισμό γενικότερα. Ένα αγαπημένο παράδειγμα δίνεται από τον πρώην Υπουργό Πολιτισμού, Trond Giske (2005-2009). Σε ένα χρονικό της *Aftenposten*, της μεγαλύτερης ημερήσιας εφημερίδας στη Νορβηγία, ισχυρίστηκε τα εξής:

Μία ... προϋπόθεση για να μπορέσουμε να ζήσουμε αποδεχόμενοι το διαφορετικό είναι η δυνατότητα να γνωρίσουμε το άγνωστο. Αυτό απαιτεί την ικανότητα να έρθουμε σε επαφή με ό,τι είναι διαφορετικό με ανοιχτό μυαλό και απαιτεί περιστάσεις όπου μπορείτε πραγματικά να συναντήσετε κάτι διαφορετικό. Ο τομέας του πολιτισμού προσφέρει και τα δύο. Υπάρχουν λίγα πεδία που προσφέρουν στον άνθρωπο την απαραίτητη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του άγνωστου στον βαθμό που το κάνουν η τέχνη και ο πολιτισμός. Το αποτέλεσμα είναι νέες εμπειρίες, νέες γνώσεις και ίσως η συνειδητοποίηση ότι το άγνωστο δεν είναι τρομακτικό, αλλά συναρπαστικό και ενδιαφέρον. (Giske 2006a)

Ο υπουργός επικαλείται την κατανόηση της καλλιτεχνικής εμπειρίας ως μιας εμπειρίας που αναστατώνει τους συνήθεις τρόπους μας να βλέπουμε τα πράγματα και ανοίγει ορίζοντες για νέες γνώσεις. Η καλλιτεχνική εμπειρία, με τη σειρά της, μπορεί να μεταφερθεί στον τρόπο με τον οποίο καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε τις νέες κοινωνικές συνθήκες. Ο Giske (2006a) εξηγεί αυτή τη μεταφορά με τον ακόλουθο τρόπο: εάν βιώνουμε πολιτισμικές μορφές και είδη που δεν γνωρίζουμε καλά, μπορούμε να ξεπεράσουμε τον σοβινισμό του είδους και «αν ξεπεράσουμε τον ίδιο τον σοβινισμό του είδους, είμαστε ένα ακόμη βήμα πιο κοντά στην υπερνίκηση άλλων μορφών σοβινισμού». Αν μάθουμε να απολαμβάνουμε μία μουσική που δεν πιστεύαμε ότι θα μπορούσαμε πραγματικά να απολαύσουμε, μπορούμε επίσης να μάθουμε να εκτιμούμε τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς που δεν πιστεύαμε ότι εκτιμούμε. Αν δεν φοβόμαστε πια το άγνωστο, και αν αντίθετα αφήσουμε το άγνωστο να μας γοητεύσει, θα μπορέσουμε να αναπτύξουμε μία πολιτισμικά ποικιλόμορφη κοινότητα. «Θα έχουμε φτάσει στο στόχο όταν ένας /μία ηθοποιός από το Πακιστάν θα μπορεί να παίξει Peer Gynt ή Nora χωρίς κανέναν να πιστεύει ότι συμβαίνει κάτι ιδιαίτερο», γράφει ο Giske (2006a). Ακολουθώντας αυτή τη λογική, όσα βλέπουμε στις σκηνές των Νορβηγικών θεάτρων θεωρούνται μαθήματα που μας διδάσκουν το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε μία νέα πολιτιστική κατάσταση. Στον διάλογο που ακολούθησε, ο Giske διευκρίνισε περαιτέρω τις απόψεις του για τον ρόλο της τέχνης και του πολιτισμού στην κοινωνία:

Η τέχνη και ο πολιτισμός μπορούν να μας αφυπνίσουν και να μας κάνουν ενσυνείδητους, ικανούς να δημιουργήσουμε σωστές συνθήκες ανάπτυξης, να χτίσουμε γέφυρες μεταξύ των ανθρώπων και να καταπολεμήσουμε τον ρατσισμό. Οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι από την πρόκληση και τα ερεθίσματα δίνει η τέχνη. Η τέχνη μπορεί να αλλάξει την κοινωνία προς το καλύτερο. (Giske, 2006b)

Αυτός ο τρόπος αξίωσης του ρόλου της τέχνης και του πολιτισμού στην κοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ως μία μορφή αιτιολόγησης όπου οι τέχνες και ο πολιτισμός θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν δυνάμεις μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές δυνάμεις λειτουργούν ταυτόχρονα τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Στην ανθρωπολογική ορολογία, η εμπειρία της τέχνης και του πολιτισμού μπορεί να ερμηνευτεί ως μία μορφή μεταίχμιου όπου τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες βρίσκονται έξω από την κανονική κοινωνική κατάστασή τους. Κατ' αυτή την έννοια, οι εμπειρίες της τέχνης και του πολιτισμού είναι μετασχηματιστικές με έναν τρόπο που μας κάνει καλύτερους ανθρώπους και κάνει καλύτερη και την κοινωνία.

Σε γενικό επίπεδο, η τέχνη και ο πολιτισμός εισάγονται στην πολιτική για την περιφέρεια, στην πολιτική για την κοινωνική ενσωμάτωση, στην πολιτική για την υγεία και στην πολιτική για την καινοτομία. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει η αντίληψη ότι η τέχνη

και ο πολιτισμός μπορούν να κάνουν τους ανθρώπους να θέλουν να μετακινηθούν σε αγροτικές περιοχές, ότι η τέχνη και ο πολιτισμός μπορούν να δημιουργήσουν συνοχή μεταξύ κοινωνικών ομάδων παρά τις ελάχιστες ή καθόλου κοινές πολιτισμικές αναφορές, ότι η τέχνη και ο πολιτισμός μπορούν να κάνουν τους άρρωστους ανθρώπους να είναι υγιείς και ότι η τέχνη και ο πολιτισμός μπορούν να παρέχουν αγαθά με αδιαμφισβήτητα πλεονάζουσα πολιτισμική αξία που συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη. Τα προβλήματα της κοινωνίας υφίστανται πριν από την τέχνη και τον πολιτισμό, και κάποιος ελπίζει και εύχεται για το καλύτερο, όπως γίνεται και όταν έχει να κάνει με τη λογική της μαγείας. Η μαγεία μερικές φορές λειτουργεί, και μερικές φορές όχι. Όταν η τέχνη και ο πολιτισμός εισάγονται στην πολιτική για την περιφέρεια, στην πολιτική για την κοινωνική ενσωμάτωση, στην πολιτική για την υγεία και στην πολιτική για την καινοτομία, δεν είναι πρωτίστως η εκτίμηση της χρησιμότητας σε μία βάση ορθολογισμού. Είναι η πίστη στις μετασχηματιστικές δυνάμεις της τέχνης και του πολιτισμού.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ιδέα ότι η πολιτική της μουσικής εκπαίδευσης έχει αποκτήσει σταδιακά εργαλειακό χαρακτήρα μπορεί να γίνει κατανοητή σε σχέση με την ανάλυση του Weber για την ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνίας μέσα από τον εξορθολογισμό και την απομάγευση του κόσμου. Ο Weber (2011) υποστήριξε ότι η διαδικασία απομάγευσης, που ξεκίνησε με την Αναγέννηση και τη Μεταρρύθμιση, ήταν μια διαδικασία που έκανε τον κόσμο πιο τετριμμένο και προβλέψιμο, και λιγότερο ποιητικό και μυστήριο. Η ορθολογική σκέψη εξαπλώθηκε σε όλο και περισσότερες κοινωνικές σφαίρες. Ωστόσο, πρόκειται για μία αρκετά μονοδιάστατη περιγραφή της διαδικασίας. Μία πιο πολυσχιδής προοπτική θα ήταν να προσεγγίσουμε τον ορθολογισμό ως μία μόνο πτυχή της νεωτερικότητας. Αυτό θα σήμαινε ότι και άλλες διαδικασίες συμβαίνουν ταυτόχρονα.

Κοινωνιολόγοι, όπως ο Colin Campbell (1987) και ο George Ritzer (2010), αμφότεροι συνεισφέρουν στη συζήτηση όταν προσθέτουν λεπτές αποχρώσεις στις θεωρίες του εξορθολογισμού και της απομάγευσης. Ο Campbell δεν αμφισβήτησε το βασικό επιχείρημα του Weber. Ωστόσο, υποστήριξε ότι ο Καλβινισμός, το θρησκευτικό κίνημα που στην ανάλυση του Weber διαδραμάτισε κεντρικό ρόλο στην ενεργοποίηση της διαδικασίας εξορθολογισμού, ήταν πιο συναισθηματικό από ό,τι θεωρούσε ο Weber. Επιπλέον, το συναίσθημα έγινε ακόμα πιο εξέχον στο τέλος του Καλβινισμού. Κατά τον Campbell, η μεταγενέστερη Προτεστάντική Ηθική οδήγησε στο πνεύμα του σύγχρονου καταναλωτισμού, σε αντίθεση με την ασκητισμό των πρώιμων Προτεστάντων. Ένα κομβικό στοιχείο στην κατανόηση του Campbell για τον σύγχρονο καταναλωτισμό είναι οι ατομικές φαντασιώσεις. Σε σύγκριση με την πραγματικότητα, οι φαντασιώσεις μπορούν να είναι πολύ πιο ανταποδοτικές. Εκεί όπου ο καπιταλισμός του Weber αντιπροσωπεύει έναν ψυχρό και αποδοτικό κόσμο, ο ρομαντικός καπιταλισμός του Campbell είναι ένας κόσμος ονείρων και φαντασιακών. Με αυτό το επιχείρημα, ο Campbell δεν αντικατέστησε τη θεωρία ορθολογισμού του Weber αλλά την επέκτεινε με τον ισχυρισμό ότι οι διαδικασίες μαγείας συνέχιζαν να υπάρχουν δίπλα-δίπλα με τις διαδικασίες απομάγευσης. Με παρόμοιο τρόπο, ο Ritzer βασίστηκε στον Weber και στον Campbell στο έργο του. Αφού δημοσίευσε το διάσημο βιβλίο του *The McDonaldization of Society* (Ritzer 2004), ένα βιβλίο εμπνευσμένο από τη θεωρία περί εξορθολογισμού του Weber, ο Ritzer άρχισε να μελετάει τη μαγευτική σαγήνη του κόσμου μέσω της σύγχρονης καταναλωτικής κουλτούρας (Ritzer 2010). Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να σκεφτόμαστε την απομάγευση και τη μαγεία ως παράλληλες και διαλεκτικές διαδικασίες.

«Ω Κύριε, δεν θα μου αγοράσεις μία Mercedes Benz.....»

Øivind Varkøy:

Βρίσκω αυτήν τη διαφοροποιημένη αντίληψη –όπου είναι δυνατόν να βλέπουμε την απομάγευση και τη νέα μαγεία ως παράλληλες και διαλεκτικές διαδικασίες– πολύ ριζοσπαστική και γόνιμη. Ωστόσο, αν ο εργαλειακός ορθολογισμός σχετίζεται με τη μετάφραση της «Απομάγευσης του Κόσμου» (*Entzauberung der Welt*) και ο τελετουργικός ορθολογισμός είναι η «αναζωογόνηση της μαγείας» στον κόσμο, ποια είναι τότε αυτή η «νέα μαγεία» (ή «*Wiederzauberung*») στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης;

Ένας προβληματισμός σχετικά με τον «τελετουργικό ορθολογισμό» ανοίγει δρόμους για εκτενείς συζητήσεις και σκέψεις. Θα ήθελα να θέσω ορισμένα ερωτήματα που θεωρώ ενδιαφέροντα και διεγείρουν περαιτέρω προβληματισμό: εάν βλέπουμε την αναζωογόνηση της μαγείας ως ένα είδος αναστροφής στην ιδέα της απομάγευσης (του Weber), τι είδους «αναστροφή» αντιμετωπίζουμε στη συνέχεια; Θα παρουσιάσω μερικές πιθανές απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα.

Πάντα υπήρχαν αντιδράσεις στις διαδικασίες απομάγευσης. Ο ρομαντισμός του 19ου αιώνα ακολούθησε την εποχή του Διαφωτισμού. Όσον αφορά τις ιδέες για τη μουσική, ο Ρομαντισμός συμπεριέλαβε σίγουρα κάποιες πολύ συγκεκριμένες ιδέες για τη μουσική ως κάποιο είδος γλώσσας που ξεπερνά την προφορική γλώσσα –και δίνει γνώση και κατανόηση πέρα από τις λέξεις του προφορικού λόγου– μέσα σε έναν πνευματικό κόσμο. Ο ευφυής μουσικός αναδείχθηκε σε κάποιο είδος προφήτη ή ακόμα και ‘σαμάνου’. Μερικές φορές τα ‘τελετουργικά επιχειρήματα’ που αφορούν στην ‘καλή μουσική’ μου θυμίζουν τον ‘σαμανισμό’ –ίσως διότι παραπέμπουν σε αυτό που συχνά αποκαλείται πνευματικότητα της ‘νέας εποχής’. Ενώ ο ινστρουμενταλισμός είναι πραγματικά παιδί της Νεωτερικότητας, η τελετουργική λογική της σημερινής πολιτικής για τον πολιτισμό μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με τη Μετανεωτερικότητα. Καθώς η νεωτερικότητα συνεπάγεται ριζική εκκοσμίκευση, καταστρέφει κάθε αύρα ιερότητας. Οι αναστροφές είναι εύκολο να βρεθούν. Όπως δήλωσε ο Slavoj Zizek:

Μία από τις πιο αξιοθρήνητες πτυχές της εποχής του μεταμοντερνισμού και της λεγόμενης «σκέψης» του είναι η επιστροφή της θρησκευτικής διάστασης σε όλες τις διαφορετικές μορφές της: από Χριστιανικούς και άλλους φονταμενταλισμούς, μέσα από το πλήθος του πνευματισμού της Νέας Εποχής, μέχρι την αναδυόμενη αισθητικότητα μέσα στην ίδια την αποδόμησή. (Zizek 2008, xxiv)

Θεωρώ ακόμα ενδιαφέρον να συζητήσουμε για την αναζωογόνηση της μαγείας αναφορικά με αυτό που αποκαλείται στους θεολογικούς κύκλους «θεολογία της ευημερίας» ή «θεολογία του εκθειαςμού». Σε αυτό το είδος κατανόησης της Χριστιανικής πίστης –ιδίως εξ όσων γνωρίζουμε από τα ευαγγελικά και χαρισματικά κηρύγματα– η στάση απέναντι στο ιερό μπορεί να συνοψιστεί στον στίχο του διάσημου τραγουδιού της Janis Joplin: «Ω Κύριε, δεν θα μου αγοράσεις μία Mercedes Benz ... ». Στη θεολογία της ευημερίας, ο «Θεός» φαίνεται να αποτιμάται πρωτίστως ως κάποιο είδος μπάτλερ, πρωτομάστορας και διακανονιστής της ύπαρξης (Eagleton 2009, Jenkins 2011).

Στην τελετουργική λογική που αφορά στα θετικά αποτελέσματα της τέχνης, η τέχνη είναι ο ‘Θεός’ διακανονιστής. Θα υποστηρίξω, όμως, ότι φαίνεται σκόπιμο να θέσουμε ένα ερώτημα σχετικά με το αν ακόμη και αυτό το είδος τελετουργικής λογικής

εκπροσωπεί τον ινστρουμενταλισμό. Σε τελική ανάλυση, τόσο οι εργαλειακές όσο και οι τελετουργικές τάσεις καταλήγουν ότι η μουσική είναι χρήσιμο μέσο για κάποιον άλλο σκοπό και όχι για την εμπειρία της μουσικής. Φαίνεται ότι τόσο ο τελετουργικός όσο και ο εργαλειακός ορθολογισμός αξιολογούν τη μουσική κυρίως ως μέσο. Εάν ναι: είναι ακόμη δυνατόν να διαπραγματευτούμε την τελετουργική σκέψη σχετικά με τις αξίες της μουσικής που συνδέονται με το βαθύ και ισχυρό ποτάμι ή το τσουνάμι του τεχνικού ορθολογισμού του πολιτισμού μας; Όπως αναφέρθηκε παραπάνω: σύμφωνα με τον Martin Heidegger (1954, 1962), έχουμε κατακλυστεί από τον λόγο του τεχνικού ορθολογισμού σε ένα βαθμό που πρακτικά δεν μπορούμε να έχουμε πλήρη επίγνωση. Η σύγχρονη τεχνική κατανόηση του κόσμου είναι *Ο Τρόπος* της σκέψης –που θεωρείται δεδομένος. Είναι η τελετουργική σκέψη, δηλαδή, ακόμα ένα «θύμα» της αντίληψης του τεχνικού ορθολογισμού ως προς τη σχέση μέσου και σκοπού, που πάντα ρωτά «για τι είναι καλό» κάτι; Αυτό πιστεύω. Το παράδοξο είναι ότι το τσουνάμι του τεχνικού ορθολογισμού απαιτεί σήμερα μία καταναλωτική ιδεολογία, ακόμη και όταν πρόκειται για την τελετουργική λογική, ενώ ταυτόχρονα αυτή η ιδεολογία υπονομεύει την Προτεσταντική ηθική στάση που έκανε τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες εφικτές (Zizek, 2011, xiii).

Sigrid Røyseng:

Νομίζω ότι το ερώτημα αν ο τελετουργικός ορθολογισμός είναι απλώς μία εκδοχή του τεχνικού ορθολογισμού είναι δύσκολο να απαντηθεί με απόλυτο τρόπο. Από τη μία πλευρά, τόσο ο τεχνικός όσο και ο τελετουργικός ορθολογισμός προσανατολίζονται στην εκπλήρωση ξεκάθαρων στόχων. Από την άλλη πλευρά, οι δύο ορθολογισμοί εκπροσωπούν ριζικά διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του τι συμβαίνει στις διαδικασίες όπου επιδιώκονται αυτοί οι στόχοι. Όταν ανατρέχουμε στην έννοια του τεχνικού ορθολογισμού συνάγουμε ότι ο υπολογισμός⁹ είναι ο πυρήνας της νοοτροπίας. Με την εισαγωγή της έννοιας του τελετουργικού ορθολογισμού, μπορούμε να καταλάβουμε ότι οι ελπίδες, οι πεποιθήσεις και τα όνειρα είναι εξίσου σημαντικά με τον υπολογισμό.

Σε αυτή τη βάση, νομίζω ότι είναι ενδιαφέρον να προχωρήσουμε σε ένα άλλο ερώτημα: Γιατί η πίστη στη μετασχηματιστική δύναμη της μουσικής είναι τόσο δυνατή; Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η πεποίθηση έχει αναπτυχθεί χωρίς κάποια στέρεο υπόβαθρο γνώσης. Ο Βρετανός αναλυτής του πολιτισμού Oliver Bennett (2011) υποστηρίζει ότι κάθε κοινωνία έχει ανάγκη την αισιοδοξία. Από κοινωνιολογική άποψη, αυτή είναι μία λειτουργική αντίληψη. Το ίδιο ισχύει και για την έννοια του τελετουργικού ορθολογισμού στην πολιτική για τη μουσική εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Αυτή η αντίληψη διαφέρει εκ φύσεως από την πολιτισμική κριτική που προβάλλουν θεωρητικοί όπως ο Weber, ο Adorno και άλλοι. Ο Bennett υποστηρίζει ότι η πολιτισμική κριτική των διανοουμένων δεν αντανakλά παρά σε ελάχιστο βαθμό τις καθημερινές αντιλήψεις, δηλαδή αυτές εκτός της πανεπιστημιακής κοινότητας. Για τον Bennett, φαίνεται ότι υπάρχει η επιθυμία να δημιουργηθεί ελπίδα στην καθημερινότητά μας, στην εκπαίδευση και στην πολιτική.

⁹ [Σημ. Επιμ.]: Ο «υπολογισμός» αναφέρεται εδώ στη λογιστική της αποδοτικότητας, δηλαδή στην πρόβλεψη και εκτίμηση πιθανών κερδών.

Έτσι, ο Bennett υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες κατασκευάζουν ελπίδα με διάφορους τρόπους. Αν μη τι άλλο, η ελπίδα και η αισιοδοξία κατασκευάζονται μέσω της θρησκείας και των τεχνών.

Τι είναι αυτό, λοιπόν, με τις τέχνες, ή τη μουσική πιο συγκεκριμένα, που γεννάει ελπίδα ή πίστη στον θετικό μετασχηματισμό; Νομίζω ότι η έννοια της μουσικοτροπίας¹⁰ του Christopher Small (1998) μπορεί να είναι χρήσιμη προκειμένου να συζητήσουμε πώς μπορούμε να εκτιμήσουμε τη μουσική εμπειρία –όχι σύμφωνα με τη χρησιμότητά της αλλά από την άποψη της εγγενούς αξίας της– όπως επισημαίνει ο Varkøy (2012 και υπό εξέλιξη) σχετικά με την έννοια της «δράσης» της Hannah Arendt (Arendt, 1958).

Η έννοια της μουσικοτροπίας στρέφει την προσοχή στη μουσική ως διαδικασία και όχι ως αντικείμενο. Επιπλέον, ο Small θεωρεί τη μουσική ως τελετουργία όπου οι συμμετέχοντες εξερευνούν και απολαμβάνουν τις σχέσεις που συνθέτουν τη βάση για την κοινωνική τους ταυτότητα. Εδώ παρατηρώ μία ενδιαφέρουσα σχέση ανάμεσα στη θεώρησή μου για την τελετουργική διάσταση στη χάραξη πολιτικής και την εμπειρία και επιτέλεση της μουσικής όπου γεννιούνται ελπίδες και πεποιθήσεις. Η τελετουργία είναι μία διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες επενδύουν στην ιδέα ότι τα καλά πράγματα θα συμβούν στη ζωή τους. Γεννιέται ελπίδα για θετική αλλαγή.

Πιστεύω ότι το ζήτημα των κοινωνικών επιδράσεων της μουσικής θα συνεχίσει να έρχεται στο προσκήνιο ξανά και ξανά. Γιατί? Κατά τη λειτουργική αντίληψη του Bennett (2011), αυτό συμβαίνει επειδή οι κοινωνίες χρειάζονται ελπίδα και αισιοδοξία. Η επόμενη ερώτηση είναι τότε: τι σημαίνει αυτό για την αξία της μουσικής; Η μουσική υποτιμάται; Νομίζω ότι αξίζει να εξεταστεί το αντίθετο. Όταν τόσα όνειρα, ελπίδες και πιστεύω εκφράζονται μέσα από τη μουσική, η δύναμη της μουσικής στην κοινωνία, και σε σχέση με άλλα στοιχεία της κοινωνίας, μπορεί επίσης να αυξάνεται. Εάν συνεχίσουμε να σκεφτόμαστε εκ παραλλήλου αντιλήψεις, όπως την απομάγευση και την αναζωογόνηση της μαγείας του Campbell και του Ritzer, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μουσική δεν υπάγεται μονοσήμαντα στη λογική άλλων πεδίων. Οι λογικές άλλων πεδίων υπάγονται επίσης στη μουσική.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Sigrid Røyseng & Øivind Varkøy:

Στο παρόν άρθρο συζητήσαμε το πώς οι έννοιες του τεχνικού και τελετουργικού ορθολογισμού ρίχνουν φως στο ίδιο φαινόμενο, δηλαδή στο εγχείρημα αιτιολόγησης και νομιμοποίησης της μουσικής εκπαίδευσης ειδικότερα, και της τέχνης γενικότερα, με βάση την επίδρασή τους στην κοινωνία. Ο στόχος ήταν να διερευνηθούν αυτές οι απόψεις με έναν διαλογικό τρόπο. Κατά τη γνώμη μας, το άρθρο δείχνει ότι και οι δύο απόψεις μάς επιτρέπουν να δούμε σημαντικές πτυχές των συχνά χρησιμοποιούμενων στρατηγικών νομιμοποίησης στην πολιτική για τη μουσική εκπαίδευση και για τον πολιτισμό. Είναι δυνατόν να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τη σχέση μεταξύ των δύο απόψεων; Από τη συζήτησή μας προκύπτει ότι είναι δυνατόν να δούμε τη σχέση των δύο αντιλήψεων με διαφορετικούς τρόπους. Πρώτον, οι απόψεις μπορούν

¹⁰ [Σημ. Επιμ.]: Ως «μουσικοτροπία» αποδίδεται ο όρος «musicking» του C. Small (1998).

να γίνουν κατανοητές ως αμοιβαία αποκλειόμενες. Αυτό θα οδηγούσε σε ένα συμπέρασμα όπου μία από τις δύο θα ήταν η πιο σημαντική και η άλλη μη-έγκυρη. Δεύτερον, και οι δύο απόψεις μπορούν να θεωρηθούν ως εκδοχή του ίδιου ορθολογισμού. Από την πλεονεκτική θέση του τεχνικού ορθολογισμού, ο τελετουργικός ορθολογισμός μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως ένας ορθολογισμός που έχει την ίδια δομή με τον τεχνικό κατά την έννοια της υποκείμενης δομής των στόχων και των μέσων. Τρίτον, μπορούμε να εικάσουμε ότι οι δύο απόψεις αντικατοπτρίζουν παράλληλες κοινωνικές διαδικασίες απομάγευσης και αναζωογόνησης της μαγείας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κάθε μία από τις απόψεις μπορεί να γίνει κατανοητή ως οδός για τη σύλληψη δύο κατευθύνσεων που συνυπάρχουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού κόσμου. Αυτό δείχνει μία προσέγγιση που δεν αναζητά την 'απόλυτη διαύγεια' και σαφήνεια αλλά αναδεικνύει τόσο τις παράδοξες όσο και τις πάγιες ασάφειες.

Όπως τονίσαμε στην εισαγωγή, το παρόν άρθρο έχει ως αφετηρία τον ινστρουμενταλισμό στη μουσική εκπαίδευση. Ωστόσο, κατά τη γνώμη μας, οι τάσεις αυτές συνδέονται στενά με τις γενικές τάσεις της πολιτικής για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Η συζήτησή μας επικεντρώθηκε, κυρίως, στις γενικές τάσεις του ινστρουμενταλισμού: στον τεχνικό ορθολογισμό και/ή στον τελετουργικό ορθολογισμό στην πολιτική για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Θεωρούμε, ωστόσο, τις γενικές τάσεις και τη μουσική εκπαιδευτική σκέψη ως άρρηκτα συνδεδεμένες.

Το ενδιαφέρον μας σε όλο το άρθρο ήταν κυρίως θεωρητικό. Φιλοδοξία μας ήταν να συμβάλουμε σε μία ουσιαστική συζήτηση που έχει σημασία για την πράξη, αλλά όχι να δώσουμε κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο με τον οποίο η θεωρητική μας διερεύνηση θα μπορούσε να εφαρμοστεί στις πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης και την πολιτική για τη μουσική εκπαίδευση. Ο στόχος μας δεν ήταν να προτείνουμε καθορισμένες συνταγές αλλά να πυροδοτήσουμε προβληματισμό και στοχασμό σχετικά με τις παράδοξες και πάγιες ασάφειες σχετικά με την αιτιολόγηση της μουσικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Adorno, Theodor W. and Max Horkheimer. 2011. *Opplysningens dialektikk* [Dialectic of enlightenment]. Oslo: Spartacus.
- Arendt, Hannah. 1958. *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aristotle. 1999. *Den nikomakiske etikk* [Nicomachean ethics]. Bokklubbens Kulturbibliotek. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Augustin. 2008. *Bekjennelser* [The confessions]. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.
- Bamford, Anne. 2008. *Wow-faktoren* [The Wow Factor]. Oslo: Norsk noteservice.
- Bamford, Anne. 2012. *Arts and Cultural Education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

- Bastian, Hans Günther. 2000. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. [Music(education) and its effects. A study of general education in Berlin]. Mainz: Schott.
- Bauman, Zygmunt. 1989. *The Modernity and The Holocaust*. Cambridge: Polity Press.
- Benestad, Finn. 1976. *Musikk og tanke* [Music and thought]. Oslo: Aschehoug.
- Bennett, Oliver. 2011. Cultures of optimism: In *Cultural Sociology*. Sage Publications/British Sociological Association.
- Bresler, Liora. 2002. Research: A foundation for arts education. In *The new handbook of research on music teaching and learning*, eds. Richard Colwell and Carol Richardson, 1066–83. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, Colin. 1987. *The Romantic ethic and the spirit of modern consumerism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dantlgraber, J. 1970. *Kreativität und erziehung - Über den einfluss der elementaren Musik—und bewegungserziehung des Orff-Schulwerkes auf die kreativität*. [Creativity and education. On the effects of the teaching of music and movement in Orff-Schulwerk on the creativity.] Phil. Diss., Salzburg.
- Dyndahl, Petter, Siw Graabræk Nielsen, and Sidsel Karlsen. 2013. Musikkfagets effekter og verdier. [Effects of and values in music education]. In *Musikk-Kultur*, 6 June 2013. www.musikk-kultur.no
- Eagleton, Terry. 2009. *Reason, faith and revolution. Reflections on the God debate*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ehrenforth, Karl Heinrich. 2005. *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine kultur-, sozial- und ideengesichte in 40 stationen. Von den antiken hochkulturen bis zur gegenwart*. [History of music education. A cultural, social and idea history in 40 stations. From the ancient civilizations to the present day]. Mainz: Scott.
- Enger, Anne (project manager). 2013. *Kulturutredningen 2014*. [Report of culture 2014]. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Gennep, Arnold van. 1960. *The rites of passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Giske, Trond. 2006a. *Kulturens rolle i det nye Norge*. [The role of culture in the new Norway]. www.aftenposten.no
- _____. 2006b. *Ullmans uutholdelige letthet*. [The Unbearable lightness of Ullman]. www.regjeringen.no
- Røyseng, Sigrid, and Øivind Varkøy. 2014. What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 13(1): 101-125. http://act.maydaygroup.org/articles/R%C3%B8ysengVark%C3%B8y13_1.pdf

- Goldberg, Merryl, and Carol Scott-Kassner. 2002. Teaching other subjects through music. In *The new handbook of research on music teaching and learning*, eds. Richard Colwell and Carol Richardson, 1053–65. Oxford: Oxford University Press.
- Grothen, Geir. 1996. *Inn i saligheten. Staten og kulturen i velferdens tidsalder*. [Into the blessedness. The State and the culture in the age of welfare]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen. 1968. *Erkenntnis und interesse*. [Knowledge and human interests.] Frankfurt A.M.: Suhrkamp.
- Hanna-Pladdy, Brenda, and Alicia MacKay. 2011. The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology* 25(3): 378–86.
- Hansen, Trine Bille. 1993. *Kulturens økonomiske betydning—State of the art*. København: AKF Forlaget.
- _____. 1995. Measuring the Value of Culture. *Cultural Policy* 1(2): 309–22.
- Heidegger, Martin. 1954. *Vorträge und Aufsätze*. [Lectures and essays]. Stuttgart: Verlag Günther Neske. 2000.
- _____. 1962. *Die Technik und die Kehre*. [The technology and the turn]. Klett-Cotta: Stuttgart. 2002.
- Jenkins, Philip. 2011. *The next Christendom: The coming of global Christianity*. Oxford University Press.
- Kant, Immanuel. 1985. *Kritikk av dømmekraften*. [Critique of judgment]. Pax forlag. Oslo. First edition in German 1790.
- _____. 1999. *Grundlæggelse af moralens metafysikk*. [Grundlegung zur Metaphysik der Sitten; und Kritik der praktischen Vernunft, 1838.] [Foundations of the Metaphysic of Morals; and Critique of Practical Reason]. Copenhagen: FilosofiBiblioteket-Reitzel.
- Knigge, Jens. 2007. *Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs*. [Increase of intelligence and achievement through music education. The Bastian study in public discourse]. Saarbrücken: VDM.
- Knigge, Jens, and Anne Niessen. 2012. Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? [Models of intercultural competence for the subject of music?] In *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik*. [Aspects of intercultural music education], eds. Anne Niessen and Andreas Lehmann-Wermser, 57–72. Augsburg: Wißner.

- Kormann, Adam. 1972. *Der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Musikalität unter entwicklungs- und kreativitätspsychologischem aspekt*. [The relationship between intelligence and musicality from aspects of psychology of development and creativity]. PhD Diss., Salzburg.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Kunnskapsløftet – Læreplan for grunnskolen og Videregående skole* [Knowledge Promotion – Curriculum for the 10-year compulsory school and in upper secondary education and training].
- Lasch, Christopher. 2006. *Den narsissistiske kultur* [The culture of narcissism]. Oslo: Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Madsen, Clifford K. and Jere Forsythe. 1973. Effect of contingent music listening on increases of mathematical responses. *Journal of Research in Music Education* 21(Summer): 176-81.
- Mark, Michael L. 2002. Nonmusical outcomes of music education. In *The new handbook of research on music teaching and learning*, eds. Richard Colwell and Carol Richardson, 1045–52. Oxford: Oxford University Press.
- Plato. 2008. The Republic. In *Great dialogues of Plato*, 118–422. New York: First Signet Classics Printings.
- Pio, Frederik. 2012. Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag [Introduction of Heidegger to pedagogics]. In *Musikpædagogiske studier*, [Music educational studies] bd. 4, ed. Frede V. Nielsen. Copenhagen: Forskningsenhed Musikpædagogik. DPU, AU 2012.
- Pio, Frederik, and Øivind Varkøy. 2012. A reflection on musical experience as Existential experience: An ontological turn. In *Philosophy of Music Education Review* 20(2): 99–116.
- Puffelen, Frank van. 1996. Abuses of conventional impact studies in the arts. In *Cultural Policy* 2(2): 241–54.
- Ritzer, George. 2010. *Enchanting a disenchanted world. Continuity and change in the cathedrals of consumption*. Los Angeles: Sage.
- _____. 2004. *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Røyseng, Sigrid. 2007. *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. [Good, sacred and disciplined art. Ideas on the autonomy of art in cultural policy and arts management]. Avhandling for dr. polit.-graden. Bø i Telemark: Telemarksforskning.
- _____. 2012. Den gode kunsten [Good art]. In *Om nytte og unytte*. [On usefulness
- Røyseng, Sigrid, and Øivind Varkøy. 2014. What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 13(1): 101-125.
http://act.maydaygroup.org/articles/R%C3%B8ysengVark%C3%B8y13_1.pdf

- and uselessness], ed. Øivind Varkøy, 59–76. Oslo: Abstrakt forlag.
- Schiller, Friedrich. 1989. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen*. [Letters upon the aesthetic education of man]. Stuttgart: Reclam.
- Simpson, Donald J. 1969. *The Effect of Selected Musical studies on Growth in General Creative Potensial*. EdD diss., University of South California.
- Skjervheim, Hans. 1996. *Deltakar og tilskodar, og andre essayas* [Participant and spectator, and other essays]. Oslo: Idé og tanke.
- Small, Christopher. 1998. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Taylor, Charles. 1998. *Autentisitetens etikk* [The ethics of authenticity]. Oslo: Cappelen upopulære skrifter.
- Turner, Victor. 1970. Betwixt and between: The liminal period in rites de passage. In *Man Makes Sense*, eds. Eugene A. Hammel and William S. Simmons, 355–69. Boston: Little, Brown & Co.
- _____. 1974. *Liminal to liminoid in play, flow, and ritual: An essay in comparative symbology*. Rice University Studies.
- Vareide, Knut, and Lars Ueland Kobro. 2012. *Skaper kultur attraktive steder?* [Does culture make attractive places]. TF-notat 1/2012. Bø i Telemark: Telemarksforskning.
- Varkøy, Øivind. 1993. *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. [Why music? A history of ideas concerning music education]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- _____. 2002. Music—‘usefull tool’ or ‘useless happiness’? Ideas about music in Norwegian general education. In *Research in and for Higher Music Education*. Festschrift for Harald Jørgensen, eds. Ingrid Maria Hanken et.al., 121–34. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- _____. 2003. *Musikk—strategi og lykke* [Music—strategy and happiness]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- _____. 2007. Instrumentalism in the field of music education. Are we all humanists? In *Philosophy of Music Education Review* 15(1): 37–52.
- _____. 2012. “...nytt liv av daude gror”. Om å puste nytt liv i døde talemåter [To breathe new life into dead sayings]. In *Om nytte og unytte*. [On usefulness and uselessness], ed. Øivind Varkøy, 41–58. Oslo: Abstrakt forlag.

- _____. (in progress). The intrinsic value of musical experience. A rethinking: Why and how? In *Music, being, education. Heideggerian inspirations* (preliminary title), eds. Frederik Pio and Øivind Varkøy. New York: Springer.
- von Wright, Georg Henrik. 2009. *Vitenskapen og fornuften* [Science and reason]. Oslo: Bokklubbens Kulturbibliotek. De Norske Bokklubbene.
- Weber, Max. 2011. *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Oxford University Press. (First edition 1904/05.)
- Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein, and Stéphan Vincent-Lacrin. 2013. *Arts for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264180789-en.
- Zizek, Slavoj. 2008. *The absolute fragile. Or why the Christian legacy is worth fighting for*. London & New York: Verso.
- _____. 2011. *Living in the end times*. London & New York: Verso.

Σημειώσεις

1 Ο όγκος της έρευνας που εστιάζει στο ερώτημα των μη-μουσικών αποτελεσμάτων της μουσικής εκπαίδευσης είναι σαρωτικός. Η έρευνα που αφορά για παράδειγμα στη μάθηση σε άλλα σχολικά μαθήματα, στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, στη γενική δημιουργικότητα, στις νοητικές δεξιότητες, κοινωνική νοημοσύνη, ομαδική αλληλεγγύη, κίνητρα μάθησης, αυτοπεποίθηση κλπ. –όπως επίσης και κριτικές συζητήσεις αυτής της έρευνας- έχει λάβει χώρα τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Η.Π.Α. (βλέπε μεταξύ άλλων Simpson 1969, Dantlgraber 1970, Kormann 1972, Madsen and Forsythe 1973, Weber; Spychiger and Patry 1993, Bastian 2000, Knigge 2007, Hanna-Pladdy and Mackay 2011, Knigge and Niessen 2012, Bamford 2008 and 2012, Winner, Goldstein and Vincent-Lancrin 2013, Dyndahl, Graabræk-Nielsen and Karlsen 2013. Βλέπε ακόμη Mark 2002, Goldberg and Scott-Kassner 2002, και Bresler 2002, καθώς επίσης και Varkøy 1993 και Ehrenforth 2005 – για συνόψεις σχετικά με την σκέψη και την έρευνα για τα αποτελέσματα της μουσικής διδασκαλίας στην γενική εκπαίδευση.

2 Μεταξύ άλλων στοχαστών που επικεντρώνονται στον τεχνικό ορθολογισμό με διάφορους τρόπους στην εποχή μας, βρίσκουμε τους Christopher Lasch, Charles Taylor και Georg Henrik von Wright. Ο Lasch (2006) εστιάζει στην πτώση και τον ευτελισμό των σπορ, από την αξιολόγηση του «άχρηστου παιχνιδιού» - ως τις ιδέες ότι τα σπορ υπηρετούν την εκπαίδευση, την ανάπτυξη του χαρακτήρα και την κοινωνική βελτίωση. Ο Taylor (1998) μιλάει για την επιδεξιότητα στον λειτουργικό ορθολογισμό, το είδος του ορθολογισμού που χρησιμοποιούμε όταν υπολογίζουμε την πιο οικονομική εφαρμογή κάποιων μέσων για να επιτευχθεί ένας δοσμένος στόχος. Και ο von Wright (2009) επιβεβαιώνει ότι το χειριστικό και ελεγκτικό είδος ορθολογισμού του οποίου αποτέλεσμα είναι η σύγχρονη επιστήμη, έχει τόσο κυριαρχική θέση ώστε άλλοι τύποι ανθρωπίνης πνευματικότητας – είτε καλλιτεχνική, ηθική ή θρησκευτική, εξοβελίζονται στον χώρο της

παράλογης πίστης ή στον κόσμο των ανεξέλεγκτων συναισθημάτων. Οι προβληματισμοί των vonWright, Taylor και Lasch θυμίζουν την κριτική που γνωρίζουμε από τους Theodor W. Adorno και Max Horkheimer (2011) σχετικά με την αντικειμενοποίηση του υποκειμένου Σύμφωνα με τον Adorno η αντικειμενοποίηση εξαπλώνεται και σε άλλες περιοχές της κοινωνίας, καταστρέφοντας τις αληθινές και αυθεντικές ανθρώπινες σχέσεις και προϊόντα. Μόνο η avant-garde τέχνη εκπροσωπεί μία πιθανή στρατηγική άμυνας απέναντι σε αυτή τη διαδικασία της αντικειμενοποίησης. Η μοντέρνα τέχνη αποδρά από την αντικειμενικοποιημένη κοινωνία μέσα από την άρνησή της για αυτήν, μέσα από την παρουσίαση εναλλακτικών, ή καθιστώντας την παράξενη, κόβοντας τις σχέσεις της με τους γνωστούς αισθητικούς κώδικες. Όταν ο Jürgen Habermas (1968) συζητά για τα τεχνικά-λειτουργικά, ερμηνευτικά και απελευθερωτικά οφέλη της γνώσης αντίστοιχα, η συζήτησή του περιλαμβάνει κομβικές πτυχές σχετικά με την επικράτηση του τεχνικού-λειτουργικού όφελους.

Σχετικά με τους Συγγραφείς

Η Sigrid Røyseng είναι καθηγήτρια καλλιτεχνικής διαχείρισης στο BI—Norwegian Business School, Department of Communication, Culture and Languages, στο Όσλο της Νορβηγίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην κοινωνιολογία από το University of Oslo (1999), και κάτοχος διδακτορικού στην θεωρία διοίκησης και οργάνωση από το University of Bergen (2007). Τα ειδικά ερευνητικά ενδιαφέροντα της Røyseng είναι η πολιτισμικές πολιτικές, η καλλιτεχνική ηγεσία και η πολιτισμική επιχειρηματικότητα. Έχει δημοσιεύσει μία σειρά άρθρων και κεφαλαίων βιβλίων σχετικά με τα θέματα αυτά.

Ο Øivind Varkøy είναι καθηγητής μουσικής εκπαίδευσης και επικεφαλής έρευνας στη Norwegian Academy of Music, στο Όσλο της Νορβηγίας – και επισκέπτης καθηγητής μουσικολογίας στο School of Music, Theatre and Art, στο Örebro University, στο Örebro της Σουηδίας. Είναι εκπαιδευμένος τόσο στη μουσικολογία όσο και στη μουσική εκπαίδευση – κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Μουσικολογία από το University of Oslo (1984), μεταπτυχιακού διπλώματος μουσικής εκπαίδευσης από τη Norwegian Academy of Music (1991), και διδακτορικού διπλώματος στη Μουσικολογία από το University of Oslo (2001). Τα ειδικά ερευνητικά ενδιαφέροντα του Varkøy αφορούν στην φιλοσοφία της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης, και έχει δημοσιεύσει ένα πλήθος άρθρων, κεφαλαίων βιβλίων και βιβλίων στον χώρο.

7.

Άτυπη Μάθηση στη Μουσική: Οι Αναδυόμενοι Ρόλοι των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών

Carlos Xavier Rodriguez
Center for Music Education Research
University of South Florida

Πρωτότυπο άρθρο:

Rodriguez, C. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8/2: 35–45.
http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf

Διάβασα με ενδιαφέρον το νέο βιβλίο *Music, Informal Learning and the School* (2008) της Lucy Green στο οποίο συνοψίζει πολλές ιδέες που παρουσίασε σε προηγούμενα γραπτά της. Η προσέγγισή της είναι αδιαμφισβήτητα σημαντική. Ωστόσο εγείρονται επιστημολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα πώς να προχωρήσουμε αναφορικά με την άτυπη μάθηση έτσι ώστε να μπορέσουμε να προσφέρουμε πιο συγκροτημένη και ελκυστική μουσική διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο. Όταν εξετάζουμε τα ερωτήματα για το πόσο καλά έχουμε σχεδιάσει τα μουσικά προγράμματα σπουδών και πόσο καλά έχουμε προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς που θα τα εφαρμόσουν (Williams 2007), θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τη φύση και τις δομές της μουσικής μάθησης όπως συμβαίνει πέρα από τα όρια της τάξης. Σε αυτή τη βάση, οφείλουμε πολλά στην Green. Οι ιδέες της βρίσκουν αντίκρισμα στο ζητούμενο για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης στο μάθημα. Αν εκλάβουμε τη δημιουργικότητα ως μία τριμερή διαδικασία στη θεώρηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, στην απόρριψή τους και, στη συνέχεια, στη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων (Ackoff & Greenberg 2008), η άτυπη μάθηση είναι πολλαπλά υποσχόμενη για την αναζωογόνηση της μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, είμαστε ακόμη σε νηπιακό στάδιο στην έρευνα, με πολλά νέα ερωτήματα που προκύπτουν από την αναδυόμενη βιβλιογραφία. Σε αυτή τη βάση, στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσω κάποια προβλήματα σε σχέση με την άτυπη μάθηση με τα οποία ήρθα αντιμέτωπος στο έργο μου –ειδικότερα, για τους νέους ρόλους των εκπαιδευτικών της άτυπης μάθησης και την παροχή άτυπων μαθησιακών εμπειριών στους μαθητές που έχουν ήδη αποκτήσει δεξιότητες ως τυπικοί μουσικοί. Τα προβλήματα αυτά συζητούνται στο πλαίσιο των εμπειριών μου με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μουσικής στο πανεπιστήμιο και με ένα rock συγκρότημα σε ένα δημόσιο λύκειο σε αστική περιοχή.

Άτυπη Μάθηση και Μουσικότητα

Για να προχωρήσω πρέπει πρώτα να αναφερθώ στο ζήτημα της μουσικότητας. Το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος τη μουσικότητα διαμορφώνει όλα όσα κάνει στο επάγγελμά του (Rodriguez 2004). Παρατηρώ την αυξανόμενη αποδοχή αυτού του όρου στις συζητήσεις μου με συναδέλφους ερευνητές και εκπαιδευτικούς διότι καλύπτει ένα ευρύ φάσμα

παραδοσιακών και αναδυόμενων δεξιοτήτων και αντιλήψεων, ακόμα και όταν χρησιμοποιείται με κάποια ευελιξία σε αυτές τις ομάδες (Jaffurs 2004). Η «μουσικότητα» ενός ατόμου δεν είναι το άθροισμα κάποιων λιγοστών παραγόντων τους οποίους μπορούμε να μετρήσουμε με ακρίβεια και, έτσι, να τους εντάξουμε στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Για παράδειγμα, ο μουσικός γραμματισμός, με την παραδοσιακή έννοια, αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί σύμβολα και να τα μετατρέπει σε ήχους, και να ακούει ήχους και να τους μετατρέπει σε σύμβολα. Ωστόσο, περιμένουμε πολλά περισσότερα από τους μουσικά εγγράμματους πέρα από αυτές τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης / κωδικοποίησης μουσικών συμβόλων, όπως ένα διευρυμένο λεξιλόγιο για την περιγραφή της μουσικής, την αντίληψη των στιλιστικών διαφορών σε ιστορικά και εθνικά διαφορετικές μουσικές κουλτούρες, την ικανότητα και προθυμία για έκφραση των μουσικών προτιμήσεων, την κατανόηση της διεπιστημονικής φύσης της μουσικής, την ευχέρεια στην εκτέλεση κάποιου οργάνου ή/και στο τραγούδι, κάποια δημιουργική ικανότητα και μία συνολική αντίληψη του ρόλου της μουσικής στη ζωή ενός ατόμου. Τελικά, ο μουσικός γραμματισμός ίσως είναι κάτι περισσότερο από αυτό που τυπικά διδάσκουμε, και αντίστοιχα, μπορούμε να πούμε το ίδιο και για τη μουσικότητα.

Κατά την άποψή μου, η μουσικότητα πρέπει να γίνει κατανοητή στην εκδήλωση των ρητών και άρρητων δεξιοτήτων και γνώσεων ενός ατόμου στην επικοινωνία των μουσικών ιδεών. Πιστεύω πως η πρόταση της Green για μία «κριτική μουσικότητα» (Green 2008, σ.14) συνάδει με τη δική μου αντίληψη κατά την έννοια ότι οι μαθητές αναπτύσσουν συνειδητή επίγνωση της ικανότητάς τους να εκφράζουν κάτι από τον εαυτό τους μέσω της μουσικής. Αυτό το θεωρώ ως μία διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης μέσω της μουσικής –σύνθεση και εκτέλεση με τέτοιον τρόπο ώστε να προσδιορίζουν τη μουσική ως κάτι μοναδικά δικό τους. Αυτή η διαδικασία εξατομίκευσης δεν αποτελεί τυπικό στόχο της παραδοσιακής μουσικής διδασκαλίας. Έτσι, πιστεύω ότι πρέπει να σκεφτούμε πέρα από τις τρέχουσες πρακτικές της διδασκαλίας μας για να αναπτύξουμε πληρέστερα τη μουσικότητα στους μαθητές μας. Έχει προταθεί πως υπάρχουν σαφή σημεία τομής μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μουσικής μάθησης (Jaffurs 2006) και ίσως είναι καλό να τα διερευνήσουμε ως μέσα για να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν πληρέστερα τη μουσικότητά τους.

Διδασκαλία για την Άτυπη Μάθηση

Όσο πιο πολύ εξοικειώνομαι με την άτυπη μάθηση τόσο περισσότερο βλέπω τυπικές ποιότητες σε αυτήν. Η πλέον βασική μαθησιακή διαδικασία ακρόασης και αναπαραγωγής¹¹ ηχογραφημένης μουσικής γίνεται πιο αποτελεσματική με την εμπειρία καθώς οι μουσικοί αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητα να προβλέπουν και να θυμούνται τις αλλαγές, να διακρίνουν ακουστικά τις ακολουθίες των συγχορδιών χωρίς να χρειάζεται να τις παίξουν, και ούτω καθεξής. Αυτές οι δεξιότητες ανάλυσης κορυφώνονται στην ικανότητα να μπορούν να παίξουν μία μουσική που ακούνε μία μόνο φορά η οποία, με τη σειρά της, ενισχύει τη μεταφορά και τη σύνδεση ανάμεσα στη νοερή προετοιμασία και τη φυσική εκτέλεση. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει ένα σύστημα κανόνων και συνδέσεων που συσσωρευτικά παράγουν οξυμένη αντίληψη,

¹¹ (Σημ. επιμ.) Στο πρωτότυπο χρησιμοποιείται ο όρος «copying recordings», ο οποίος αναφέρεται στην εκτέλεση μιας ηχογραφημένης μουσικής, με τη μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα, χωρίς την χρήση παρτιτούρας.

αύξηση της μουσικής μνήμης και βελτίωση της δεξιότητας. Εν τούτοις, η διαδικασία δεν αφορά σε κάποια προκαθορισμένα βήματα που γίνονται κατανοητά ξέχωρα από την ίδια τη μουσική, ούτε σε όσα μπορούν να διδαχθούν από κάποιον που τα έχει ήδη κατακτήσει –ίσως διότι η φύση της διαδικασίας είναι άτυπη. Είναι κοινός τόπος στους μουσικούς που παίζουν με το αυτί και διαμορφώνεται από το συλλογικό μουσικό υλικό με το οποίο ασχολούνται. Σε αυτή τη βάση, η άτυπη μάθηση συντάσσεται με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής στο μέτρο που τα μουσικά επιτεύγματα προκύπτουν και διαμεσολαβούνται από την ίδια τη μουσική. Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της κριτικής παιδαγωγικής –το να επιτρέπει στις έννοιες και στις δεξιότητες να αναδυθούν από την ενασχόληση με τα ίδια τα υλικά (Abrahams 2005).

Ωστόσο, το γεγονός ότι η άτυπη μάθηση δεν είναι αλγοριθμική δεν σημαίνει ότι δεν είναι και δομημένη. Ενώ η χρήση του όρου «τυπική» υπονοεί ότι η μάθηση περιέχει ιεραρχικά οργανωμένα επίπεδα δεξιότητας και εποπτεύεται από πιο έμπειρους συμμετέχοντες, αυτά τα δύο χαρακτηριστικά μπορεί επίσης να είναι παρόντα και στην άτυπη μάθηση. Στις τυπικές εκπαιδευτικές συνθήκες, μία προκαθορισμένη σειρά διδακτικών βημάτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν τη μάθηση και να είναι αποτελεσματικοί στον εντοπισμό προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία. Στην άτυπη μάθηση, ο εκπαιδευτικός παραιτείται από αυτόν τον ρόλο ελέγχου και επιδιώκει μία πιο ευέλικτη και δυναμική σχέση με τον μαθητή. Παρόλα αυτά, και πάλι χρειάζεται ένα πλάνο διδασκαλίας που θα αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι δραστηριότητες της αναπαραγωγής των ηχογραφήσεων, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης και της εκτέλεσης σε ένα όργανο (ή με τραγούδι), όλα απαιτούν βήματα που μπορεί να αφορούν ειδικά τα υλικά, το πλαίσιο και τον μαθητή, ακόμη και αν είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεκαλυμμένα. Βεβαίως, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να φέρουν αυτά τα βήματα στο προσκήνιο. Από την πλευρά τους, τι σημαίνει η κατανόηση της άτυπης μάθησης στη μουσική; Πιστεύω πως σημαίνει να γνωρίζουν τις δυνατότητές της και να είναι σε θέση να αναδιοργανώσουν ή να αναπλαισιώσουν κατάλληλα τις μεθόδους της για την προαγωγή της μάθησης. Εξάλλου, αυτό είναι που διδάσκονται να κάνουν και αυτό αναμένουμε να πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν. Θα ήθελα να αναφερθώ εδώ σε ένα ερώτημα που μου έθεσε ένας από τους φοιτητές της μουσικής εκπαίδευσης: γιατί να εντάξουμε την άτυπη μάθηση στο μάθημα, αν δεν θέλουμε τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί τη διαδικασία;

Θα χρησιμοποιήσω ένα γνωστό παράδειγμα από τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Στην πραγματικότητα, δεν διδάσκουμε τα παιδιά πώς να μαθαίνουν τραγούδια, αλλά μπορούμε να καταγράψουμε ότι συμβαίνει με φυσικό τρόπο, πρώτα με συστηματική παρατήρηση και, στη συνέχεια, περιγράφοντας και εντοπίζοντας τα στάδια της εκμάθησης των τραγουδιών (Davidson, McKemon, & Gardner 1981, Welch, Sargent & White 1998). Στη συνέχεια, χρησιμοποιούμε αυτά τα ευρήματα για να διαμορφώσουμε μία διδακτική προσέγγιση την οποία μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν τραγούδια σε παιδιά. Αυτή είναι η λειτουργική σχέση μεταξύ έρευνας και πρακτικής, και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς μουσικής να πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγχουν και να μεγιστοποιούν την μάθηση, δύο στοιχεία ευθύνης που χαρακτηρίζουν το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αλλά στην περίπτωση της άτυπης μάθησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν μία ουσιαστική αλλαγή: πρέπει να γνωρίζουν πώς να βοηθάνε τους μαθητές στο να βρίσκουν οι ίδιοι λύσεις για όσα κάνουν. Αυτό το σενάριο όπου εκπαιδευτικοί και

μαθητές μουσικής αλληλεπιδρούν ως συν-διδάσκοντες και συν-διδασκόμενοι είναι το ζητούμενο της κριτικής παιδαγωγικής (Abrahams 2005) και επαναπροσδιορίζει επί της ουσίας τι σημαίνει να προετοιμάζουμε τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Όταν οι φοιτητές μου εισάγονται στην έννοια της άτυπης μάθησης μέσα από διάφορα δοκίμια, καλούνται να εντοπίσουν πιθανά σημεία αλληλεπίδρασης με την τυπική μάθηση, και στη συνέχεια να παρουσιάσουν ένα πλάνο μαθήματος στην τάξη, οι μισοί σχεδόν από αυτούς το κάνουν με μεγάλη αμηχανία, και κάποιοι ακόμη και με εχθρότητα. Αυτοί οι φοιτητές αισθάνονται πως απειλούνται από την ιδέα ότι η δική τους εκπαίδευση, που έχει διαμορφώσει τα υψηλά μουσικά τους πρότυπα και τους έκανε αυτό που είναι, υποτιμάται κατά κάποιον τρόπο. Σύμφωνα με την εμπειρία μου, και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αντιδρούν παρόμοια, ακόμα και όταν πραγματικά αναγνωρίζουν τη σημασία του να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών τους για μουσικές γνώσεις και δεξιότητες. Απογοήτευση προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να συμπεριλάβουν μία αποδεδειγμένη «καλή πρακτική» στα υπάρχοντα διδακτικά τους μοντέλα.

Άτυπη Μάθηση με Μαθητές από Τυπικά Περιβάλλοντα Εκπαίδευσης

Είχα πρόσφατα την ευκαιρία να παρατηρήσω και να βοηθήσω ένα rock συγκρότημα σε ένα τοπικό λύκειο, κάτι που μου έδωσε χαρά αλλά και μου δημιούργησε προβληματισμούς. Οι μαθητές λειτουργούν με πρόγραμμα, σαν μάθημα μουσικής, που σημαίνει ότι αφιερώνουν καθημερινά μία ολόκληρη διδακτική ώρα για να εξασκηθούν και να μπορέσουν να συνοδεύσουν το pop φωνητικό σύνολο που κάνει πρόβα την ίδια ώρα σε διαφορετική αίθουσα. Το συγκρότημα αποτελείται από κιθάρα, μπάσο, πλήκτρα και ντραμς, και οι μουσικοί είναι νεαροί άνδρες. Έχουμε εργαστεί μαζί σε τέσσερα νέα τραγούδια. Τα σχόλιά μου εδώ αφορούν στην περίπτωση που οι μαθητές μαθαίνουν να παίζουν προϋπάρχουσα μουσική και όχι μουσική που έχουν συνθέσει οι ίδιοι.

Κάθε μέλος του γκρουπ παίζει βιολί, τσέλο ή κοντραμπάσο από προηγούμενες τάξεις, και αυτό καθιστά αυτή την ομάδα διαφορετική από τις άλλες που έχω παρατηρήσει σε ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης. Η τυπική απόκτηση μουσικής γνώσης συνοδεύονταν από ενδιαφέρον για τη δημοφιλή μουσική. Κάθε μέλος έχει αναπτύξει δεξιότητες στο παίξιμο με το αυτί στην ηλεκτρική κιθάρα, στο μπάσο, στα πλήκτρα και στη ντραμς, αλλά αυτή είναι η πρώτη φορά που όλοι παίζουν σε ένα συγκρότημα. Αρχικά ζήτησα από τον εκπαιδευτικό μουσικής να μου δώσει τις ηχογραφήσεις σε CD και τις παρτιτούρες για κάθε κομμάτι. Έδωσα τα CDs στα μέλη της μπάντας στην αρχή μίας εβδομάδας και συναντήθηκα μαζί τους κάποιες ημέρες αργότερα για να ελέγξω την πρόοδό τους. Με μεγάλη έκπληξη, διαπίστωσα πως δεν είχαν καν ακούσει τις ηχογραφήσεις αλλά είχαν χρησιμοποιήσει τις παρτιτούρες για να ξεχωρίσουν τα μέρη τους. Όπως είπε ο μπασιστάς «Josh», όταν τον ρώτησα: «Είναι πολύ πιο εύκολο να καταλάβεις το βασικό μέρος ... ξέρεις, απλά κοιτάμε τις νότες ... μπορείς να δεις την τονικότητα ... ή να βρεις πού υπάρχουν τυχόν αλλαγές ... και μετά προσπαθείς να τα θυμάσαι, όσο παίζεις». Όσο για τις συγχορδίες, ο Josh δεν ενδιαφέρθηκε να δουλέψει τους δακτυλισμούς μέχρι που άκουσε το CD, αφού «... η ηχογράφηση σου λέει πώς ακούγεται ... δεν είναι το ίδιο [με την παρτιτούρα] ...». Οπότε, σε τι χρησιμεύει η παρτιτούρα; «Είναι απλά ένας τρόπος για να καταλάβεις πόσα είναι τα κουπλέ ... και να δεις τις αλλαγές ...». Αφού ρώτησα και τους άλλους μουσικούς, διαπίστωσα πως όλοι ακολούθησαν την ίδια σχεδόν διαδικασία. Στην πραγματικότητα, το έκαναν μαζί. Συζητήσαμε ως ομάδα για το αν θα μπορούσαν να αποκτήσουν τις ίδιες πληροφορίες ακούγοντας απλά την

ηχογράφηση. Ο κιθαρίστας, «David», απάντησε: «Πάει πολύ αργά ... καταλήγεις να το ακούς τόσο πολλές φορές, που το τραγούδι καταντάει πραγματικά ... βαρετό ...».

Παρακολούθησα και άκουγα τα μέλη του συγκροτήματος καθώς αναπαρήγαγαν τις ηχογραφήσεις από τα CDs κατά τη διάρκεια αρκετών προβών. Ο ντράμερ «Austen» φάνηκε να έχει τη λιγότερη εμπειρία για το νέο του όργανο και χρειάστηκε περισσότερο χρόνο για να μάθει το μέρος του. Δυσκολευόταν κάπως να καταλάβει πώς αναπτύσσεται η μουσική απλά κοιτάζοντας την παρτιτούρα –για να είμαστε δίκαιοι, η παρτιτούρα είχε λιγότερες πληροφορίες για τη ντραμς σε σχέση με τα μελωδικά όργανα– και άρχισε να ακούει το CD πριν από τα άλλα μέλη. Επιπλέον, παραπονέθηκε για τη διαδικασία της ανάγνωσης του μουσικού κειμένου και είπε ότι το έκανε διότι ήταν κάτι που έκαναν και όλοι οι άλλοι στην ομάδα. Πιστεύω ότι συμβιβάστηκε, επειδή δεν ήθελε να μείνει πίσω στην εκμάθηση της μουσικής και επειδή αυτό ενδυνάμωνε την ταυτότητά του με την μπάντα –δεδομένου ότι τα μέλη ενός συγκροτήματος συχνά υποχρεώνονται να ενεργήσουν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (Inglis 2006).

Το πρωτόκολλο που περιγράφεται εδώ είναι αρκετά διαφορετικό από εκείνο που χρησιμοποιούν οι μαθητές που μαθαίνουν με άτυπους τρόπους και δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες ανάγνωσης μουσικού κειμένου. Τα μέλη αυτής της μπάντας χρησιμοποιούν τη σημειογραφία για να μάθουν τη μουσική γρήγορα και αποτελεσματικά, έχοντας και το πλεονέκτημα της οξυμένης μουσικής ακουστικής αντίληψη που αναμφίβολα είναι αποτέλεσμα της εντατικής ενασχόλησής τους με τη μουσική. Επίσης, η ευχαρίστηση που αντλούν από τη μουσική, που προφανώς επηρεάζεται από την εξοικείωσή τους με αυτήν (Sluckin, Hargreaves, & Colman 1982), είναι βραχύβια. Ελεύθεροι να επιλέξουν τον δικό τους δρόμο, προσπαθούν να μάθουν τη μουσική όσο το δυνατόν γρηγορότερα σε μακρο-επίπεδο και να ασχοληθούν αργότερα με τα διάφορα μικρο-επίπεδα. Η τάση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις παρατηρήσεις της Lucy Green και άλλων για το πώς οι αρχάριοι που μαθαίνουν χωρίς εποπτεία από έναν ενήλικα διαχειρίζονται παρόμοια μουσικά προβλήματα. Επ' αυτού, η Green παραπέμπει στην αναπτυξιακή θεωρία των Swanwick και Tillman (1986) που ενισχύει τη θέση της ότι οι αρχάριοι μαθητές είναι αρχικά «πρωτίστως απορροφημένοι από τις άμεσες ηχητικές ιδιότητες των μουσικών υλικών» (σ. 71, υποσημείωση).

Εάν οι εξειδικευμένες δεξιότητες μουσικής σημειογραφίας ενός ατόμου παρεμβαίνουν εξ αρχής στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει μουσική –είτε επικεντρώνεται στις επιφανειακές είτε τις δομικές πτυχές της μουσικής– τότε, τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης είναι ίσως ακόμη πιο διαφοροποιημένα όσον αφορά τη αλληλομάθηση και τη συνεργασία, από ό,τι ίσως πιστεύουμε. Θα πρέπει να γνωρίζουμε πώς να δώσουμε ευκαιρίες άτυπης μάθησης σε μαθητές που είναι πρώην και νυν μέλη σε μπάντες, χορωδίες και ορχήστρες και αναζητούν πιο δημιουργικές και ευέλικτες πρακτικές μουσικής εκτέλεσης και δημιουργίας, καθώς και σε μαθητές που δεν συμμετέχουν σε σύνολα ή κάνουν ιδιωτικά μαθήματα επειδή δεν τους αρέσει το ρεπερτόριο αυτών των συνόλων. Πώς θα μπορούσε να είναι η αλληλεπίδραση σε αυτές οι ομάδες, ιδιαίτερα αν ο ρυθμός, το στιλ και η οργάνωση της μάθησης καθορίζεται από τους ίδιους τους μαθητές;

Ο «Julian», που είναι στα πλήκτρα, είναι ο πιο επιδέξιος μουσικός στο συγκρότημα. Αλλά είναι εξαιρετικά εσωστρεφής και αναρωτιέμαι ακόμη και το αν απολαμβάνει όταν παίζει αυτά τα θορυβώδη pop τραγούδια με τα οποία ασχολείται η ομάδα. Η συμπεριφορά του δείχνει ότι είναι προφανώς μία κλασική περίπτωση εσωστρεφούς ατόμου με ένα χαμηλό κατώφλι διεγερσης, σε σύγκριση με την εξωστρέφεια των άλλων

μελών (Kemp 1996). Στην πραγματικότητα, τα άλλα μέλη τον θαυμάζουν, ίσως λόγω των μουσικών ικανοτήτων του, αλλά, όπως υποψιάζομαι, ίσως και λόγω της ελευθερίας ή του θάρρους του να έχει ένα ιδιαίτερα δικό του μοναδικό στιλ στο ντύσιμο, στο χτένισμα και στη συμπεριφορά του. Σίγουρα ο ίδιος δεν δείχνει να επιθυμεί κάποιον ηγετικό ρόλο.

Το τραγούδι «Do You Want to Dance;» ξεκινά με αφήγηση ενώ η μπάντα, εκτός της ντραμς, παίζει συγχορδίες σε ρυθμικό unison. Επειδή οι μαθητές δεν ήταν σωστά συγχρονισμένοι, ζήτησα από τον Julian να κάνει νεύμα με το κεφάλι του όσο έπαιζε τις συγχορδίες στα πλήκτρα, έτσι ώστε ο David και ο Josh να ακολουθήσουν. Το έκανε, αλλά όχι με αρκετή αυτοπεποίθηση, και έτσι δεν συντονίστηκαν. Έδειξα πώς πρέπει να γίνει. Προσπάθησε ξανά αλλά και πάλι δεν υπήρξε βελτίωση. Ήταν πολύ απογοητευμένος διότι φαινόταν να είναι κάτι εύκολο. Ο Julian κι εγώ εξασκηθήκαμε κάνοντας πηδήματα από μία σταθερή θέση για να νιώσουμε τον τονισμό στον ρυθμό. Στη συνέχεια, ο Julian προσπάθησε να μεταφέρει αυτή την αίσθηση με την κίνηση του κεφαλιού του. Αυτή η κίνηση φάνηκε να λειτουργεί λίγο καλύτερα αλλά πιστεύω ότι ένιωσα αμήχανα λόγω του κόπου που χρειάστηκε. Μένω συνεχώς έκπληκτος από το πόσο έξω μπορεί να πέσω στις προβλέψεις μου σε σχέση με το ποια πράγματα μπορεί να είναι εύκολα ή δύσκολα για εμάς ως ομάδα εργασίας.

Προσπαθώ να κατανέμω τις προσπάθειές μου στο πού και το πώς θεωρώ ότι χρειάζονται βοήθεια, και ακούγοντας το πώς οι ίδιοι θα ήθελαν να τους βοηθήσω. Ο Josh και ο David μπορούν να εκφράζουν καλύτερα το πώς θέλουν να τους βοηθήσω. Ο Josh παίζει και μου δείχνει κάποια γεμίσματα που επεξεργάστηκε, φαινομενικά για να πάρει την έγκρισή να τα χρησιμοποιήσει, αν και υποψιάζομαι ότι στην πραγματικότητα ευχαριστιέται να παίζει και να με βάζει να ακούω. Ο David παίζει πολύ καλά τα περάσματα στην κιθάρα, αλλά δεν έχει αυτοπεποίθηση και θέλει από μένα να του γράψω διάφορα solos για να τα μιμηθεί. Ο Austen, λίγο νεότερος από τους υπόλοιπους, μιλάει συνεχώς και δεν είναι σίγουρος για το πώς θα μπορούσα να βοηθήσω καλύτερα είτε τον ίδιο είτε την ομάδα. Είναι εξαντλητικό το να δουλεύω με όλους ταυτόχρονα. Οι παραπάνω παρατηρήσεις δείχνουν ότι η αλληλεπίδρασή μου με τα μέλη της ομάδας δεν ήταν ομαλή. Παρά την καλή πρόθεση όλων για επικοινωνία, οι προσπάθειές μου για καθοδήγηση δεν συμπίπτουν με τις ανάγκες τους για καθοδήγηση.

Προτιμήσεις και Τεχνική

Οι διαφορές στο προσωπικό γούστο δημιουργούν εμπόδια τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσουμε. Ένα από τα τραγούδια έχει ένα ιδιαίτερο μοτίβο συγκοπών στη γραμμή του μπάσου, σε στιλ «electric funk». Στο πρώτο πέραςμα, ο Austen δεν έπαιζε τη μπότα στην ντραμς συγχρονισμένα με το μπάσο καθώς έπαιζε στο ισχυρό μέρος, κάτι πολύ φυσικό για τους αρχάριους ντραμίστες. Το αποτέλεσμα ήταν μία ασάφεια στον βασικό ήχο, με τη μπότα και το μπάσο να έχουν διαφορά ενός δεκάτου έκτου. Ζήτησα από τον Austen να προσπαθήσει να συγχρονίσει το δεξί του πόδι με το μέρος του μπάσου. Ρώτησε τον λόγο και του απάντησα πως έτσι θα δημιουργούνταν ένας καθαρότερος ήχος στη βάση και ότι θα λύνονταν επίσης ορισμένα προβλήματα στο τέμπο, δηλαδή, η τάση του να καθυστερεί. Μου απάντησε ότι δεν ήξερε τι εννοούσα σχετικά με «τον καθαρότερο ήχο στη βάση» και δεν θεωρούσε ότι καθυστέρουσε στον χρόνο όταν έπαιζε. Μπήκα στον πειρασμό να προτείνω τη χρήση ενός μετρονόμου με ήχο ή με φως για να επικρατήσει η άποψή μου, αλλά κατάλαβα πως αυτή δεν ήταν η καλύτερη επιλογή. Ευτυχώς για μένα, ο Josh πρότεινε τη χρήση μετρονόμου, κάτι που έλυσε το πρόβλημα του τέμπο αλλά όχι τη θολούρα στον ήχο. Αυτό το επεισόδιο μου θύμισε την κόρη μου που πριν από πολλά

χρόνια έπαιζε το «Mary Star of the Sea» των Zwan. Στο πρώτο τραγούδι του άλμπουμ έβρισκα γελοίο το μέρος της ντραμς. Χρησιμοποιώντας ξέφρενους συνδυασμούς στα πιατίνια και στο τύμπανο, με ένα πομπώδες ύφος που θα ταίριαζε στα τελευταία μέτρα του τραγουδιού, ο ντράμερ έπαιζε αδιάκοπα με αυτόν τον τρόπο σε όλο το τραγούδι. Η κόρη μου έλεγε ότι η ντραμς ήταν το αγαπημένο της μέρος επειδή ο ντραμίστας έπαιζε με τόσο πάθος. Κατάλαβα ότι αυτό που είχα βιώσει τότε, σε αναλογία με αυτό που βίωνα τώρα, αποκάλυπτε τη διαφορά σε αυτό που θεωρούμε «καλό». Έτσι, ένιωσα ευχαριστημένος που βοήθησα να διορθωθεί το πρόβλημα με το τέμπο και άφησα τον Austen να παίζει με τον τρόπο που θεωρούσε καλύτερο.

Σε ποιον βαθμό είναι ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν να επηρεάσουν τις προσωπικές μουσικές προτιμήσεις των μαθητών; Ίσως στον βαθμό που είναι πρόθυμοι να αλλάξουν και οι ίδιοι τις δικές τους προτιμήσεις. Αυτή η προοπτική αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι είναι επαρκείς διότι ότι έχουν κατακτήσει ιδιαίτερα εξελιγμένα πρότυπα για τη μουσική σκέψη και συμπεριφορά. Προς το παρόν, είμαι ευχαριστημένος με τον τρόπο που τα δικά μου πρότυπα διαχέονται στις διαδικασίες της πρόβας και εισχωρούν στις συζητήσεις που ξεκινούν με την πρωτοβουλία των μαθητών. Για παράδειγμα, ο David δεν μπορούσε να καταλάβει πώς να αποδώσει έναν ήχο στιλ «rock'n'roll δεκαετίας 1960» στην κιθάρα του, κυρίως επειδή έπαιζε τις συγχορδίες σε μπαρέ με τέτοιο τρόπο που ο ήχος από τις ψηλότερες χορδές ακουγόταν πιο αδύναμος επειδή πατούσε μόνο τις τέσσερις εσωτερικές χορδές της κιθάρας, παίζοντας εναλλακτικά κοντά στην ταστιέρα και στον καβαλάρη, και φιλτράροντας τον ήχο του με ποικίλα και εντυπωσιακά πολύπλοκα εφέ των συμπίεστών της παραμόρφωσης και της ενίσχυσης. Το ηχητικό αποτέλεσμα ήταν χαρακτηριστικό του ύφους που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1990 –ενός κρατημένου ήχου σε μεσαίες περιοχές. Δουλέψαμε μαζί για να πετύχουμε αυτό που ο κιθαρίστας Todd Rundgren περιέγραψε ως «το είδος του στεγνού, ειλικρινούς, αστόλιστου ήχου, από τις μέρες πριν το πεντάλ, που δίνει την αίσθηση της απευθείας σύνδεσης με τον ενισχυτή» (Gress 2008, 122). Σε αυτή την περίπτωση, ο David νοιαζόταν λιγότερο για τον νέο ήχο που πρότεινα εγώ ως προς το στιλ του τραγουδιού, και ενδιαφερόταν περισσότερο για τις διάφορες τεχνικές που απαιτούνταν για να παραχθεί ακριβώς ο ήχος που ψάχναμε.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ένα βασικό συστατικό της δεξιότητας ενός μουσικού ηλεκτρικής κιθάρας είναι η ποιότητα του μουσικού ήχου. Πάντα προσπαθούσα σκληρά για την ποιότητα του ήχου μου, εξίσου πολύ με την εξάσκησή μου για την τεχνική στο δεξί και το αριστερό χέρι. Οπότε, όταν επί της ουσίας αποδομώ τον ήχο κάποιου άλλου, θεωρώ ότι είναι ένα άκρως προσωπικό ζήτημα. Το συγκεκριμένο παίξιμο του David δείχνει την πρόοδο που έκανε ψάχνοντας τον ήχο του. Ο Josh φαίνεται ακόμα πιο συνειδητοποιημένος στις επιλογές του καθώς φέρνει συνήθως τρία μπάσα στην πρόβα. Ο Julian έχει ένα συνθεσάιζερ με δυνατότητες δειγματοληψίας, και τον ακούω να εξερευνά τις ατελείωτες δυνατότητές του στα τραγούδια, αν και ο ίδιος προτιμά να παίζει με έναν βασικό ήχο ηλεκτρικού πιάνου, σαν να δηλώνει ότι δεν θέλει να χρησιμοποιήσει στη μουσική όργανα που δεν υπάρχουν στη μπάντα. Ο Austen είναι μάλλον ευεπηρεάστος και ψάχνει για τη δική του «φωνή» στη ντραμς. Είναι εύθικτος σχετικά με τις δυνατότητές του και επιμένει πως πρέπει να μελετήσει και εκτός της πρόβας. Προς το παρόν δεν έχει κάποιον αγαπημένο ντράμερ. Όλοι μας προσπαθούμε να τον βοηθήσουμε να βρει κάποιον.

Τελικές Σκέψεις

Οι εμπειρίες μου με φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής και με μαθητές λυκείου, δημιουργούν ερωτήματα για τον μελλοντικό ρόλο μου ως συνήγορος της άτυπης μάθησης. Η Lucy Green, που είναι η κύρια πηγή πληροφόρησης και έμπνευσής μου, κάνει την άτυπη μάθηση να φαίνεται ελκυστική, καίρια και ουσιαστική για τους ευρύτερους στόχους μας ως μουσικοπαιδαγωγοί. Αν και οι αντιδράσεις των μαθητών μου στις άτυπες εμπειρίες μάθησης είναι ως επί το πλείστον ενθαρρυντικές, κάποιες δίνουν έναυσμα για να συζητήσουμε τα εκπαιδευτικά προβλήματα που ανέφερα σε αυτό το άρθρο. Θεωρώ ότι οι μαθητές που ασχολούνται με την άτυπη μάθηση εστιάζουν μεγάλο μέρος της προσοχής τους στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των τρόπων έκφρασης των μουσικών ιδεών. Και ενώ πιστεύω ότι αυτή η πρακτική είναι σημαντική για τη μουσικότητα, αποκλίνει τόσο πολύ από τους στόχους και τις διαδικασίες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, ώστε βρίσκω τον εαυτό μου να παλεύει με την πολυπλοκότητα στις εκάστοτε αλληλεπιδράσεις και να διερωτώμαι για τον ρόλο μου στη διαμόρφωση και την εκτίμηση των προτιμήσεων των μαθητών. Κατανοώ πόσο σημαντικό είναι να προσφέρουμε το σωστό είδος καθοδήγησης τη σωστή στιγμή, ώστε να μην περιορίζουμε την πρόοδο των μαθητών. Πιστεύω πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πιο μεστές προτάσεις για το πώς να δίνουν ελευθερία και συμβουλές, και ταυτόχρονα να παραμένουν ευαίσθητοι και ευρηματικοί καθοδηγητές, ακόμη και όταν οι πάγιοι κανόνες για διδασκαλία δίνουν τη θέση τους σε νεότερους, συχνά μη δοκιμασμένους κανόνες.

Ο συγχρωτισμός μου με μουσικούς μαθητές λυκείου που έχουν υπολογίσιμο τυπικό μουσικό υπόβαθρο δείχνει ότι η παιδαγωγική της άτυπης μάθησης απαιτεί μεγαλύτερη ευελιξία και προσοχή από ό,τι είχα προηγουμένως φανταστεί. Ενώ τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης μπορεί να παρέχουν πιο προσιτές και ποικίλες μουσικές εμπειρίες σε σύγκριση με τα συμβατικά μουσικά σύνολα, οι μαθητές με σημαντικές προγενέστερες ικανότητες εξάσκησης και γνώσης της σημειογραφίας τείνουν να ανατρέχουν σε αυτές, περιστέλλοντας τον άτυπο χαρακτήρα των διαδικασιών. Ωστόσο, επειδή η δημιουργική λήψη αποφάσεων δεν είναι σημαντικό μέρος της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης, οι μαθητές από περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης δείχνουν κατά πολύ προσκολλημένοι στις κατευθυντήριες γραμμές. Έχουν συνηθίσει να τους λένε τι να κάνουν και να υιοθετούν τις ιδέες κάποιου άλλου για το πώς θα πρέπει να ακούγεται η μουσική, με αποτέλεσμα να μην μπορούν σε πολλές περιπτώσεις να διαχειριστούν τις ατομικές ελευθερίες που προσφέρει η άτυπη μάθηση. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που χρειάζονται επίλυση, καταφεύγουν συχνά σε στρατηγικές που αποκτήθηκαν από την τυπική μουσική τους εκπαίδευση, καθώς αυτές γνωρίζουν. Υπό αυτή την έννοια, κοινή πρόκληση ανάμεσα στους μαθητές μου με υπόβαθρο τυπικής εκπαίδευσης και σε εμένα είναι να αναπτύξουμε νέους τρόπους για την αντιμετώπιση νέων προβλημάτων. Ένας τομέας για μελλοντική έρευνα θα ήταν η μελέτη των αμοιβαίων ανταλλαγών μεταξύ των άτυπων και των τυπικών συστημάτων μάθησης με στόχο να καθοριστεί πώς θα μπορούσαν να αλληλοϋποστηρίζονται. Αναμφίβολα, αν θέλουμε να δώσουμε σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της μάθησης, θα πρέπει να τους προετοιμάσουμε καλύτερα για αυτή την πρόκληση και την ευθύνη, προτείνοντας εκπαιδευτικές αλλαγές που μπορεί να εκτείνονται πέρα από τη μουσική.

Βιβλιογραφία

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning, *Visions of Research in Music Education*. Volume 6 (January 2005).
- Ackoff, R.L. & Greenberg, D. (2008). *Turning Learning Right Side Up: Putting education back on track*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Davidson, L., McKemon, P. & Gardner, H. (1981). The Acquisition of Song: A developmental approach, in *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium*, Reston: Music Educators National Conference.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Gress, J. (2008). Todd Rundgren Returns to the Arena [interview], *Guitar Player*. Volume 42, (10), 116-191.
- Inglis, I. (2006). The Politics of Nomenclature, *Journal of Popular Music Studies*. Volume 18, (1), 3-17.
- Jaffurs, S.E. (2004). Developing Musicality: Formal and informal learning practices, *Action, Theory, and Criticism for Music Education*. Volume 3, (3), (December 2004).
- . (2006). The Intersection of Formal and Informal Learning Practices, *International Journal of Community Music*. Volume D (2006).
- Kemp, A.E. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodriguez, C.X. (2004). Popular music in music education: Toward a new conception of musicality. In: C. X. Rodriguez (ed.), *Bridging the Gap: Popular Music and Music*
- Rodriguez, C. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8/2: 35-45. http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf

Education, Reston: VA: Music Educators National Conference, 13-27.

Sluckin, W., Hargreaves, D.J., & Colman, A.M. (1982). Some Experimental Studies of Familiarity and Liking, *Bulletin of the British Psychological Society*. 35, 189-194.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A study of children's composition, *British Journal of Music Education*. 3, 305-339.

Welch, G.F., Sargent, D.C., & White, P.J. (1998). The Role of Linguistic Dominance in the Acquisition of Song, *Research Studies in Music Education*. Volume 10, (1), 63-74.

Williams, D. (2007). What Are Music Educators Doing and How Well Are We Doing It? *Music Educators Journal*. 94, (1), 18-23.

Σχετικά με τον συγγραφέα

Ο Carlos Xavier Rodriguez είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Μουσικής Εκπαίδευσης στο University of South Florida. Είναι μέλος στο Center for Music Education Research και ειδικεύεται στη μουσική έκφραση και στην παιδαγωγική της δημοφιλούς μουσικής.

8.

Το Πλαίσιο του Rock Συγκροτήματος ως Κυρίαρχος Λόγος για τη Μουσική Εκπαίδευση στα σχολεία της Σουηδίας

Monica Lindgren,
University of Gothenburg, Sweden

Claes Ericsson
Halmstad University, Sweden

Πρωτότυπο άρθρο:

Lindgren, M. and C. Ericsson. 2010. The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf

Η σημασία του πλαισίου στη μουσική μάθηση είναι αντικείμενο ουσιαστικής συζήτησης κατά τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή σκηνή της μουσικής εκπαίδευσης. Είναι πλέον αδιαμφισβήτητο πως τα διάφορα μαθησιακά πλαίσια διαμορφώνουν τη γλωσσική και τη σωματική επικοινωνία, γεγονός το οποίο εγγενώς συνεπάγεται ότι οι μαθησιακές διαδικασίες διαφέρουν μεταξύ τους και ακολουθούν διαφορετικά μονοπάτια (Gullberg 1999; Rostwall & Selander 2008). Αυτό είναι ιδιαίτερα επίκαιρο και εμφανές στη μουσική εκπαίδευση, ιδίως σε σχέση με τις διευρυμένες ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά και οι έφηβοι ως προς την πρόσβαση και μουσική μάθηση μέσω πλαισίων διαφορετικών από εκείνων του σχολείου (Axelsen, 1997· Feichas 2010· Folkestad 2005· O'Flynn 2006). Κάποιοι συγγραφείς αντιπαραβάλλουν τις άτυπες διαδικασίες μάθησης, ειδικά σε rock και pop μουσικά πλαίσια, όπως είναι τα «garage rock» συγκροτήματα, με την τυπική, ελεγχόμενη μουσική εκπαίδευση στα σχολεία (Byrne & Sheridan 2000· Fornäs, Lindberg & Sernhede 1988· Fornäs 1996· Gullberg 1999· Green 2002). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα σχολεία θα επωφελούνταν από την αυθεντική μάθηση όπως συντελείται στα καθημερινά μουσικά πλαίσια. Από αυτή την άποψη, οι μουσικές πρακτικές των rock συγκροτημάτων αποτιμώνται ως σημαντικό πρότυπο για τη μουσική μάθηση (Stålhammar 1995 και 2004· Campbell 1998· Gullberg 1999· Westerlund 2006· Green 2006).

Οι διαδικασίες μάθησης των garage rock συγκροτημάτων έχουν μελετηθεί και χαρακτηριστεί ως περισσότερο συλλογικές, δημιουργικές, αυθόρμητες, άτυπες και ανοικτές σε σύγκριση με τις πιο δασκαλοκεντρικές, ελεγχόμενες, κανονιστικές, τυπικές, και κλειστές διαδικασίες στα σχολεία (Green 2002). Σε μία σημαντική έρευνα (Green 2008), όπου επιχειρήθηκε η εφαρμογή των διαδικασιών της άτυπης μάθησης των rock/pop συγκροτημάτων στη σχολική μουσική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι το

επίπεδο της μουσικής γνώσης των μαθητών αυξήθηκε όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να εργαστούν άτυπα. Σύμφωνα με την Green, ένα σημαντικό ζήτημα είναι, επομένως, «ο βαθμός στον οποίο είναι δυνατό και πρέπει, ή δεν είναι δυνατό και δεν πρέπει, να δοθεί στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία να αποφασίζουν σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και να καθορίζουν τις δικές τους στρατηγικές μάθησης» (Green 2008, 185).

Ωστόσο, αυτή η αντίθεση μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης δεν είναι, σε γενικές γραμμές, τόσο επίκαιρη στην Σουηδία, καθώς τα όρια μεταξύ των δύο έχουν θολώσει στα περισσότερα πλαίσια όπου πραγματοποιείται μουσική μάθηση. Έρευνες από την Σουηδία έχουν δείξει ότι είναι πλέον απόλυτα δυνατή η ενσωμάτωση πρακτικών της άτυπης μάθησης στα όρια της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως και η ενσωμάτωση της τυπικής μάθησης στο πλαίσιο των διαφόρων πρακτικών μουσικής ψυχαγωγίας. Για την ακρίβεια, οι δύο τύποι μάθησης συνήθως συγχωνεύονται (Folkestad 2005, 2006, και 2008· Söderman & Folkestad 2004· Bergman 2009). Για αρκετές δεκαετίες, η μορφή και το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας στα σουηδικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις (στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη μέση εκπαίδευση), βασίζεται σε έναν τύπο που προσιδιάζει με το πλαίσιο των rock συγκροτημάτων. Η αυτόνομη ομαδική εργασία είναι συχνά μέρος αυτού του πλαισίου, και στη μουσική εκπαίδευση συχνά κυριαρχούν είδη της pop και rock μουσικής. Οι συζητήσεις του παρελθόντος για στοίχιση του σχολείου με τις μουσικές εμπειρίες και προτιμήσεις των νέων, αναφορικά με τη δημοφιλή μουσική, έχουν εξασθενήσει εδώ και μερικές δεκαετίες, και θεωρείται πλέον αυτονόητο ότι η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία πρέπει να έχει ως βάση τις καθημερινές μουσικές εμπειρίες των νέων.

Αυτές οι αλλαγές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τα τελευταία 40 χρόνια, έχουν περιγραφεί ως μετάβαση από τη «Σχολική Μουσική» στη «Μουσική στο Σχολείο» (Stålhammar 1995). Η μουσική ως σχολικό μάθημα έχει μετασηματιστεί σε μία εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στις προτιμήσεις και τις εμπειρίες που οι μαθητές έχουν εκτός σχολείου. Έτσι, στη σουηδική μουσική εκπαίδευση επικρατεί σήμερα το τραγούδι και η εκτέλεση μουσικής σε pop και rock συγκροτήματα, ενώ η Δυτική κλασική μουσική, η jazz, η παραδοσιακή μουσική και η μουσική από άλλες κουλτούρες εκπροσωπούνται σχεδόν οριακά στο μάθημα της μουσικής (Georgii-Hemming & Westvall 2010). Είναι αμφίβολο, ωστόσο, το αν η τρέχουσα πρακτική είναι πραγματικά αντιπροσωπευτική της καθημερινής κουλτούρας των μαθητών. Θα μπορούσε με μεγαλύτερη ακρίβεια να χαρακτηριστεί ως καθημερινή κουλτούρα των εκπαιδευτικών, εφόσον κυριαρχεί η περισσότερο η «κλασική» rock και pop μουσική (Sandberg, Heiling & Modin 2005· Ericsson & Lindgren 2010).

Πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό να εξεταστούν κριτικά τα αποτελέσματα αυτής της εξέλιξης. Το σχολείο είναι ένας θεσμός στον οποίο η κυριαρχία και ο έλεγχος εξυπηρετούν μία σημαντική λειτουργία, εφόσον ένας από τους σκοπούς της δημόσιας εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών σε σωστούς πολίτες. Όσον αφορά στη μουσική εκπαίδευση, ερωτήματα σχετικά με τη δημοκρατία και την επιστημολογία έχουν κεντρικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο. Πώς ο σκοπός της

«καλλιέργειας» ενσωματώνεται στην σημερινή μουσική εκπαίδευση η οποία είναι προσανατολισμένη στη δημοφιλή μουσική; Τι είδους γνώση προάγεται στο πλαίσιο της δημοφιλούς μουσικής; Και πώς λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές δεξιότητες και οι προτιμήσεις των μαθητών;

Σε αυτό το άρθρο, με βάση τα αποτελέσματα ενός μεγαλύτερου ερευνητικού project το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Σουηδικό Συμβούλιο Έρευνας (Ericsson & Lindgren 2010), θα συζητήσουμε και θα εξετάσουμε το πλαίσιο του rock συγκροτήματος στη μουσική εκπαίδευση στα σουηδικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σε σχέση με την κυριαρχία και τη δημιουργία γνώσης. Το υλικό στο οποίο βασίζεται η έρευνα είναι βιντεοσκοπημένα μαθήματα μουσικής στην 9η τάξη οκτώ σχολείων για ένα εξάμηνο. Η πρόθεσή μας ήταν να είναι το δείγμα μας όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικό. Τα σχολεία ανήκουν σε μία περιοχή με έκταση περίπου 400 χιλιομέτρων στο δυτικό τμήμα της Σουηδίας. Επίσης προσπαθήσαμε να επιλέξουμε σχολεία σε περιοχές με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές δομές και σχολεία που βρίσκονται τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές. Αν και δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ισχύουν για το σύνολο της μουσικής εκπαίδευσης στη Σουηδία, αναδύθηκαν κοινά πρότυπα και τάσεις σε όλα τα σχολεία στην έρευνά μας. Επειδή υποθέτουμε ότι παρόμοια πρότυπα θα μπορούσαν επίσης να βρεθούν και σε άλλα σχολεία, θεωρούμε ότι αποτελούν τη βάση για να ξεκινήσει διάλογος και στοχασμός πάνω σε αυτά τα θέματα. Θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και θα ακολουθήσει μία σύντομη επισκόπηση των αποτελεσμάτων, τα οποία στη συνέχεια θα συζητηθούν σε σχέση με ζητήματα εξουσίας και πολιτικής καθώς και αναφορικά με τις επιπτώσεις τους ως προς τις ευκαιρίες των μαθητών για μουσική μάθηση στα σύγχρονα σχολεία της Σουηδίας.

Θεωρητικό πλαίσιο και υπόβαθρο: Κυρίαρχες πρακτικές και Λόγοι

Η βάση του επιχειρημάτων μας είναι ότι η διδασκαλία στα δημόσια σχολεία, όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μπορεί να θεωρηθεί ως πρακτική του Λόγου (*discursive practice*). Σύμφωνα με τον Foucault (1971/1993), αυτό αναφέρεται σε μία πρακτική στην οποία αναδύεται ένα συγκεκριμένο μοτίβο δράσης που είναι σύμφωνο με τους κανόνες που υπαγορεύονται από τον Λόγο (*discourse*). Σε μία μεταδομιστική προσέγγιση, ο Λόγος νοείται ως μία κοινωνική πρακτική στην οποία το αντικείμενο και το υποκείμενο έχουν ιστορικά διαμορφωθεί και αναδιαμορφωθεί σε αλληλεπίδραση και δράση μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών εξουσίας. Ένα από τα αντικείμενα μελέτης της ανάλυσης του Λόγου είναι, επομένως, η διερεύνηση των ιστορικών και πολιτικών δομών και λειτουργιών του Λόγου ώστε να προκληθούν σε βάθος συζητήσεις σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη. Η σημασία του Λόγου για την κοινωνική αλλαγή τονίζεται από τους Laclau και Mouffe (1985) μέσω της εστίασής τους στη συνεχή διαπραγμάτευση εννοιών, κανόνων, τρόπων οργάνωσης και λειτουργιών. Ορισμένες διαπραγματεύσεις έχουν πλέον εξομαλυνθεί, ενώ άλλες βρίσκονται σε εξέλιξη. Οι ανταγωνιστικοί Λόγοι πασχίζουν να εδραιώσουν την ηγεμονία τους ο ένας ενάντια στον άλλον. Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe, ο Λόγος, επομένως, συνεπάγεται τη σταθεροποίηση αναντίρρητων

νοημάτων. Υποστηρίζουν επίσης ότι οι Λόγοι δεν είναι δυνατό να προσδιοριστούν και να περιγραφούν ομοιόμορφα: βρίσκονται σε κατάσταση συνεχούς αλλαγής και ανταγωνισμού με άλλους Λόγους προκειμένου να εδραιωθούν ως κυρίαρχο νόημα.

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η σχέση μεταξύ Λόγου και πρακτικής. Σε ένα ανώτερο δομικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί, πολιτικοί και επιστημονικοί Λόγοι της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής διδασκαλίας θα έπρεπε να διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη μουσική. Άλλοι παράγοντες που διαδραματίζουν επίσης κεντρικό ρόλο στη δόμηση μιας συγκεκριμένης πρακτικής είναι, για παράδειγμα, η ταυτότητα των ατόμων στην τάξη, η επάρκεια του εκπαιδευτικού, η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καθώς και η κοινωνική θέση και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχει επίσης ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, ο οποίος είναι το φυσικό/υλικό πλαίσιο. Το υλικό πλαίσιο –η αίθουσα μουσικής, παραδείγματος χάριν– μπορεί να θεωρηθεί ως κατασκευή Λόγου (Krüger 1998) στο βαθμό που αναμένεται να είναι επιπλωμένη και εξοπλισμένη με μουσικά όργανα. Αν μία τάξη δεν διαθέτει μουσικά όργανα και ο χώρος είναι γεμάτος με θρανία, το περιβάλλον παραπέμπει σε μία πρακτική όπου δραστηριότητες όπως η εκτέλεση μουσικής και ο χορός θα είναι σπάνιες. Σε αυτή την περίπτωση, το νόημα διαμεσολαβείται από το είδος και την τοποθέτηση των αντικειμένων στην αίθουσα. Στον βαθμό που η πρακτική άρχεται από το μήνυμα που επικοινωνούν τα αντικείμενα, μπορεί να θεωρηθεί ως πρακτική Λόγου.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι άλλοι παράγοντες Λόγου που προαναφέρθηκαν διαμορφώνουν τις πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ίσως είναι μοναδικό από κάποιες απόψεις, αλλά υπάρχουν επίσης και κοινά χαρακτηριστικά τα οποία απορρέουν από τους συνολικούς εκπαιδευτικούς Λόγους. Μία συγκεκριμένη πρακτική Λόγου αποτελείται από ένα σύνθετο πλέγμα μικρότερων και μεγαλύτερων Λόγων και διαμορφώνεται από αυτό. Οι μικρότεροι Λόγοι αναφέρονται κάποιες φορές ως ερμηνευτικά ρεπερτόρια (*interpretative repertoires*) για να είναι εύκολα διακριτοί από τους μεγαλύτερους Λόγους όπως τους εννοεί ο Foucault, διαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες σε μία συγκεκριμένη πρακτική με τις στάσεις τους, τη χρήση της γλώσσας και της αργκό, τους τρόπους με τους οποίους βασίζονται, ερμηνεύουν ή μετασχηματίζουν ευρύτερους κοινωνικούς Λόγους, και ούτω καθεξής (Potter & Wetherell 1987, Wetherell & Potter 1992, Potter 1996). Οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων δημιουργούν συγκεκριμένες θεσμικές πρακτικές. Ωστόσο, ταυτόχρονα με αυτές λειτουργούν επίσης και ευρύτεροι κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί και θεσμικοί Λόγοι οι οποίοι, με κάποιο τρόπο, διαποτίζουν και επηρεάζουν το σύνολο της μουσικής διδασκαλίας. Αυτοί οι ευρύτεροι Λόγοι σχετίζονται πιο άμεσα με την έννοια που δίνει ο Foucault στον Λόγο.

Εκτός από τις προαναφερθείσες θεωρήσεις, θεωρούμε επίσης ότι ο Λόγος είναι πολυτροπικός (Kress 2005) και διαμεσολαβούμενος (Scollon 2001, Norris & Jones 2005). Επομένως, ο Λόγος δεν εκδηλώνεται μόνο μέσω του γραπτού ή του προφορικού λόγου, έχει επίσης οπτικές και ακουστικές διαστάσεις. Στην παρούσα έρευνα ο Λόγος θεωρήθηκε ότι εκφράζεται μέσω των συμπεριφορών και των ενεργειών των συμμετεχόντων στην τάξη, στις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις τους καθώς

και στις μουσικές τους δράσεις. Όπως προαναφέρθηκε, οι πρακτικές διαμεσολαβούνται από τον Λόγο μέσω των αντικειμένων και της χωροταξίας της αίθουσας. Επομένως, κατά τη δική μας οπτική, ο Λόγος μπορεί να νοηθεί ως ένα σύνολο σημείων τα οποία φέρουν νόημα. Αυτό το νόημα επηρεάζει και διαμορφώνει διαφορετικές πρακτικές –στη συγκεκριμένη περίπτωση, τις θεσμικές πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας.

Η σχέση μεταξύ του Λόγου/ της πρακτικής του Λόγου και της ιδεολογίας είναι κάπως θολή. Ο Foucault απέφευγε την έννοια της ιδεολογίας, αν και δυνητικά έχει ισχυρούς δεσμούς με την έννοια του Λόγου. Ίσως μία αιτία για την προσπάθειά του να την αποφύγει είναι πως, τουλάχιστον από τη μαρξιστική σκοπιά, η έννοια της ιδεολογίας προϋποθέτει τη δυνατότητα χειραφέτησης –μιας αξιόπιστης επιστημολογικής θέσης αφού αποκαλυφθούν οι ιδεολογικές αναλήθειες. Ο Foucault θεωρούσε πως αυτό είναι αδύνατο, υποστηρίζοντας ότι σχέσεις εξουσίας ενυπάρχουν σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Δηλαδή, η εξάλειψη μιας ιδεολογικής θέσης θα είχε ως αποτέλεσμα μόνο νέες μορφές εξουσίας και καταναγκασμού. Η χρήση της έννοιας της ιδεολογίας καθιστά δυνατή τη χειραφέτηση και την ουτοπική θεώρηση των πραγμάτων. Η χρήση της έννοιας του «Λόγου» αντί της «ιδεολογίας», από την άλλη πλευρά, είναι ένας τρόπος να αποφευχθεί η ιδέα ότι η «αλήθεια» υπάρχει με κάποιο τρόπο πέρα από την ιδεολογία.

Ένας κοινός τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με τους ορισμούς αυτών των δύο εννοιών είναι να χρησιμοποιηθεί ο όρος «Λόγος με ιδεολογική λειτουργία» (Thompson 1984, 1990 και 1995) ο οποίος καθιστά σαφή την παρουσία τόσο της εξουσίας όσο και της κυριαρχίας στους Λόγους. Εφόσον όμως η άποψή μας είναι ότι η εξουσία και η κυριαρχία είναι χαρακτηριστικά όλων των Λόγων, δεν βρίσκουμε νόημα στον χαρακτηρισμό «ιδεολογική λειτουργία». Η στρουκτουραλιστική έννοια της ιδεολογίας (Althusser 1976, Ericsson 2006) βρίσκεται επίσης κοντά στην έννοια του Λόγου καθώς απορρίπτει την υπόθεση του Marx πως η χειραφέτηση είναι δυνατή πέρα από την ιδεολογία. Αυτός ο ορισμός της ιδεολογίας είναι σύμφωνος με τον ορισμό του Foucault για τον Λόγο (γεγονός αναμενόμενο, εφόσον ο Foucault ήταν ένας από τους μαθητές του Althusser).

Η μελέτη του έργου του Foucault, συνήθως χωρίζεται στην αρχαιολογική και τη γενεαλογική φάση, οι οποίες μπορούν να κατανοηθούν ως δύο διαφορετικές μέθοδοι με διαφορετικό πεδίο. Η αρχαιολογική μέθοδος εκπροσωπείται στο πρώιμο έργο του και, όπως δείχνει το όνομα, στόχος της είναι να αποκαλύψει τους Λόγους και να περιγράψει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους. Η γενεαλογική μέθοδος εμφανίστηκε αργότερα στη σκέψη του Foucault και εστιάζει εκτενέστερα στην προέλευση των Λόγων: Ποιες συνθήκες επικρατούσαν όταν καθιερώθηκε ένας συγκεκριμένος Λόγος; Υπάρχει πιθανότητα άλλοι Λόγοι να σιώπησαν υπό εκείνες τις συνθήκες; Η γενεαλογία προσφέρει επίσης δυνατότητες για μια πιο σαφή εξέταση των μορφών εξουσίας από ό,τι η αρχαιολογική μέθοδος. Η παρούσα έρευνα είναι εμπνευσμένη και από τις δύο μεθόδους του Foucault. Επιδιώκουμε να αποκαλύψουμε και να περιγράψουμε τους θεσμικούς Λόγους που συνδέονται με τη μουσική διδασκαλία, αλλά θέλουμε επίσης να εξετάσουμε και τις συνθήκες για την καθιέρωση συγκεκριμένων Λόγων, στη συγκεκριμένη περίπτωση του Λόγου της μουσικής δημιουργίας στο σχολείο.

Τα σχολεία και η μουσική εκπαίδευση ανέκαθεν υπόκειντο και ακόμα υπόκεινται σε κυριαρχία, αλλά αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή με διάφορους τρόπους. Η έννοια της κυριαρχίας στη δημόσια εκπαίδευση συνδέεται συνήθως με την πολιτική διοίκηση των σχολείων ως θεσμών, όπου η κυβέρνηση θεωρείται ως κύρια αρχή. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι είναι προβληματικό το να περιορίζεται η έννοια της κυριαρχίας σε αυτόν τον ορισμό και ότι είναι επίσης αναγκαίο να αναλυθεί από την πλευρά του Foucault. Ο Foucault (1976/2002) θεωρούσε ότι η διοίκηση του εαυτού είναι σημαντική για τη νεωτερικότητα, χαρακτηρίζοντάς την ως μία τεχνική που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική διότι δεν απαιτεί πόρους για την επιτήρηση των ατόμων. Διεισδύει σε όλες τις πτυχές της ιδιωτικής ζωής και είναι αδύνατο να ξεφύγει κάποιος από αυτή. Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια της κυριαρχίας περιλαμβάνει, για παράδειγμα, στοχασμό για τον εαυτό ή τους άλλους ανθρώπους που έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση, την καθοδήγηση, τον καθορισμό ή τη διαχείριση ενεργειών –είτε του ίδιου του ατόμου είτε άλλων. Αυτό είναι εμφανές στους τρόπους με τους οποίους διάφορες τεχνικές στοχασμού καθιερώνονται ως πρακτικές (Rose 1990 και 1999). Στα σημερινά σχολεία μπορούμε, για παράδειγμα, να ερμηνεύσουμε ως τέτοιες πρακτικές κάποιες τεχνικές σκέψης, όπως η μέθοδος portfolio και ο σχεδιασμός για προσωπική ανάπτυξη. Αυτή η θεώρηση του ελέγχου περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη άποψη για το άτομο και την ταυτότητα: οι ταυτότητες και η κοινωνική ζωή των ανθρώπων θεωρούνται εδώ ως αποτελούμενες από πρακτικές Λόγου, τα υποκείμενα διαμορφώνονται εντός των Λόγων και από τους Λόγους, και οι διάφορες θέσεις των υποκειμένων είναι επομένως προϊόντα των πρακτικών του Λόγου.

Ο Λόγος σχετικά με την ατομική ευθύνη είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό της διοίκησης του εαυτού, το οποίο, τουλάχιστον στη Σουηδία, έχει υποστεί αλλαγές τόσο στην κοινωνία όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, με την εστίαση να μετατοπίζεται όλο και περισσότερο στην περαιτέρω ατομική ευθύνη του μαθητή (Ericsson & Lindgren 2010). Οι νέες φιλελεύθερες αξίες που εισήλθαν στην κοινωνία τη δεκαετία του '80 μπορεί να θεωρηθούν ότι τροφοδότησαν μία μεταστροφή του Λόγου, βασισμένη στις πεποιθήσεις ότι η ευθύνη της κοινωνίας για το άτομο είχε υπερβεί τα όρια: ως αποτέλεσμα, οι άνθρωποι έγιναν υπερβολικά παθητικοί, θεωρώντας τις κοινωνικές παροχές ως δεδομένες. Μία σχετική εκπαιδευτική πεποίθηση είναι ότι η μάθηση που συντελείται χωρίς την προσωπική επιδίωξη του ατόμου για μάθηση είναι ελάχιστη, μία άποψη που συχνά αφορά και στην ιδέα ότι η διοίκηση του εαυτού είναι κρίσιμη για να βοηθηθούν τα άτομα στο να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των πράξεών τους. Επομένως, η διοίκηση του εαυτού είναι μία διακριτική ή ήπια μορφή κυριαρχίας στην οποία η εξουσία και η κυριαρχία είναι πιο έμμεσες σε σύγκριση με πιο αυταρχικές τεχνικές κυριαρχίας. Ωστόσο, η διοίκηση του εαυτού εξακολουθεί να είναι κυριαρχία.

Η έννοια της διοίκησης του εαυτού έχει πολλά κοινά με την έννοια των *τεχνολογιών του εαυτού* (*self-technologies*) η οποία επίσης εξετάζεται από τον Foucault. Οι τεχνολογίες του εαυτού μπορούν να παρατηρηθούν σε πολλές από τις τεχνικές πειθάρχησης του σώματος που είναι εμφανείς στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες. Οι διατροφικές διαταραχές, η υπερβολική σωματική άσκηση και ο εθισμός στην εργασία

είναι καλά παραδείγματα τεχνολογιών του εαυτού και του ισχυρού ελέγχου που ασκούν σε πράξεις και ταυτότητα. Επομένως, μπορούν να θεωρηθούν ως μορφές κυριαρχίας. Επιλέξαμε την έννοια της διοίκησης του εαυτού για αυτό το άρθρο, επειδή πιστεύουμε ότι κάνει πιο σαφή τα ζητήματα πειθαρχίας και αυτοελέγχου στα πλαίσια που μας απασχολούν και επειδή είναι χρήσιμες οι ομοιότητές της με τη θεσμοθετημένη κυριαρχία.

Συνοπτικά, η εξέταση της μουσικής εκπαίδευσης ως πρακτικής Λόγου περιλαμβάνει τη μελέτη πρακτικών μέσω των οποίων εκφράζονται οι Λόγοι που λειτουργούν ιδεολογικά. Πιστεύουμε ότι η εξέταση αυτή παρέχει μία βάση για μία κριτική προσέγγιση και είναι κατάλληλη για να μελετήσει κάποιος τι είδους δημιουργία γνώσης πραγματώνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η συλλογική δημιουργία μουσικής ως στρατηγική κυριαρχίας

Το μαθησιακό πλαίσιο στη μουσική εκπαίδευση στα σουηδικά δημόσια σχολεία μπορεί, τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως, να θεωρηθεί ως άτυπο στην προσέγγισή του. Η πιο συνηθισμένη εκπαιδευτική πρακτική είναι η ομαδική εργασία. Σε όλες σχεδόν τις αίθουσες διδασκαλίας που βιντεοσκοπήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας (Ericsson & Lindgren 2010), οι μαθητές εργάζονταν σε μικρές ομάδες για το μεγαλύτερο μέρος του εξαμήνου. Τα ομαδικά projects ήταν αφιερωμένα κατά κύριο λόγο στη δημιουργία μουσικής ή/και στίχων και, όπως και στις διαδικασίες άτυπης μάθησης, οι μαθητές ήταν ελεύθεροι μέσα στα όρια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης να επιδιώξουν ανεξάρτητα τη δική τους μάθηση και να επιλέξουν τη μουσική που επιθυμούσαν να δημιουργήσουν. Έγινε φανερό πως επικρατούσαν οι συμβατικές αντιλήψεις για τις μουσικές πρακτικές των rock συγκροτημάτων. Τα μουσικά όργανα τα οποία αναμενόταν να χρησιμοποιούν οι μαθητές ήταν η ηλεκτρική κιθάρα, το ηλεκτρικό μπάσο, τα πλήκτρα και η ντραμς. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από τέσσερις έως πέντε μαθητές, οι οποίοι έκαναν τις δικές τους επιλογές σχετικά με τη μουσική που ήθελαν να παίξουν ή να συνθέσουν. Η rock και η pop μουσική ήταν το αποδεκτό σημείο εκκίνησης.

Στην προαναφερθείσα έρευνα της Green (2008), οι εκπαιδευτικοί επέτρεπαν στους μαθητές να εργαστούν αυτόνομα με συνεργατικούς τρόπους –ένα είδος «μη παρεμβατικής μουσικής εκπαίδευσης», όπως το έχει χαρακτηρίσει η Lines (2009). Εντούτοις, ενώ η Green θεώρησε τα αποτελέσματα αυτής της ομαδικής εργασίας ως δημιουργία μουσικής γνώσης, τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας που παρατηρήθηκαν στην παρούσα έρευνα μάλλον μπορούν να θεωρηθούν ως δημιουργία γνώσης εκτός του πεδίου της μουσικής. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αφορούσαν σε διάφορα είδη δεξιοτήτων που φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με την αυτοπειθαρχία και τον καθορισμό κανόνων παρά με τη μουσική, και το βιντεοσκοπημένο υλικό που συλλέξαμε αποκάλυψε μία ενδιαφέρουσα σχέση μεταξύ ελευθερίας και τάξης στα ομαδικά πλαίσια. Στοχαστές, και κυρίως ο Foucault (1974/2003 και 1976/2002), έχουν τονίσει ότι η κυριαρχία εξαρτάται από την ατομική ελευθερία, σε πολλά διαφορετικά πλαίσια. Στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης, η εν λόγω σχέση έχει συχνά εξεταστεί με βάση τις αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας για ανάπτυξη της ικανότητας αυτοπραγμάτωσης του ατόμου (Rose 1999). Αυτό περιλαμβάνει τον

αυτοέλεγχο και την αυτοκυριαρχία, μία στρατηγική κυριαρχίας που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό το είδος κυριαρχίας φαίνεται επίσης να είναι «λογικό» διότι είναι αποτελεσματικό και επίσης διότι απαιτεί λίγους πόρους: τα άτομα εποπτεύουν τον εαυτό τους. Σε αρκετές από τις περιστάσεις ομαδικής εργασίας που βιντεοσκοπήθηκαν, η σχέση μεταξύ ελευθερίας και πειθαρχίας είναι εμφανής και μερικές φορές εκφράζεται ξεκάθαρα. Σε μια περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός μουσικής εισήγαγε τους μαθητές στην ομαδική εργασία με τη φράση «Θα είναι αρκετά χαλαρή και θα έχετε αρκετή ελευθερία, αλλά αυτό απαιτεί μεγάλη ευθύνη.».

Οι πρακτικές της αυτόνομης ομαδικής εργασίας χαρακτηρίζονται συχνά από ένα είδος ανίας και ανυπομονησίας που σχετίζεται με το χρόνο. Ένα τέτοιο παράδειγμα συναντήσαμε όταν μια ομάδα, μόνη σε ένα μεγάλο, άδειο δωμάτιο χωρίς καρέκλες, τραπέζια ή βιβλία αλλά με μία ηλεκτρική κιθάρα, ένα μπάσο, ένα τύμπανο, ένα πιάνο και μία ακουστική κιθάρα, έπρεπε να συνθέσει μία μελωδία, δίχως σχεδόν καμία καθοδήγηση:

Η Tina και ο Paul είναι απασχολημένοι με τα κινητά τους τηλέφωνα και ο Lars περιπλανιέται στο δωμάτιο πριν τελικά το εγκαταλείψει. Η Ola κάθεται πίσω από τα τύμπανα, η Kajsa στο πιάνο και η Frida έχει πάρει την κιθάρα και παίζει βαριεστημένα. Κάθε μαθητής παίζει μεμονωμένα και δεν γίνεται καμία προσπάθεια συντονισμού του παιζιματος. Το μοτίβο του προηγούμενου μαθήματος εμφανίζεται όλο και πιο ξεκάθαρα καθώς ο χρόνος κυλά. Οι μαθητές περπατούν ανήσυχοι από όργανο σε όργανο και παίζουν λίγο με τις χορδές ή χτυπάνε τα τύμπανα, αλλά δεν συμβαίνει κάτι περισσότερο. Μετά από λίγο ο Mikael παίρνει πρωτοβουλία και προσπαθεί να οργανώσει την πρόβα. Υπάρχει κάποια βελτίωση στην οργάνωση αλλά το πρόβλημα είναι ότι η Frida στην κιθάρα και η Kajsa στο πιάνο παίζουν διαφορετικές αρμονίες χωρίς κάποιος να το παρατηρεί.

Λόγω της ανυπαρξίας κανόνων και της έλλειψης μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών, η εργασία διακόπηκε και οι μαθητές απασχολούνταν με την επινόηση διαφόρων τεχνικών για να περάσουν τον χρόνο τους, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που βρίσκονταν εκεί, συνήθως τα κινητά τους τηλέφωνα. Δεν δημιουργήθηκαν ούτε μουσική ούτε στίχοι κατά τη διάρκεια των 60 λεπτών του μαθήματος. Η ελευθερία που δόθηκε στους μαθητές σε σχέση με την ομαδική εργασία έγινε ένα είδος αυτοπειθαρχίας που εκφράστηκε ως μάθηση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις όπου ένας από τους πιο ικανούς μαθητές ανέλαβε (ή του ανατέθηκε από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει) την ηγεσία, η ομάδα αφιέρωσε κάποιο χρόνο στο παίξιμο μουσικής. Σε άλλες περιπτώσεις, όπου δεν προέκυψε σαφής ηγεσία στις ομάδες, η δραστηριότητα κατέρρευσε εντελώς και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εγκαταλείψουν την αίθουσα διδασκαλίας ή να ασχοληθούν με άλλα πράγματα που υπονόμειαν την εργασία του μαθήματος. Δηλαδή, οι διαδικασίες γνώσης που περιλαμβάνουν τη μάθηση σχετική με την διαχείριση του χρόνου απαιτούν κάποιο είδος ηγεσίας, ελέγχου ή εποπτείας.

Η έρευνά μας εντόπισε μία στρατηγική για την εξάσκηση κυριαρχίας μέσω συναντήσεων στην αρχή και στο τέλος κάθε μαθήματος. Σε αυτές τις συναντήσεις, ο εκπαιδευτικός ζητούσε από τους μαθητές να περιγράψουν τα σχέδιά τους για την ημέρα και τα αποτελέσματά τους και, κατά περίπτωση, να «παραδεχτούν» τα λάθη τους. Αυτό το είδος αναφοράς συχνά αφορά περισσότερο τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με το αν η ομάδα επέλεξε να αλλάξει ή όχι αίθουσα, ικανότητα εκτίμησης και κατηγοριοποίησης των μαθημάτων, αναφορά σε κανόνες συμπεριφοράς σε σχέση με την ομαδική εργασία κ.ο.κ. Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα είδος πειθαρχημένης διαδικασίας που αφορά στον χρόνο, στον χώρο και στα μέσα. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον έλεγχο της προσωπικής μάθησης είναι πρωταρχικής σημασίας. Το να δίνεται στους μαθητές πλήρης κυριαρχία σχετικά με το πού, το πότε και το με ποιον εργάζονται δημιουργεί ένα σύστημα κυριαρχίας για το άτομο.

Σε αυτό το πλαίσιο επιμέλειας του εαυτού, οι μουσικές πρακτικές των rock συγκροτημάτων αποτελούν ένα σαφές πρότυπο για το πώς και πού συντελείται καλύτερα η μάθηση, ένα πρότυπο που έπρεπε να ακολουθείται όσο το δυνατόν πιο πιστά. Αν μία ομάδα βρισκόταν στην «αίθουσα πρόβας garage rock» του σχολείου, αναμενόταν να είναι στο τέλος της διαδικασίας και δεν επιτρεπόταν στους μαθητές να αλλάζουν όργανα:

Οι μαθητές μπαίνουν στην αίθουσα και κάθονται στις καρέκλες που είναι τοποθετημένες σε κύκλο. Τρία κορίτσια συνεχώς χαχανίζουν αλλά σιωπούν όταν ο εκπαιδευτικός υψώνει τη φωνή του και λέει με αυστηρό τόνο: «Σήμερα πρέπει να δουλέψετε σκληρά». Κοιτά τις σημειώσεις των μαθητών από το προηγούμενο μάθημα και λέει: «Τώρα είμαι λίγο μπερδεμένος ... η ομάδα σου, Lisa, ήταν στον χώρο πρόβας garage rock, αλλά ήταν μία πραγματική πρόβα ... με την έννοια ότι δεν αλλάξατε όργανα ...;» Η Λίζα απαντά δειλά ότι δεν ήταν και ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει «Όχι, ήταν ένας συνηθισμένος ... δεν ήταν ένας πραγματικός χώρος πρόβας ...» Για ένα λεπτό τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές είναι ήσυχοι και τότε ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Τι σας είπα την τελευταία φορά; Δεν σας είπα ότι δεν πρέπει να αλλάξετε όργανα;» Η Maja απαντά ότι δεν το έκαναν και ο εκπαιδευτικός απαντά: «Εντάξει, δεν το κάνατε, εντάξει, τότε ήταν μία αίθουσα πρόβας garage rock».

Σε αυτή την αίθουσα, οι μαθητές έπρεπε να «εξασκηθούν στην επιμονή» σε ένα συγκεκριμένο όργανο.

Η διαδικασία της εξάσκησης στην επιμονή παρουσιάζεται εδώ ως μέρος της υποτιθέμενης αυθεντικής μουσικής μάθησης. Μέρος αυτής της διαδικασίας ήταν η εθελοντική αναφορά τυχόν παραβιάσεων των κανόνων οργάνωσης. Εδώ, οι πράξεις ταλαντεύονταν μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών αναφορών. Σε μια άλλη περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν τα μελλοντικά τους συναισθήματα στο τέλος της ομαδικής εργασίας, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος ενσωμάτωσης της ψυχολογίας στη διδασκαλία.

Κοίταξε όλους τους μαθητές στην αίθουσα και ρώτησε: «Πώς θα νιώθετε μετά από δύο συναντήσεις;» Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός απομακρύνθηκε από τον ρόλο του ως εκπαιδευτικός μουσικής με εξειδίκευση στο συγκεκριμένο πεδίο και ανέλαβε μάλλον μία θέση συμβούλου, του οποίου το καθήκον ήταν να υποστηρίξει, να ενθαρρύνει και να θέτει περισσότερο συναισθηματικά πρότυπα παρά παιδαγωγικά. Αυτό το φαινόμενο της αλλαγής τακτικής προς ένα είδος παιδαγωγικής της εγγύτητας (δημιουργία οικειότητας) έχει συζητηθεί από τον Ziehe (1986) σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της δεκαετίας του 1970, για την οποία πιστεύει ότι κυριάρχησε στη δημόσια εκπαίδευση στα τέλη του 20ού αιώνα. Η συγκεκριμένη τάση περιλαμβάνει μία προσωπική διάσταση στη σχέση εκπαιδευτικού/ μαθητή με την αισιόδοξη υπόθεση ότι οι καλές σχέσεις θα οδηγήσουν σε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα με λίγες συγκρούσεις. Στις συναντήσεις εξάσκησης που μελετήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, αυτή η δημιουργία οικειότητας έγινε μία ριζοσπαστική μορφή πειθαρχίας, ένα είδος ήπιας εξουσίας της οποίας η λειτουργία ήταν να καθοδηγηθούν οι μαθητές προς την αυτόνομη μάθηση σε σχέση με την ομαδική μουσική εργασία.

Τα σουηδικά προγράμματα σπουδών, από την αρχική τους δημιουργία για τα υποχρεωτικά σχολεία, περιελάμβαναν την προσωπική δημιουργικότητα ως ένα βασικό στοιχείο διαφόρων μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος της μουσικής. Η εργασία που δόθηκε στις ομάδες αυτής της έρευνας ήταν να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Η λογική των επίσημων εγκυκλίων δεν έχει αλλάξει στο πέρασμα των χρόνων. Η δημιουργική δραστηριότητα παρουσιάζεται ως ένας μηχανισμός με στόχο τη διαμόρφωση ισορροπημένων και ολοκληρωμένων ατόμων, και η νομιμοποίηση της δημιουργικότητας μέσω των επίσημων εγκυκλίων στα σχολεία από τα μέσα του περασμένου αιώνα βασίστηκε σε παραδοχές όπως ότι ο μαθητής «είναι ένα θεμελιωδώς δημιουργικό ον με μία φυσική και εγγενή ανάγκη για δράση και δημιουργικές δυνάμεις» (Strandberg 2007, 144). Αυτή η πεποίθηση σχετικά με τα παιδιά και τους νέους επηρεάζει κατά πολύ την αντίληψη της μουσικής δημιουργικότητας, όχι μόνο στα τρέχοντα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά επίσης και στις σχολικές πρακτικές. Η αντίληψη πως όλοι, ανεξάρτητα από τις μουσικές τους δεξιότητες, μπορούν να δημιουργήσουν μουσική και ότι κανείς δεν μπορεί να έχει το περιθώριο να αποτύχει σε αυτό, δίνει τον τόνο στις τρέχουσες σχολικές πρακτικές.

Ωστόσο παρά τον συχνό αρχικό ενθουσιασμό για το έργο της δημιουργίας της δικής τους μουσικής, οι περισσότερες από τις ομάδες στα σχολεία που μελετήσαμε απέτυχαν. Το γεγονός ότι αυτή η αποτυχία είναι κάτι που πρέπει να αποκρύπτεται με οποιονδήποτε τρόπο χρειαστεί, αποδεικνύει πόσο σημαντικό είναι να επικυρωθεί ο Λόγος που υποστηρίζει το «ικανό άτομο». Τα δημιουργικά projects που μελετήσαμε έληξαν τις περισσότερες φορές με μία αναφορά μέσα από την οποία διαφάνηκε πως ο εκπαιδευτικός ήταν τελικά εκείνος που όντως δημιούργησε τη μουσική των ομάδων ή που χρησιμοποίησε τεχνικό εξοπλισμό ηχογράφησης για να κρύψει τις πλέον καταφανείς αποτυχίες των μαθητών. Η θεωρία ότι ο καθένας μπορεί να δημιουργήσει μουσική αντικατοπτρίζεται επίσης στην ενίσχυση των κοινωνικών πτυχών της δημιουργίας μουσικής –όπως η συμμετοχή και η συλλογική ζωή– κάτι που γινόταν εμφανές όταν οι εκπαιδευτικοί απενοχοποιούσαν τις ανεπαρκείς δεξιότητες των μαθητών με σχόλια

σχετικά με την αξία της συντροφικότητας και της αίσθησης του ανήκειν («τουλάχιστον είσαι μέλος της παρέας»).

Δημιουργική ελευθερία έναντι τυποποιημένης τάξης: δύο ανταγωνιστικοί Λόγοι

Ορισμένοι από τους Λόγους που διέπουν τις πρακτικές που ερευνήθηκαν είναι αμοιβαία ανταγωνιστικοί. Ένας από αυτούς είναι η τυπική σχολική κουλτούρα (η οποία εκδηλώθηκε σύμφωνα με τα παραπάνω μέσα από την απαίτηση να αναθεωρείται, να κρίνεται και να αξιολογείται η μουσική επιτέλεση) με τον προσανατολισμό της στον στόχο και τον σχετικό προβληματισμό αναφορικά με τον έλεγχο, την αποτελεσματικότητα και τα επιτεύγματα. Αυτός ο Λόγος συγκρούεται με τον Λόγο σχετικά με την αυτόνομη μουσική δημιουργία εκτός σχολείου. Επομένως, δύο ανταγωνιστικοί Λόγοι αναγκάζονται να βρουν τρόπους έκφρασης ή συμβιβασμού και το αποτέλεσμα είναι η ηγεμονία. Το πλαίσιο των rock συγκροτημάτων έχει μετασχηματισθεί ώστε να ταιριάζει με τις απαιτήσεις των σχολείων για αποτελεσματικότητα και πειθαρχία, ενώ οι χωροταξικές και υλικές συνθήκες της αίθουσας υποβάλλουν με κάποιο τρόπο την τυποποίηση της εργασίας. Ο εντελώς αυτόνομος πειραματισμός με τα μουσικά όργανα θα μπορούσε να προκαλέσει σύγκρουση με τις απαιτήσεις του σχολείου για πειθαρχία και τάξη.

Συγκεκριμένα, ο ενστερνισμός της μουσικών πρακτικών των rock συγκροτημάτων ως πρότυπο για τη μουσική δημιουργία στα σχολεία μπορεί επίσης να γίνει κατανοητός στο πλαίσιο της νομιμοποίησης της μουσικής ως σχολικού μαθήματος (Lindgren 2007). Αυτή η στρατηγική επιδιώκει να υποστηρίξει το μάθημα με το να χρησιμοποιεί ως αφετηρία τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις υπάρχουσες δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, το μοντέλο του rock συγκροτήματος μπορεί επίσης να θεωρηθεί κληρονομιά του παρελθόντος. Η προτεραιότητα της αυτόνομης μουσικής δημιουργικότητας αναδύθηκε στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης ως αντίδραση στις ελιτιστικές στάσεις και πρακτικές και, ήδη από τη δεκαετία του 1950 και του 1960, αντικατέστησε τις περισσότερο ρομαντικές αντιλήψεις για την τέχνη της μουσικής σύνθεσης στη Σουηδία.

Τα θεμέλια για τον Λόγο του rock συγκροτήματος δημιουργήθηκαν μαζί με τον Λόγο της μουσικής δημιουργίας με ορίζοντα τη συλλογικότητα ή τη συνεργασία. Αυτός ο τελευταίος Λόγος, που είναι πλέον καθιερωμένο στοιχείο της σχολικής μουσικής πρακτικής, μπορεί επίσης να εντοπιστεί στα πειραματικά project της δεκαετίας του 1940, του 1950 και του 1960, τα οποία επεδίωκαν να αποκηρύξουν την περιοριστική αναπαραγωγή ξεπερασμένων διαδικασιών και να αντισταθούν στις αυταρχικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση (Strandberg 2007). Ειδικά κατά τη δεκαετία του 1970, ο Λόγος της ομαδικής δημιουργικότητας θεωρούσε τον εκπαιδευτικό ως μέρος της ομάδας –ως συμμετέχοντα, μαζί με τους μαθητές– σε μία προσπάθεια αναδόμησης των ρόλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση. Ο στόχος ήταν να απορριφθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κοινωνού της γνώσης και αντ' αυτού να εργάζεται ο εκπαιδευτικός για την ομάδα –να συμμετέχει σε

μία κοινή, δημοκρατική μουσική δημιουργικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκε έμφαση στην αξία ενός ασφαλούς, ειρηνικού και πειραματικού περιβάλλοντος στην τάξη.

Κάποιες φωνές από αυτόν το Λόγο εξακολουθούν να ακούγονται αμυδρά, αλλά άλλες φωνές έχουν γίνει ακόμα δυνατότερες. Στην πραγματικότητα, οι παρατηρήσεις μας ως προς την ομαδική εργασία αναφορικά με τη μουσική δημιουργία απέχουν κατά πολύ από το ιδανικό της δεκαετίας του '70. Η συλλογική ομαδική εργασία παραμένει το ιδανικό για την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής και είναι ιδιαίτερα εμφανής στη ρητορική που περιβάλλει τις άτυπες μουσικές πρακτικές των rock συγκροτημάτων ως πρότυπο για τη μουσική μάθηση. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να μην είναι πλέον μέρος της ομάδας, όπως συνέβαινε κατά τη δεκαετία του 1970. Αυτό που έχει εξελιχθεί τελικά είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν καθοδηγούν ως επί το πλείστον τις μουσικές δράσεις και αποφάσεις των μαθητών, εστιάζοντας αντ' αυτού στον έλεγχο και την παρακολούθηση των προσωπικών τους στοχασμών.

Η ελαχιστοποίηση της σπουδαιότητας των δεξιοτήτων στη μουσική δημιουργία παραμένει επίκαιρη, αλλά με μία διαφορά: οι μαθητές αναμένεται να διαχειριστούν τις εργασίες περισσότερο ανεξάρτητα ή αυτόνομα από ό,τι στο παρελθόν, μερικές φορές δίχως καν τις πιο βασικές μουσικές δεξιότητες. Οι αντιλήψεις σχετικά την ώθηση για πειραματισμό, διαίσθηση και αρμονία έχουν συγχωνευθεί με λέξεις-κλειδιά όπως ο στοχασμός, ο έλεγχος και οι κανόνες. Ως αποτέλεσμα, η μουσική μάθηση κινδυνεύει να αγνοηθεί εξ ολοκλήρου.

Ούτε με ιδεολογικούς όρους φαίνεται να είναι η ομαδική εργασία μηχανισμός για την προώθηση της δημοκρατίας. Αντιθέτως, στην ομαδική εργασία αποκαλύπτονται αντιδημοκρατικές τάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού οι οποίες γίνονται φανερές από τους ρόλους που είναι διαθέσιμοι στους μαθητές μέσα στην ομάδα. Εφόσον ο εκπαιδευτικός περιφέρεται μεταξύ των ομάδων και δεν είναι πάντα παρών, οι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους: μουσικά, είναι δυνατό να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε οποιονδήποτε ρόλο, από τον ρόλο ενός ταλαντούχου πιανίστα ή ενός rock κιθαρίστα μέχρι τον ρόλο ενός παθητικού, περισσότερο ή λιγότερο αόρατου θεατή. Οι ρόλοι του καλού φίλου, του υπεύθυνου μαθητή, του δυναμικού ηγέτη της ομάδας ή του περιθωριοποιημένου μέλους συναντώνται επίσης συχνά μέσα σε αυτές τις πρακτικές του Λόγου. Ωστόσο, όταν δεν υπάρχει διαθέσιμος κάποιος επιθυμητός ρόλος είναι πιθανό και συχνά δελεαστικό για τον μαθητή απλά να «παρατήρει» το μάθημα.

Η ανάλυσή μας αποκαλύπτει επίσης πώς η ελεύθερη ομαδική εργασία μπορεί να λειτουργεί αντιδημοκρατικά όσον αφορά στη δόμηση του φύλου. Η ελεύθερη ομαδική εργασία έχει ως αποτέλεσμα διάφορους τύπους κατασκευής φύλου στο πλαίσιο της ηγεσίας. Τα αγόρια συχνά αναλάμβαναν την ηγεσία στην ομαδική εργασία, επιβάλλοντας τις αποφάσεις τους σχετικά με το τι επιτρέπεται να συμβαίνει στον χώρο. Εμπόδισαν προσπάθειες δημιουργίας μουσικής με πολλούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της έκφρασης έλλειψης ενδιαφέροντος. Τα κορίτσια υιοθετούσαν συνήθως μία απόμακρη, διστακτική στάση και, όταν προσπαθούσαν να αναλάβουν την ευθύνη για το έργο της ομάδας, ήταν λίγο ή πολύ ανεπιτυχείς. Η εξαίρεση από αυτό το μοτίβο συνέβαινε όταν μαθητές με πιο ανεπτυγμένες μουσικές δεξιότητες είχαν τη δυνατότητα να σχηματίσουν

τις δικές τους ομάδες. Σε τέτοιες ομάδες, δεν προέκυψαν προφανείς σχέσεις εξουσίας σχετικά με το φύλο: η μουσική εκτέλεση και η μουσική δημιουργικότητα βρισκόταν στο προσκήνιο.

Η εκμάθηση στρατηγικών ελέγχου φαίνεται να είναι ο κύριος μαθησιακός στόχος σε ομάδες που οι μαθητές δεν έχουν επαρκείς μουσικές δεξιότητες για να χειριστούν τις εργασίες που τους ανατίθενται. Οι Λόγοι για τον εκπαιδευτικό έλεγχο, την αποτελεσματικότητα και τα επιτεύγματα –οι οποίοι διαπερνούν την τρέχουσα δημόσια εκπαίδευση σαν mantra και είναι εμφανείς στους κανόνες που καθοδηγούν τα ομαδικά projects– συχνά περιπλέκουν ή διαστρεβλώνουν τη μαθησιακή κατάσταση όταν συναντούν Λόγους σχετικούς με την αυτόνομη μουσική δημιουργικότητα. Ο ανταγωνισμός μεταξύ αυτών των δύο Λόγων, της «ελεύθερης» μάθησης μέσα από τις μουσικές πρακτικές των rock συγκροτημάτων και της «ελεγχόμενης» μάθησης μέσα από την πρακτική της τάξης και της πειθαρχίας αντιστοίχως, συνδυάζονται στις πρακτικές που περιγράφουμε εδώ, υπονομεύοντας πιθανώς τη μουσική μάθηση των μαθητών.

Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι η pop και η rock μουσική κυριαρχεί σήμερα στη μουσική διδασκαλία στη σουηδική υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση μπορεί ως ένα σημείο να εξηγηθεί από την εξέλιξη της εθνικής πολιτικής για την μουσική εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Υπήρξε μία αποκέντρωση της εξουσίας υπέρ ενός αυξημένου τοπικού ελέγχου. Αυτό που προβάλλεται είναι η αξία της ελευθερίας επιλογής του κάθε μαθητή και η αναζήτηση της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή, καθώς και η σημασία του να δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στη συμμετοχή των μαθητών όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μορφή των σχολικών μαθημάτων. Ωστόσο, το σουηδικό σύστημα ευθύνης και ελέγχου, η «απελευθέρωση» από τον σχετικά αυστηρό κυβερνητικό έλεγχο, δεν συνεπάγεται απελευθέρωση από την εξουσία και τον έλεγχο όπως ορίζεται από την οπτική γωνία του Foucault. Οι μουσικές δραστηριότητες του σχολείου ελέγχονται από ορισμένες παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τη μουσική μάθηση και τη μουσική διδασκαλία οι οποίες, σε πολλά σημεία, βασίζονται στις ιδέες της άτυπης μάθησης ως μία μορφή αμφισβήτησης του ελέγχου των εκπαιδευτικών. Σε πολλές περιπτώσεις, η κυριαρχία αυτού του Λόγου της διδασκαλίας φαίνεται να παρεμποδίζει τις μουσικές δραστηριότητες που εξετάζονται στο πλαίσιο αυτής της έρευνας.

Η δόμηση της μουσικής δημιουργικότητας που βασίζεται στις αντιλήψεις σχετικά με τις μουσικές πρακτικές των rock συγκροτημάτων έχει συνέπειες για το αν και το πώς συντελείται η μάθηση στην ομαδική εργασία. Η αντίληψη ότι είναι εύκολο και διασκεδαστικό για όλους να δημιουργούν μουσική, να χαράζουν ενστικτωδώς τη δική τους πρόοδο και να αφήνουν την έμπνευση να ρέει ελεύθερη, θεωρείται ότι προσεγγίζει τις περισσότερο αυθεντικές πρακτικές και επομένως θεωρείται ως απελευθερωτική μέθοδος –αλλά μέσα στα όρια αυστηρών κανόνων. Πολλές από τις ομάδες αυτής της έρευνας έκαναν σοβαρές προσπάθειες να δημιουργήσουν μία μελωδία ή μία αρμονική ακολουθία, αλλά το ενδιαφέρον εξαφανίστηκε μόλις αποκαλύφθηκαν οι ανεπαρκείς τους

δεξιότητες ή όταν οι κανόνες έγιναν υπερβολικά περιοριστικοί. Η μέθοδος ήταν ωφέλιμη μόνο στις λίγες ομάδες που αποτελούνταν από μαθητές με επαρκείς δεξιότητες στο παίξιμο οργάνων. Κατά παρόμοιο τρόπο, τα μέλη αυτών των πιο ικανών μουσικά ομάδων δεν ανέχθηκαν να υποταχθούν σε αντιλήψεις, σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο οι συμμαθητές τους. Σχετικά με το πώς υποτίθεται ότι πρέπει να εξελίσσεται η μουσική δημιουργία.

Από τα μέσα του 20ού αιώνα, η ομαδική εργασία στη σουηδική μουσική εκπαίδευση θεωρείται ως μία εναλλακτική λύση στην προηγούμενη, συχνά βασισμένη στην αναπαραγωγή μουσικής, αυταρχική σχολική μάθηση. Η «άτυπη» μάθηση στο πλαίσιο των μουσικών πρακτικών των rock συγκροτημάτων μπορεί να θεωρηθεί ως μία εναλλακτική λύση σε αυτή την περισσότερο συμβατική ιδεολογία της μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους προηγούμενους Λόγους, οι μαθητές κατευθύνονται πλέον στο να διαχειρίζονται οι ίδιοι τις εργασίες τους. Συχνά, δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες και προσωπική εμπειρία για να φτάσουν στο επίτευγμα της μουσικής δημιουργίας –ανεξάρτητα από το πού και το πότε βρίσκονται σε αυτή τη διαδικασία. Αυτή η παρατήρηση συνάδει με άλλες έρευνες οι οποίες έχουν δείξει ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις για το αντικείμενο της εργασίας τους προκειμένου να συνεργαστούν και να κερδίσουν ο ένας από τον άλλον στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας (Williams, Sheridan & Pramling 2000).

Όπως και ο Rodriguez (2009), αμφισβητούμε ορισμένες από τις ιδέες της Green σχετικά με την άτυπη μάθηση στη μουσική εκπαίδευση, παρόλο που η Σουηδία και άλλες σκανδιναβικές χώρες έχουν καταφέρει να εντάξουν τη δημοφιλή μουσική στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου (Ericsson 2007; Stålhammar 2000 και 2003; Ericsson & Lindgren 2010). Πώς μπορούμε να παρέχουμε ελευθερία στη μουσική δημιουργία χωρίς να επιβαλλόμαστε στις ατομικές προτιμήσεις; Πώς αντιμετωπίζουμε τους μαθητές που δεν διαθέτουν μουσικές ικανότητες; Αποκλείονται κάποιοι μαθητές εξαιτίας των προσωπικών τους προτιμήσεων; Συμφωνούμε με την ιδέα ότι «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν μία ουσιαστική αλλαγή στην άτυπη μάθηση, έτσι ώστε να γίνουν ειδικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να πραγματοποιούν οι ίδιοι τους στόχους τους» (Rodriguez 2009, 39). Ωστόσο, το βιβλίο της Green γράφτηκε στο πλαίσιο του βρετανικού συστήματος εκπαίδευσης και τα σχολεία στη Σουηδία διαφέρουν από τα σχολεία της Βρετανίας. Ο τρόπος διδασκαλίας που παρουσιάστηκε στο βιβλίο της Green (2008), ο οποίος εφαρμόζεται στη Σουηδία από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, είναι πλέον μία καλά εδραιωμένη πρακτική που προδιαγράφεται στο σουηδικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Με αυτό ως δεδομένο, μπορεί να διερωτηθεί κάποιος κατά πόσο η μέθοδος μπορεί ακόμα να κατηγοριοποιηθεί ως άτυπη (Folkestad 2008).

Όταν οι μαθητές στην έρευνά μας αφέθηκαν ελεύθεροι να ρυθμίσουν τη δική τους μάθηση και να επιλέξουν μόνοι τους το είδος της μουσικής και των στίχων που ήθελαν να δημιουργήσουν και να εκτελέσουν, δεν κατάφεραν να φέρουν εις πέρας τις μουσικές τους εργασίες. Η ελευθερία που προσφέρεται στους μαθητές μετατρέπεται σε ένα είδος αυτοπειθαρχίας προκειμένου να μάθουν πώς να διαχειρίζονται και να δίνουν αναφορά για τον χρόνο τους. Αντιλήψεις σχετικά με ανοικτές, συλλογικές, αυθεντικές και δημιουργικές πρακτικές μουσικής εκτός σχολείου έχουν αναμιχθεί με τους σημερινούς, κάπως αντιφατικούς Λόγους γύρω από τον στοχασμό, τον έλεγχο και τους κανόνες. Οι

τεχνικές κυριαρχίας που υπάρχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος μπορούν να θεωρηθούν ως ήπιας φύσης, αλλά ωστόσο επιβάλλονται στο έργο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Μια σημαντική τεχνική για το σχολείο που έχει εξετασθεί επίσης από τον Foucault (1974/2003) είναι η πειθαρχία του σώματος και η οργάνωση του χρόνου και του χώρου. Στη έρευνά μας, αυτό εκδηλώνεται με τη συμμετοχή των μαθητών στις τελετουργίες που συνδέονται με τη λεγόμενη άτυπη μάθηση.

Με βάση την υπόθεσή μας ότι οι μορφές κυριαρχίας ενσωματώνονται σε όλες τις δραστηριότητες στην τάξη, επιχειρήσαμε σε αυτό το άρθρο να δείξουμε πώς η κριτική εξέταση των εκπαιδευτικών πλαισίων που κατηγοριοποιούνται στην ερευνητική βιβλιογραφία ως «άτυπα» και «τυπικά», μπορεί να επιστήση την προσοχή σε άλλες μορφές κυριαρχίας. Πέρα από τις ξεκάθαρες πτυχές, όπως είναι οι βαθμοί, οι κανόνες και οι κανονισμοί, υπάρχουν μορφές κυριαρχίας –όπως οι αντιλήψεις σχετικά με την άτυπη μάθηση στα μουσικά πλαίσια των rock συγκροτημάτων– οι οποίες μπορεί να είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στις σχολικές δράσεις, έτσι ώστε ούτε οι μαθητές ούτε οι εκπαιδευτικοί να έχουν πλήρη επίγνωση της λειτουργίας αυτών των μορφών κυριαρχίας ή του τρόπου που συμβαίνει αυτό. Πιστεύουμε ότι είναι σημαντική η μελέτη αυτού του τύπου ζητημάτων που σχετίζονται με τον Λόγο στο μάθημα της μουσικής. Οι μουσικές εμπειρίες των μαθητών διαφέρουν, όπως και οι προτιμήσεις τους, και προκειμένου να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές να αναπτυχθούν μουσικά στο σχολείο είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε τι είδους μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί για κάθε έναν μαθητή στο πλαίσιο του ροκ συγκροτήματος ως κυριαρχία Λόγου.

Εφόσον η «άτυπη» μάθηση στο σχολείο είναι αναπόφευκτα μέρος ενός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να συμμορφώνεται με τις διατάξεις του σουηδικού εθνικού προγράμματος σπουδών οι οποίες απαιτούν η διδασκαλία να βασίζεται στις ανάγκες, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις κάθε μαθητή. Η έρευνά μας υποστηρίζει ότι το να αφήνουμε μαθητές με ανεπαρκείς δεξιότητες να εργάζονται χωρίς βοήθεια μπορεί να είναι πολύ επικίνδυνο.

Βιβλιογραφία

- Althusser, L. (1976). *Essays in self-criticism*. London: New Left Books.
- Axelsen, D. (1997). *Listening to recorded music: Habits and motivation among high-school students*. Doctoral dissertation, University of Gothenburg.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden* [Growing up with music: Young people's use of music in school and during leisure time]. Doctoral dissertation, University of Gotheburg.
- Byrne, C. and M. Sheridan. (2000). The Long and Winding Road: The story of rock music in Scottish schools. *International Journal of Music Education* 36: 46–57.
- Lindgren, M. and C. Ericsson. 2010. The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf

- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*. Oxford: University Press.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. In E. Eisner and A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskussioner hos lärare och lärarstuderande i musik*. [Therapy, Enlightenment, Struggle and Conformity at Any Price: Educational Ideologies and Discourses of Teachers and Students of Music]. Studies in music and music education, 7. Malmö: Malmö Academy of Music.
- . (2007). From guided exhibition to shopping and preoccupied assimilation: Modernized conditions for adolescents musical learning. In G. Folkestad, ed., *A decade of research in music education*. Studies in music and music education, 9. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Ericsson, C. and M. Lindgren. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. [The music classroom in focus: Everyday culture, identity, governance and knowledge formation] Research report 2010:1 Halmstad: Halmstad University. Available: <http://www.hh.se/lut/forskning/forskningsrapporterochpublikationer.5722.html>
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education* 27: 47–58.
- Folkestad, G. (2005). Here, there, and everywhere: Music education research in a globalised world. *Music Education Research* 7(3): 279–87.
- . (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23(2): 135–45.
- . (2008). Review article on 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy' by Lucy Green. *Music Education Research* 10(4): 499–503.
- Fornäs, J. (1996). Rockens pedagogiseringsproblem [The education/pedagogy problem of rock music]. I: Brändström, S. Rockmusik och skola. [Rock music and school] Musik och pedagogik [Music and education], Report no. 2: 43–48. Piteå: former Piteå College of Music.
- Fornäs, J., U. Lindberg, and O. Sernhede. (1988). Under rocken. Musikens roll i tre unga band [On rock music: The role of music in three young rock bands].
- Lindgren, M. and C. Ericsson. 2010. The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf

Stockholm/Lund: Symposion.

Foucault, M. (1971/1993). Diskursens ordning [L'Ordre du discours (*The order of discourse*)]. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.

———. (1974/2003). Övervakning och straff. [Surveillir et punir (*Discipline and punish*)]. Lund: Arkiv förlag.

———. (1976/2002). Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta [Histoire de la sexualité. Tome 1. La volonté de savoir (History of sexuality, vol. 1. *The will to knowledge*)]. Göteborg: Daidalos.

Georgii-Hemming, E. and M. Westvall. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27: 21–33.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate Publishing.

———. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24(2): 101–18.

———. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Gullberg, A-K. (1999). Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation [School band or garage band: Studies of musical socialisation]. Doctoral dissertation, Piteå College of Music.

Kress, G. (2005). *Multimodality*. London: Routledge.

Krüger, T. (1998). Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers' work. Doctoral dissertation, Bergen University College.

Laclau, E. and C. Mouffe. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. 2nd ed. London: Verso.

Lindgren, M. (2007). Bringing order to aesthetics in school. Discursive positioning in discussions with teachers and head teachers. In G. Folkestad, ed., *A decade of research in music education*. Studies in music and music education, 9. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.

Lindgren, M. and C. Ericsson. 2010. The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf

- Lines, D. (2009). Exploring the contexts of informal learning. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(2): 1–7. Available: http://act.maydaygroup.org/articles/Lines8_2.pdf
- Norris, S. and R. H. Jones, eds. (2005). *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis*. London & New York: Routledge.
- O'Flynn, J. (2006). Vernacular music-making and education. *International Journal of Music Education* 24(2): 140–47.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric, and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. and M. Wetherell. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Rodriguez, C. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(2): 35–45. Available: http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- . (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rostwall, A.-L. and S. Selander. (2008). *Design för lärande* [Design for learning]. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Sandberg, R., Heiling, G. and Modin, C. (2005). *Musik. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. [Music. National evaluation of the compulsory school in 2003]. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Söderman, J., and G. Folkestad. (2004). How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research* 6(3): 313–26.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskola—musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. [Playing together: Collaboration between elementary schools and music schools; A study of the pedagogical and musical interaction in a classroom situation]. Doctoral dissertation, University of Göteborg (Texts from the department of music science, no. 41).
- . (2000). The spaces of music and its foundation of values: Music teaching and
- Lindgren, M. and C. Ericsson. 2010. The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf

- young people's own music experience. *International Journal of Music Education* 36: 35–46.
- . (2003). Music teaching and young people's own musical experiences. *Music Education Research* 5(1): 51–68.
- . (2004). *Musiken—deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn* [Music is their lives: Musical experiences and views of Swedish and English youth]. Örebro: Örebro University Library.
- Strandberg, T. (2007). *Varde ljud: Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945* [Let there be sound: On creative work in music education in schools after 1945]. Doctoral dissertation, Umeå University.
- Thompson, J. (1984). *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press.
- . (1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press.
- . (1995). *The media and modernity. A social theory of media*. Cambridge: Polity press.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education* 24(2): 119–25.
- Wetherell, M. and J. Potter. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimization of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Williams, P., S. Sheridan, and I. Pramling Samuelsson. (2000). *Barns samlärande—en forskningsöversikt* [The co-learning of children: A research survey]. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser* [New youth: On unusual learning processes]. Stockholm: Norsted.

Σημείωση

¹ Ένας άλλος τύπος γενίκευσης ο οποίος εφαρμόζεται σε μελέτες με περιορισμένο εμπειρικό υλικό, ακόμα και σε μελέτες περιπτώσεις, είναι η γενίκευση του παραλήπτη (Donmoyer, 1990). Πιστεύουμε ότι είναι δυνατό για τους εκπαιδευτικούς μουσικής που διαβάζουν αυτό το άρθρο να κρίνουν εάν τα ευρήματά μας αφορούν ή όχι τις δικές τους συνθήκες εργασίας.

Σχετικά με τους συγγραφείς

Lindgren, M. and C. Ericsson. 2010. The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf

Η Monica Lindgren κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα στη Μουσική Εκπαίδευση και είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Academy of Music and Drama, στο University of Gothenburg Gothenburg, στη Σουηδία. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τον τρόπο με τον οποίο τα ιδεώδη της γνώσης, τα οποία σχετίζονται με τη μουσική και την τέχνη, δημιουργούνται και ελέγχονται από συγκεκριμένες στρατηγικές κυριαρχίας.

Ο Claes Ericsson κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα Μουσικής Εκπαίδευσης και είναι Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Halmstad University της Σουηδίας. Η έρευνά του εστιάζεται στην ταυτότητα, την κυριαρχία και τη δημιουργία γνώσης που σχετίζεται με αισθητικές δραστηριότητες, ειδικά με τη μουσική, σε διάφορες σχολικές μορφές.

9.

Ανατρέποντας το Μισογυνιστικό Σενάριο: Φύλο, Αυτοτέλεια, Hip Hop και Μουσική Εκπαίδευση

Evan S. Tobias
Arizona State University

Πρωτότυπο άρθρο

Tobias, Evan. 2014. Flipping the misogynist script: Gender, agency, hip hop and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 48-83.

http://act.maydaygroup.org/articles/Tobias13_2.pdf

Περίληψη

Ο αποκλεισμός της Hip Hop κουλτούρας και της rap μουσικής από τη μουσική εκπαίδευση ισοδυναμεί με χαμένες ευκαιρίες διαχείρισης σημαντικών ζητημάτων σχετικά με τη δημοφιλή κουλτοαύρα, την κοινωνία και τη ζωή των μαθητών. Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την Hip Hop σε συνάρτηση με το φύλο και τη μουσική εκπαίδευση ώστε να προωθήσει τη δυνατότητα ένταξης πρακτικών της Hip Hop. Μετά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, συζητώ και αναπτύσσω τον προβληματισμό μου σχετικά με τις αναπαραστάσεις γυναικών στη Hip Hop, συμπεριλαμβανομένων και των στοιχειωδών πατριαρχικών και ετεροκανονιστικών αντιλήψεων για τη Hip Hop που αντιμετωπίζουν τις γυναίκες ως αντικείμενα ενώ ταυτόχρονα τις περιθωριοποιούν. Μέσω της μουσικοτροπίας, του κριτικού γραμματισμού στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και της κριτικής παιδαγωγικής, οι νέοι μπορούν να υιοθετήσουν μία κριτική στάση στην ανάλυση και ενασχόλησή τους με την Hip Hop στη μουσική εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα ταυτότητας, δόμησης νοημάτων, αναπαραστάσεων και αυτοτέλειας.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτικός γραμματισμός στα ΜΜΕ, κριτική παιδαγωγική, φύλο, Hip Hop, μουσική εκπαίδευση, δημοφιλής μουσική

Έχει πάνω από μία δεκαετία που η Julia Koza (1994) υποστήριξε ότι:

Η rap μουσική υπάρχει για τουλάχιστον είκοσι χρόνια και θεωρείται ως η πιο 'σημαντική δημοφιλής επινόηση' των δύο τελευταίων δεκαετιών. Αλλά οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί μουσικής σπάνια εντάσσουν αυτό το διαφορετικό και δυνητικά ισχυρό μουσικό είδος στην επίσημη γνώση. (171)

Η εκτίμηση της Koza για την ανταπόκριση της μουσικής εκπαίδευσης στη rap μουσική ισχύει ακόμα και σήμερα, στις αρχές του 21ου αιώνα.

Στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο και στο διαδίκτυο είναι διάχυτη η παρουσία rap βίντεο και τραγουδιών. Πολλοί ενήλικες και νεαρά άτομα ίσως θεωρούν ότι αυτό που ακούν και βλέπουν είναι ενδεικτικό για το σύνολο της rap μουσικής. Ίσως εξαιτίας αυτής της αντίληψης, του προσωπικού γούστου ή της έλλειψης πληροφόρησης, δεν υπάρχουν πολλά επιχειρήματα για να ενταχθεί η κουλτούρα της Hip Hop και ειδικότερα η rap μουσική στα προγράμματα μουσικής στις ΗΠΑ.¹

Η απουσία της Hip Hop από τα προγράμματα σπουδών μουσικής, εκτός από το ότι στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν με αυτήν την πτυχή της δημοφιλούς κουλτούρας, της σύγχρονης κοινωνίας και της ζωής τους, τους στερεί και την ευκαιρία για ανάλυση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων όπως η ταυτότητα, η αναπαράσταση και η αυτοτέλεια. Αν η Hip Hop περιληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής, θα δοθούν στους μαθητές ευκαιρίες να εντρυφήσουν σε αυτά τα πολύπλοκα ζητήματα και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να συζητούν και να δομούν νοήματα μέσω αυτής της κουλτούρας και αυτού του είδους μουσικής (Lashua 2006a, Lashua & Fox 2007). Στα μαθήματα μουσικής που αποκλείεται η Hip Hop, υπάρχει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης ή της φίμωσης της φωνής των μαθητών καθώς περιορίζονται οι τρόποι που για να δημιουργήσουν και να προβάλουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις της ταυτότητάς τους ή να εκφράσουν τις απόψεις τους για την κοινωνία και τις εμπειρίες τους.

Το παρόν άρθρο αποτελεί αφετηρία για την πραγμάτευση ζητημάτων που αφορούν σε σημεία τομής μεταξύ της Hip Hop, του φύλου και των μαθητών στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, το άρθρο παραπέμπει σε επιστημονικές μελέτες για την Hip Hop που εστιάζουν σε μία εκπαίδευση βασισμένη στη Hip Hop, στη Hip Hop σε σχέση με τα νοήματα και τις ταυτότητες, και στις αισθητικές μορφές της Hip Hop (Petchauer 2009), στο πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης. Μετά από μία σύντομη επισκόπηση των τρόπων που προσεγγίζεται η Hip Hop σε ακαδημαϊκά άρθρα, περιγράφω και αναπτύσσω τον προβληματισμό μου σχετικά με τις αναπαραστάσεις γυναικών στη Hip Hop, συμπεριλαμβάνοντας μία κριτική για τις πατριαρχικές και ετεροκανονιστικές αντιλήψεις της Hip Hop οι οποίες έχουν εδραιωθεί και παρουσιάζουν τις γυναίκες ως αντικείμενα ενώ, ταυτόχρονα, τις κάνουν αόρατες. Αναδεικνύω τις φωνές γυναικών emcees μέσα από δηλώσεις τους σε δημόσιες συνεντεύξεις τους και καταλήγω σε πιθανές προτάσεις για τη μουσική διδασκαλία και μάθηση.

Κατανοώντας τη Hip Hop

Στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στο διαδίκτυο, ή στις λίστες αναπαραγωγής κινητών συσκευών είναι πανταχού παρόντα τραγούδια και βίντεο από Mcs,² όπως οι Rick Ross και Lil Wayne, που προβάλλουν τις γυναίκες ως αντικείμενα. Παράλληλα, γυναίκες MCs όπως η FM Supreme από το Σικάγο, η Snow tha Product από το Τέξας, η Nitty Scott MC από την Νέα Υόρκη ή το γυναικείο συγκρότημα Hip Hop Gotal από την Σενεγάλη δεν προβάλλονται από τα κυρίαρχα μέσα, αν και μπορεί να είναι γνωστές σε τοπικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που δεν αναζητούν με συστηματικό τρόπο τη διαφορετικότητα σε μουσικούς της Hip Hop πιθανώς να γνωρίζουν μόνο ένα περιορισμένο εμπορικό φάσμα της Hip Hop και, κατ' επέκταση, να παραβλέπουν αρκετούς δεξιότητες μουσικούς. Αυτή είναι και η περίπτωση των γυναικών emcees ή DJs οι οποίες συχνά περιθωριοποιούνται. Θεωρώντας δεδομένο ότι η μουσική εκπαίδευση πολύ πρόσφατα άρχισε να αντιλαμβάνεται πόσο περίπλοκη είναι η προσέγγιση της Hip Hop κουλτούρας και της rap μουσικής, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να αξιοποιήσουν τον αυξανόμενο όγκο ακαδημαϊκών εργασιών που αφορούν τη Hip Hop ώστε να προσφέρουν μία πολυεπίπεδη προοπτική. Μία τέτοια προοπτική είναι απαραίτητη για την εξισορρόπηση της κριτικής και τη διευκόλυνση της εμπλοκής των μαθητών με τη μουσική και την κουλτούρα της Hip Hop στο πλαίσιο των μουσικών προγραμμάτων. Οι σχετικές έρευνες και η εκπαίδευση, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου και μουσικών σχολών, και σε μουσικά προγράμματα όλων των βαθμίδων, μπορούν να προσδώσουν νέα δεδομένα στο σχετικό εγχείρημα.

Παρόλο που υπάρχουν άρθρα για την Hip Hop στη μουσική εκπαίδευση, είναι λίγα και σποραδικά, ενώ λείπει από αυτά η σύνδεση με τη θεωρία για την παιδαγωγική και τα προγράμματα σπουδών. Δεδομένου ότι η Δυτική κλασική μουσική είναι αυτή που κυριαρχεί σε όλες τις σπουδές μουσικής και σε όλα τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών για εκπαιδευτικούς μουσικής, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής μπορεί να συμβάλλει στην επιχειρηματολογία για τους τρόπους ένταξης της Hip Hop κουλτούρας και της rap μουσικής στο μάθημα της μουσικής. Οι Clements και Campbell (2006) παροτρύνουν τους διδάσκοντες σε προπτυχιακά τμήματα εκπαιδευτικών μουσικής να συμπεριλάβουν τη rap στα μαθήματά τους, αναδεικνύοντας το ηχητικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και εκφραστικό δυναμικό αυτού του είδους. Ενώ αναγνωρίζουν την προβληματική φύση ορισμένων κομματιών της rap μουσικής, οι Clements και Campbell προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς μουσικής να βρουν κατάλληλα παραδείγματα της rap για τη σχολική τάξη. Ο Thibeault (2010) υποστηρίζει ότι με την ένταξη της Hip Hop κουλτούρας και μουσικής στα μαθήματα προσφέρονται ευκαιρίες στους μαθητές να εξερευνήσουν σύγχρονες μουσικές πρακτικές όπως η ηχογράφηση, η σύνθεση σε υπολογιστή, η δειγματοληψία (sampling) και το remix, που είναι χαρακτηριστικές της εποχής που ο ίδιος αναφέρει ως εποχή μετα-λειτουργίας.

Παρόλο που έχει αναδυθεί το αίτημα για την ενσωμάτωση της Hip Hop στην μουσική εκπαίδευση, απουσιάζουν οι έρευνες και οι προτάσεις που αφορούν στην παιδαγωγική και στα προγράμματα σπουδών. Η διαμόρφωση κατάλληλων παιδαγωγικών και προγραμμάτων σπουδών για την ενσωμάτωση της Hip Hop στη

μουσική εκπαίδευση περιπλέκεται επιπλέον από 1) ειδικές διχογνωμίες σχετικά με τους όρους της παιδαγωγικής της Hip Hop σε άλλα πεδία όπως η εκπαίδευση, η κοινωνιολογία και η μουσικολογία (Söderman 2013), 2) τους ετερόκλητους στόχους των εκπαιδευτικών μουσικής και των μουσικών της Hip Hop, και 3) την περιπλοκότητα της εξισορρόπησης διαφορετικών προσεγγίσεων στην ένταξη της Hip Hop στα σχολικά μουσικά προγράμματα σπουδών. Η Dhokai (2012) αντλεί δεδομένα από μελέτες στην εθνομουσικολογία και στη δημοφιλή μουσική και, σε συνδυασμό με την εμπειρία της στη διδασκαλία της ιστορίας της Hip Hop στο μάθημα «Εισαγωγή στη Δημοφιλή Μουσική», προτείνει μία παιδαγωγική για αυτό το πλαίσιο. Στην παιδαγωγική της πρόταση, η Dhokai λαμβάνει υπόψη:

(1) τον ρόλο που παίζουν οι διαφορετικές οπτικές στη μουσική επιτέλεση, (2) τις εκ των έξω θεωρήσεις και τις εκ των έσω απόψεις, (3) τις ιδιαίτερες πολιτισμικές και ακουστικές-επιστημολογικές έννοιες που μπορούν να συμβάλλουν στην εξοικείωση με μία καινούρια μουσική κουλτούρα, και (4) ζητήματα προέλευσης και αυθεντικότητας που πιθανώς να προκαλούν παρανοήσεις στους μαθητές. (112–13)

Ο Söderman (2013) συζητά τις περιπλοκότητες και τις διενέξεις στις σπουδές και στην παιδαγωγική της Hip Hop στην ανώτατη εκπαίδευση και στις ακαδημαϊκές μελέτες. Βασιζόμενος σε συνεντεύξεις με ακαδημαϊκούς που ασχολούνται με τη Hip Hop κουλτούρα, είτε αναγνωρισμένοι είτε εκείνοι που αυτοπροσδιορίζονται μέσα από τις μελέτες τους στη Hip Hop, υπογραμμίζει τη διαφορά μεταξύ της εστίασης στη Hip Hop κουλτούρα και στη Hip Hop παιδαγωγική. Αναδεικνύοντας ζητήματα πολιτισμικής ισχύος, πολιτικής σχετικά με τον όρο Hip Hop στις ακαδημαϊκές μελέτες ή στην παιδαγωγική, και συνισταμένων της Hip Hop παιδαγωγικής, ο Söderman ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς μουσικής για ένα εύρος ζητημάτων που είναι καλό να σταθμίσουν όταν ασχοληθούν με την Hip Hop κουλτούρα στην έρευνα και στην πράξη. Όπως τεκμηριώνει ο Söderman (2013), οι σπουδές και η παιδαγωγική της Hip Hop έχουν εδραιωθεί εκτός του πεδίου της μουσικής εκπαίδευσης. Οι ακαδημαϊκές μελέτες για τη Hip Hop ανήκουν κυρίως στα πεδία της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης και των πολιτισμικών σπουδών. Οι πρόσφατες μελέτες προχωρούν πέρα από την κειμενική ανάλυση και την ανάλυση περιεχομένου, στη δόμηση νοημάτων ή στη διαμόρφωση ταυτότητας όσων εμπλέκονται με τη Hip Hop μουσική και κουλτούρα. Αλλά η πλειονότητα αυτών των μελετών εστιάζει στη mainstream Hip Hop. Συνεπώς, χρειάζονται εθνογραφικές μελέτες σε συγκεκριμένους τόπους που θα δώσουν μία πιο καθαρή εικόνα για το πώς οι νέοι άνθρωποι δομούν νοήματα και διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους μέσω των ποικίλων τρόπων εμπλοκής με τη Hip Hop μουσική και κουλτούρα (Bennett 2000· Dimitriadis 1996· Söderman & Folkestad 2004).

Αρκετές μελέτες που χρησιμοποιούν την κειμενική ανάλυση ή την ανάλυση περιεχομένου εστιάζουν σε εικόνες ή στο προβληματικό περιεχόμενο των στίχων. Κάποιες από αυτές υποστηρίζουν ότι η αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων δεν επιτρέπει να διαφανεί η δυνατότητα της Hip Hop για αυτοτέλεια (Ogbar 1999, Queeley

2003). Άλλες εστιάζουν στη δυνατότητα της πολιτισμικής μορφής στην εξάρθρωση των αρνητικών αφηγήσεων (Emerson 2002). Παρόλο που η κειμενική ανάλυση βοηθά στην αναγνώριση του προβληματικού περιεχομένου, προσφέρει μία περιορισμένη οπτική. Για την κατανόηση της Hip Hop μουσικής και κουλτούρας είναι απαραίτητες οι έρευνες με βάση τη θεωρία της πρόσληψης από την υποκειμενική ανάγνωση και οι εθνογραφικές μελέτες που θα περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις όσων πράγματι ακούν Hip Hop μουσική και παρακολουθούν σχετικά βίντεο (Emerson 2002). Η Hall (1998), ξεφεύγοντας από την κειμενική ανάλυση και προχωρώντας στη θεώρηση της πρόσληψης της Hip Hop από τη νεολαία, διερωτήθηκε τι επίδραση έχει η ακρόαση της rap μουσικής σε νεαρά παιδιά και ανακάλυψε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν πιο ικανά να κατανοήσουν τους στίχους σε σχέση με τα μικρότερα, με εξαίρεση την εμπορική rap. Η εν λόγω μελέτη, παρότι λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις των παιδιών, δεν ασχολείται με τα νοήματα που δομούν τα παιδιά από τη μουσική ή τον ρόλο που αυτή παίζει στις ζωές τους. Οι έρευνες που εξετάζουν το πώς οι νέοι δομούν νοήματα από τη Hip Hop σταδιακά αυξάνονται (Dimitriadis 2001, Love 2008, Newman 2007) και αναδεικνύουν τη φωνή των μαθητών στη σχετική συζήτηση για την εκπαίδευση. Υπάρχουν και ευρήματα κατά τα οποία κάποιοι νέοι δίνουν λιγότερη προσοχή στους στίχους της rap μουσικής σε σχέση με τον ήχο της (Love 2008, Stovall 2006).

Πιο πρόσφατες μελέτες διερευνούν τους τρόπους που η Hip Hop παρουσιάζεται σε δημόσιους χώρους. Αυτές οι μελέτες εκτείνονται από το πώς οι νέοι και οι νέες διαπραγματεύονται τις δικές τους έμφυλες ταυτότητες σε κέντρα διασκέδασης (Munoz-Laboy, Weinstein & Parker, 2007) μέχρι το πώς χρησιμοποιούν τη Hip Hop μουσική ώστε να αντιταχθούν σε στερεοτυπικούς ρόλους και να διαμορφώσουν τις δικές τους ταυτότητες (Clay 2003). Ένα εξέχον κοινό σημείο μεταξύ αρκετών τέτοιων ερευνών είναι η σημασία του τοπικού πλαισίου στους τρόπους που οι νέοι άνθρωποι εμπλέκονται, ερμηνεύουν και δομούν νοήματα με τη Hip Hop μουσική.

Δεδομένου ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές εστιάζουν στη δυνατότητα της Hip Hop να προάγει τη μάθηση μέσα από τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική, ή την ιστορία (Duncan- Andrade & Morrell, 2008, Emdin 2010, Stovall 2006), οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να σκεφτούν την προοπτική της Hip Hop μουσικής και κουλτούρας, αναφορικά με το περιεχόμενο και το πλαίσιο, ως κοινωνική και πολιτιστική πρακτική και πτυχή της μουσικής. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για να ασχοληθούν με τη Hip Hop μουσικά, δημιουργικά και κριτικά, και σε ισότιμη βάση με άλλες μουσικές που περιλαμβάνονται πιο συχνά στα προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό με υπεύθυνο τρόπο είναι οι εκπαιδευτικοί μουσικής να συμπεριλάβουν ζητήματα αναπαράστασης, ταυτότητας, αυτοτέλειας και φύλου, σε σχέση με μουσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές πρακτικές.

Αναπαράσταση & Ταυτότητα

This is Hip Hop sir. I am Hip Hop her. – Nitty Scott MC (2012)

Η δημιουργία χώρων και περιοχών για τη Hip Hop στα σχολικά προγράμματα μουσικής είναι μία καλή αρχή. Αλλά οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει επίσης να λάβουν υπόψη τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι ενεργοποιούν διαφορετικές ταυτότητες σε σχέση με αυτούς τους χώρους, τις περιοχές και τις μουσικοτροπίες. Ο Abramo (2011a, 2011b) παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι ενεργοποιούν διαφορετικές έμφυλες και σεξουαλικές ταυτότητες μέσω της μουσικής και της μουσικοτροπίας στο πλαίσιο των συγκροτημάτων δημοφιλούς μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Abramo εξηγεί το πώς η μουσικοτροπία των μαθητών συνυφίνεται με τη διαλεκτική του φύλου. Θεωρώντας δεδομένο ότι υπάρχουν πολύ συγκεκριμένες έμφυλες ρητορικές στη Hip Hop μουσική και κουλτούρα –όπως μισογυνιστικά αφηγήματα, χαρακτηριστικά σε μεγάλο μέρος της mainstream Hip Hop, περιθωριοποίηση των γυναικών emcees, παραγωγών και DJs της Hip Hop, μία κυρίαρχη εστίαση σε γυναίκες emcees που ενσαρκώνουν υπερβολικά σεξουαλικοποιημένες ταυτότητες στη μουσική και τα βίντεό τους– οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να αναγνωρίσουν και να συνυπολογίσουν τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι μπορούν να εκφράσουν, να εκδηλώσουν ή να προσδιορίσουν το φύλο τους μέσω της Hip Hop ή σε σχέση με αυτή (Abramo 2011a).

Η Butler (1988) υποστηρίζει ότι «η έμφυλη ταυτότητα είναι ένα επιτελεστικό επίτευγμα που επιβάλλεται και κατοχυρώνεται από τα κοινωνικά ταμπού» (520).⁴ Όπως δηλώνει η Butler, «ο καθένας εκπληρώνει το σώμα του» (521). Η ιδέα της επιτέλεσης είναι σημαντική όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονται, συζητούν και διαπραγματεύονται τις αναπαραστάσεις των ταυτοτήτων. Γνωρίζοντας καλά ότι «όσοι αποτυγχάνουν να επικοινωνήσουν σωστά το φύλο τους συνήθως τιμωρούνται» (522), οι μαθητές είναι πιθανόν να θέλουν να διασφαλίζουν ότι «το κάνουν σωστά» για τους συνομηλίκους τους. Όπως δείχνει ο Abramo (2011b), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη σωστή επιτέλεση μπορούν να εστιάζουν σε συγκεκριμένες ηχητικές προσδοκίες, αν και οι μαθητές μπορεί να εκφράσουν το φύλο τους έτσι ώστε να δείξουν ή να επηρεάσουν το πώς πραγματώνουν τόσο τη μουσική όσο και τον εαυτό τους. Ο κόσμος της mainstream εμπορικής Hip Hop προσφέρει αμέτρητες ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να μάθουν πώς να λειτουργούν με διάφορους τρόπους. Η επιθυμία τους να μιμούνται ή να εμπνέονται από το στιλ συγκεκριμένων emcees ή να κομπάζουν μπορεί να είναι μέρος αυτής της διαδικασίας. Είτε μέσω της ταύτισης με έναν συγκεκριμένο μουσικό είτε με τον πειραματισμό με πολλαπλές ταυτότητες μέσω διαφόρων καλλιτεχνών ή μουσικών κομματιών, οι νέοι μπορούν να χρησιμοποιούν τη Hip Hop ως πεδίο εξερεύνησης του εαυτού τους –ποιοι είναι, ποιοι θέλουν να γίνουν και με ποιον τρόπο. Στις σύνθετες διαδικασίες της διαρκούς διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών και της έκφρασής τους μέσω της Hip Hop, μπορούν να προστεθούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα και στα προγράμματα σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

Οι αναφορές της mainstream ή εμπορικής rap σε μέρη όπως οι δρόμοι με βία, τα κέντρα διασκέδασης, τα στριπτιτζάδικα (Miller 2004, Sharpley-Whiting 2007) ή σε πράξεις όπως η χρήση βίας, οι σεξουαλικές πράξεις, η κατανάλωση αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών περιπλέκουν τη διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και της δόμησης νοημάτων μέσω της Hip Hop σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπλέον, οι γυναίκες στη mainstream Hip Hop απεικονίζονται, κατά κανόνα, ως σεξουαλικά αντικείμενα στους στίχους και στα βίντεο. Η Sharpley-Whiting (2007) εξηγεί πώς οι γυναίκες στη Hip Hop κουλτούρα παίζουν ρόλους που παραπέμπουν σε σεξουαλικά αντικείμενα ή groupies. Οι νεαρές που ταυτίζονται ή επιλέγουν να μιμηθούν τα video-vixens ή groupies πρότυπα που βλέπουν στη mainstream εμπορική Hip Hop κινδυνεύουν να γίνουν «Ζωώδης Αφροδίτη του 21ου αιώνα»⁵ σύμφωνα με τα λόγια της Muhammad (2007).

Η έρευνα της Love (2008) για τη δόμηση νοημάτων μέσω της rap μουσικής από νέους σε ένα κοινοτικό κέντρο, δείχνει πώς οι στοιχειώδεις βιολογικές αντιλήψεις για τη Μαύρη γυναίκα που προωθούνται στη rap μουσική μπορούν να υιοθετηθούν από τη νεολαία, ακόμη και όταν αυτές οι αναπαραστάσεις αμφισβητούνται. Η Love βρήκε ότι παρόλο που οι νέοι αποστασιοποιήθηκαν από τις γυναίκες που είδαν σε rap βίντεο, συνέχισαν να βασίζονται σε αυτές τις εικόνες για να χαρακτηρίσουν γενικά τις Μαύρες γυναίκες και ορισμένες φορές μιμούνταν το στιλ και τον τρόπο ντυσίματός τους. Ενώ οι νέες στην έρευνα της Love κατέκριναν τα video-vixens πρότυπα και είχαν επίγνωση ότι οι μουσικοί της rap κάνουν μουσική που είναι απερίφραστα σεξουαλική και μισογυνιστική για εμπορικούς σκοπούς, συνέχισαν να απολαμβάνουν να ακούν και να χορεύουν αυτή τη μουσική. Επιπροσθέτως, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στην έρευνα της Love επικροτούσαν τέτοιους στίχους όταν εκτελούνταν από αρσενικούς rappers καθώς τους θεωρούσαν τυπική συμπεριφορά Μαύρων ανδρών. Η Love βρήκε επίσης ότι τα αγόρια στο κοινοτικό κέντρο έβλεπαν τις γυναίκες ως σεξουαλικά αντικείμενα, βασιζόμενα σε συνήθεις αναπαραστάσεις στη mainstream rap μουσική.

Η προσέγγιση της Hip Hop στα σχολικά προγράμματα μουσικής απαιτεί την κριτική αντιμετώπιση ζητημάτων περί ταυτότητας, αναπαραστάσεων των γυναικών και των ανδρών, μέσω της μουσικής και των σχετικών εικόνων. Σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα χρειαστεί επίσης να αντιμετωπίσουν ζητήματα όπου συναντώνται η φυλή ή η εθνικότητα με τη Hip Hop και το φύλο. Η συζήτηση σχετικά με τον αυξανόμενο αριθμό Λευκών γυναικών emcees (Touré 2011, Upton 2013) και η ιστορική περιθωριοποίηση Λατίνων emcees (Rivera 2003) είναι μόνο δύο παραδείγματα που δείχνουν την ευρύτερη σχέση της Hip Hop με το φύλο. Παρότι είναι εκτός της εμβέλειας του συγκεκριμένου άρθρου, οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να έχουν γνώση αυτών των περίπλοκων θεμάτων. Είναι επίσης σημαντικό να πραγματοποιηθούν σχετικές μελέτες στο μέλλον. Η θεώρηση τέτοιων ζητημάτων είναι κομβική δεδομένου του ενδεχόμενου αντίκτυπου στην προσέγγιση της Hip Hop και των εναλλακτικών ρητορικών της mainstream rap στη διαρκή διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των μαθητών. Τουλάχιστον, οι εκπαιδευτικοί μουσικής που αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τη Hip Hop οφείλουν να ξεφύγουν από τα περιοριστικά αφηγήματα για

την εκμετάλλευση των γυναικών και την αντίληψή τους ως αντικείμενα και να αναγνωρίσουν την ιστορία, την παρουσία και την αυτοτέλεια των γυναικών ως emcees, χορεύτριες της Hip Hop, DJs, παραγωγούς και μάνατζερς, μεταξύ άλλων πτυχών της Hip Hop.

Κατανοώντας τις Γυναίκες στη Hip Hop

Οι γυναίκες στη Hip Hop, ιδίως όσες δεν συμμορφώνονται στους αναμενόμενους κανονιστικούς ρόλους, περιθωριοποιούνται από το πατριαρχικό ανδροκρατούμενο σύστημα της Hip Hop κουλτούρας και της μουσικής βιομηχανίας (Neal 2004). Σε κάποιες περιπτώσεις, η Hip Hop και η μουσική βιομηχανία συμμετέχουν σε διαδικασίες εξάλειψης των γυναικών. Η rapper Remy Ma δηλώνει απερίφραστα ότι «η βιομηχανία το κάνει να φαίνεται ότι υπάρχουν 1.000 άντρες. Αλλά για τις γυναίκες το κάνουν να φαίνεται ότι υπάρχει μόνο μία και μας στρέφουν τη μία εναντίον της άλλης» (StreetHeat 2010). Η Snow tha Product (2011) αναφέρει κάτι ανάλογο εξηγώντας:

Βάζεις δύο γυναίκες rappers στο ίδιο δωμάτιο και αρχίζουν οι συγκρίσεις και λένε να το κάνουμε έτσι ή να το κάνουμε αλλιώς, και αρχίζουν να επιτίθενται η μία στην άλλη και δεν μπορούν να συνυπάρξουν και είναι γελοίο. Έχω ήδη αρκετά να αντιμετωπίσω σε αυτό το παιχνίδι. Δεν χρειάζομαι και άλλες γυναίκες να με μισούν.

Η Remy Ma και η Snow tha Product δείχνουν πώς ένα πατριαρχικό σύστημα προσπαθεί να χειριστεί τις γυναίκες emcees με διάφορους τρόπους. Αυτό δεν σημαίνει ότι σε άλλη περίπτωση οι γυναίκες emcees δεν θα επέλεγαν ένα επιθετικό στιλ. Το να καυχιέσαι και το να μάχεσαι για σεβασμό και προσοχή είναι βασικές συνιστώσες της Hip Hop κουλτούρας και των μουσικών πρακτικών της. Παρόλα αυτά, οι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν τα ευρύτερα πλαίσια που πιθανώς επηρεάζουν ή προσδιορίζουν το πώς οι γυναίκες emcees αναπαρίστανται ή προβάλλουν τους εαυτούς τους στη Hip Hop, ιδίως όταν προσπαθούν να γίνουν γνωστές.

Δεδομένης της προσπάθειας εξάλειψης αρκετών γυναικών από τη Hip Hop, οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να σκεφτούν πώς θα διευρύνουν τη σκέψη των μαθητριών/ μαθητών τους σχετικά με τη Hip Hop μουσική και κουλτούρα, περιλαμβάνοντας στα μαθήματα γυναίκες από το πεδίο της rap που έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση εναλλακτικών ταυτοτήτων. Ωστόσο, η απλή εστίαση σε γυναίκες emcees δεν λύνει το πρόβλημα εξ ολοκλήρου. Η Keyes (2002) υποστηρίζει ότι από τις περισσότερες έρευνες για τις γυναικείες φωνές στη Hip Hop λείπει η ποικιλία στις αναπαραστάσεις των ρόλων επειδή το κέντρο βάρους είναι αποκλειστικά σε ζητήματα ταυτότητας που σχετίζονται με την έννοια του σεξουαλικού αντικειμένου. Η ίδια εξηγεί ότι οι γυναίκες rappers κάνουν μουσική με τρόπους που «αναιρούν, αποδομούν και αναδομούν εναλλακτικές όψεις της ταυτότητάς τους» (209). Η Keyes υπονοεί ότι παρόλο που συχνά οι γυναίκες στη Hip Hop παρουσιάζονται να ραπάρουν σε απάντηση των ανδρών, αυτό δε μετράει για ζητήματα που σχετίζονται με την ενδυνάμωση, την επιλογή, και το πώς δημιουργούν χώρο για τους εαυτούς τους και σε σχέσεις αλληλεγγύης με τους άλλους.

Παρατηρώντας ιστορικά τις γυναίκες rappers, η Irving (1993) δείχνει πώς οι πρώτες από αυτές απαντούσαν στους αρσενικούς ομότεχνους τους ραπάροντας σε «αυτοάμυνα» ή «απλώς αποκηρύσσοντας τις αρσενικές δομές» (116). Στη συνέχεια, έγινε μία αλλαγή νοοτροπίας σε μία στάση του τύπου «χρησιμοποιώ τα αρσενικά είδη για να τα ανατρέψω» καταλήγοντας σε «μία επιθετική αυτοπροβολή γεμάτη υπερβολικά καυχήματα» (116). Γυναίκες rappers, όπως η M.C. Lyte και η Roxanne Shante, δημοφιλείς και οι δύο κατά τη δεκαετία του '80, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της αλλαγής. Αρνούμενες να περιορίσουν την έκφρασή τους στο να απαντούν στους άντρες προς υπεράσπισή τους, απέφυγαν την παγίδα μιας δυϊστικής σχέσης και άφησαν πίσω τους τη ρητορική της αντιπαράθεσης. Η rapper Ranking Ann τονίζει αυτό το σημείο δηλώνοντας ότι «δεν επιδοκιμάζει τις γυναίκες που απλά 'μπαίνουν στα παπούτσια των ανδρών': το μόνο που κάνουν είναι να παίρνουν το μικρόφωνο και να λένε κλασικά ανδρικά λόγια με γυναικεία φωνή» (Irving 117 όπως αναφέρεται στο Lipman). Αυτή η άποψη προβάλλει την ανάγκη να ξεπεραστούν οι έμφυλες νόρμες ή προσδοκίες στον κόσμο της Hip Hop.

Παρόλο που οι γυναίκες emcees κερδίζουν όλο και περισσότερη αναγνώριση στο πεδίο της Hip Hop και στο κοινό, αντιμετωπίζουν ακόμα προβλήματα εξαιτίας των προσδοκιών της κοινωνίας και της βιομηχανίας ή των κανονιστικών συνειρμών για τις γυναίκες στο πλαίσιο της Hip Hop. Η Nitty Scott, MC εξηγεί ότι στην αρχή της καριέρας της προέβαλε τον εαυτό της ως δεξιόταχνη emcee που μπορούσε να βασιστεί στις δικές της δυνάμεις στη διαπραγμάτευση των αισθητικών και στιχουργικών συμβάσεων της Hip Hop κουλτούρας και στη συστηματική ανάδειξη των ικανοτήτων της. Όπως περιγράφει:

Πιστεύω απόλυτα πως πρέπει να κάνω το κάτι παραπάνω ώστε οι άνθρωποι να μη με αντιμετωπίσουν απλά σαν ένα ακόμα όμορφο πρόσωπο, άλλη μια γκόμενα που θα κάνει έναν δίσκο και θα μιλήσει για ψώνια, τσάντες και κραγιόν. Έπρεπε να το δείξω αυτό ξεκάθαρα πριν με ακούσουν. Αλλιώς, άστα να πάνε. (Meara 2012)

Αυτό που λέει η Nitty Scott είναι πως έπρεπε να αποδείξει την αξία της για να εστιάσει στη διερεύνηση ή προβολή θεμάτων με τα οποία δεν ασχολήθηκε νωρίτερα στην καριέρα της.

Με όποιον τρόπο κι αν επιλέγουν οι γυναίκες emcees να αλληλεπιδρούν με τη μουσική βιομηχανία και τα υφιστάμενα κοινωνικά, πολιτισμικά, αισθητικά και οικονομικά συστήματα της Hip Hop, η αυτοτέλειά τους πρέπει να αναγνωρίζεται στον σχετικό διάλογο. Αυτό είναι κάτι ιδιαιτέρως σημαντικό επειδή τόσο οι εκπαιδευτικοί μουσικής όσο και άλλοι άνθρωποι μπορεί να ευθύνονται για την διαιώνιση μιας ομογενοποιημένης αντίληψης για τη Hip Hop η οποία αγνοεί τις πολλές γυναίκες που συνεισφέρουν στον πλούτο και στην ποικιλομορφία της. Παρότι οι γυναίκες που κερδίζουν την προσοχή στη Hip Hop και στο ευρύτερο πλαίσιο της δημοφιλούς μουσικής και κουλτούρας μπορεί να μην ασχολούνται συγκεκριμένα με ζητήματα φύλου στους στίχους ή στην εκτέλεση της μουσικής τους, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν έμφυλες

νόρμες ή προσδοκίες σε σχέση ή μέσω της μουσικοτροπίας τους. Η εκτέλεση της Hip Hop είναι μία διαλεκτική πράξη η οποία προσφέρει στις γυναίκες emcees ευκαιρίες να διαταράξουν την έμφυλη ρητορική και τις κανονιστικές προσδοκίες (Butler 1988, Butler 1990, Smith 1997). Ποιες μπορεί να είναι αυτές οι νέες ρητορικές και ποιος ο ρόλος των εκπαιδευτικών μουσικής και των μαθητριών / μαθητών τους σε αυτή την προοπτική;

Συζητώντας για τη βιομηχανία της ομορφιάς, η Davis (1991) επισημαίνει μία στροφή στη φεμινιστική σκέψη από «ένα μοντέλο καταπίεσης σε ένα μοντέλο διαλόγου». Όπως εξηγεί:

Στο πρώτο μοντέλο, η θηλυκότητα ορίζεται σύμφωνα με κοινές εμπειρίες των γυναικών, με κεντρικό όρο την καταπίεση. Η δύναμη είναι κυρίως θέμα αρσενικής κυριαρχίας και θηλυκής υποταγής. Στο δεύτερο μοντέλο, η ενοποιημένη κατηγορία «γυναίκα» εγκαταλείπεται για να υιοθετηθεί μία ποικιλομορφία θηλυκοτήτων. Η θηλυκότητα γίνεται μία (διαλεκτική) δομή που εμπεριέχει τη δύναμη. Οπότε, η δύναμη δεν είναι απλά ζήτημα επιβολής, αλλά είναι επίσης παραγωγική και με προοπτική συγκρότησης. (26)

Λαμβάνοντας υπόψιν το μοντέλο της Davis, οι γυναίκες που ασχολούνται με τη Hip Hop και οι μαθητές/ μουσικής μπορούν να διαπραγματευτούν τις δικές τους ταυτότητες ως μία μορφή διαλεκτικής κατασκευής. Η ταμπέλα «Γυναίκες στη Hip Hop» είναι ανεπαρκής καθώς μπορεί να ερμηνευθεί ως κάτι γενικευμένο ή ως άθροισμα μερών. Όμως στο πλαίσιο της Hip Hop πολλές γυναίκες δομούν διαφορετικές ταυτότητες ανεξάρτητα ή σε αντίδραση στον μισογυνισμό που διαπερνά την εμπορική rap και δημιουργείται από άντρες της βιομηχανίας. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη θεώρηση της Keyes (2002) για τη διάκριση των κατηγοριών γυναικών rappers: «Βασίλισσα Μητέρα», «Σέξι τύπισσα», «Υπερήφανη μαύρη γυναίκα» και «Η Λεσβία» (189).

Η Keyes (2002) ορίζει τη «Βασίλισσα Μητέρα» ως «θηλυκές rappers που θεωρούν τους εαυτούς τους ως εικονικά σύμβολα της αφρικανικής ταυτότητας, κάτι που εκδηλώνεται συχνά μέσα από τον τρόπο που ντύνονται.» Επίσης εξηγεί ότι «οι στίχοι τους χαιρετίζουν τη μαύρη θηλυκή χειραφέτηση και πνευματικότητα, ξεκαθαρίζοντας ότι αυτοπροσδιορίζονται ως Αφρικανές, γυναίκες, πολεμίστριες, ιέρειες και βασίλισσες. Οι Βασίλισσες Μητέρες απαιτούν σεβασμό όχι μόνο για τη φυλή τους αλλά και σεβασμό από τους άντρες για τις μαύρες γυναίκες» (189-190). Στην κατηγορία αυτή εντάσσει τις Queen Latifah, Sister Souljah και MC Yo-Yo.

Η «Σέξι τύπισσα» τραβά την προσοχή με το σώμα της ενώ δε φοβάται να πει ό,τι σκέφτεται. Η Keyes θεωρεί ότι το γυναικείο rap τρίο "Salt N Pepa" είναι ο «απόλυτος ορισμός της σέξι τύπισσας στη rap» (194). Επίσης σημειώνει ότι «η εικόνα της σέξι τύπισσας στη rap είναι πολιτική γιατί εφιστά την προσοχή σε σημεία του σώματος των Μαύρων γυναικών τα οποία δεν συνάδουν με τα κυρίαρχα Αμερικανικά πρότυπα ομορφιάς» (Roberts όπως αναφέρεται στο Keyes, 195). Ως πρότυπα ρόλων και «δημόσια παιδαγωγία» –όρος που χρησιμοποιεί ο Mahiri (2000/2001) για να περιγράψει τη δύναμη των καλλιτεχνών της Hip Hop να αγγίζουν τις νέες και τους νέους και με τα μηνύματά τους– το γυναικείο συγκρότημα TLC χρησιμοποίησε μία αντι-ηγεμονική ρητορική όχι ως δυϊστική αντιπαράθεση αλλά προσφέροντας εναλλακτικές προοπτικές

στις κυρίαρχες κατασκευές γυναικών. Αντί να επιτεθούν στην παραδοσιακή εικόνα της ομορφιάς ή σε αυτούς που αγωνίζονται να την συντηρούν, αυτές οι γυναίκες δημιούργησαν έναν ανοιχτό και δημόσιο χώρο για να συμβεί κάτι διαφορετικό.

Η Keyes (2002) περιγράφει ως «Υπερήφανες μαύρες γυναίκες» τις MCs «που χρησιμοποιούν τη συμπεριφορά τους ως μέσο χειραφέτησης και προβάλλουν ανάλογα τους εαυτούς τους». «Υπερήφανες μαύρες γυναίκες» όπως η Roxane Shante και η MC Lyte συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τη λέξη «B-tch» για να την ανακαθορίσουν (200). Αυτό είναι ένα επίμαχο ζήτημα στη Hip Hop καθώς δεν είναι όλες οι γυναίκες rappers άνετες με τη χρήση αυτής της λέξης. Υποστηρίζει ωστόσο ότι η «Υπερήφανη μαύρη γυναίκα» ανασκευάζει τον παραδοσιακό ορισμό της «B-tch» ώστε να καταλήξει να εννοεί την επιθετική ή δυναμική γυναίκα που ανατρέπει την πατριαρχική κυριαρχία. Κάποιες γυναίκες Mcs, όπως η Lyndah των BWP, έχουν επίσης χρησιμοποιήσει τη λέξη «Bytch» με θετικό πρόσημο (200). Πιο σύγχρονες «Υπερήφανες μαύρες γυναίκες» έχουν ταυτιστεί με εικόνες ναρκωτικών, χρημάτων, ξέφρενης διασκέδασης κ.ο.κ. που τους έχουν προσδώσει την ταμπέλα των «κακών κοριτσιών». Ενώ κάποιες /οι στη Hip Hop αντιδρούν αρνητικά στους τρόπους που δραστηριοποιούνται αυτές οι γυναίκες Mcs, η Keyes σημειώνει ότι κερδίζουν τον σεβασμό για τις ικανότητές τους.

Η Keyes χρησιμοποιεί την κατηγορία «Η Λεσβία» για τις γυναίκες emcees με αυτή τη σεξουαλική ταυτότητα. Η Keyes αναφέρεται στη δυσκολία των Μαύρων λεσβιών να διαπραγματευτούν «αφενός τη Λευκή πατριαρχική κουλτούρα και αφετέρου τη Λευκή λεσβιακή κουλτούρα, τον ρατσισμό και τη γενική ομοφοβία» (Omosure όπως αναφέρεται στο Keyes, 2007). Αυτό προκύπτει συνδυαστικά από την περιθωριοποίησή τους όχι μόνο από τα κυρίαρχα μέσα αλλά και από τον ακαδημαϊκό λόγο (Clay 2007, 2008). Η Clay (2007) θεωρεί προβληματικό τον φεμινισμό στη Hip Hop με επιχείρημα ότι είναι ετεροκανονιστικός αναφορικά με την απάλειψη της ομοφυλόφιλης Μαύρης επιθυμίας και ταυτότητας. Αναφερόμενη στη σπουδαιότητα του χώρου προσθέτει ότι «η αποκωδικοποίηση της αρρενωπότητας και της φυλής στους χώρους των ομοφυλόφιλων γυναικών δείχνει ότι κάθε ταυτότητα εκδηλώνεται πραγματικά στην πράξη» (159).

Οι κατηγορίες που προτείνει η Keyes (2002) πρέπει να θεωρηθούν διαπερατές και ως παραδείγματα ευρηματικότητας που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πέρα από την συνδυαστική και στοιχειώδη γλώσσα όταν συζητούν για τις «γυναίκες στη Hip Hop.» Το πλαίσιο που θέτει η Keyes μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως αφορμή ώστε να βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους και να διευρύνουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη Hip Hop μουσική. Ωστόσο, ενώ οι κατηγορίες μπορεί να βοηθούν για να διαφωτίσουν πλευρές μιας κουλτούρας, μπορεί να αποτελέσουν πρόβλημα αν χρησιμοποιηθούν για να παγιώσουν ή για να τυποποιήσουν συγκεκριμένους τρόπους ύπαρξης. Η MC Lady Luck εκφράζει τη δυσαρέσκειά της να της δίνουν ταμπέλες με συγκεκριμένο τρόπο, δηλώνοντας:

Δε μ' αρέσει να με βάζουν σε κουτάκια. Δε μ' αρέσει να με λένε rapper. Δε μου αρέσει να με λένε battle rapper. Δε μ' αρέσει να με λένε Μαύρη. Δε μ' αρέσει να με λένε λεσβία. Θέλω να είμαι απλά η Luck... Δεν μου αρέσουν οι τίτλοι (djvlad 2012)

Στην αναγνώριση της διαφορετικότητας στις δράσεις των γυναικών και στη Hip Hop, οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να προσέξουν πώς οι μαθητές δημιουργούν νόημα από τους περιγραφικούς τίτλους ή τις κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στη σχετική συζήτηση. Αντί να προσπαθούν να εντοπίσουν σε ποιες κατηγορίες ανήκουν συγκεκριμένες καλλιτέχνιδες της Hip Hop, οι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι καλό να σκέφτονται με ευρύτητα το φάσμα των μουσικών της Hip Hop και να δημιουργήσουν χώρο στα μαθήματά τους για κατανόηση όλων αυτών των διαφορετικών αποχρώσεων. Η Lady Luck επισημαίνει τη σημασία αυτής της διαφορετικότητας εξηγώντας ότι «υπάρχουν θηλυκές Barack Obamas... Michelle Obamas... Paris Hiltons. Υπάρχουν οι θηλυκές rap εκδοχές όλων, υπάρχει κάποια για την καθεμιά. Δεν μπορούμε να έχουμε όλες το ίδιο χρώμα» (Stars 2013).

Παράλληλα με την αναγνώριση της διαφορετικότητας μεταξύ των μουσικών της Hip Hop, οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν επίσης να αναγνωρίσουν τη ρευστή και πολυδιάστατη φύση των ταυτοτήτων. Οι emcees μπορούν να αντικατοπτρίσουν τη φύση της ανθρώπινης εμπειρίας εκφράζοντας πολυδιάστατες ταυτότητες. Πολλές γυναίκες emcees αντιστέκονται στην κατηγοριοποίηση ή στο να θεωρούνται καρικατούρες από κάποιους συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής βιομηχανίας. Η Nitty Scott MC (n.d.) υπογραμμίζει αυτή τη διάσταση στο παρακάτω απόσπασμα από ανάρτηση σε blog:

Όσον αφορά εμένα, μπορεί να μην έχω το προνόμιο να αποτελώ πρότυπο, αλλά είμαι ελεύθερη να ΜΗΝ πρέπει να εκφράζομαι συνεχώς με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Δεν έχω μία απόλυτα προσδιορισμένη ταυτότητα που θα με κάνει πιο εμπορική, αλλά είμαι αυθεντική. Η τέχνη μου μπορεί να περιέχει και αντιφάσεις και να επικρίνομαι έντονα για αυτό, αλλά καθώς μαθαίνω και μεγαλώνω, οι αντιλήψεις μου αλλάζουν και δεν είναι αυτό ανθρώπινο μέχρι τα μούνια;

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει επίσης να κατανοήσουν σε βάθος το πώς οι μουσικοί της Hip Hop μπορούν να κάνουν μουσική με τρόπους που είναι αντι-ηγεμονικοί όταν αντιμετωπίζουν, κάνουν κριτική ή περιπλέκουν τις κανονιστικές αντιλήψεις για το φύλο. Όσοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την κουλτούρα της Hip Hop και με το πώς οι emcees παίζουν με τη γλώσσα και με ποικίλα σημεία ώστε να επικοινωνούν πολλαπλά πιθανά νοήματα –που λειτουργούν ως κώδικες, ενδείκτες ή διακειμενικές αναφορές (M. Morgan 2009)– είναι πιθανό να δυσκολευτούν να αντιληφθούν αν μία /ένας emcee αποδέχεται, ενσωματώνει, ή επικρίνει πολιτισμικές ή κοινωνικές δομές. Τέτοιες επιτελέσεις ταυτότητας και αντίστοιχα νοήματα μπορούν να είναι σκόπιμα διφορούμενα.

Η εμπορικά επιτυχημένη μουσικός Nicki Minaj μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα τέτοιας παρουσίας. Η Nicki Minaj ενσαρκώνει μία ξεκάθαρη σεξουαλικά περσόνα με το ντύσιμο, τις κινήσεις και τους στίχους της, ενώ δανείζεται στοιχεία της δημοφιλούς κουλτούρας όπως εικόνες που παραπέμπουν σε κούκλες Barbie και σε Γιαπωνέζες

Harajuku κοπέλες, στις οποίες η Minaj αναφέρεται ως Harajuku Barbie (Whitney 2012). Η μουσική της Minaj συνδυάζει στοιχεία της rap και της ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής. Βασιζόμενη στα προαναφερθέντα θηλυκά Hip Hop αρχέτυπα της Keyes, η Whitney (2012) υποστηρίζει ότι η Minaj κινείται αβίαστα μεταξύ ταυτοτήτων όπως της «Σέξι τύπισσας», της «Υπερήφανης μαύρης γυναίκας» και της «Λεσβίας». Η Whitney επισημαίνει το πώς η Minaj αλλάζει μεταξύ πολλαπλών περσόνων σε συνεντεύξεις και όταν παίζει μουσική. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Minaj βρίσκεται σε μία διαδικασία του γίνεσθαι (Gould 2007).

Βασιζόμενη στο έργο των Deleuze και Guattari (1987), η Gould (2007) εξηγεί πώς οι διαδικασίες του γίνεσθαι αψηφούν τις κατηγοριοποιήσεις και δημιουργούν νέες πιθανότητες ύπαρξης στον κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γυναίκες καλλιτέχνιδες της rap όπως η Nicki Minaj διαμορφώνονται με και μέσω της μουσικής με τρόπους που αψηφούν τις στατικές ετικέτες ή ταυτότητες που οι άλλοι προσπαθούν να κατασκευάσουν και να επιβάλουν. Η υπερβολική και γκροτέσκα περσόνα που υιοθετεί η Minaj μπορεί να διευκολύνει τους νέους ανθρώπους να κατανοήσουν τον τρόπο που κάποιος μπορεί να αντισταθεί ή να αγνοήσει τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι.

Ενώ οι κριτικοί θεωρούν ότι οι εμφανίσεις της Minaj διαιωνίζουν τον εξωτισμό της Ανατολής, την υπερβολή και την επιφανειακότητα της εμπορικής μη-σοβαρής-φεμινιστικής rap, μεταξύ άλλων επικριτικών πλαισίων (Whitney 2012), η Minaj φαίνεται ότι βρίσκεται σε ένα καθεστώς συνεχούς γίνεσθαι, επιβάλλεται και κατεργάζεται το σύστημα. Οι Hip Hop καλλιτέχνιδες όπως η Minaj αξιώνουν από τους εκπαιδευτικούς και το κοινό να αντιληφθούν ότι υπάρχουν σημαντικές λεπτομέρειες στους τρόπους που οι γυναίκες MCs επιλέγουν τη χειραφέτηση ή την παρουσίασή τους ως αντικείμενα (White 2013). Κριτικοί, οπαδοί, και όσοι είναι επιφυλακτικοί οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι η Minaj έχει την αυτοτέλεια να εμφανίζεται όπως επιλέγει να εμφανίζεται. Είναι αυτή η αυτοτέλεια που κάνει ορισμένους εκπαιδευτικούς μουσικής να αισθάνονται άβολα με τις γυναίκες emcees που επιλέγουν να δείχνουν ξεκάθαρα τη σεξουαλικότητά τους, τόσο ως βασική πτυχή της μουσικοτροπίας τους όσο και στη συμπεριφορά τους στη δημόσια σφαίρα (White 2013).

Για παράδειγμα, η rapper Precious Paris ενσαρκώνει μια «σκληροπυρηνική» ταυτότητα με στόχο να σοκάρει και να διευρύνει τα όρια του τι θεωρείται mainstream στη Hip Hop. Η μουσικός Rah Digga υποστηρίζει ότι οι γυναίκες στη Hip Hop πρέπει να νιώθουν την ελευθερία να είναι καλλιτέχνιδες ή «γατούλες του σεξ» (Stars 2013). Αυτά τα ζητήματα περιπλέκονται περισσότερο από τα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα στα οποία ενυπάρχει η Hip Hop. Η σκηνοθέτης Ava DuVernay υπογραμμίζει ότι υπάρχουν καλλιτέχνιδες, όπως η Trina, που παίρνουν οικονομικές και επιχειρηματικές αποφάσεις, όπως το να ενσαρκώσουν εμφανώς σεξουαλικές ταυτότητες ως στρατηγική για την πώληση δίσκων σε μία κυρίως αρσενική βάση θαυμαστών, και ότι το κάνουν επιτυχημένα (A. Keyes 2010).

Σε μία ανάρτηση ιστολογίου με τον τίτλο *keeping it real...or not*, η Nitty Scott MC (n.d.) γράφει ότι η ενσάρκωση χαρακτήρων ή εναλλακτικών σκηνικών περσόνων μπορεί να αποτελέσει έναν μηχανισμό διάκρισης του διασκεδαστή από τους «κανονικούς

ανθρώπους» ενώ παράλληλα αποτελεί προστασία για την ταυτότητά του. Εξηγεί ότι η ίδια έχει διαφορετική προσέγγιση, παρόμοια με «όσους παίρνουν μία πιο φυσική, προσωπική, εξωστρεφή οδό και συνδέονται συναισθηματικά με τους ανθρώπους» (para. 3). Η Nitty Scott θεωρεί ότι το πεδίο της διασκέδασης χωρά και τις δύο προσεγγίσεις. Η Jessica Disu (2010) AKA FM Supreme δηλώνει αντίστοιχα ότι εκφράζει την πραγματικότητα όταν στο τραγούδι *Crazy Mama* λέει, «θέλουν να πουλήσουν σεξαπίλ, εγώ θέλω να πουλήσω αυτό που νιώθω. Αυτή είναι η αλήθεια μου.» Η Disu, ενσωματώνει κοινωνικά συνειδητοποιημένα μηνύματα στη μουσική της και δηλώνει ανοιχτά ότι βλέπει τον εαυτό της ως ακτιβίστρια, εκπαιδευτικό και MC (MsJaneThang 2013).

Η Snow tha product τονίζει ότι στη Hip Hop υπάρχουν διπλά μέτρα και σταθμά καθώς οι γυναίκες emcees επικρίνονται και όταν «γίνονται σκληρές» και όταν προβάλουν τους εαυτούς τους με τρόπους που απορρίπτουν τις κανονιστικές αντιλήψεις της θηλυκότητας. Επίσης, βρίσκει προβληματικό το γεγονός ότι οι γυναίκες emcees που βασίζουν την καριέρα τους στη σεξουαλικότητά τους δημιουργούν την εντύπωση ότι όλες οι γυναίκες rapper εκφράζονται από αυτό το μοντέλο. Όπως δηλώνει:

Μερικές φορές, κορίτσια που έχουν ή δεν έχουν αυτές τις ίδιες αξίες ή το ήθος, μερικές φορές το κάνουν μαντάρα για κορίτσια όπως εγώ. Αυτό γίνεται πολύ δυσκολότερο, μερικές φορές με κρίνουν κάπως πιο αυστηρά επειδή 'αφού το κάνει έτσι η άλλη, γιατί όχι κι εσύ;' και απαντώ διότι εγώ δεν είμαι έτσι. Αντιπροσωπεύω έναν άλλο τύπο θηλυκότητας. Νιώθω ότι αντιπροσωπεύω κορίτσια που θέλουν να τα καταφέρουν επειδή έχουν ικανότητες και δουλεύουν σκληρά και χωρίς να πάρουν τον εύκολο δρόμο, που είναι το σεξουαλικό του πράγματος. (Vibe 2012)

Οι σύγχρονες καλλιτέχνιδες αποφασίζουν αν θα δείξουν τον πραγματικό τους εαυτό ή αν θα υποδυθούν συγκεκριμένους χαρακτήρες και ταυτότητες. Αυτό το ζήτημα προϋποθέτει λεπτομερή εξέταση και μπορεί να επηρεάσει την επαφή των μαθητών με τη Hip Hop. Αυτές οι επιλογές είναι πιθανό να συνδέονται με ζητήματα αυτοτέλειας και με μεγαλύτερα συστήματα ή πλαίσια στα οποία τίθεται η Hip Hop. Ασχέτως με το είδος της rap που θα ασχοληθούν οι μαθητές στην τάξη, είναι σημαντικό να καταλάβουν πως οι γυναίκες αλλά και οι ίδιοι μπορούν, ενδεχομένως, να κάνουν rap για να επικοινωνήσουν την δική τους αίσθηση για τον εαυτό τους. Σε κάτι ανάλογο αναφέρεται η Nitty Scott, σχετικά με το κομμάτι της *Is this thing on?*:

Ο δίσκος γεννήθηκε για να δείξει ποια είμαι. Τι αντιπροσωπεύω. Τι δεν αντιπροσωπεύω. Πάντα. Αλλά, μερικές φορές νιώθω ότι οι άνθρωποι απλά δεν με ακούν. Ή ότι ακόμα κι αν φωνάζω με όλη μου τη δύναμη και λέω τι δεν πρόκειται να κάνω, οι άνθρωποι νομίζουν ότι λέω ανοησίες. Αισθάνομαι σαν να με δουλεύουν. Ακούει κανείς? Μόλις τώρα δεν είπα ποια είμαι?» (Diep 2012, para. 2)

Το να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές να ακουστούν και να εκφράσουν ποιοι είναι, στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, είναι καθοριστικό για την κατανόηση της Hip Hop και των ζητημάτων φύλου και αυτοτέλειας. Η γνωριμία με μουσικούς όπως η Nicki Minaj μπορεί να αποτελέσει ένα μεταδομιστικό παράδειγμα κατάλληλο τόσο για

εκπαιδευτικούς μουσικής όσο και για τους μαθητές τους, ιδίως αν τους δοθεί περιθώριο να συζητήσουν και να εξετάσουν πολλαπλές ταυτότητες μέσα από τη μουσικοτροπία, τη δική τους ή των άλλων. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση είναι γεμάτη προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι μαθητές τους πιθανώς να δυσκολευτούν να ξεχωρίσουν τα πολλαπλά επίπεδα της διαφοροποιημένης περσόνας των emcees και μπορεί να μπερδευτούν στην προσπάθειά τους να βρουν αν οι εμφανίσεις τους είναι αντι-ηγεμονικές ή αν ασπάζονται κάποιες πλευρές της κοινωνίας, τις οποίες ορισμένοι ίσως θεωρούν προβληματικές.

Για να είναι ανοιχτές οι τάξεις μουσικής στην προσωπική έκφραση και στην αυτοεπιβεβαίωση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαπραγματευτούν τα όρια και τις σφαίρες της καταλληλότητας. Αυτό σημαίνει ότι θα αποφασίσουν με περίσκεψη για τις/τους emcees και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Παρόλο που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορές των ενδοσχολικών και εξωσχολικών πλαίσίων, η περιπλοκότητα των ζητημάτων ταυτότητας, προσωπικής έκφρασης και δόμησης νοημάτων μπορεί να θολώσει τις ξεκάθαρες γραμμές και τα όρια σχετικά με το τι είναι ή δεν είναι κατάλληλο. Αυτό μπορεί να είναι δύσκολο όταν οι emcees και οι μαθητές προσπαθούν να διεκδικήσουν τη δική τους αίσθηση του εαυτού και της σεξουαλικότητάς τους ή άλλες πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας που κυμαίνονται από τη βία μέχρι τη χρήση ναρκωτικών –πράξεις που θεωρούνται ταμπού ή ακατάλληλες για τα σχολικά πλαίσια. Συζητώντας την πιθανότητα να υπάρχει χώρος για την έννοια της επιθυμίας στις μουσικές εμπειρίες των μαθητών, η Gould (2009) παρατηρεί ότι «η σχολική μουσική εκπαίδευση δεν έχει χώρο για να υποδεχθεί την απόλαυση ή τη σεξουαλικότητα» (67). Τι θα συνέβαινε αν ακολουθούσαμε την πρόκληση της Gould στις τάξεις μουσικής; Ποια θα ήταν τα επακόλουθα αν μέσα από τη μουσική οι μαθητές θα προσέγγιζαν ζητήματα που είναι συνήθως ταμπού; Η μουσική εκπαίδευση χρειάζεται διάλογο ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν εμπεριστατωμένες αποφάσεις αναφορικά με ζητήματα καταλληλότητας, λογοκρισίας και σχετικών ηθικών ζητημάτων για τη σχολική τάξη.

Η περιπλοκότητα ζητημάτων όπως η σεξουαλικότητα, το φύλο, η φυλή και οι έννοιες της ηγεμονικής ή αντι-ηγεμονικής έκφρασης δεν θα έπρεπε να είναι λόγοι αποκλεισμού της Hip Hop από τη σχολική τάξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να είναι ρεαλιστές και να γνωρίζουν τι διακυβεύεται σε αυτό το εγχείρημα. Η γνωριμία με emcees πέρα από τους αρσενικούς και mainstream emcees είναι μόνο ένα πρώτο βήμα για την προσέγγιση έμφυλων ζητημάτων σε σχέση με τη Hip Hop. Δεδομένου ότι οι νέες και οι νέοι δομούν, ενσαρκώνουν και εξελίσσουν την κατανόηση των έμφυλων ταυτοτήτων με τη μουσική και μέσω της μουσικοτροπίας στα σχολεία (Abramo 2009, 2011b, Björck 2011), η ιδέα της προσέγγισης της Hip Hop κουλτούρας και της rap μουσικής ως περιεχόμενο που μπορεί απλά να εισαχθεί σε μία τάξη ή σε ένα μουσικό σύνολο χωρίς να αναλυθεί ή χωρίς να ληφθούν υπόψη τα προαναφερθέντα ζητήματα, είναι προβληματική. Η ανάπτυξη των κατάλληλων παιδαγωγικών για τη ένταξη της Hip Hop στα μαθήματα μουσικής απαιτεί μία εκτίμηση του βάθους και της περιπλοκότητας που ενέχει η κατάλυση των ομογενοποιημένων αφηγήσεων. Παράλληλα, είναι

απαραίτητη η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα μπορούν να αμφισβητούν τις μισογυνιστικές και άλλες προβληματικές αντιλήψεις της rap και ταυτόχρονα θα μπορούν να εκφράσουν τις δικές τους πραγματικές εμπειρίες και κοσμοθεωρίες.

Μουσική και Νόημα

Η κατανόηση του πώς οι νέοι δομούν νοήματα από τη Hip Hop είναι καθοριστική να εξελιχθεί η μουσική εκπαίδευση σε αυτόν τον ορίζοντα. Η Dibben (1999), συζητώντας για τον Adorno και την κριτική του στην πολιτιστική βιομηχανία, υποστηρίζει ότι «οι άνθρωποι [...] μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα προϊόντα της πολιτιστικής βιομηχανίας για να παράγουν τα δικά τους νοήματα» (342). Αυτό είναι ένα σημαντικό επιχείρημα για τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Πρώτον, δείχνει πόσο αναγκαίο είναι να μάθουν πώς οι μαθητές τους να δομούν νοήματα από τη μουσική που ακούν αντί να υποθέτουν ότι ερμηνεύουν τα κείμενα όπως οι ενήλικες. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν τα δικά τους πολιτιστικά προϊόντα, δίδοντας νοήματα σε αυτά. Και τρίτον, μπορούν να δώσουν ευκαιρίες στους μαθητές να επεξεργασθούν και να χρησιμοποιήσουν μουσική με αμφιλεγόμενο περιεχόμενο ώστε να δημιουργήσουν νέα νοήματα. Αυτές οι προσεγγίσεις συνάδουν με πτυχές του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας (Morrell 2008, Share 2009).

Οι ιδέες της Green (2005, 2008) για τα παισιωμένα και ενδογενή νοήματα είναι χρήσιμες στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αποδίδουν νοήματα στη μουσική με την οποία ασχολούνται. Το παισιωμένο νόημα αναφέρεται σε «μουσικά νοήματα που αφορούν στο έξω από το μουσικό κείμενο, δηλαδή σε ιδέες, σχέσεις ή πράγματα που υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτό» όπως επίσης και σε «μηνύματα που υπονοούνται αόριστα ή σχηματίζονται μεταφορικά από τη μουσική σε σχέση με το κοινωνικό της πλαίσιο» (2005, 78). Τα ενδογενή νοήματα, από την άλλη πλευρά, «εμπεριέχονται στο μουσικό αντικείμενο σε σχέση με τα ιστορικά δομημένα λογικά χαρακτηριστικά της νοηματοδότησης» (77). Η Green εξηγεί περαιτέρω:

Τόσο τα σημεία όσο και οι αναφορές περιλαμβάνονται, ενσωματώνονται ή ενυπάρχουν, και συνεπώς είναι εγγενή στα θεμελιώδη συστατικά κάθε μουσικής. Ωστόσο, είναι, φυσικά, απολύτως κοινωνικά κατασκευασμένα και η συνειδητοποίηση αυτών, όπως έχω ήδη πει, εξαρτάται από την εξοικείωση του ακροατή με τις στιλιστικές νόρμες κάθε μουσικής. (77)

Διαφοροποιώντας τους δύο τύπους νοημάτων, η Green (2005) λέει ότι, «για τα [ενδογενή] νοήματα η διαδικασία νοηματοδότησης γίνεται από ήχο σε ήχο, ενώ για τα παισιωμένα γίνεται από ήχο σε μη-ήχο» (80). Οι έννοιες της Green για τα παισιωμένα και τα ενδογενή νοήματα μπορεί να χρησιμεύσουν στην κατανόηση του ρόλου που παίζουν οι διαφορετικοί χώροι και τα διαφορετικά πλαίσια και συστήματα στη δόμηση μουσικών νοημάτων από τους νέους. Μπορεί κάποιος να φανταστεί αμέτρητα σενάρια στα οποία η ενασχόληση των μαθητών με τη Hip Hop αλλάζει με όρους ενδογενών και

πλαισιωμένων νοημάτων που αφορούν σε φυσικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Δηλαδή, η ενασχόλησή τους μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές έξω από το σχολείο, σε δημόσιους χώρους ή στην ιδιωτικότητα του σπιτιού τους. Αυτά τα μέρη διδάσκουν τα δικά τους μαθήματα. Ενώ κάποια προγράμματα σε κοινοτικά κέντρα και σε σχολεία παρέχουν ασφαλή χώρο για συνειδητή, καλλιτεχνική και θετική ενασχόληση με τη Hip Hop (Dimitriadis 2001, Lashua & Fox 2007, Love 2008, Southwest Youth Collaborative 2008), δεν έχουν όλοι οι νέοι άνθρωποι την τύχη να ασχολούνται με τη Hip Hop σε τέτοια περιβάλλοντα. Η τάξη της μουσικής μπορεί να αποτελέσει για τους μαθητές έναν φυσικό χώρο αλλά και έναν χώρο για διάλογο ώστε να εξετάσουν και να διαπραγματευτούν την ταυτότητα και τη δημιουργία νοήματος μέσα από την ανάλυση και την ενασχόληση με τη μουσική και την κουλτούρα της Hip Hop.

Εισάγοντας τη Hip Hop στη Μουσική Εκπαίδευση

Ποια είναι η θέση της Hip Hop στη μουσική εκπαίδευση; Όπως συζητήθηκε μέχρι στιγμής, προσθέτοντας απλά τη Hip Hop στα μαθήματα, χωρίς να αναλογιστούμε το πώς θα ενταχθεί, μπορεί, στην καλύτερη περίπτωση, να περιορίσει τη δυναμική της και, στη χειρότερη, να αποτελέσει πρόβλημα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, η επίγνωση και η εκτίμηση του χώρου και του ρόλου του στη μάθηση και τη μουσικοτροπία μπορεί να είναι άκρως χρήσιμη. Η Stauffer (2008) προβάλλει ισχυρά επιχειρήματα για μία φιλοσοφία στη μουσική εκπαίδευση βασισμένη στην έννοια του χώρου, εξηγώντας ότι:

Με όποιον τρόπο και να αντιλαμβανόμαστε τον χώρο, τους χώρους μας ή τους εαυτούς μας στον χώρο, το κάνουμε στο πλαίσιο της αφήγησης της δικής μας ζωής στο πέρασμα του χρόνου, σε συγκεκριμένα μέρη και σε σχέση με τον εαυτό μας και τους άλλους. Οι αντιλήψεις μας σχετίζονται με την κοινωνική μετάδοση των δικών μας ιστοριών, συμπεριλαμβανομένων των ιστοριών που λέμε στους εαυτούς μας και στους άλλους. (177)

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να προσφέρουν έναν χώρο στις μαθήτριες και στους μαθητές τους για να μοιραστούν τις ιστορίες των εμπειριών τους από τη Hip Hop και μέσω αυτής.

Οι τρόποι που οι νέοι βιώνουν, συζητούν και ασχολούνται με τη Hip Hop είναι πιθανό να αλλάζουν ανάλογα με το μέρος που βρίσκονται και με τις ομάδες ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Με άλλα λόγια, είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται τη Hip Hop μουσική και κουλτούρα με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τα κοινωνικά, πολιτισμικά, ιστορικά και μουσικά πλαίσια, σε σχέση με την εμπειρία τους. Η Rose (1994) τονίζει τον σημαντικό ρόλο των ομάδων επιρροής, που μπορεί να είναι παρέες ή συμμορίες, οι οποίες λειτουργούν ως τοπικές πηγές ταυτότητας στη Hip Hop κουλτούρα. Γράφει ότι «η ταυτότητα στη Hip Hop είναι βαθιά ριζωμένη στο μέρος, στην τοπική εμπειρία και στη σύνδεση του ατόμου και στη θέση του σε μία ομάδα της περιοχής του ή σε εναλλακτικές οικογενειακές δομές» (34). Ο Forman (2000) σημειώνει πως ο χώρος μπορεί να

λειτουργήσει ως πλαίσιο ανάλυσης για το στιλ μουσικής, τους κολλητούς φίλους, τους στίχους, τις συμμαχίες και τις διενέξεις.

Οι έννοιες του Stalhammar (2000) για τον προσωπικό και εσωτερικό χώρο μάς βοηθούν να καταλάβουμε πώς οι νέοι άνθρωποι εμπλέκονται με τη Hip Hop αναφορικά με την αντίληψη και την δόμηση της ταυτότητας. Ο προσωπικός χώρος είναι αυτός που ο ακροατής αποκόπτεται από τον εξωτερικό κόσμο, για παράδειγμα «ακούγοντας μουσική μέσω ακουστικών ή όταν κλείνεται σε ένα δωμάτιο μόνος του» (67). Το φαινόμενο αυτό, το βλέπουμε συχνά στα μέσα μεταφοράς ή όταν περπατάμε στο δρόμο. Ο εσωτερικός χώρος αποτελείται από μία ομάδα ατόμων που ακούνε μαζί μουσική, μακριά από άλλους ανθρώπους. Σε αυτή την περίπτωση «υπάρχει μία απομόνωση που οριοθετεί την απόσταση από τους άλλους» (67). Μαθητές που ακούνε μουσική με τους φίλους τους στο δωμάτιό τους είναι ένα παράδειγμα αυτού του ιδιαίτερου χώρου. Συνδέονται μεταξύ τους και ταυτόχρονα αποκόπτονται από άλλους που είναι εκτός του χώρου.

Τέλος, το διαδίκτυο προσφέρει έναν εικονικό χώρο ή κυβερνοχώρο επιτρέποντας το τραγούδι και τον χορό που συμβαίνουν στον ιδιωτικό χώρο ενός δωματίου να δημοσιοποιούνται στο YouTube ή σε άλλους παρόμοιους ιστοχώρους. Οι νέοι που ακούνε μουσική σε έναν ιστοχώρο μπορούν να συμμετέχουν στον σχετικό διάλογο με συνομηλίκους που βρίσκονται μίλια μακριά, αναρτώντας σχόλια ή ανταλλάσσοντας μηνύματα σε πραγματικό χρόνο. Αυτές οι μορφές της τεχνολογίας ανατρέπουν τις αντιλήψεις για τους φυσικούς, κοινωνικούς και υβριδικούς χώρους όπου οι μαθητές ασχολούνται με τη μουσική.

Ενώ οι νέοι κινούνται μεταξύ αυτών και άλλων κοινωνικών τόπων και χώρων με ευκολία, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη πώς τα μέρη που ζούνε επηρεάζουν τη δόμηση νοημάτων και την επαφή τους με τη Hip Hop. Θα μπορούσαμε να διερωτηθούμε, για παράδειγμα, πώς μπαίνουν οι ταυτότητες στο παιχνίδι σε έναν δεδομένο χώρο και σε ποιο σημείο αυτού του χώρου θέτουν οι νέοι τους εαυτούς τους. Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος ακούει, ερμηνεύει, και σκέφτεται για τη μουσική στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού του μπορεί να διαφέρει σημαντικά από καταστάσεις όπου είναι παρόντες φίλοι, συνομήλικοι ή ενήλικες. Για παράδειγμα, η Love (2008) αναφέρεται στην Lisa, μία νεαρή Αφροαμερικανή, που δεν άκουγε rap με σεξουαλικά εμφανείς στίχους όταν ήταν παρόντες άντρες, ακόμα και αν απολάμβανε να ακούει τη μουσική αυτή σε άλλα περιβάλλοντα. Εάν ο εκπαιδευτικός μουσικής χρησιμοποιήσει την κατάλληλη προσέγγιση, η τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος διαλόγου, ως φυσικός και κοινωνικός χώρος όπου οι μαθητές θα διαπραγματευτούν ζητήματα ταυτότητας και νοήματος κατά την πολύπλευρη ενασχόλησή τους με τη Hip Hop.

Συμπεράσματα για τη Μουσική Διδασκαλία και Μάθηση

Συμπλέκοντας τον Κριτικό Γραμματισμό στα ΜΜΕ και την Κριτική Παιδαγωγική

Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι η Hip Hop πρέπει να ενσωματωθεί στα σχολικά μουσικά προγράμματα με έναν πολιτισμικά έγκυρο τρόπο (Abril 2006) που θα δίνει ευκαιρίες

στους μαθητές να διερευνήσουν τόσο τα πλασιωμένα όσο και τα ενδογενή νοήματα και τις διάφορες πτυχές της μουσικής και της κουλτούρας. Δεδομένης της εκπαιδευτικής φύσης της παιδαγωγικής και των προγραμμάτων σπουδών στη μουσική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να φέρουν στο προσκήνιο ζητήματα φύλου, ταυτότητας, νοημάτων και αυτοτέλειας καθώς αναπτύσσουν κατάλληλες δράσεις. Σε αυτή τη βάση, μπορούν να συνδυάσουν συναφείς παιδαγωγικές στο πλαίσιο της Hip Hop με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού στα MME και της κριτικής παιδαγωγικής.

Ο Kellner (2002) εξηγεί ότι ο γραμματισμός στα MME «βοηθά τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τα μέσα έξυπνα, να διακρίνουν και να αξιολογούν το περιεχόμενό τους, να αναλύουν κριτικά τις δομές των μέσων και να διερευνούν την επίδρασή τους και τις χρήσεις τους» (159). Επί της ουσίας, ο κριτικός γραμματισμός στα MME αφορά:

στην κριτική της ιδεολογίας και στην ανάλυση της πολιτικής των αναπαραστάσεων των καθοριστικών διαστάσεων του φύλου, της φυλής, της τάξης και της σεξουαλικότητας· στην ενσωμάτωση εναλλακτικών παραγωγών στα MME· και στη διεύρυνση της κειμενικής ανάλυσης ώστε να περιλαμβάνει ζητήματα κοινωνικού πλαισίου, ελέγχου, αντίστασης και ευχαρίστησης (Share, 2009, 12)

Στον πυρήνα του, ο κριτικός γραμματισμός στα MME βοηθά τους μαθητές να εξετάσουν αντιλήψεις που θεωρούνται δεδομένες και να ασκήσουν κριτική σε κανονιστικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω ενός συνδυασμού ανάλυσης και δημιουργίας μέσων (Morrell 2008, Share 2009). Η ένταξη του κριτικού γραμματισμού στα MME στα μαθήματα μουσικής συνεπάγεται ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές θα δομούν πολλαπλά πιθανά νοήματα από τα MME λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα εξουσίας, ιδεολογίας, αναπαράστασης και προσωπικής έκφρασης.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να εφαρμόσουν τον κριτικό γραμματισμό στα MME ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να διευρύνουν τη σκέψη τους πέρα από συγκεκριμένα κείμενα της Hip Hop και να κατανοήσουν καλύτερα τα συστήματα στα οποία υφίσταται η Hip Hop και τους τρόπους που τα διαφορετικά πλαίσια επηρεάζουν τη δόμηση νοημάτων. Η bell hooks (1994) υποστηρίζει ότι για τις υποτιμητικές αναπαραστάσεις γυναικών στη Hip Hop έχουν ίσο μερίδιο ευθύνης οι rappers και τα άτομα από τις δισκογραφικές εταιρείες πίσω από αυτούς. Κριτικοί, όπως η hooks, προειδοποιούν ότι η Hip Hop αντανakλά τον σεξισμό και τον μισογυνισμό της κοινωνίας, αντιλήψεις που αναπαράγουν στη συνέχεια οι νέες και οι νέοι. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν πρέπει να θεωρούν τις νέες και τους νέους «πολιτισμικά ναρκωμένους». Παρότι ορισμένοι μιμούνται ό,τι ακούν και βλέπουν, οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να αναγνωρίσουν την ικανότητα των νέων να φιλτράρουν, να ασκούν κριτική και να δομούν νοήματα από τις αναπαραστάσεις που συναντούν στη Hip Hop μουσική (Mahiri & Conner 2003, Newman 2005). Εφιστώντας την προσοχή των μαθητών σε συστήματα όπως αυτά της μουσικής βιομηχανίας, του καπιταλισμού και των μέσων μαζικής επικοινωνίας μπορεί να τους βοηθήσει να αναθεωρήσουν τον τρόπο που δομούν νοήματα από και μέσω της ενασχόλησής τους με τη Hip Hop.

Η κριτική παιδαγωγική έχει ως θεμέλιο την κριτική των κυρίαρχων δομών και προτείνει εναλλακτικές δομές μέσω ενός κύκλου εντοπισμού και ανάλυσης προβλημάτων, δημιουργίας και δράσης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, και ανάλυσης και αξιολόγησης των δράσεων του ατόμου (Freire 1970). Ο Abrahams (2005) εξηγεί ότι η κριτική παιδαγωγική στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης «επιδιώκει να προσδιορίσει πιθανές λύσεις στα μαθήματα προσφέροντας πρότυπα για να συνδεθεί η γλώσσα με τον κόσμο, έχοντας ως αξίωμα την απόλυτη ανάγκη για ανασχηματισμό» (7). Ο Abrahams υποστηρίζει ότι οι κριτικοί παιδαγωγοί θέτουν ερωτήματα όπως «Ποιος είμαι;», «Ποιοι είναι οι μαθητές μου;», «Τι θα μπορούσαν να γίνουν;» και «Τι μπορούμε να γίνουμε μαζί;». Οι Martignetti, Talbot, Clauhs, Hawkins και Niknafs (2013) βασίζονται στην κριτική παιδαγωγική για να στοχαστούν επί των διδακτικών εμπειριών τους σε αστικά περιβάλλοντα.⁶

Μία παρόμοια διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί στο πλαίσιο της ενασχόλησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τη Hip Hop στην τάξη. Εφαρμόζοντας τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να δώσουν ευκαιρίες στους μαθητές να σκεφτούν τους εαυτούς τους και την κοινότητά τους σχετικά με το ποιοι είναι και ποιοι θα μπορούσαν να γίνουν, ατομικά ή συλλογικά. Η Hip Hop μπορεί να αποτελέσει ένα εκφραστικό μέσο για να αρθρώσουν και ίσως να πραγματοποιήσουν αυτά τα οράματα. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στα MME και της κριτικής παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη Hip Hop ως πεδίο προβληματισμού, έρευνας, μουσικής σκέψης και πράξης σε σύνδεση με τη ζωή των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται και από την Love (2008).

Βασιζόμενη στην αντίληψη του Freire (1970) για την κριτική συνειδητοποίηση, η Love (2008) υποστηρίζει ότι οι νέοι στην έρευνά της, ενώ ήταν ικανοί να εξετάσουν και να ασκήσουν κριτική σε πτυχές της Hip Hop και να αρθρώσουν τις απόψεις τους, δεν είχαν την ικανότητα να αναλύσουν πιο περίπλοκα ζητήματα σχετικά ή εντός της Hip Hop ή να δράσουν βάσει της κριτικής τους. Στην έρευνα της Love διαπιστώθηκε η αδυναμία των νέων να κάνουν τη διαφορά στο ευρύτερο πλαίσιο της Hip Hop. Παρόλο που εστίασαν στις αρνητικές κοινωνικές προεκτάσεις, δεν κατάφεραν να πράξουν σύμφωνα με την κριτική τους. Η Love υποστηρίζει ότι η κριτική παιδαγωγική και ο κριτικός γραμματισμός στα MME μπορούν να παίξουν θετικό ρόλο ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική συνείδηση ως βάση για την ενασχόλησή τους με τη Hip Hop. Ενώ αυτή η προσέγγιση υπάρχει στην γενική εκπαίδευση (Kellner & Share 2007, Leard & Lashua 2006, Stovall 2006) λείπει από μεγάλο μέρος της μουσικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να βασιστούν στις αρχές του κριτικού γραμματισμού στα MME και της κριτικής παιδαγωγικής ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά τα κείμενα, τα πλαίσια και τα συναφή συστήματα της Hip Hop, και να αναπτύξουν την ικανότητα να εφαρμόζουν αυτή τη γνώση στις δικές τους πράξεις.

Η μουσική εκπαίδευση έχει τη μοναδική δυνατότητα να συμπλέκει πτυχές των σπουδών και της παιδαγωγικής της Hip Hop. Παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της εκπαίδευσης που βασίζεται στην Hip Hop, του νοήματος και των ταυτοτήτων της Hip Hop, και των αισθητικών δομών της Hip Hop (Petchauer

2009) καθώς αυτά αφορούν εξίσου τη γενική εκπαίδευση, τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να αντλήσουν υλικό από τη Hip Hop κουλτούρα και τους αντίστοιχους ακαδημαϊκούς τομείς ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω τις σπουδές και την παιδαγωγική της Hip Hop στη μουσική διδασκαλία και μάθηση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, αυτό μπορεί να προσδώσει μεγαλύτερο εύρος και βάθος στην υπάρχουσα ρητορική και πράξη αναφορικά με τις παιδαγωγικές της δημοφιλούς μουσικής στη μουσική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη μιας κατάλληλης και αποτελεσματικής προσέγγισης για την ενσωμάτωση της Hip Hop στα προγράμματα μουσικής απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς μουσικής να διευρύνουν την κατανόησή τους σχετικά με την κουλτούρα, τα είδη μουσικής, τις σχετικές καλλιτεχνικές πρακτικές και τις παιδαγωγικές που ενδείκνυνται για να αναπτύξουν οι μαθητές αυτοτέλεια, μουσική και πολιτισμική γνώση και δεξιότητες.

Μουσικοτροπία και Hip Hop: Ανάλυση, Ανταπόκριση, Συζήτηση και Διασυνδέσεις

Παρότι η παιδαγωγική της Hip Hop στη γενική εκπαίδευση αντλεί από τη μουσική και την κουλτούρα, τα ηχητικά στοιχεία της μουσικής και τα ενδογενή νοήματα εκλείπουν από τον ακαδημαϊκό λόγο. Τα μαθήματα μουσικής μπορούν να γίνουν ένα πεδίο όπου οι μαθητές θα αλληλεπιδρούν με τη Hip Hop μέσα από μουσικές δράσεις. Αν οι εκπαιδευτικοί μουσικής πλαισιώσουν κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά αυτές τις δράσεις, θα προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες να συνδέσουν τα ενδογενή και τα πλαισιωμένα νοήματα της Hip Hop με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Η κριτική θεώρηση της Hip Hop και η προσέγγιση ζητημάτων φύλου μπορούν να παίξουν κάποιο ρόλο στα πλαισιωμένα νοήματα που δομούν οι μαθητές μέσα από τις μουσικές δράσεις. Η Gaunt (2004), για παράδειγμα, αναζητά τα ίχνη του κοριτσιίστικου παιχνιδιού με το σκοινάκι στην παρουσία των γυναικών στη Hip Hop. Υποστηρίζει ότι ο ρόλος του παιχνιδιού με το σκοινάκι στη Hip Hop εξαλείφθηκε εξαιτίας της αρρενοποίησης της rap. Αλλάζοντας την οπτική μας γωνία κατά τον τρόπο της Gaunt, θα μπορέσουμε να καταλάβουμε ότι οι γυναίκες στη Hip Hop δεν προσπαθούν να ακουστούν σε ένα ανδρικό μουσικό είδος αλλά ότι διεκδικούν τη θέση τους σε μία κουλτούρα στην οποία φαίνεται ότι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της.

Από μία άλλη σκοπιά, η MC Lyte συζητά πώς παραγωγοί, όπως ο Timbaland, εισήγαγαν ηχητικά στοιχεία ενδεικτικά της χορευτικής μουσικής στη Hip Hop, με καλλιτέχνιδες όπως η Missy Elliot, που έφεραν την rap μουσική πιο κοντά στην pop (A. Keyes 2010). Η ικανότητα διάκρισης μεταξύ των διαφορετικών αισθητικών ποιότητων της rap μουσικής –στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εντοπισμός του πώς η αισθητική της pop και της χορευτικής μουσικής αναμείχθηκε στο rapping– μπορεί να επεκταθεί αν ζητηθεί από τους μαθητές να προσδιορίσουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία διαμορφώθηκαν αυτές οι αισθητικές. Η MC Lyte αναφέρεται στο πώς η ανάμειξη της pop με τη rap θέτει τις γυναίκες emcees σε ανταγωνισμό με συναδέλφους τους που ανήκουν στο πεδίο της pop μουσικής. Η ίδια διαφοροποιεί αυτόν τον τύπο mainstream αισθητικής από τον ήχο και την αισθητική των τοπικών ιδιωμάτων, τα οποία μπορεί να μην μοιάζουν με τη Hip Hop από επιχειρηματική ή εμπορική άποψη ούτε και σε σχέση με

την προβολή σεξουαλικών εικόνων. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που δεν μπορούν να διαχωρίσουν τον ιστορικό boom bar ήχο της rap μουσικής και τον ήχο της εμπορικής rap που έχει μία pop ή χορευτική αίσθηση, είναι πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες στη διασύνδεση των σχετιζόμενων ενδογενών και πλαισιωμένων νοημάτων.

Αυτό δείχνει το πώς οι προηγούμενες εμπειρίες διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο ένα άτομο ακούει και βιώνει τη μουσική. Τι σημαίνει να αλλάξει ο τρόπος που ακούνε οι μαθητές, δηλαδή να μην επικεντρώνονται στις υβριστικές εκφράσεις που ανταλλάσσουν οι rappers⁷ αλλά στους ρυθμούς που απηχούν το παιχνίδι με το σκοινάκι, τους οποίους πιθανόν να γνωρίζουν επειδή έχουν παίξει οι ίδιοι ή επειδή παρατηρούσαν άλλους να το παίζουν; Αν οι μαθητές αρχίσουν να ακούν διαφορετικά, μπορούμε να ανοίξουμε νέους χώρους φαντασίας που θα οδηγήσουν σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης σχετικά με τις αναπαραστάσεις, μία μορφή αυτοτέλειας που συχνά παραβλέπουμε. Αυτό θα μπορούσε επίσης να οδηγήσει σε εξ ολοκλήρου νέους τρόπους ανάλυσης και περιγραφής της δημοφιλούς μουσικής.

Βασιζόμενος στην queer θεωρία, ο Abramo (2011b) αναδεικνύει τις σχέσεις ανάμεσα στα ενδογενή και τα πλαισιωμένα νοήματα στην ενασχόληση των μαθητών με τη δημοφιλή μουσική. Μέσα από δράσεις και συζητήσεις για τη Hip Hop στο μάθημα της μουσικής, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διακρίνουν και να κατανοήσουν τις σχέσεις αυτών των νοημάτων. Για παράδειγμα, η μελέτη της μουσικής ορισμένων emcees όπως η Nicki Minaj, η M.I.A., η Nitty Scott και η Snow tha product μπορεί να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν ποικίλα στιλ μουσικής και τις πολύπλευρες ταυτότητες στο πλαίσιο της Hip Hop κουλτούρας και της rap μουσικής. Μέσω της διερεύνησης της σύνδεσης των ενδογενών και πλαισιωμένων νοημάτων, οι μαθητές μπορεί να προσδιορίσουν τη σχέση μεταξύ της μουσικής της Nicki Minaj που κυκλοφορεί υπερβολικά πολλά τραγούδια που είναι χορευτικά και με pop αποχρώσεις, των τραγουδιών της M.I.A. που δανείζεται και αναπλαισιώνει μουσική από διάφορα μέρη του κόσμου, ή την αισθητική της ροής των στίχων μέσα στον ρυθμό στη μουσική της Nitty Scott και της Snow tha product. Μπορεί επίσης να κάνουν υποθέσεις για τα μηνύματα που επικοινωνούν αυτές οι emcees ως μουσικοί.

Με αυτόν τον τρόπο, η ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική και το νόημα συγχωνεύει τα ενδογενή και πλαισιωμένα νοήματα με ολιστικό τρόπο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την προσέγγιση που απομονώνει συγκεκριμένα στοιχεία της μουσικής, όπως τα ρυθμικά ή τονικά σχήματα, τη διαδοχή συγχορδιών ή τη δομή ώστε να μελετηθούν τα μουσικά στοιχεία αποκομμένα από το πλαίσιο, ή με την προσέγγιση που εστιάζει αποκλειστικά στην κοινωνική παρουσία των emcees σε σχέση με την κουλτούρα της Hip Hop και την κοινωνία, αποκομμένη από το μουσικό πλαίσιο ή τις αισθητικές πλευρές της μουσικής. Δεδομένου του προβληματισμού της Campbell (1995) σχετικά με την ανάλυση της rock μουσικής με τεχνικές που βασίζονται στη Δυτική λόγια μουσική όπως συμβαίνει σε σχολικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να βρουν κατάλληλους τρόπους μουσικής ανάλυσης για τη Hip Hop. Αυτό ίσως είναι περισσότερο ζήτημα παιδαγωγικής και του τρόπου που προσεγγίζουμε την ανάλυση, τη συζήτηση και την ικανότητα των μαθητών να βρουν τις διασυνδέσεις παρά ζήτημα ανάλυσης αυτό καθ' αυτό.

Πώς μπορεί η ανάλυση μέσω της μουσικοτροπίας με τη Hip Hop να επηρεάσει το πώς δομούν ενδογενή και πλαισιωμένα νοήματα οι μαθητές; Ποιες είναι για παράδειγμα οι *Feminine Endings* (McClary 1991) ή οι ρίζες της Hip Hop;⁸ Πως θα έμοιαζε μία παιδαγωγική της ανάλυσης; Πώς μπορεί η ενασχόληση με mashups και remixes, με το rapping (spittin' bars), με την κατασκευή ρυθμών ή με το DJing να προσφέρει νέους τρόπους ακρόασης της Hip Hop μουσικής και να επιτρέψει εναλλακτικές αναγνώσεις;⁹ Οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να συλλάβουν αυτές τις δυνατότητες και να συνεργαστούν με μουσικολόγους και θεωρητικούς που μελετούν τη Hip Hop καθώς και με άτομα αυτής της μουσικής και κουλτούρας.

Γενικά, η ιδέα ότι η rap μουσική αξίζει να μελετηθεί σε βάθος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση, κάτι που, στη συνέχεια, θα ενισχύσει την ικανότητά τους να εκφράζονται προσωπικά και να αυτοεπιβεβαιώνονται. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τις νέες που θέλουν να εμπλακούν με μία κουλτούρα και ένα κοινωνικό σύστημα ανισότητας που απαιτεί από αυτές περισσότερες ικανότητες, γνώσεις και υψηλότερη συνειδητοποίηση. Συνεπώς, οι τάξεις μουσικής μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι όπου οι μαθητές θα εμβαθύνουν και θα διευρύνουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για τη Hip Hop και τις σχετικές μουσικές πρακτικές μέσω της εστίασης τόσο στα ενδογενή όσο και στα πλαισιωμένα νοήματα της rap μουσικής. Η ανάλυση, η συζήτηση και η διασύνδεση διαφόρων πτυχών της Hip Hop μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτή την προσπάθεια. Η μουσική εκπαίδευση χρειάζεται σχετική έρευνα και πρακτική ώστε να αναπτύξει μία τέτοια προσέγγιση.

Μουσικοτροπία και Hip Hop: Δημιουργία και Εκτέλεση

Δεδομένης της σημαντικής θέσης που έχει ο ήχος και τα ενδογενή νοήματα για την απόλαυση που νιώθουν οι νέοι ακούγοντας rap μουσική (Love 2008, Stovall 2006), οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να σκεφτούν σοβαρά τις δράσεις δημιουργίας και εκτέλεσης rap μουσικής στην τάξη ως κρίσιμη αφετηρία ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους αφηγήσεις στη Hip Hop και να διαπραγματευτούν νοήματα, τα δικά τους και των άλλων. Είναι ειρωνεία ότι ενώ στα σχολικά προγράμματα μουσικής υποστηρίζεται ένθερμα η εκτέλεση μουσικής, αυτό σπάνια αφορά τη rap μουσική. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που θα εστιάσουν στη Hip Hop μόνο μέσω της ανάλυσης και της ιστορικής αναδρομής, χωρίς να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν και να εκτελέσουν τη μουσική τους, θα παραμελήσουν μία καθοριστική πλευρά της ενασχόλησης με τη rap μουσική. Αλλά η δημιουργία και εκτέλεση της rap μουσικής απαιτεί τη διεύρυνση του αισθητικού πλαισίου στο οποίο λειτουργούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί μουσικής. Αυτό προϋποθέτει μία αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς από τις έννοιες βασισμένες στη Δυτική κλασική μουσική σε έννοιες που αφορούν στη Hip Hop. Για παράδειγμα, η Muhammad (2007) και η Rose (1994) αναφέρονται σε στιλιστικές πρακτικές της Hip Hop όπως η «ροή (διαρκής κίνηση και ενέργεια), η διαστρωμάτωση (ήχων, ιδεών και εικόνων), και η ρήξη (κοψίματα της κίνησης και της μουσικής)» (116) που μπορεί να έχουν διαφορετική έννοια σε άλλες μουσικές παραδόσεις.

Οι στιλιστικές πρακτικές της ροής, της διαστρωμάτωσης και της ρήξης είναι πιθανό να λειτουργήσουν τόσο ως αισθητικός οδηγός στην ανάλυση της Hip Hop και στις δημιουργίες των μαθητών όσο και ως παιδαγωγικά εργαλεία. Η αναλογία της Morgan (2004) για τη θεώρηση ενός πολυφωνικού φεμινισμού είναι ιδιαιτέρως διαφωτιστική. Όπως δηλώνει: «Χρειαζόμαστε μία φωνή σαν τη μουσική μας –μία που έχει δείγματα και στρώματα πολλών φωνών, ενσταλάζει τις ευαισθησίες μας για το παλιό και το μετατρέπει σε κάτι καινούριο, προκλητικό και ισχυρό» (281). Οι μαθητές δεν χρειάζεται να είναι επαγγελματίες MCs για να δομήσουν νέα νοήματα από τη μουσική που δημιουργούν ή «καταναλώνουν». Αν τους δώσουμε ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις τεχνικές του sampling, του remixing, της δημιουργίας ρυθμών και του rapping, τους επιτρέπουμε να δομήσουν νοήματα από τη μουσική τους σε νέα επίπεδα καθώς και ευκαιρίες να τα παρουσιάσουν εκ νέου. Μέσα από αυτές τις μορφές ενασχόλησης με τη Hip Hop στο μάθημα της μουσικής, μπορούν να ενσωματωθούν διάφοροι τρόποι σκέψης στις διαδικασίες και στα αποτελέσματα καθώς η μουσική δημιουργείται, ακροάται, συζητιέται και διασκευάζεται ψηφιακά. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν ή να αλλάξουν τη Hip Hop αναφορικά με την πραγματικότητα που βιώνουν, δημιουργώντας καινούρια μουσική και δομώντας νέους τρόπους σκέψης σχετικά με τις ταυτότητες τους ως νέοι ενήλικες (Bennett 2000, Lashua 2006b, Morrell 2008). Μία τέτοια προσέγγιση συνάδει με την ηθική της κριτικής παιδαγωγικής καθώς βοηθά τους μαθητές να «δουν τη μουσική ως κάτι που διαρκώς τίθεται υπό αμφισβήτηση, αλλάζει και μεταμορφώνεται» (Schmidt 2005, σ. 8). Όταν οι μαθητές ανατρέπουν τα μισογυνιστικά σενάρια και άλλες όψεις της Hip Hop που βρίσκουν προβληματικές, μπορεί να θεωρηθεί ότι ενστερνίζονται την κριτική συνειδητοποίηση (Abrahams 2005, Freire 1970, Schmidt 2005).

Ενώ η πραγματικότητα της τάξης, του σχολείου, και της κοινότητας μπορεί να απαιτεί υποχωρήσεις στο περιεχόμενο και τις εκτελέσεις της Hip Hop εξαιτίας ζητημάτων καταλληλότητας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συναποφασίζουν με τους μαθητές τους ώστε να καταλήξουν δημοκρατικά σε αυτές τις συμβιβαστικές λύσεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα αποκτήσουν συνείδηση αυτών των περιορισμών και θα μπορούν να τους τηρούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να λάβουν υπόψη τις αλλαγές στα παισιωμένα νοήματα της μουσικής και τον ρόλο που παίζουν σε αυτές τις συζητήσεις και αποφάσεις. Στη μουσική εκπαίδευση, απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή στα ζητήματα λογοκρισίας, υποχωρήσεων και καταλληλότητας.

Προωθώντας τη Hip Hop Πράξη στη Μουσική Εκπαίδευση

Κυρίες ακούστε την ιαχή της μάχης! Προς τα πού κυρίες μου; – Medusa (2012)

Είτε συμπεριληφθεί είτε όχι η Hip Hop στη μουσική εκπαίδευση, οι μαθητές διαπραγματεύονται ζητήματα ταυτότητας, αναπαραστάσεων και αυτοτέλειας εντός και εκτός της τάξης της μουσικής. Η Mohanty (2003) υπογραμμίζει ότι τα σχολεία είναι «πολιτικοί και πολιτισμικοί χώροι που αποτυπώνουν τους συμβιβασμούς και τις αντιπαραθέσεις διαφορετικών ομάδων συμφερόντων για τη γνώση» (194). Επιπλέον

υποστηρίζει ότι «οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παράγουν, ενισχύουν, αναδημιουργούν, αντιστέκονται και μετασχηματίζουν ιδέες σχετικά με τη φυλή, το φύλο και τη διαφορετικότητα στην τάξη» (194). Ανάλογα διαφωτιστική είναι και η έρευνα του Abramo (2009, 2011b) για τη μουσικοτροπία των μαθητών με και μέσω της δημοφιλούς μουσικής σε σχέση με ζητήματα φύλου. Η ανάπτυξη κατάλληλων παιδαγωγικών για την ενσωμάτωση της Hip Hop στο μάθημα της μουσικής μπορεί να βασιστεί στην κατανόηση του πώς οι μαθητές ενσαρκώνουν έμφυλες ταυτότητες και δομούν νοήματα μέσω των αλληλεπιδράσεων με τη δημοφιλή μουσική, τους συνομήλικους και τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Οι δράσεις με τη Hip Hop στο μάθημα της μουσικής μπορεί να εξυπηρετήσει τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών ενώ παράλληλα θα προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να διαπραγματευτούν και να αμφισβητήσουν κανονιστικές ρητορικές στη ζωή τους. Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν διάφορες εναλλακτικές μορφές επιτέλεσης μέσα από το rapping, τον χορό, το DJing, την παραγωγή μουσικής, την ακρόαση, την ανάλυση ή τη συζήτηση για τη Hip Hop. Επιπροσθέτως, αν οι νέοι έχουν ευκαιρίες να δημιουργούν και να παίζουν rap μουσική σε συνδυασμό με την ακρόαση και τη συζήτηση για τη μουσική γυναικών και ανδρών emcees, αυτό μπορεί να εδραιώσει την ιδέα ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες κάνουν, και είναι, Hip Hop.

Περιγράφοντας την εξέλιξη του ήχου της, η Nitty Scott MC εξηγεί:

Ο ήχος εξελίσσεται, το αντικείμενο εξελίσσεται ακόμα περισσότερο. Μεγαλώνω πραγματικά μπροστά στο κοινό και απλά ήθελα να του αποκαλύψω ότι είμαι ικανή για πολύ περισσότερα από το "Γιο, γιο, δες με, είμαι μια σκληρή rapper." (Meara 2012)

Τα σχολικά προγράμματα μουσικής μπορούν να αποτελέσουν πεδίο για τους νέους να κάνουν το ίδιο. Αν η μουσική εκπαίδευση καταφέρει να αλλάξει ώστε να αναγνωρίσει και να συνυπολογίσει τη Hip Hop ως σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης κουλτούρας, μπορούμε να ελπίζουμε ότι οι τάξεις μουσικής θα μεταμορφωθούν ώστε να βοηθήσουν τη νεολαία να ανατρέψει τα μισογυνιστικά σενάρια. Έτσι, θα ξαναγράψει ή θα δημιουργήσει εκ νέου τις δικές της μουσικές ή προσωπικές αφηγήσεις και ίσως κάποιοι μαθητές να γίνουν στο μέλλον MCs ή DJs και να παράγουν μουσική που θα μπορεί να παίζεται δυνατά και με υπερηφάνεια για τη δική τους ή την επόμενη γενιά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abrahams, Frank. 2005. The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6: 1–16.

Abramo, Joseph M. 2009. *Popular music and gender in the classroom*. EdD diss., Teachers College, Columbia University, New York, NY.

- _____. 2011a. Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1): 21–43. doi:10.1177/0022429410396095
- _____. 2011b. Queering informal pedagogy: Sexuality and popular music in school. *Music Education Research*, 13(4): 465–77. doi:10.1080/14613808.2011.632084
- Abril, Carlos. 2006. Music that represents culture. *Music Educators Journal*, 93(1): 38–45. doi: 10.2307/3693429
- Bennett, Andy. 2000. *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. New York, NY: Palgrave.
- Björck, Cecilia. 2011. *Claiming space: Discourse on gender, popular music, and social change*. ArtMonitor diss. No 22, University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden.
- Butler, Judith. 1988. Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4): 519–31.
- _____. 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- _____. 1993. *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, Patricia Shehan. 1995. Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4(1): 12–20. doi: 10.1177/1321103X9500400103
- Clay, Andreana. 2003. Keepin' it real: Black youth, Hip-Hop culture, and Black identity. *American Behavioral Scientist*, 46(10): 1346–58. doi:10.1177/0002764203046010005
- _____. 2007. "I used to be scared of the dick": Queer women of color and Hip-Hop masculinity. In *Home girls make some noise: Hip Hop feminism anthology*, eds. Gwendolyn D. Pough, Elaine Richardson, Aisha Durham & Rachel Raimist, 148–65. Mira Loma, California: Parker Publishing.
- _____. 2008. Like an old soul record: Black feminism, queer sexuality, and the Hip- Hop generation. *Meridians: Feminism, Race, Transnationalism*, 8(1): 53–73.
- Clements, Ann C., and Patricia Shehan Campbell. 2006. Rap, rock, race, and rhythm: Music and more in a methods class. *The Mountain Lake Reader*, 16–23.

- Davis, Kathy. 1991. Remaking the she-devil: A critical look at feminist approaches to beauty. *Hypatia*, 6(2): 21–43. doi:10.1111/j.1527-2001.1991.tb01391.x
- Deleuze, Gilles, and Félix Guattari. 1987. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dhokai, Niyati. 2012. Pedagogical ideas on sonic, mediated, and virtual musical landscapes: Teaching Hip Hop in a university classroom. *International Journal of Music Education*, 30(2): 111–19. doi:10.1177/0255761412439925
- Dibben, Nicola. 1999. Representations of femininity in popular music. *Popular music*, 18(3): 331–55.
- Diep, Eric. 2012. Nitty Scott, MC breaks down her EP “The Boombox Diaries vol.1”. from <http://www.complex.com/music/2012/08/nitty-scott-mc-breaks-down-her-ep-the-boombox-diaries-vol1/3-is-this-thing-on-f-outright>
- Dimitriadis, Greg. 1996. Hip Hop: Live performance to mediated narrative. *Popular music*, 15(2): 179–94.
- _____. 2001. *Performing identity/performing culture: Hip hop as text, pedagogy, and lived practice*. New York, NY: Peter Lang.
- Disu, Jessica. 2010. Crazy Mama 2.0. *The FM Supreme Project EP Mixtape*. djvlad. 2012. Lady Luck: I don't like being called a lesbian or other titles [video]. from <http://www.youtube.com/watch?v=XCfkz179XfU>
- Duncan-Andrade, Jeffrey M. R., and Ernest Morrell. 2008. *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. New York, NY: Peter Lang.
- Emdin, Christopher. 2010. Affiliation and alienation: Hip-Hop, rap, and urban science education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1): 1–25. doi:10.1080/00220270903161118
- Emerson, Rana A. 2002. “Where my girls at?”: Negotiating black womanhood in music videos. *Gender Society*, 16(1): 115–35. doi:10.1177/0891243202016001007
- Forman, Murray. 2000. ‘Represent’: Race, space and place in rap music. *Popular music*, 19(1): 65–89.
- Tobias, Evan. 2014. Flipping the misogynist script: Gender, agency, hip hop and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 48–83. http://act.maydaygroup.org/articles/Tobias13_2.pdf

- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Company.
- Gaunt, Kyra D. 2004. Translating double dutch to hip hop. In *That's the joint: The Hip Hop studies reader*, eds. Murray Forman & Mark Anthony Neal, 251–63. New York: Routledge.
- Gilman, Sander L. 1986. Black bodies, White bodies: Toward an iconography of female sexuality in late nineteenth century art, medicine, and literature. In *"Race," Writing, and Difference*, ed. Henry Louis Gates, Jr., 223–61. Chicago: University of Chicago Press.
- Gould, Elizabeth. 2007. Legible bodies in music education: Becoming-matter. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(4): 201–23.
- _____. 2009. Dis-orientations of desire: Music education queer. In *Music Education for Changing Times: Guiding visions for Practice*, eds. Tom A. Regelski & J. Terry Gates, 59–71. Dordrecht: Springer.
- Green, Lucy. 2005. Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1): 77–92. doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00099.x
- _____. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldercott, England: Ashgate.
- Hall, Pamela D. 1998. The relationship between types of rap music and memory in African American children. *Journal of Black Studies*, 28(6): 802–14.
- hooks, bell. 1994. *Outlaw culture*. New York: Routledge.
- Irving, Katrina. 1993. I want your hands on me: Building equivalences through rap music. *Popular music*, 12(2): 105–21.
- Kellner, Douglas. 2002. Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education. In *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age*, ed. Ilana Snyder, 154–69. London: Routledge.
- Kellner, Douglas, and Jeff Share. 2007. Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1): 59–69. doi:10.1007/s11519-007-0004-2

- Keyes, Allison. 2010. Female emcees say 'my mic sounds nice'.
from <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=129530573>
- Keyes, Cheryl L. 2002. *Rap music and street consciousness*. Chicago: University of Illinois Press.
- Koza, Julia. 1994. Rap music: The cultural politics of official representation. *Review of Education, Pedagogy, Cultural Studies*, 16(2): 171–96.
- Lashua, Brett D. 2006a. "Just another native?": Soundscapes, chorasters, and borderlands in Edmonton, Alberta, Canada. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 6(3): 391–410.
- _____. 2006b. The arts of the remix: ethnography and rap. *Anthropology Matters Journal*, 8(2): 1–10.
- Lashua, Brett D., and Karen Fox. 2007. Defining the groove: From remix to research in the beat of Boyle Street. *Leisure Sciences*, 29, 143–58.
doi:10.1080/01490400601160796
- Leard, Diane Wishart, and Brett D. Lashua. 2006. Popular media, critical pedagogy, and inner city youth. *Canadian Journal of Education*, 29(1): 244–64.
doi:10.2307/20054155
- Love, Bettina L. 2008. *Don't judge a book by its cover: An ethnography about achievement, rap music, sexuality and race*. PhD diss., Georgia State University, ProQuest Dissertations and Theses. (3399087)
- Mahiri, Jabari. 2000/2001. Pop culture pedagogy and the end(s) of school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4): 382–85.
- Mahiri, Jabari, and Erin Conner. 2003. Black youth violence has a bad rap. *Journal of Social Issues*, 59(1): 121–40. doi:10.1111/1540-4560.00008
- Martignetti, Frank, Brent C. Talbot, Matthew Clauhs, Timothy Hawkins, and Nasim Niknafs. 2013. "You got to know us": A hopeful model for music education in urban schools. *Visions of Research in Music Education*, 23, 1–29.
- McClary, Susan. 1991. *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Meara, Paul. 2012. Nitty Scott, MC says perception kept her from completely being herself in the beginning, breaks down "Flower Child" with Kendrick Lamar. from <http://www.hiphopdx.com/index/news/id.20981/title.nitty-scott-mc-says-perception-kept-her-from-completely-being-herself-in-the-beginning-breaks-down-flower-child-with-kendrick-lamar>
- Medusa, 2012. Whr my ladies at? On *Whrs the DJ booth: Medusa the gangsta goddess* [album]. Humboldt County, CA: One Wise Studio
- Miller, Matt. 2004. Rap's dirty south: From subculture to pop culture. *Journal of Popular Music Studies*, 16(2): 175–212. doi:10.1111/j.0022-4146.2004.00018.x
- Mohanty, Chandra Talpade. 2003. *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham: Duke University Press.
- Morgan, Joan. 2004. Hip-hop feminist. In *That's the joint: The Hip Hop studies reader*, eds. Murray Forman & Mark Anthony Neal, 277–89. New York: Routledge.
- Morgan, Marcyliena. 2009. *The real hip-hop: Battling for knowledge, power, and respect in the LA underground*. Durham, NC: Duke University Press.
- Morrell, Ernest. 2008. *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York, NY: Routledge.
- MsJaneThang. 2013. Jessica "FM Supreme" Disu interview. from <http://janethangproductions.com/jessica-fm-supreme-disu-interview/-axzz2bnTtbo2q>
- Muhammad, Fatimah N. 2007. How not to be 21st century Venus Hottentots. In *Home girls make some noise: Hip Hop feminism anthology*, eds. Gwendolyn D. Pough, Elaine Richardson, Aisha Durham & Rachel Raimist, 115–40. Mira Loma, CA: Parker Publishing.
- Munoz-Laboy, Miguel, Hannah Weinstein, and Richard Parker. 2007. The Hip-Hop club scene: Gender, grinding and sex. *Culture, Health & Sexuality*, 9(6): 615–28. doi:10.1080/13691050701528590
- Neal, Mark Anthony. 2004. I'll be Nina Simone defecating on your microphone: Hip- Hop and gender. In *That's the joint: The hip hop studies reader*, eds. Murray Forman & Mark Anthony Neal, 247–50. New York: Routledge.
- Tobias, Evan. 2014. Flipping the misogynist script: Gender, agency, hip hop and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 48-83. http://act.maydaygroup.org/articles/Tobias13_2.pdf

- Newman, Michael. 2005. Rap as literacy: A genre analysis of Hip-Hop ciphers. *Text*, 25(3): 399–436. doi:10.1080/15348450701341295
- _____. 2007. I don't want my ends to just meet; I want my ends overlappin: Personal aspiration and the rejection of progressive rap. *Journal of Language, Identity, and Education*, 6(2): 131–45.
- Ogbar, Jeffrey O. G. 1999. Slouching toward Bork: The culture wars and self- criticism in Hip-Hop Music. *Journal of Black Studies*, 30, 164–83.
- Petchauer, Emery. 2009. Framing and reviewing Hip-Hop educational research. *Review of Educational Research*, 79(2): 946–78. doi:10.3102/0034654308330967
- Product, Snow Tha. 2011. Snow Tha Product answers fan questions [video]. from <http://www.youtube.com/watch?v=CGDyP13410E>
- Queeley, Andrea. 2003. Hip Hop and the aesthetics of criminalization. *Souls*, 5(1): 1– 15.
- Rivera, Raquel Z. 2003. *New York Ricans from the Hip Hop Zone*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Rose, Tricia. 1994. *Black noise: Rap music and Black culture in contemporary America*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Schmidt, Patrick. 2005. Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1–14.
- Scott, Nitty. 2012. H.O.T. On The Boombox Diaries Vol. 1 E.P. [album] Money Maker Records.
- _____. n.d. Keeping it real...or not. from <http://nittyscottmc.tumblr.com/post/56102265030/keeping-it-real-or-not>
- Share, Jeff. 2009. *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. New York, NY: Peter Lang.
- Sharpley-Whiting, Tracy D. 2007. *Pimps up ho's down: Hip Hop's hold on young Black women*. New York: New York University Press.
- Smith, Christopher Holmes. 1997. Method in the madness: Exploring the boundaries of identity in hip-hop performativity. *Social Identities*, 3(3): 345–75.
- Tobias, Evan. 2014. Flipping the misogynist script: Gender, agency, hip hop and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 48-83. http://act.maydaygroup.org/articles/Tobias13_2.pdf

- Söderman, Johan. 2013. The formation of 'Hip-Hop Academicus' — how American scholars talk about the academisation of hip-hop. *British Journal of Music Education*, 1–13. doi: 10.1017/S0265051713000089
- Söderman, Johan, and Göran Folkestad. 2004. How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3): 313–26.
- Southwest Youth Collaborative. 2008. The University of Hip Hop: Arts and Culture. from <http://swyc.org/UniversityofHipHop>
- Stalhammar, Börje. 2000. The spaces of music and its foundation of values: Music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36, 35–45. doi:10.1080/14613800307100
- Stars, Anjuli. 2013. Anjuli Stars interviews Lady Luck & Rah Digga about female rappers [video]: Anjuli Stars. from <http://www.youtube.com/watch?v=iFE8bpeTN9o>
- Stauffer, Sandra L. 2008. Placing curriculum in music. In *Music Education for Changing Times: Guiding visions for Practice*, eds. Tom A. Regelski & J. Terry Gates, 175–86. New York, NY: Springer.
- Stovall, David 2006. We can relate: Hip-Hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education*, 41: 585–602.
- StreetHeat. 2010. Remy Ma live from jail! Pt. 1 of 2 [video]: World Star Hip Hop. from <http://www.worldstarhiphop.com/videos/video.php?v=wshhZqYG0Rr1zLU0sc9C>
- Thibeault, Matthew D. 2010. Hip-Hop, digital media, and the changing face of music education. *General Music Today*, 24(1): 46–9. doi:10.1177/1048371310379097
- _____. 2012. Music education in the postperformance world. In *The Oxford handbook of music education*, eds. Gary E. McPherson & Graham F. Welch, Vol. 2, 517–30. New York, NY: Oxford University Press.
- Touré. 2011. Challenging Hip-Hop's masculine ideal. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2011/12/25/arts/music/white-female-rappers-challenging-hip-hops-masculine-ideal.html?smid=pl-share>
- Upton, Chelsea. 2013. "I'm just a White girl in this world" — On Hip-Hop's White girls and internet novelty. From <http://notaneophyte.com/im-just-a-white-girl-in-this-world-on-hip-hops-white-girls-and-internet-novelty/>
- Tobias, Evan. 2014. Flipping the misogynist script: Gender, agency, hip hop and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 48–83. http://act.maydaygroup.org/articles/Tobias13_2.pdf

Vibe, Da. 2012. Snow Tha Product X Da Vibe - interview: Da Vibe magazine. from <http://www.youtube.com/watch?v=7eAl-o4jrN0>

White, Theresa Renee. 2013. Missy “Misdemeanor” Elliott and Nicki Minaj: Fashionistin’ Black female sexuality in Hip-Hop culture—girl power or overpowered? *Journal of Black Studies*. doi: 10.1177/0021934713497057

Whitney, Jennifer Dawn. 2012. Some assembly required: Black barbie and the fabrication of Nicki Minaj. *Girlhood Studies*, 5(1): 141–59.

Σημειώσεις

¹ Η κουλτούρα της Hip Hop περιέχει το rapping, τις πρακτικές το DJing, τον χορό και τη δημιουργία γκράφιτι. Κάποιοι αναγνωρίζουν τη «γνώση» ως ένα επιπρόσθετο στοιχείο. Στην παρούσα εργασία όταν μιλώ συγκεκριμένα για τη μουσική θα αναφέρομαι στη rap μουσική και όταν μιλώ γενικότερα για τη συναφή κουλτούρα θα αναφέρομαι στην Hip Hop κουλτούρα. Θα χρησιμοποιώ τον όρο Hip Hop για να περιλάβω τόσο την κουλτούρα όσο και τη μουσική.

² Ο/Η MC ή emcee είναι αυτός ή αυτή που ραπάρει. [Σημ. Μετ]: προκύπτει από τον όρο Master of Ceremonies, δηλαδή αυτός/ή που ηγείται της παράστασης.

³ Βλ. Thibeault (2012) για μία ευρεία συζήτηση της ιδέας ενός postperformance κόσμου.

⁴ Ενώ αυτή η μελέτη εξερευνά τα σημεία τομής της επιτέλεσης και της επιτελεστικότητας, υπάρχει μία διάκριση μεταξύ της ιδέας της επιτέλεσης της ταυτότητας, η οποία είναι μία ενσυνείδητη σκόπιμη πράξη, και της επιτελεστικότητας που αποτελείται από συνεχιζόμενες επαναλαμβανόμενες επιτελέσεις σε βάθος χρόνου. Βλ. Butler (1988, 1993).

⁵ «Venus Hottentot» ήταν η Sarah Baartman, μία γυναίκα από την Αφρική που χρησιμοποιήθηκε ως δημόσιο έκθεμα για τους Ευρωπαίους. Το κοινό την έβλεπε γυμνή, παρατηρούσε ιδιαίτερα τα οπίσθιά της και τη σχολίαζε ως σεξουαλικό αντικείμενο και μόνον αυτό. Βλ. Gilman (1986).

⁶ Ο Martignetti και οι συνεργάτες του υιοθετούν τις ερωτήσεις του Abraham «Τι είναι πιθανό να γίνουν;» και «ποιοι μπορούμε να γίνουμε εμείς ως άτομα;» για να αξιολογήσουν τον κοινό αναστοχασμό και μετασχηματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών.

⁷ Πολλοί MCs προσβάλλουν ο ένας τον άλλον στα άλμπουμ τους. Αυτό είναι ενδεικτικό της ανταγωνιστικής αισθητικής στη Hip Hop κουλτούρα.

⁸ Βλέπε McClary (1991), για σημειωτική ανάλυση της μουσικής που προσεγγίζει με ευρύτητα την αντίληψη και κατανόηση της μουσικής.

⁹ Τα mashups αντιπαραβάλλουν δύο ή περισσότερα κομμάτια μουσικής. Τα remixes αλλάζουν, προσθέτουν ή διαχειρίζονται επιλεγμένα προϋπάρχοντα κομμάτια μουσικής, διατηρώντας, όμως, τα βασικά τους στοιχεία ώστε να είναι αναγνωρίσιμα. Η έκφραση «spittin’ bars» σημαίνει να ραπάρεις. Το beat είναι ο χτύπος στα οργανικά μέρη πάνω στα οποία ραπάρει ο/η MC.

Σχετικά με τον Συγγραφέα

Ο Evan Tobias είναι επίκουρος καθηγητής μουσικής εκπαίδευσης στο Arizona State University, όπου τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα και η διδασκαλία του περιλαμβάνουν δημιουργική ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων και τεχνολογίας, μελέτη αναλυτικών προγραμμάτων, ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, και ενσωμάτωση της δημοφιλούς κουλτούρας και μουσικής στην τάξη της μουσικής. Έχει πρόσφατα δημοσιεύσει στα *Arts Education Policy Review*, *Music Education Research*, *Research Studies in Music Education*, *Music Educators Journal*, και *International Journal of Music Education*. Διάφορα κεφάλαια που έχει συγγράψει έχουν ήδη δημοσιευθεί ή είναι υπό δημοσίευση σε βιβλία με θέματα που αφορούν τα video games, multimedia, intermedia και transmedia στα μουσικά προγράμματα. Εκτός της διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ASU, ο Tobias είναι επικεφαλής του Consortium for Digital, Popular, and Participatory Culture in Music Education <http://cdppcme.asu.edu> και είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής του Music Educators Journal. Διατηρεί επίσης επαγγελματικό blog στο <http://evantobias.net>.

10.

Ας Βγάλουμε τη Μουσική Εκπαίδευση από την Πρίζα

Vincent C. Bates
Weber State University

Πρωτότυπο άρθρο

Bates, Vincent C. 2013. Music education unplugged. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12(2): 75-90. http://act.maydaygroup.org/articles/Bates12_2.pdf

Τόσο άξαφνα οι μικρές πόλεις
που κατοικούσαν οι άνθρωποι
και ζούσαν στα ίδια σπίτια
τώρα γεμίζουν με ξένους που
δεν μπαίνουν στον κόπο να μιλήσουν ή να χαιρετήσουν.
Η ζωή είναι μοναχική υπόθεση.
Γυάλισέ την όπως θέλεις,
σμίλειψέ την με πολιτικές
ανοησίες όσο σε ευχαριστεί,
η δική μας ιστορία υπήρξε βάρβαρη,
τιμωρώντας χωρίς ενοχές
οτιδήποτε ή οποιονδήποτε ανήκε ή απειλούσε ότι θα ανήκει
στον τόπο, μετατρέποντας τη γη
σε φτώχεια και χρήμα με τον πιο
γρήγορο τρόπο. Τώρα
μετά την μακρόχρονη εισβολή
από ξένα είδη, συμπεριλαμβανομένου του δικού μας,
σε χρόνους απειλής
των ειδών, συμπεριλαμβανομένου του δικού μας,
αντιμετωπίζουμε τον δύσκολο δρόμο: καμία επιλογή
παρα να βελτιωθούμε. Τώρα που ο
σύντομος κατακλυσμός του “φτηνού”
πετρελαίου και κάρβουνου έχει περάσει
ανεπιστρεπτί, παράλληλα με την παγκόσμια
οικονομία, το παγκόσμιο χωριό,
οι θησαυροί που πηγαίνουν παντού
και δεν ζουν πουθενά, μετά
τη μακρά επανεκμάθηση, τη μακρόχρονη
δυστυχία, ο επαναπατρισμός

πρέπει να ακολουθήσει, ίσως
 να υπάρξει ένα Νέος Κόσμος
 από ντόπιες κοινότητες ξανά:
 φυτά, ζώα, άνθρωποι,
 εδάφη, πέτρες, ιστορίες,
 τραγούδια –όλα να ανήκουν
 σε τόσο μικρά, γνώριμα
 αλλά ξεχασμένα, επισήμως άγνωστα
 και κακομεταχειρισμένα, όμορφα μέρη
 όπως αυτό, όπου
 παρά τα λάθη μας
 το χρυσό φως του Οκτωβρίου
 πέφτει ανάμεσα στα φύλλα που στριφογυρνούν.
 Τα φύλλα πέφτουν και πεθαίνουν,
 παράγοντας πλούτο στο έδαφος,
 δημιουργώντας στο έδαφος τον μόνο
 αληθινό υλικό πλούτο.
 Αγνωώντας το ποταπό μας όνειρο
 της απόλυτης παντοδυναμίας του ανθρώπου,
 η σοφή γηραιά γη
 φώτισε τις άκρες του δάσους
 με τα τελευταία λουλούδια του χρόνου
 τους γνωστούς μικροσκοπικούς αστέρες
 εδώ ως αποχαιρετιστήρια του καλοκαιριού.

(Wendell Berry, 2010a)

Η οπτική της αγροτικής ζωής αποκαλύπτει τις αποτυχίες και τους κινδύνους της σύγχρονης κοινωνίας και μας καλεί να επιστρέψουμε σε έναν ελπιδοφόρο, πιο βιώσιμο και αποτελεσματικό τρόπο ζωής. Όλο και περισσότεροι συμφωνούν στο γεγονός ότι η Γη μας διατρέχει σοβαρό κίνδυνο (κάτι που περιγράφεται με λεπτομέρειες από τον Beck, 2007, βλ. επίσης Pappas 2013). Οι σύγχρονες καινοτομίες φαίνεται ότι έχουν βελτιώσει την ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Παρόλα αυτά, ο Neil Postman (1990) αναφέρει ότι «Το δούναι και λαβείν στην τεχνολογία δεν γίνεται ισότιμα». Οι σύγχρονες τεχνολογίες μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και την παραγωγή, να βελτιώσουν την εξ αποστάσεως επικοινωνία και να κάνουν την μετακίνηση πιο οικονομική και την πληροφορία πιο εύκολα προσβάσιμη. Από την άλλη μεριά, η τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε μονότονη εργασία για πολλούς ανθρώπους, να υποβαθμίσει και να οδηγήσει τα φυσικά περιβάλλοντα σε κατάσταση επικινδυνότητας, να συνεισφέρει στην ανισότητα και την απομόνωση και να εμποδίσει τη διαμόρφωση της αίσθησης της κοινότητας και του τόπου.

Ως κοινωνία, οφείλουμε να επιστρέψουμε στη γη· η επιβίωση και η ποιότητα της ζωής μας πιθανώς να εξαρτώνται από αυτό (Theobald 2009). Με το «στη γη» εννοώ να

γνωρίζουμε και να ενδιαφερόμαστε για το μέρος στο οποίο ζούμε, να ανακαλύψουμε εκ νέου μία αίσθηση του τόπου και να επαναφέρουμε και να καλλιεργήσουμε βιώσιμες και αειφόρες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Αναφερόμενοι γενικά στην εκπαίδευση, οι Sipos, Battista και Grim (2008) κάνουν έκκληση για εμφύσηση «ανθρωπιστικών αξιών, όπως η διαίσθηση, η κοινή λογική, η δημιουργικότητα, η ηθική, η μνήμη και η πνευματικότητα» για να αντιμετωπιστεί η «κυριαρχία του ρασιοναλισμού» η οποία (υποτίθεται) «προσφέρει ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση, στοχεύει στην αποτελεσματικότητα και επικεντρώνεται στην τεχνολογία» (σ.70). Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να επιτύχουν πολλά προς αυτήν την κατεύθυνση. Η πρόθεσή μου σε αυτό το άρθρο είναι να εξερευνήσω και να αναδείξω ορισμένες πιθανότητες. Ως θεωρητικό πλαίσιο, θα βασιστώ κυρίως στο έργο του Wendell Berry, ενός από τους εμπνευστές συγγραφείς του αγροτικού τρόπου ζωής ο οποίος ζει χωρίς ιδιαίτερη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας σε μία φάρμα στο Kentucky στην οποία η οικογένειά του κατοικεί για πάνω από 200 χρόνια. Πρόκειται για ένα κομμάτι γης με το οποίο συνδέεται προσωπικά –γη που, σε αντάλλαγμα, παρέχει φυσικούς και πνευματικούς πόρους διαβίωσης.

Στο παρακάτω απόσπασμα, ο Berry (1996) προσδιορίζει αυτό που πιστεύει ότι είναι το βασικό πρόβλημα της αμερικανικής γεωργίας:

Η αλήθεια είναι ότι έχουμε σχεδόν καταστρέψει την αμερικανική γεωργία και κατά τη διαδικασία αυτή έχουμε σχεδόν καταστρέψει και τη χώρα μας. Πως έγινε αυτό; Συνέβη με έναν υπερβολικά απλό τρόπο. Για πολλά χρόνια, ως έθνος, ζητούσαμε από τη γη μας μόνο να παράγει και ζητούσαμε από τους αγρότες μόνο να παράγουν. Πιστέψαμε, επίσης, ότι αυτή η μονοδιάστατη οικονομική τακτική όχι μόνο εγγυάται καλή απόδοση αλλά ότι ήταν η απόλυτη αλήθεια και θα διαφύλασσε την ορθότητα των σκοπών μας. Παραδοθήκαμε άνευ όρων στην τακτική των οικονομολόγων η οποία υπαγορεύει ότι ο ανταγωνισμός και η καινοτομία είναι η λύση για όλα μας τα προβλήματα και ότι τελικά θα καταφέρουμε να παρακάμψουμε με κάποιο τεχνολογικό τέχνασμα τη βιολογική πραγματικότητα και την ανθρώπινη φύση (σ.205-6).

Θα ήθελα να προτείνω μία μεταφορική σχέση: η παραγωγή, ο ανταγωνισμός και η καινοτομία αποτελούν αδιαμφισβήτητες θεμελιώδεις επιδιώξεις τόσο για τη μουσική εκπαίδευση όσο και για τη γεωργία. Στη μουσική εκπαίδευση, η επαγγελματική αναγνώριση βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε ένα μοναδικό κριτήριο –υψηλό επίπεδο επίδοσης στα μεγάλα σύνολα. Αυτό παραπέμπει στον όρο *μουσικισμό* (*musicianism*) που εισηγήθηκε ο Thomas Regelski:

Ένα παράδειγμα άστοχου ακραίου μουσικισμού –κυρίως στη σχολική μουσική εκπαίδευση– είναι οι (καθόλου σπάνιες) περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρησιμοποιούν κατ' επανάληψη αυστηρά, εκφοβιστικά και άλλα βάνανυσα μέσα για να διασφαλίσουν την υψηλή ποιότητα στις παραστάσεις των συνόλων τους. Στην πραγματικότητα, οι ίδιοι 'δίνουν παράσταση' μέσα από τα

σύνολά τους εστιάζοντας σε αυστηρώς μουσικά κριτήρια (και συχνά φαίνεται να έχουν στο μυαλό τους κυρίως την φήμη των προγραμμάτων τους και το επαγγελματικό τους κύρος). Επίσης, οι επιλογές ρεπερτορίου, υλικών και άλλων (συμπεριλαμβανομένων των τάξεων μουσικής γενικών σχολείων), συνηγορούν υπέρ της λόγιας 'καλής μουσικής' και δίνουν ελάχιστη ή καθόλου βαρύτητα στα δια βίου παιδαγωγικά και μουσικά οφέλη των αποφοίτων (σ.21).

Ο ανταγωνισμός είναι η κυρίαρχη μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων στα τυπικά προγράμματα μουσικής των σχολείων της Βόρειας Αμερικής όπου οι μαθητές αγωνίζονται για προβολή και ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής δείχνουν αμείωτο ενδιαφέρον για την τεχνολογία, αναζητώντας σε κάθε καινούριο γκάτζετ ή σε κάθε «καλή πρακτική» τη σωτηρία σε επίπεδο παιδαγωγικής και προγράμματος. Επιπροσθέτως, η έρευνα στη μουσική εκπαίδευση εστιάζει στο πώς θα επιτευχθούν τα ίδια, απaráλλακτα αποτελέσματα τα οποία θεωρούνται δεδομένα (Regelski 2005). Επακόλουθο της τυποποίησης, του ανταγωνισμού και της *τεχνολατρίας* (η λατρεία της τεχνολογίας, κατ'αντιστοιχία του όρου *μεθοδολατρεία* του Regelski) είναι μία απολύτως αναιτιολόγητη και θεσμοθετημένη μορφή σχολικής μουσικής εκπαίδευσης που παράγει και δικαιολογεί την ύπαρξη νικητών και χαμένων, εχόντων και μη εχόντων, και τείνει να δαπανά πολύ χρόνο και χρήμα –λαμβάνοντας υπόψιν τον μικρό αριθμό μαθητών που όντως συνεχίζουν να ασχολούνται με τη μουσική εκτός σχολείου με παρόμοιους τρόπους ή μετά την αποφοίτησή τους. Τόσο μεγάλη προσπάθεια –τόση επιτυχημένη τυποποίηση– για τόσο εύλογα αμφισβητήσιμα αποτελέσματα!

Τι θα γινόταν αν αλλάζαμε το βασικό κριτήριο; Αντί να υποστηρίζουμε τις σύγχρονες, μη βιώσιμες και άδικες ιδέες και πρακτικές, θα μπορούσαμε να διδάξουμε πιο χρήσιμες αξίες. Κάποιοι ίσως υποστηρίζουν ότι η μουσική διδασκαλία οφείλει να εστιάζει αυστηρά στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και στην κατανόηση των μουσικών εννοιών. Ωστόσο, η διδασκαλία τη μουσικής ποτέ δεν είναι, και δεν μπορεί να είναι, μόνο διδασκαλία για τη μουσική. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό να αξιολογήσει αντικειμενικά αν ο μαθητής, σε ατομικό επίπεδο, μπορεί να διακρίνει το τονικό ύψος, μπορεί να τραγουδήσει «Γεια σου, Ashley» (σολ-μι, σολ-μι) στο ο οποίο η Ashley θα πρέπει να απαντήσει «Γεια σας, κύριε» στους ίδιους φθόγγους. Με αυτήν την αλλόκοτη πρακτική, η οποία δεν σχετίζεται με καμία κατάσταση της καθημερινής πραγματικότητας (σοβαρά τώρα, οι άνθρωποι δεν χαιρετιούνται έτσι!), αυτό που θα μάθει τελικά η Ashley είναι ότι το να τραγουδάς είναι κάτι που κάποιοι το κάνουν καλά και κάποιοι όχι, ότι κάποιοι άνθρωποι πρέπει να τραγουδούν και άλλοι όχι, και ότι οι ειδικοί στη μουσική είναι αυτοί που καθορίζουν ποιος μπορεί και ποιος δεν θα έπρεπε να τραγουδά. Στην πραγματικότητα, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους οποίους διδάσκω, πιστεύουν ότι δεν μπορούν και δεν πρέπει να τραγουδούν –ιδιαιτέρως μπροστά σε άλλους– σε συνέχεια των εμπειριών τους του παρελθόντος με κάποιον καλοπροαίρετο εκπαιδευτικό που πίστευε ότι το μόνο που έκανε ήταν να διδάσκει μουσική. Αναλογιστείτε επίσης, μία μαέστρο σχολικής ορχήστρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία σε μια προσπάθεια να δημιουργήσει την ορχήστρα που θα έχει τον καλύτερο ήχο στην περιοχή,

κάνει ακροάσεις για να δεχτεί μαθητές που θέλουν να συμμετέχουν και να έχουν μία θέση στην ορχήστρα. Εν τούτοις, και ίσως ακούσια, ενισχύει την πεποίθηση ότι υπάρχει μία «φυσική τάξη πραγμάτων» σύμφωνα με την οποία είναι απόλυτα λογικό να προωθéis τους προνομιούχους –ο σκοπός είναι να ακουγόμαστε τέλεια και όχι, για παράδειγμα, απλά να απολαμβάνουμε το να παίζουμε μουσική όλοι μαζί. Στην ίδια βάση, οι εκπαιδευτικοί μουσικής διδάσκουν επιτυχώς ότι το επίκεντρο και τα απόλυτα ωφέλιμα στοιχεία είναι η αποτελεσματικότητα, η εξειδικευμένη γνώση, ο ανταγωνισμός και η παραγωγή, αδιαφορώντας για τις μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στους ανθρώπους και στον τόπο. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψιν ότι ελάχιστοι μαθητές συνεχίζουν τις σχολικές μουσικές δράσεις εκτός σχολείου, αυτά τα «εξωμουσικά» μαθήματα είναι πιθανόν ότι αποτυπώνονται για πάντα στη μνήμη τους.

Για την αγροτική οικονομία, ο Berry (1996) προτείνει μία εναλλακτική βάση:

Το κατάλληλο μέτρο για τη γεωργία είναι η υγεία του κόσμου και η δική μας υγεία και αυτό είναι αναπόφευκτα ένα και μοναδικό μέτρο. Αλλά η μοναδικότητα αυτού του μέτρου είναι πολύ διαφορετική και αρκετά πιο περίπλοκη από τη μονοδιάστατη φύση του κριτηρίου της παραγωγικότητας που χρησιμοποιούμε. (σ. 208).

«*Η υγεία του κόσμου και η υγεία μας*». Αυτά είναι περίπλοκα πρότυπα. Πιστεύω πως το ίδιο ισχύει και για τη μουσική εκπαίδευση. Ο διευθυντής μουσικού συνόλου ο οποίος εστιάζει πρώτιστα στην ποιότητα ζωής των μαθητών του («Πώς μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου να ικανοποιούν τις ανάγκες τους μέσω της μουσικής, στο παρόν και μακροπρόθεσμα, και πώς η μουσική μάθηση μπορεί να τους κάνει να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους άλλους και για το φυσικό περιβάλλον;»), θα προσεγγίζει τελείως διαφορετικά τη διδασκαλία από έναν διευθυντή μουσικού συνόλου που εστιάζει πρωταρχικά στα ισχύοντα βασικά κριτήρια («Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι το σύνολό μου θα πετύχει τις υψηλότερες διακρίσεις στα φεστιβάλ;»). Το έργο του πρώτου διευθυντή είναι πολύ πιο περίπλοκο και ενδιαφέρον σε σχέση με αυτό του δεύτερου επειδή μπορούν να αντιμετωπιστούν διάφορες ανάγκες και με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μέσω της μουσικής. Στην πραγματικότητα, το να εστιάζεις αποκλειστικά στο αποτέλεσμα, δηλαδή στο πόσο καλά ακούγεται το σύνολο σε σχέση με άλλα σύνολα, επιτρέπει στον δεύτερο διευθυντή να αγνοεί τις διαφορετικές ατομικές ανάγκες των μαθητών ή τα γενικότερα οφέλη για την κοινωνία (π.χ., ισότητα, περιβαλλοντική βιωσιμότητα).

Στο βιβλίο της για το αειφόρο και κοινόβιο ΟικοΧωριό (*EcoVillage*) στην Ithaca της Νέας Υόρκης, η Liz Walker (2010) αναφέρει:

Υπάρχει αυτή η νέα, αναδυόμενη κοσμοθεωρία που είναι σχεδόν το αντίθετο από ό,τι βιώνουμε αυτή τη στιγμή. Εκτιμά τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων και τον σεβασμό στη ζωή. Αντιλαμβάνεται την κοινότητα ως ιερή σταθερά και θεωρεί σημαντική την ίση πρόσβαση σε πόρους όπως η τροφή, η στέγη, η ουσιαστική εργασία και η περίθαλψη. Αυτή η κοσμοθεωρία πιστεύει στην παροχή φροντίδας

και υποστήριξης στους ηλικιωμένους, στους νέους και στους ασθενείς. Χαιρετίζει τη διαφορετικότητα. Επικεντρώνεται στην τοπική ταυτότητα και τιμά την υγεία του οικοσυστήματος. Χρειάζεται φροντίδα για να καθαριστούν και να διατηρηθούν οι πολύτιμοι πόροι γης, νερού και αέρα (σ.4).

Έχω την αίσθηση πως αυτό είναι ένα όμορφο όραμα που αναγνωρίζει τη σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ της περιβαλλοντικής αειφορίας και της ποιότητας ζωής του ανθρώπου. Αν και δεν είμαι σίγουρος ότι συμμερίζομαι την αισιοδοξία της Walker (μπορεί να χρειαστούν πολλές και σοβαρές κρίσεις για να έρθουν στην επιφάνεια τόσο σημαντικά ζητήματα) ωστόσο, συνοψίζει τι *θα μπορούσε* και τι *θα έπρεπε* να ισχύει. Στο υπόλοιπο αυτού του άρθρου, θα εξερευνήσω, ειδικότερα και σε πρακτικό επίπεδο, πώς η μουσική εκπαίδευση (συγκεκριμένα η σχολική μουσική εκπαίδευση) μπορεί, από μία αγροτική οπτική, να προάγει την αειφορία και, κατ' επέκταση, τη γενικότερη ποιότητα ζωής. Έχω οργανώσει το κείμενό μου σύμφωνα με τρεις αξίες της αγροτικής ζωής (οι οποίες προκύπτουν από τον Donahue 2003): φροντίδα της γης, ομορφιά και κοινότητα.

Φροντίδα της γης

Στη ρίζα της αγροτικής οικονομίας είναι η πεποίθηση ότι, με κάποιον τρόπο, όλα και όλοι συνδέονται με τη γη –οι αποφάσεις μας και οι πράξεις μας αναπόφευκτα επηρεάζουν τη γη όπου ζούμε. Οι εκπαιδευτικοί (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών μουσικής) μπορούν να υποστηρίξουν ένα σύνολο δράσεων για να βοηθήσουν τους μαθητές να ενεργοποιηθούν για τη φροντίδα της γης. Σε αυτή τη βάση, η Daniela Tilbury (1995) διερεύνησε τα οφέλη τριών προσεγγίσεων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

Η εκπαίδευση *σχετικά* με το περιβάλλον αφορά την ανάπτυξη της συνείδησης, της γνώσης και της κατανόησης για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση *στο* περιβάλλον συνηγορεί υπέρ μιας μαθητοκεντρικής και εμπειρικής μάθησης. Η προσέγγιση αυτή, που αναπτύχθηκε κυρίως μέσω της επιτόπιας εργασίας, έχει ως βάση την εμπειρία, καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση και τη φροντίδα, επιδιώκοντας την προσωπική ανάπτυξη μέσω της επαφής με τη φύση.

Η εκπαίδευση *για* το περιβάλλον θεωρεί τη βελτίωση του περιβάλλοντος ως πραγματικό στόχο της εκπαίδευσης. Ενώ οι παραπάνω προσεγγίσεις περιορίζονται στο να καλλιεργήσουν την κατανόηση, την εκτίμηση και τη φροντίδα, η εκπαίδευση *για* το περιβάλλον προχωρά στην ανάπτυξη ενός αισθήματος ευθύνης για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (σ. 206-7).

Στη σχολική μουσική εκπαίδευση, ένα ξεκάθαρο σημείο εκκίνησης για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με το περιβάλλον μπορεί να είναι το να

συμπεριλάβουμε τραγούδια όπως το «This Land is Your Land» (*Αυτή η Γη Είναι η Δική σου Γη*) το οποίο διαπραγματεύεται ευθέως τη φροντίδα της γης ως κοινή κληρονομιά και δίνει την ευκαιρία για σχετική συζήτηση. Πέρα από την πληθώρα των παραδοσιακών τραγουδιών, πολλά από το τραγούδια της country μουσικής έχουν στίχους σχετικά με τη γη και με αυτούς που τη φροντίζουν. Θα μπορούσαμε ακόμα να συμπεριλάβουμε τραγούδια όπως το «Reduce, Reuse, Recycle» (*Μείωσε, Ξαναχρησιμοποίησε, Ανακύκλωσε*) του Jack Johnson σχετικά με την αειφορία ή το «Earth Song» (*Το Τραγούδι της Γης*) του Michael Jackson ώστε να συζητηθεί η υποβάθμιση του περιβάλλοντος.

Μπορούμε επίσης να διδάξουμε τους μαθητές μουσικής μέσα σε πλήθος περιβαλλόντων. Οι μαθητές μπορούν να ηχογραφήσουν ηχοτοπία –ήχους της πόλης, του αγρού, του δάσους, της λίμνης ή οποιουδήποτε άλλου οικοσυστήματος– ώστε να τα χρησιμοποιήσουν σε ηχοσυνθέσεις (βλ. Westerkamp 2002) ή σε πολυμεσικές παρουσιάσεις. Επιπροσθέτως, η σχολική μουσική μπορεί να παιχτεί σε ποικίλα φυσικά περιβάλλοντα, στον δρόμο, στο πάρκο, στο δάσος, στη αγρόκτημα. Φυσικά, η μουσική – ιδιαιτέρως η ηχογραφημένη μουσική– παίζεται ήδη σε πολλά (αν όχι στα περισσότερα) από αυτά τα μέρη, μία πραγματικότητα την οποία οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν και να συζητήσουν διεξοδικά.

Σε μεγαλύτερη συνάφεια με τη ρίζα του ζητήματος, το μάθημα της μουσικής μπορεί να γίνει πρότυπο αειφόρων πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να αποφύγουν αστόχαστες αγορές όπως τα Boomwhackers ή άλλα πολύχρωμα, πλαστικά προϊόντα μαζικής παραγωγής καθώς αυτοσχέδιοι ήχοι ή άχρηστα υλικά μπορούν να εξυπηρετήσουν το ίδιο καλά τους σκοπούς τους –ή και καλύτερα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποφύγουν την άκριτη εξιδανίκευση των ηλεκτρονικών μέσων όταν άλλα παιδαγωγικά μέσα επαρκούν. Μία μέρα, για παράδειγμα, παρακολούθησα έναν εκπαιδευτικό μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να χρησιμοποιεί έναν διαδραστικό πίνακα. Τα τριτάκια, καθισμένα στο πάτωμα, μάθαιναν τους ιταλικούς όρους για το μουσικό τέμπο. Ένα απόσπασμα κλασικής μουσικής ακουγόταν ενώ στην οθόνη ένας μαέστρος-κινούμενο σχέδιο και μία μπάλα που πηδούσε ταυτόχρονα έδειχναν τον παλμό. Οι μαθητές καλούνταν ατομικά στον διαδραστικό πίνακα να αγγίξουν την κατάλληλη ιταλική λέξη για την περιγραφή του τέμπο. Φυσικά, θα ήταν πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο για τα παιδιά να βιώσουν το τέμπο άμεσα μέσα από μία ποικιλία λαϊκών χορών, για παράδειγμα, η φυσική πολυπλοκότητα των οποίων ανταποκρίνεται σε πολλαπλές επιδιώξεις του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, αυτό θα είχε νόημα και θα έμενε χαραγμένο στη μνήμη τους. Και ας αφήσουμε τον διευθυντή της μπάντας να διδάξει την ιταλική ορολογία όταν προκύψει στο ρεπερτόριο –στο κατάλληλο μέρος και πλαίσιο. Παρεμπιπτόντως, κάποτε παρακολούθησα έναν εκπαιδευτικό μουσικής να σχεδιάζει ένα πεντάγραμμα στον διαδραστικό πίνακα και να ζαλίζει τους μαθητές με τα ονόματα των φθόγγων. Τι ατυχής σπατάλη ενέργειας – σπατάλη η οποία επειδή αναμοχλεύεται συνέχεια, ενισχύει στα μυαλά των παιδιών την πεποίθηση ότι η τεχνολογική καινοτομία είναι αδιαμφισβήτητα καλή και απαραίτητη!

Για να ενδιαφερθούν πραγματικά για τη γη (εκπαίδευση για το περιβάλλον), οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν αγάπη και σεβασμό για τα μέρη όπου ζουν. Ο Gruenewald (2003) αναφέρει:

Ο στόχος της εκπαίδευσης που έχει συνείδηση της σημασίας του τοπικού [...] είναι σε αντίθεση με τις σχολικές λογικές και πρακτικές απομόνωσης από τη ζωντανή πραγματικότητα, και με τα σχολεία που χάνουν όλο και περισσότερο την τοπική τους ταυτότητα. Επιπλέον, στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να έχουν άμεσες εμπειρίες της τοπικής ζωής και να βρίσκονται στην πρώτη γραμμή των πολιτικών διαδικασιών της κατανόησης και διαμόρφωσης των τοπικών συμβάντων (σ. 620, βλ. επίσης Dereniowska & Matzke 2012)

Αντί να φορτώνουμε τους μαθητές σε λεωφορεία και να τους πηγαίνουμε σε κρατικά φεστιβάλ ή στη Disneyland, με σημαντικό κόστος για τις οικογένειες και το περιβάλλον, θα μπορούσαμε να «μείνουμε σπίτι», να κάνουμε συναυλίες για την τοπική κοινότητα και να κάνουμε μουσική με τρόπους που να σχετίζονται πολιτισμικά με τους κατοίκους της περιοχής. Μία παράδοση που ξεκινήσαμε όταν δούλευα ως διευθυντής μπάντας σε μία αγροτική περιοχή ήταν ο «Χορός του Βαλεντίνου» όπου έπαιζε μουσική η jazz μπάντα του σχολείου. Τα jazz και κλασικά rock κομμάτια που παίζαμε ήταν αυτά που προτιμούσαν τα περισσότερα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Επίσης, αντί να ξοδεύουμε χρόνο να μαζέψουμε χρήματα για ταξίδια ή για να αγοράσουμε περισσότερο «εξοπλισμό», τα μέλη των συνόλων μπορούσαν να προσφέρουν στην κοινότητα αφιερώνοντας χρόνο στο να καθαρίσουν, να διατηρήσουν και να ομορφύνουν τους χώρους κοινής χρήσης. Για παράδειγμα, τις τελευταίες μέρες του σχολείου, όταν όλα τα όργανα είχαν επιστραφεί, συνηθίζαμε να διασχίζουμε με τους μαθητές την πόλη κατά μήκος του εθνικού αυτοκινητοδρόμου και να μαζεύουμε σκουπίδια που πετούσαν απερίσκεπτοι περαστικοί. Οι στόχοι της μπάντας, με αυτή την έννοια και όπως και σε πολλές άλλες κοινωνικές ομάδες, μπορούν να επεκταθούν πέρα από τα μουσικά ενδιαφέροντα και τις μουσικές ανάγκες της ομάδας ώστε να περιλάβουν την υπευθυνότητα για την κοινότητά μας και το φυσικό της περιβάλλον. Όπως εξηγούν οι Frisk και Larsen (2011) «Οραματιζόμενοι ένα βιώσιμο μέλλον, θα πρέπει να ενθαρρύνουμε την ενσωμάτωση των αξιών και των κανόνων της αειφορίας μέσω της έμφασης σε συνεργατικές προσπάθειες, όπως επίσης και μέσω της προώθησης αειφόρων πρακτικών όπως η ανακύκλωση και η εξοικονόμηση ενέργειας».

Ομορφιά

Η ομορφιά από μία αγροτική σκοπιά βρίσκεται στη φύση –απλά δώρα που προκύπτουν από φυσικές διεργασίες– καταπράσινοι λόφοι, δεντροστοιχίες στις όχθες ποταμών, η μεγαλοπρεπής πανσέληνος που ανατέλλει στον ορίζοντα εκεί όπου ζούσε η οικογένειά μου στο Missouri –εντυπωσιακά φαράγγια, πολύχρωμη έρημος και καθαρά νερά εκεί που ζούμε τώρα στην Utah. Στην ίδια αγροτική λογική, η ανθρώπινη καινοτομία μπορεί να είναι επίσης όμορφη, όταν λαμβάνει υπόψη, ενσωματώνεται και λειτουργεί συμπληρωματικά με τα φυσικά περιβάλλοντα. Οι πραξιαλιστικές θέσεις στην μουσική παιδαγωγική φαίνονται να συνάδουν με αυτήν την οπτική. «Πρωταρχικά, η μουσική είναι κάτι που κάνουν οι άνθρωποι» (Elliot 1995, σ. 39). Άνθρωποι κάθε ηλικίας και

διαχρονικά αποκτούν ανάγκες τις οποίες ικανοποιούν μέσα από μουσικές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές αναπτύσσονται με φυσικό τρόπο σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Μπορούν να εισαχθούν στο μάθημα της μουσικής αυτούσιες ή με κάποιες αλλαγές. Ωστόσο, με δεδομένο ότι η κοινωνία εστιάζει στην παραγωγή, οι μουσικές και οι μουσικοτροπίες εξευγενίζονται, πλαισιώνονται, διαφημίζονται και πωλούνται στους εκπαιδευτικούς μουσικής, συνοδευόμενες από ειδικές οδηγίες χρήσης. Σκεφτείτε για παράδειγμα τα παιχνιδοτράγουδα. Αναπτύσσονται ως κοινή κληρονομιά –τα μοιραζόμαστε ελεύθερα. Οι ειδικοί τα συλλέγουν σε ηχογραφήσεις και σε βιβλία, τα απλοποιούν, τα «εξομαλύνουν» και τα πωλούν, συνήθως σε συνδυασμό με εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δημοφιλείς μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η μέθοδος Kodály, προχωρούν στη χρήση παραδοσιακών παιχνιδοτράγουδων με στόχο την ανάπτυξη της εκτίμησης για τη «λόγια» μουσική (όπως υπογραμμίζεται στον ιστότοπο του Οργανισμού Αμερικανών Εκπαιδευτικών Kodály, <http://www.oake.org/aboutus/kodalyphilosophy.aspx>).

Ακόμα χειρότερα, το φυσικά όμορφο περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνονται οι μουσικές πρακτικές συχνότατα αγνοείται παντελώς –παραγκωνισμένο από λογικά δομημένα μαθήματα και μεθόδους που υποτίθεται ότι συνάδουν με την επίτευξη των εθνικών και πολιτειακών επιδιώξεων. Σε μία πρόσφατη συναυλία σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άκουσα την κόρη μου μαζί με τους συμμαθητές της που φοιτούν στη Β΄ τάξη να τραγουδούν ένα τραγούδι για την jazz μουσική («Jazzy! Ναι, νιώθω jazzy. Ω, τόσο πολύ jazzy. Όλοι νιώθουμε jazzy»), αντί για ένα τραγούδι επιλεγμένο από την πλούσια και σύνθετη ιστορία της jazz μουσικής. Επίσης ακούσαμε ένα τραγούδι για το Presto και το Largo και ένα ποιηματάκι για το σολφέζ («ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο· ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο!») να το φωνάζουν όσο πιο γρήγορα γινόταν. Οι φυσικές μουσικές παραδόσεις δεν μπορούν να συγκριθούν σε περιπλοκότητα, μουσικότητα και συνεκτικότητα –σχετικά με την παιδεία που προσφέρουν– με τις μουσικές, τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που φτιάχνονται από τους εκπαιδευτικούς. Έπαιζα παιχνιδοτράγουδα με τους μαθητές μου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχεδόν κάθε μέρα. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ένα αγόρι το οποίο δίδασκα από το νηπιαγωγείο. Στην πρώτη τάξη, δεν είχε τραγουδήσει αρκετά δυνατά ώστε να τον ακούσω πραγματικά· ήταν ντροπαλός. Μία μέρα παίζαμε «Το Κουμπί και το Κλειδί» (*The Button and the Key*).

*Γύρω - γύρω η Μαίρη, γύρω στην αυλή
έρχεται να κρύψει το κουμπί και το κλειδί
Ποιος έχει το κουμπί; «Εγώ έχω το κουμπί»
Ποιος έχει το κλειδί; «Εγώ έχω το κλειδί»*

<http://www.youtube.com/watch?v=-aAgAcg8eHg>

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο, κοντά το ένα στο άλλο, με τα χέρια τους πίσω από την πλάτη, τα κεφάλια χαμηλωμένα, τα μάτια υποτίθεται κλειστά (υπάρχουν πάντα μερικά

που κάνουν ζαβολιά). Εγώ ήμουν αυτός που είχε το κουμπί και το κλειδί. «Γύρω - γύρω ο κος Bates, γύρω στην αυλή, έρχεται να κρύψει το κουμπί και το κλειδί». Τοποθέτησα το κουμπί στα χέρια του ντροπαλού μαθητή. Η τάξη τραγούδησε «Ποιος έχει το κουμπί;» Αναρωτήθηκα τι θα συνέβαινε. Πώς θα αντιδρούσε τώρα που ήταν στο επίκεντρο; Περιμέναμε. Τότε, ακούσαμε μία όμορφη, καθαρή φωνή να τραγουδά «Εγώ έχω το κουμπί». Αντί να ανταποκριθεί σε ένα αποκομμένο ερέθισμα («Γεια σου, Johnny») ξεκάθαρα προορισμένο για αξιολόγηση –μία μορφή κρίσης– η απάντησή του εναρμονίστηκε με το πλαίσιο ενός χαρωπού παιχνιδοτράγουδου. Ένας από τους φοιτητές μου στη μουσική παιδαγωγική, ο οποίος διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρει ότι οι μαθητές του επιλέγουν να παίζουν «Το κουμπί και το κλειδί» στα διαλείμματα. Μία άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κατά τα διαλείμματα οι μαθητές της Δ' τάξης μάθαιναν στα μικρότερα παιδιά το «Τέσσερα Άσπρα Άλογα» (*Four White Horses*), ένα υπέροχο παιχνίδι με παλαμάκια που μόλις είχαν μάθει στο μάθημα της μουσικής, αναστατώνοντας τις προγραμματισμένες δραστηριότητες για την επόμενη σχολική χρονιά ... με όμορφο τρόπο. Ό,τι αναπτύσσεται και μοιράζεται με φυσικό τρόπο και συνεχίζει να ζει στις καρδιές και στις εμπειρίες των παιδιών και εκτός σχολείου –σε κάθε τέτοια περίπτωση, γίνεται ένα ιδιαίτερα πολύτιμο δώρο. Πιθανώς τα παιδιά να διδάξουν τα ίδια αυτά παιχνίδια και τραγούδια στα δικά τους παιδιά κάποτε.

Η ομορφιά έχει τοπικότητα κατά την έννοια ότι ενισχύεται όταν προέρχεται από κάποιον που αγαπάμε. Είναι στη φωνή της μητέρας (βλ. για παράδειγμα την έρευνα των Seltzer, Ziegler & Pollak, 2010) και στα αυτοσχέδια τραγούδια των γονιών για τα παιδιά τους. Είναι αλήθεια ότι η μουσική έκφραση μπορεί να γίνει πιο εκλεπτυσμένη, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι προσφέρει περισσότερη ικανοποίηση και μπορεί, στην πραγματικότητα, να χάσει σημαντικά στοιχεία. Νιώθω ότι η μεταφορά με τη γεωργία είναι εύστοχη σε αυτό το σημείο: η επεξεργασία, η συσκευασία και η διακίνηση αποστερούν τις τροφές από απαραίτητα θρεπτικά στοιχεία, ξοδεύουν ενέργεια και δημιουργούν σκουπίδια. Η υγιεινή ζωή –με τοπικά καλλιεργημένα, φυσικά αγαθά– από την άλλη μεριά, είναι πιο βιώσιμη και αειφόρα. Τα παραδείγματα που ανέφερα είναι ανεκτίμητα και ολοκληρωμένα.

Ένα ενδιαφέρον φαινόμενο, το οποίο παρατήρησα όταν δίδασκα στην Eureka της Utah, σχετίζεται με την αντίληψη της κοινότητας για την ομορφιά και την αξία της μουσικής. Η συμφωνική ορχήστρα της Utah είχε την υποχρέωση, με κρατικό συμφωνητικό, να παίζει σε κάθε σχολείο της πολιτείας μία φορά ανά πενταετία. Τους άκουσα δύο φορές να παίζουν, σε διάρκεια 12 χρόνων, στο τοπικό μας γυμνάσιο. Ολόκληρη η συμφωνική της Utah, μία επαγγελματική ορχήστρα, στη μικρή μας σκηνή! Με το ζόρι χωρούσαν. Έπαιζαν κομμάτια τα οποία θεωρούνται από τους ειδικούς ως τα πιο όμορφα που έχουν γραφτεί ποτέ. Ωστόσο, η δική μας απλή, φάλτσα και ηχητικά μη-ισορροπημένη σχολική ορχήστρα και οι στοιχειώδεις μουσικές μας παραγωγές, είχαν καλύτερη αποδοχή από την τοπική κοινωνία. Πιστεύω ότι αυτό συνέβαινε επειδή εμείς ανήκαμε σε αυτή· η συμφωνική της Utah όχι. Τα μέλη του ακροατηρίου αγαπούσαν τα παιδιά που έπαιζαν επί σκηνής αλλά όχι τα μέλη της συμφωνικής της Utah. Τα μέλη της συμφωνικής της Utah, αντίστοιχα, δεν μας αγαπούσαν (κάτι που ήταν εμφανές στην αυστηρή τυπικότητα της παράστασής τους, τη γενικότερη απροθυμία να

αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές και τη βιασύνη να επιβιβαστούν στο λεωφορείο τους για να φύγουν μετά το τέλος της παράστασης). Οι αφύσικες, αντικειμενικές επιδιώξεις για άριστες εκτελέσεις εναντιώνονται στην ομορφιά όπως την ορίζει η αγροτική οπτική.

Όταν υιοθετήσουμε την φύση ως μέτρο, θα απαιτούνται πρακτικές που είναι γνώριμες σε τοπικό επίπεδο. Μία συγκεκριμένη φάρμα δεν θα είναι οποιαδήποτε φάρμα. Και η συγκεκριμένη γνώση για τον συγκεκριμένο τόπο θα είναι πέρα από τη δικαιοδοσία οποιασδήποτε κεντρικής εξουσίας ή αρχής. Η αγροτική καλλιέργεια με μέτρο τη φύση, δηλαδή τη φύση ενός συγκεκριμένου τόπου, σημαίνει ότι οι αγρότες καλλιεργούν κτήματα που γνωρίζουν και αγαπούν, κτήματα αρκετά μικρά ώστε να μπορούν να τα γνωρίζουν και να τα αγαπούν, χρησιμοποιώντας εργαλεία και μεθόδους που γνωρίζουν και αγαπούν, με συντροφιά τους γείτονες τους οποίους γνωρίζουν και αγαπούν (Berry 1996, σ. 210).

Αυτό είναι κάτι περισσότερο από το «Η ομορφιά βρίσκεται στα μάτια αυτού που κοιτάει». Η ομορφιά βρίσκεται επίσης στις καρδιές των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μέσω της μουσικής. Η ομορφιά έχει συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και πλαίσιο. Δεν μπορεί να υπάρξει καλύτερη και ομορφότερη μουσική για όλους τους ανθρώπους του κόσμου ή το καλύτερο πρόγραμμα σπουδών μουσικής για όλους τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο.

Κοινότητα

Νιώθω ότι η λέξη «κοινότητα» έχει χάσει μέρος του πλούτου και της ζωτικότητάς της καθώς αναφέρεται ελαφρά τη καρδιά σε ένα εύρος κοινωνικών οργανώσεων και δεσμών. Από αγροτική σκοπιά, η κοινότητα αναφέρεται σε πολύ μικρότερες ομάδες –νοικοκυριά, γειτονιές, μικρές πόλεις– όπου τα μέλη της κοινότητας αλληλεπιδρούν ομαλά, αυτοπροσώπως, για μεγάλα χρονικά διαστήματα και σε πραγματικές (όχι ψηφιακές) συνθήκες (Theobald 2009). Σε αυτές τις κοινότητες, υπάρχει γενικά αποδοχή και αλληλοεκτίμηση μεταξύ των μελών, παρά τις διαφορές τους και παρά τα όσα θεωρούνται ως ελαττώματα. Η σχολική μουσική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει κοινότητες αυτού του είδους, αλλά απαιτείται ανακαθορισμός του οράματος. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρειάζεται να ζουν και να αγαπούν τα μέρη στα οποία διδάσκουν –χρειάζεται να ανήκουν στην κοινότητα. Πολύ συχνά, ιδιαίτερα σε μικρές αγροτικές κοινότητες, οι εκπαιδευτικοί ζουν σε άλλα μέρη και, αντανakλώντας την πιο παγκόσμια, κοσμοπολίτικη άποψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μουσικής, τείνουν να αψηφούν τις αξίες της κοινότητας, γενικά και μουσικά. Όπως οι πρώτοι κοινωνιολόγοι είχαν διαχωρίσει τις κλειστές τοπικές κοινότητες από τις πιο ανοιχτές, λιγότερο συνεκτικές κοινωνικές ομάδες (Howley & Howley, 2010), αντίστοιχα ο Berry (2002) διαχωρίζει τις κοινότητες από τα δημόσια ιδρύματα.

Όλα τα ιδρύματα τα οποία «υπηρετούν την κοινότητα» έχουν δημόσιο χαρακτήρα: τα σχολεία, οι αρχές και οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επαγγελματικές συντεχνίες, τα σωματεία. Ακόμα και οι εκκλησίες, παρότι έχουν μέλη από την κοινότητα, δεν

ασχολούνται με ζητήματα που αφορούν την τοπική οικονομία ή την τοπική οικολογία από τα οποία εξαρτώνται η υγεία και η ακεραιότητα της κοινότητας. Ούτε οι άνθρωποι που διοικούν αυτά τα ιδρύματα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέλη των κοινοτήτων. Είναι περιφερόμενοι, στην κυριολεξία ή μεταφορικά, αναλόγως με τα συμφέροντά τους. Αυτοί οι δημόσιοι λειτουργοί, συνολικά, προσπαθούν να επιβάλουν στους τόπους και στους ντόπιους προγράμματα, σκοπούς, διαδικασίες, τεχνολογίες και αξίες που πηγάζουν από αλλού. Συνήθως, αυτές οι «υπηρεσίες» ενέχουν μία συγκαταβατικότητα και μία περιφρόνηση για την τοπική ζωή που είναι σύμφυτες σε όλες τις παραδοχές του ιστού της βιομηχανικής οικονομίας.

Ο μόνος τρόπος ώστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μουσικής να μπορέσει να συμβάλλει στην ικανοποίηση ανθρωπίνων αναγκών με έναν ουσιαστικό ή θετικό τρόπο είναι μέσω των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών μουσικής με τους μαθητές των σχολείων ενός τόπου και με τους ανθρώπους των τοπικών κοινοτήτων. Όλες οι άλλες κοινωνικές σχέσεις στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης έχουν δευτερεύοντα ρόλο και *πρέπει πάντα να προσαρμόζονται σε αυτούς που μένουν, αγαπούν και υπηρετούν συγκεκριμένα μέρη και κοινότητες*. Σε αυτό το πνεύμα, οι προδιαγραφές σε εθνικό επίπεδο δεν έχουν καμία θέση στη μουσική εκπαίδευση. Οι επιστημονικές μέθοδοι ή οι καλές πρακτικές δεν έχουν καμία θέση στη μουσική εκπαίδευση. Οι Επιστημονικές Ενώσεις (συμπεριλαμβανομένου και του MayDay Group) δεν έχουν καμία θέση στη μουσική εκπαίδευση. Όλα αυτά δεν έχουν θέση. Βεβαίως, μπορεί να έχουν κάποιον σκοπό –έναν λόγο ύπαρξης, αλλά η ποιοτική μουσική εκπαίδευση, από την αγροτική οπτική, *πρέπει να αναπτύσσεται από τη βάση–μέσα από διαρκείς και συχνές αλληλεπιδράσεις που ικανοποιούν τις ανάγκες των ανθρώπων σε ένα τοπικό πλαίσιο*.

Εκτός από το να ζουν μέσα στην κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής ενός τόπου μπορούν να προωθήσουν μουσικές δράσεις που θα ενδυναμώσουν τους δεσμούς της κοινότητας στα σπίτια, στις γειτονιές και στις πόλεις. Αντί να επιβάλλουν εξωτερικές πολιτισμικές αξίες, μπορούν να καλλιεργήσουν στάσεις και αξίες εκ των έσω, αξιοποιώντας τοπικές μουσικές πρακτικές του παρόντος ή του παρελθόντος. Ο εθνομουσικολόγος Jeff Titon (2009), προτείνει μία προσέγγιση η οποία:

αποκεντρώνει την αρχή της κατακόρυφης διαχείρισης πόρων από τους ειδικούς στην πολιτιστική κληρονομιά και, αντ' αυτού, επανατοποθετεί τους εργαζόμενους στον πολιτισμό, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας. Όσοι διδάσκονται από τους πνευματικούς ανθρώπους της κοινότητας και από τους δασκάλους μουσικής μπορούν και οι ίδιοι να προσφέρουν τεχνογνωσία και τις δεξιότητες δικτύωσης που έχουν ώστε να βοηθήσουν τη μουσική κοινότητα να διατηρήσει και να βελτιώσει τις συνθήκες για να ευδοκιμήσει η εκφραστική της κουλτούρα (σ. 120).

Οι τοπικές μουσικές παραδόσεις δίνουν την αίσθηση του ανήκειν και της συνέχειας στην κοινότητα και θα έπρεπε να προστατεύονται και να διατηρούνται. Εκεί όπου οι τοπικές παραδόσεις έχουν ήδη χαθεί, οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα μπορούσαν, σε συνεργασία

με άλλους, να εργαστούν με στόχο την αναγέννηση της αίσθησης της κοινότητας, υποδεχόμενοι στα μαθήματα μουσικής όλους όσοι ενδιαφέρονται, διαμορφώνοντας ένα πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και συνθήκες, και διδάσκοντας μουσικές δεξιότητες οι οποίες θα βρίσκουν εφαρμογή στο σπίτι, στη γειτονιά και στην πόλη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει μία ποικιλία μαθημάτων στα οποία οι μαθητές θα αναπτύσσουν δεξιότητες εκτέλεσης οργάνων και τραγουδιού, χωρίς να σχετίζονται με συγκεκριμένα σύνολα για παραστάσεις. Μία τάξη κιθάρας, για παράδειγμα, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να παίζουν κιθάρα άτυπα στο σπίτι ή σε άλλα μέρη της περιοχής, μόνος του ο καθένας ή σε μικρές ομάδες, ως συνοδεία για τραγούδι. Το τραγούδι είναι πιθανότατα η πιο προσβάσιμη και λιγότερο δαπανηρή μορφή μουσικοτροπίας και το συμμετοχικό ομαδικό τραγούδι μπορεί να βοηθήσει στη δόμηση και στην ενδυνάμωση της αίσθησης της κοινότητας (Clift et al., 2007·Bailey & Davidson, 2005). Σε αυτή την αντίληψη, οι εκπαιδευτικοί μουσικής κάθε τόπου μπορούν να καλλιεργήσουν την ιδέα ότι όλοι μπορούν να τραγουδούν και επιτρέπεται να τραγουδούν. Το τραγούδι είναι δικαίωμα εκ γενετής! Δεν θα έπρεπε να θεωρείται ένας τομέας εξειδικευμένης γνώσης και δεξιότητας, προορισμένο μόνο για τους λίγους και εκλεκτούς που αποκτούν υπόσταση εντός ενός θεσμού. Επιπροσθέτως, μέσα από μαθήματα δημιουργίας τραγουδιού, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να συνεισφέρουν στην αναγέννηση της τοπικής μουσικής παραγωγής. Τέλος, μπορούν να εισάγουν ή να φροντίσουν για τη συνέχιση συμμετοχικών μορφών μουσικοτροπίας της κοινότητας –λαϊκοί χοροί και βραδιές τραγουδιού, για παράδειγμα. Σε κάποια μέρη, αντί για τις τυπικές σχολικές παραστάσεις, ο μουσικός και ο εκπαιδευτικός της τάξης θα μπορούσαν να συνεργαστούν για τη διοργάνωση μιας μουσικής βραδιάς όπου οι μαθητές και οι οικογένειές τους θα συμμετέχουν μαζί σε σχολικές μουσικές δραστηριότητες.

Επιλογικές Σκέψεις

Εν κατακλείδι, προσπαθώντας επανειλημμένα να αγγίξει την καρδιά του ζητήματος, ο Wendell Berry αναγνωρίζει τη *φροντίδα για τους άλλους* ως μία «πρωταρχική αξία» στην διατήρηση της αίσθησης της κοινότητας και στην προώθηση της αειφορίας. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να κάνουν πολλά ώστε να καλλιεργήσουν αυτήν την αξία. Χρειάζεται κάποιο θάρρος για όποιον πάει κόντρα στο ρεύμα της τυποποίησης και του ανταγωνισμού –και θέληση για την απαγκίστρωση από τα λεγόμενα «φεστιβάλ». Αυτό σημαίνει χαρούμενες φυσικές μουσικές δράσεις αντί για μία γραμμική τυπική ακολουθία· και διαφύλαξη των μουσικών περιβαλλόντων όπου όλοι μπορούν να συμμετέχουν. Επιπροσθέτως, ο Berry θεωρεί έξι αρετές αλληλένδετες με τη φροντίδα για τους άλλους: «εντιμότητα, φειδώ, έγνοια, εργατικότητα, γενναιοδωρία [και] φαντασία» (Berry, 2010b, σ. 4). Δεν χρειάζεται και πολλή σκέψη για να φανταστούμε πώς αυτές και παρόμοιες αξίες μπορούν να εμποτίσουν όλα όσα κάνουμε ως εκπαιδευτικοί μουσικής: εργατικότητα –ουσιαστική μουσική προσπάθεια με στόχο την κάλυψη παρόντων και μακροπρόθεσμων αναγκών· εντιμότητα και ευθύτητα στη μουσική έκφραση και συμμετοχή, και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών· φειδώ και μέτρο στη χρήση των μουσικών τεχνολογιών και των φυσικών και ανθρώπινων πόρων·

τέλος, ο ανταγωνισμός και η τυποποίηση πρέπει να δώσουν τη θέση τους στη γενναιοδωρία και τη φαντασία.

Βιβλιογραφία

- Bailey, Betty A., and Jane W. Davidson. 2005. Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music* 33(3): 269-303.
- Beck, Ulrich. 2007. *World at risk*. Translated by Ciaran Cronin. Malden, Massachusetts: Polity Press.
- Berry, Wendell. 2010a. *Leavings*. Berkeley, California: Counterpoint.
- . 2010b. *What matters? Economics for a renewed commonwealth*. Berkeley, California: Counterpoint.
- . 2002. *The art of the commonplace: The agrarian essays of Wendell Berry*. Edited and introduced by Norman Wirzba. Berkeley, California: Counterpoint.
- . 1996. *The unsettling of America: Culture and agriculture?* Sierra Club Books.
- Clift, Stephen, Grenville Hancox, Ian Morrison, Bärbel Hess, Gunter Kreutz, and Don Stewart. 2007. Choral singing and psychological wellbeing: Findings from English choirs in a cross-national survey using the WHOGOL-BREF. *International Symposium on Performance Science*. Online: <http://newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/ArtsHealth/Choral-singing-and-psychological-wellbeing.pdf>. August, 2013.
- Dereniowska, Małgorzata A. and Jason P. Matzke (2012). Connections and abstractions: Blending epistemologies of love and separation in environmental education. *Ethics in Progress Quarterly* 3(1): 71-81. Online: <http://ethicsinprogress.org/?p=948>. August, 2013.
- Donahue, Brian. 2003. The resettling of America. In *The essential agrarian reader: The future of culture, community, and the land*, ed. Norman Wirzba, 34–51. United States: Shoemaker and Hoard.
- Elliott, David J. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Frisk, Erin, and Kelli L. Larsen. 2011. *Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action*. *Journal of Sustainability Education* 2 (March).

- Gruenewald, David A. 2003. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place- conscious education. *American Educational Research Journal* 40(3): 619–54.
- Howley, Craig B. and Aimee Howley. 2010. Poverty and school achievement in rural communitites: A social-class interpretation. In *Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world*, ed. Kai A. Schafft and Alecia Youngblood Jackson, 34–50. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Pappas, Eric. 2013. Radical premises in sustainability reform. *The Journal of Sustainability Education* 4. Online: http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/radical-premises-in-sustainability-reform_2013_02/. August, 2013.
- Postman, Neil. 1990. Speech given at a meeting of the German Informatics Society (Gesellschaft fuer Informatik) on October 11, 1990 in Stuttgart, sponsored by IBM Germany.
- Regelski, Thomas A. 2012. Musicianism and the ethics of school music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1): 7–42. Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11_1.pdf. May, 2012.
- . 2005. Reconnecting music education with society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 5(2). Online: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf. May, 2012.
- Seltzer, Leslie J., Toni E. Ziegler, and Seth D. Pollak (2010). Social vocalizations can release oxytocin in humans. *Proceeding of the Royal Society B*. Published online: <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/early/2010/05/06/rspb.2010.0567.full.pdf+html>. August, 2013.
- Sipos, Yona, Bryce Battisti, and Kurt Grimm. 2008. Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 9(1): 68–86.
- Theobald, Paul. 2009. *Education Now: How Rethinking America's Past Can Change the Future*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Tilbury, Daniela. 1995. Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research* 1(2): 195–212.

- Titon, Jeff Todd. 2009. Music and sustainability: An ecological viewpoint. *The World of Music* 51(1): 119-37.
- Walker, Liz. 2010. *Choosing a sustainable future: Ideas and inspiration from Ithaca, NY*. Gabriola Island, British Columbia: New Society Publishers.
- Westerkamp, Hildegard. 2002. Linking soundscape composition and acoustic ecology. *Organized Sound, An International Journal of Music and Technology* 7(1). Reprinted at <http://www.sfu.ca/~westerka/writings%20page/articles%20pages/linking.html>.

Σχετικά με τον Συγγραφέα

Ο Vincent C. Bates διδάσκει καλλιτεχνική ενσωμάτωση, δημιουργικότητα και εκπαίδευση αξιών στο Τμήμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στο Weber State University (Ogden, Utah). Ζει στην πλαγιά ενός βουνού πάνω από την Great Salt Lake με τη γυναίκα του Kristin, και τα τέσσερα παιδιά τους. Μία πρόσφατη ενασχόληση του Vince είναι η δημιουργία βίντεο ταμπλατούρας για οκαρίνα (<http://www.youtube.com/user/vincebates>). Για να επικοινωνήσετε με τον συγγραφέα, στείλτε email στο vincentbates@weber.edu.

11.

**Τεχνολογία και Μουσική Εκπαίδευση σε έναν Ψηφιοποιημένο,
Εξαυλωμένο, Μετα-Ανθρώπινο Κόσμο**

Trevor Thwaites
The University of Auckland

Πρωτότυπο άρθρο:

Thwaites, Trevor. 2014. Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 30-47.

http://act.maydaygroup.org/articles/Thwaites13_2.pdf

Περίληψη

Οι ψηφιακές μορφές διαχείρισης του ήχου διαβρώνουν τις παραδοσιακές μεθόδους διαμόρφωσης και μετάδοσής του, διαστρεβλώνοντας την οντολογία της μουσικής. Ο ήχος, ως φαινόμενο του περιβάλλοντος, διαταράσσεται και παραγκωνίζεται από τις διαμάχες μεταξύ μακροχρόνια εγκαθιδρυμένων χειρισμών, πεποιθήσεων και επιθυμιών καθώς και χειρισμών που προέρχονται από τεχνολογικά πλαίσια. Υποστηρίζω ότι οι μουσικές τεχνολογίες επαναπροσδιορίζουν τις έννοιες του χρόνου και του χώρου ενώ είναι η ψηφιακή τεχνογνωσία που φαίνεται να εκτιμάται πια ως μουσική γνώση. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη ένα νέο μοντέλο για το τι σημαίνει να είσαι μουσικός στον κόσμο. Ο Virilio υποστηρίζει ότι, αντί να είναι δημοκρατική, η τεχνολογία “κρατά όμηρο τη δημοκρατία σε έναν ενδιάμεσο, κλειστοφοβικό κόσμο” (2005, 339), συμβάλλοντας σε μία μετανθρώπινη κατάσταση μέσω της αποδόμησης της ενσώματης εμπειρίας. Λέξεις - Κλειδιά: ψηφιακός, τεχνικότητα, τεχνολογημένος, συστηματοποίηση, ενοίκηση, μετα-ανθρώπινος

Στην εργασιακή μου καθημερινότητα στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, μου γίνεται διαρκώς η υπενθύμιση ότι μία νέα γενιά ανθρώπων απομακρύνεται από την ενασχόληση με τον εγχώριο, φυσικό κόσμο για να πραγματοποιήσει αλληλεπιδράσεις σε κλειστά ψηφιακά περιβάλλοντα. Η ψηφιακή τεχνολογία δεν είναι πια «η επόμενη μεγάλη μόδα»· φαίνεται να είναι η μόνη μόδα, τουλάχιστον όσον αφορά τα μέσα, και για αρκετούς, δεσπόζει στο σπίτι, στο σχολείο και στην εργασία. Αυτή η κυριαρχία δημιουργεί προϋποθέσεις ώστε να υπάρξει ένας πληθυσμός ο οποίος δεν θα μπορεί να διανοηθεί την ύπαρξή του χωρίς ψηφιακά μέσα για ορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτές οι προϋποθέσεις ενισχύονται πλέον και από τα σχολικά συστήματα, τα οποία τείνουν να βασίζονται τα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης στις ψηφιακές τεχνολογίες.

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που αφορούν στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη μουσική εκπαίδευση, και οι περισσότερες δείχνουν πώς συγκεκριμένα προγράμματα

Thwaites, Trevor. 2014. Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world.

Action, Criticism, and Theory for Music Education 13(2): 30-47.

http://act.maydaygroup.org/articles/Thwaites13_2.pdf

ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στο μάθημα της μουσικής. Παρότι αρκετά από αυτά τα προγράμματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, μερικά φαίνεται απλώς να αντικαθιστούν τη χρήση «πραγματικών» οργάνων ή άλλων βιωματικών δραστηριοτήτων με την ψηφιακή τεχνολογία. Υποστηρίζω ότι οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες προωθούν το να εκπαιδεύουμε τεχνολογικά και όχι μουσικά. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι να κάνει μία βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτών των ερευνών, αλλά να συμβάλλει στον προβληματισμό για το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενός τεχνολογημένου και πιθανώς μετα-ανθρώπινου τρόπου ζωής. Υπό αυτό το πρίσμα, το μετα-ανθρώπινο αναφέρεται στο πώς τα φυσικά, ενσώματα και θνητά όντα είναι, τουλάχιστον ιδεολογικά, ένα είδος υπό εξαφάνιση (Hayles, 1999) στο διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο διεπαφής του ανθρώπου με την τεχνολογία. Εξετάζεται το πώς τέτοιες διεπαφές αλλάζουν τη θεμελιώδη δομή της ανθρώπινης γνώσης (Wolfe, 2010).

Ο αρχικός μου προβληματισμός σε αυτή την εργασία είναι αν θα πρέπει να ενθαρρύνουμε την αυξανόμενη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών ώστε αυτές να ελέγχουν όλο και μεγαλύτερο μέρος της μουσικής καθημερινότητας των μαθητών μας ή αν θα πρέπει να προωθούμε την σωματική και προφορική ενασχόλησή τους με τον πραγματικό περιβάλλοντα κόσμο. Διαπραγματευόμενος αυτόν τον προβληματισμό θα αναφερθώ στην προβληματική του Martin Heidegger για την τεχνολογία ([1962]1977) και θα εξετάσω την δική του οπτική για την ενοίκηση στον κόσμο ([1971]2001a). Θα στηριχτώ επίσης στο πρόσφατο έργο του Γάλλου φιλοσόφου Stiegler, ο οποίος έχει επηρεαστεί από τον Heidegger. Ο Heidegger, όπως θα δούμε, μας παροτρύνει να αντιληφθούμε την ουσία της τεχνολογίας ως τεχνολογία, ενώ ο Stiegler προσπαθεί να κατανοήσει καλύτερα τον αντίκτυπο της τεχνολογίας, υποστηρίζοντας πως κάθε τεχνολογία διαγράφει τη μνήμη και ότι εντέλει όλες οι τεχνολογίες αποκτούν το ρόλο ενός προσθετικού μέλους για τον εξαρτώμενο από αυτές χρήστη.

Ο όρος «τεχνολογία» προέρχεται από το Ελληνικό *Τεχνικόν*, το οποίο σημαίνει αυτό το οποίο ανήκει στην *τέχνη*, δηλαδή δραστηριότητες και δεξιότητες ενός τεχνίτη ή καλλιτέχνη. Κατά την Ελληνική σκέψη, η *τέχνη* έχει να κάνει με την εξωτερίκευση, το ποιείν, είναι κάτι «ποιητικό», το να γνωρίζεις - με την ευρεία έννοια. Η τεχνολογία παρουσιάζεται «στη σφαίρα της αποκάλυψης και της εκδήλωσης, εκεί όπου η *αλήθεια*, λαμβάνει χώρα» (Heidegger [1962]1977, 13). Η αποκάλυψη, ή έλλειψη κρυφών μερών, αναφέρεται στην ορθότητα των ισχυρισμών και στη μετάλλαξη η οποία λαμβάνει χώρα όταν η αλήθεια ως συσχέτιση με την τεχνολογία γίνεται αντιληπτή.

Τεχνολογίες και Μουσική Εκπαίδευση

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι νέες τεχνολογίες μας επιτρέπουν εύκολη πρόσβαση σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών όπως και την επικοινωνία με όσους βρίσκονται σε μακρινές αποστάσεις. Ο λόγος που η τεχνολογία θεωρείται τόσο σημαντική για όσους διοικούν την εκπαίδευση είναι προφανής. Για τον εκπαιδευτικό μουσικής, η πρόσβαση σε αναμεταδόσεις, σε μουσικές, σε αρχεία ήχου με τα οποία μπορείς να παίζεις ταυτόχρονα (play along) και στο YouTube, προσφέρει δυνατότητες ώστε να εμπλουτίσει το μάθημά του ενισχύοντας τη διδακτέα ύλη ή προσφέροντας νέες οπτικές. Εμπορικά, οι ευκαιρίες

που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία φαίνονται απεριόριστες. Ακόμα και η κοινωνικοποίηση μετρίεται πια σύμφωνα με την συχνότητα έκθεσής μας στα νέα ψηφιακά μηνύματα. Ενώ αντιλαμβανόμαστε πλέον τις αισθητικές δομές υπό το πρίσμα της τεχνολογίας, αρκετοί σπουδαστές μουσικής δεν φαίνονται ικανοί μόνο να ακούν: χρειάζονται εικόνες, κατά προτίμηση κινούμενες, να συνοδεύουν τους ήχους της μουσικής και του λόγου. Οι δάσκαλοι μουσικής μου λένε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να ακούσουν ένα μουσικό κομμάτι αν δεν συνοδεύεται από κάποιου είδους προβολή, η οποία αποτελεί απαραίτητο αξεσουάρ για τα περισσότερα μαθήματα μουσικής. Εξεπλάγην πρόσφατα όταν έμαθα από συνάδελφο —η οποία διδάσκει σε γυμνάσιο το οποίο φημίζεται για την αριστεία των μουσικών του συνόλων— ότι είναι υποχρεωμένη να προβάλλει βίντεο χωρίς φωνή ως ντεκόρ στις παρουσιάσεις των μουσικών συνόλων δωματίου, στις μαθητικές συναθροίσεις του σχολείου. Παρότι το περιεχόμενο του βίντεο συνήθως είναι άσχετο με τη μουσική και συχνά αντιπαρατάσσει ένα άλλο κείμενο με διαφορετικό προσανατολισμό από αυτόν του μουσικού κειμένου, το πολυπόθητο αποτέλεσμα παραμένει ότι οι νεότεροι μαθητές κάθονται ήσυχα, δίνοντας την εντύπωση ότι ακούν τη μουσική.

Φαίνεται ότι η γνώση του αντικειμένου, η κατανόηση και η σοφία, έρχονται σε δεύτερη μοίρα καθώς η κοινωνία της πληροφορίας αποκτά σάρκα και οστά. Στο μάθημα της μουσικής, μπορούμε να θεωρήσουμε ως πηγές πληροφοριών τις προκατασκευασμένες και τυποποιημένες λούπες οι οποίες βρίσκονται σε προγράμματα υπολογιστών, λογισμικά και συνθετητές (*synthesizers*) και προσφέρονται σε εύχρηστα πακέτα παρέχοντας προσιτούς ήχους και εφέ. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς βαθιά γνώση και κατανόηση των φυσικών παραμέτρων παραγωγής τους ήχου ή του πώς μπορεί να γίνει μια ηχογράφηση χωρίς τη χρήση ψηφιακών μέσων. Η μάθηση μοιάζει να αντικαθίσταται από την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη παροχή ψηφιακά κωδικοποιημένων πληροφοριών. Όλο και περισσότερο, οι ζωές μας φαίνεται να διαδραματίζονται μέσα σε χώρους δικτυακών συστημάτων όπου η ανταλλαγή γρήγορων και σύντομων μηνυμάτων αντικαθιστά σταδιακά τις, συχνά λεπτών αποχρώσεων, μακροσκελείς διαπραγματευτικές διαδικασίες του προφορικού διαλόγου. Όμως, αν δούμε δύο άτομα τα οποία χρειάζονται την ίδια μουσική πληροφορία και το ένα έχει αποκτήσει τη γνώση της μέσω αυθεντικού διαλόγου ενώ το άλλο είχε πρόσβαση στα δεδομένα τα οποία περιέχουν την πληροφορία αμεσότερα, ποιο θα θεωρούσαμε ότι είχε πλουσιότερη κατανόηση;

Η θέση της τεχνολογίας στηρίζεται στην άρνηση του πραγματικού και τα προβλήματα αναδύονται τη στιγμή που πρέπει να αποφασίσουμε αν αυτό το οποίο παράγεται στην τάξη της μουσικής είναι μουσική ή τεχνολογία. Συνεπώς, επιβάλλεται να αναρωτηθώ αν το νόημα προκύπτει από το μουσικό αρχέτυπο ή από το τεχνολογικό αντικείμενο. Η σταδιακή εξαφάνιση του αρχικού μουσικού αντικειμένου αναφοράς οδηγεί στην εμφάνιση του υπερρεαλιστικού— μιας «αρχής της μη πραγματικότητας η οποία βασίζεται στην πραγματικότητα» (Baudrillard 1987, 51). Η ηχητική απεικόνιση γίνεται πιο αληθινή από την πραγματική, πιο μουσική από την ίδια τη Μουσική, προσομοιάζοντας τον εαυτόν της, ενώ ξεφεύγει από την ίδια της τη λογική και την ίδια

της την ουσία. Υπάρχει ελάχιστη σύνδεση μεταξύ της γνώσης που έπρεπε να έχει κατακτηθεί στο παρελθόν, με την στιγμιαία ψηφιακή αναπαράσταση η οποία στοχεύει μόνο στην ενασχόληση με τη «μανιώδη χρήση της ίδιας της της τεχνικής» (32). Αυτή η απόρριψη του πραγματικού έχει ενσωματωθεί στην τεχνολογική πραγματικότητα και το νέο μοντέλο μουσικής πράξης είναι η προσομοίωση της τεχνολογικής πραγματικότητας, το οποίο φαίνεται να στοχεύει στη δημιουργία της μετα-ανθρώπινης κατάστασης. Ενώ ο ανθρωπιστής πιστεύει στη δύναμη του ανθρώπινου νου να εξερευνά τον ανθρώπινο νου, ο μετα-ανθρωπιστής πιστεύει στη δύναμη της τεχνολογίας να διαμεσολαβεί στον ανθρώπινο νου.

Ιστορική και τεχνολογική εξέλιξη

Εδώ και χιλιετίες, η ανθρώπινη εξέλιξη και πρόοδος ορίζεται από τα τεχνολογικά επιτεύγματα τα οποία ήταν προσβάσιμα σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων. Μπορούμε να πούμε ότι η ανθρώπινη ύπαρξη είναι τεχνική. Όμως μέχρι τον 18ο και 19ο αιώνα, ο ρυθμός ανάπτυξης της τεχνολογίας ήταν τόσο αργός που οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονταν ιδιαίτερα τις αλλαγές, και μια ολόκληρη ζωή μπορούσε να περάσει λιγότερο ή περισσότερο παρόμοια όπως και για τις προηγούμενες γενιές. Όταν έγινε η βαθιά τεχνολογική τομή, ωθούμενη από το εμπόριο και τη βιομηχανία, θεωρητικοί όπως ο Marx (*Das Kapital*) και ο Nietzsche (*Ανθρώπινο Πολύ Ανθρώπινο*) άρχισαν να διερωτώνται τι μπορεί να σημαίνει αυτή η επιμένουσα τεχνολογική μεταμόρφωση για την ανθρωπότητα. Εξάλλου, οι Έλληνες φιλόσοφοι δεν είχαν οντολογία της τεχνολογίας - ήταν απλά η εμφάνιση, και η ουσία της τεχνολογίας δεν θεωρούνταν κάτι βαθύ από τους Έλληνες φιλοσόφους.

Έχουμε δει τα τελευταία χρόνια ότι η τεχνολογία μπορεί και αναπτύσσεται πιο γρήγορα από τον πολιτισμό και ότι το «γίγνεσθαι» είναι πια πιο στενά συνδεδεμένο με την τεχνολογία παρά με τις πολιτισμικές μας συνήθειες. Η τεχνολογία απαιτεί συστήματα, από εξοπλισμό μέχρι δίκτυα, όπως οι άπειρες τεχνολογίες και οργανισμοί του στρατιωτικού μηχανισμού, ή τα δίκτυα εμπορίου τα οποία απαιτούσαν εργοστάσια, πλοία, εμπόρους, πρώτες ύλες και εργατικό δυναμικό κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση. Όμως η ψηφιακή επανάσταση διαφέρει. Μπορεί να χρειάζεται ηλεκτρισμό και διάφορες μορφές συνδέσεων στο διαδίκτυο όπως Wi-Fi, αλλά η κύρια πρώτη ύλη του συστήματος είναι οι άνθρωποι—άνθρωποι που διατίθενται να αφιερώσουν σχεδόν όλες τις ώρες που είναι ξύπνιοι, μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή. Ωστόσο, όπως συνέβη και με προηγούμενες τεχνολογικές επαναστάσεις, οι άνθρωποι καταλήγουν να γίνουν θύματα της δικής τους τεχνολογικής εφεύρεσης.

Στο πέρασμα των χρόνων υιοθετούμε διαρκώς τεχνολογίες, ακριβώς όπως υιοθετούμε ένα όνομα, ένα παιδί, μία πόλη, μία πατρίδα, κι αυτό απαιτεί τη διαρκή προσαρμογή μας στις νέες τεχνολογικές απαιτήσεις καθώς και την αποδοχή των ανέσεων και των ωφελειών που προσφέρουν. Συζητήσεις για τη φύση της ύπαρξης, για το δρόμο προς την πραγμάτωση, αποκαλύπτουν ότι αυτές οι προσαρμογές στις τεχνολογικές απαιτήσεις είναι σε θέση να βελτιώσουν τις πιθανότητες επιβίωσής μας — η φωτιά, η καλλιέργεια φυτών, ο τροχός, η σπείρα και το βιβλίο είναι ορισμένα από τα αρχαιότερα παραδείγματα. Η γραφή υιοθετήθηκε ευρέως, παρά τους προβληματισμούς

που εξέφρασαν ορισμένοι όπως ο Πλάτωνας για πιθανή απώλεια της ανθρώπινης μνήμης. Ο πρώιμος προβληματισμός του Heidegger σχετικά με τις τεχνολογίες παρουσιάζεται στο *Είναι και Χρόνος* (1927/1962), όπου διαπραγματεύεται την τεχνολογία του σφυριού και πώς έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξής μας. Όπως κάθε διευκόλυνση, έτσι και η δεξιότητα χρήσης του σφυριού έχει διαγράψει από τη μνήμη το πώς τα καταφέρναμε πριν την ύπαρξή του. Ενώ το σφυρί είναι απλά άλλο ένα εργαλείο στην εργαλειοθήκη του χτίστη, έχει μετατραπεί σε αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξής του.

Ο 20ός αιώνας είδε την άνθιση του τηλεφώνου, του κινηματογράφου, του ραδιοφώνου, του γραμμοφώνου, της τηλεόρασης, του υπολογιστή και του διαδικτύου. Ο Wu (2010), σε μία εμπεριστατωμένη ανασκόπηση της ανόδου και της πτώσης των αυτοκρατοριών της πληροφορίας δείχνει ότι παρότι τα νέα αυτά μέσα του 20ου αιώνα δημιουργήθηκαν ελεύθερα και ανοιχτά, για χρήση χωρίς περιορισμούς και ανοιχτά σε πρωτοποριακούς πειραματισμούς, αργά ή γρήγορα κάποιος θα ήθελε να γίνει ο απόλυτος κυρίαρχός τους και να ελέγχει τον «γενικό διακόπτη». Η Apple, για παράδειγμα, έχει τον απόλυτο έλεγχο στα προϊόντα της και στο πώς αυτά θα χρησιμοποιούνται (278). Το iPad, το iPhone και το iPod δίνουν την εντύπωση ότι μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα και να προσφέρουν απεριόριστη ποικιλία λειτουργιών η οποία μπορεί να αποκτηθεί μέσω του app store, αλλά «η αναπόδραστη πραγματικότητα είναι ότι αυτές οι μηχανές είναι κλειστές με έναν τρόπο που ο αρχικός υπολογιστής της Apple δεν υπήρξε ποτέ» (291). Έχουν γίνει μία μορφή εγκλεισμού και όποιος βρίσκεται στην κορυφή του οργανισμού ελέγχει τον “γενικό διακόπτη” του “περιφραγμένου κήπου” της Apple.

Η τεχνολογία για την εκτέλεση μουσικής έχει επίσης αλλάξει στο πέρασμα του χρόνου. Τη δεκαετία του ‘50 η *ηλεκτρονική μουσική*, προερχόμενη συχνά από ταλαντωτές και γεννήτριες ακουστικών συχνοτήτων, συμβάδιζε με τη *musique concrète*, στην οποία παράγονταν πραγματικοί ήχοι και ηχογραφήσεις και στη συνέχεια υποβάλλονταν σε επεξεργασία. Η ανάπτυξη του MIDI (μία ηλεκτρονική πρότυπη μορφή για τη Μουσική Οργανική Ψηφιακή Διεπαφή), γύρω στο 1982, προσέφερε έναν κώδικα αναγνωρίσιμο από όλους τους συνθετητές, τις μονάδες δειγματοληψίας (samplers), τους επεξεργαστές σήματος, τους μείκτες και τους υπολογιστές. Η χρήση του MIDI όμως επιφέρει και ορισμένους περιορισμούς. Λαμβάνοντας υπόψιν το παράδειγμα των συνθετητών, οι οποίοι κάποτε επέτρεπαν την ιδιαίτερη δημιουργία και διαμόρφωση των ήχων τους μέσω των παραμέτρων φακέλων και της χρήσης φίλτρων, η ευκολία που προσέφερε το MIDI οδήγησε στη σταδιακή υιοθέτηση μιας πιο κλειστής νοοτροπίας, η οποία επιβλήθηκε μέσω της κατασκευής βολικών προκατασκευασμένων πρότυπων ήχων, οι οποίοι εξυπηρετούσαν ένα ευρύτερο αγοραστικό κοινό, χωρίς να αποκλείει τους αρχάριους. Παρόλα αυτά, οι μουσικές τεχνολογίες θα μπορούσαν να επιδράσουν θετικά στην επαφή των ανθρώπων με μηχανήματα τα οποία αρχικά προοικονομούσαν το τέλος του επαγγέλματος του μουσικού. Η Roland TR808 drum machine αρχικά φαινόταν ότι θα έκλεβε τη δουλειά από τους ντράμερς επειδή μπορούσε να προγραμματιστεί ώστε να εκτελεί περίπλοκους ρυθμούς και να διατηρεί σταθερή ταχύτητα. Ωστόσο, σύντομα οι μουσικοί ξεπέρασαν τους τεχνητούς ήχους και στους ρυθμούς έλειπε το αίσθημα και η προσαρμοστικότητα. Στη συνέχεια, οι ντράμερς προσπάθησαν να εξελιχτούν

μαθαίνοντας σύνθετα πολυρυθμικά μοτίβα, τα οποία παλιότερα θεωρούνταν αδιανόητο να παιχτούν από έναν και μόνο μουσικό, και αυτό είχε ως συνέπεια να αναπτυχθεί η ταυτόχρονη χρήση 4 άκρων όπως και το linear drumming (παιξίμο στο οποίο κανένα από τα χτυπήματα στα μέρη του οργάνου δεν ακούγεται ταυτόχρονα με κάποιο άλλο). Οι αληθινοί ντράμερς έγιναν ξανά περιζήτητοι σε σχέση με τα drum machines. Το μηχάνημα διαχώρισε τη φύση από την τεχνογνωσία της τέχνης, αλλά η τέχνη από μόνη της δεν έχει όρια γιατί στοχεύει σ' αυτό που πρέπει να παραχθεί - την αέναη παραγωγή νέων ορίων.

Τεχνολογία και χρόνος

Ο Stiegler υποστηρίζει ότι «τα τεχνικά συστήματα είναι μια εφεύρεση, και η εφεύρεση είναι καινοτομία—και η προσαρμογή από την κοινωνική παράδοση στην τεχνική εξέλιξη πάντα εμφανίζει σημεία αντίστασης, καθώς οι τεχνικές αλλαγές, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, διαταράσσουν τα οικεία σημεία αναφοράς που συνιστούν την ύπαρξη της κάθε κουλτούρας» (1996/2009, 2) και προσθέτει «η μνήμη μετατρέπεται σε αντικείμενο όταν συντίθεται με τεχνικά μέσα» (97). Διαπραγματευόμενος την ταχύτητα και τη μετασηματιστική φύση των τεχνολογιών ψηφιακής επικοινωνίας σε συνάρτηση με την αντίληψή μας για το χρόνο, ο Stiegler τονίζει ότι οι νέες τεχνολογίες εμπεριέχουν την απώλεια του επιτόπιου, ενσώματου βιώματος του χώρου και του χρόνου και ότι η απουσία της επιτόπιας εμπειρίας σε συνάρτηση με το βίωμα του χρόνου και του χώρου που δημιουργείται από τις ψηφιακές τεχνολογίες αποπροσανατολίζουν το σύγχρονο βίωμα. Παλαιότερα, το σώμα καθόριζε το βίωμα του χώρου, και ο χρόνος ήταν η εστία του, αλλά αυτές οι περιοχές έχουν μηχανοποιηθεί. Με την ψηφιοποιημένη τεχνολογική τροπή, ο χώρος έγινε άτοπος και ο χρόνος ασύγχρονος. Ο Stiegler αναφέρει τον Leroi-Gourhan ο οποίος προτείνει ότι το βιομηχανικό έχει ολοκληρώσει το έργο του και προχωράμε προς «ταχέως αναπτυσσόμενες βελτιώσεις, όχι του ίδιου του ατόμου, αλλά του ατόμου ως μέλους ενός κοινωνικού υπεροργανισμού» (Stiegler 1996/2009, 89). Για τον Ιταλό φιλόσοφο Antonio Negri, «η πραγμάτωση του ανθρώπου, διευρυμένη από τα τεχνολογικά πρόσθετα με τα οποία ο άνθρωπος έχει εξοπλιστεί, αποτελεί τον τελικό προορισμό με τον οποίο η διανοητική εργασία αυτοκαθορίζεται εκ των προτέρων». Ο Negri προσθέτει ότι η ανθρώπινη μεταμόρφωση έχει ήδη ξεκινήσει (2011, 115). Ο Stiegler ενισχύει αυτή την άποψη λέγοντας ότι «το να ζεις σήμερα τη σύγχρονη τεχνολογία αφορά λιγότερο τη διαμόρφωση του χώρου και περισσότερο την αποχωρικοποίηση» (1996/2009, 90).

Η αποχωρικοποίηση συμβαίνει στον άυλα ή εικονικά πραγματικό χρόνο της ψηφιακής επικοινωνίας διαλύοντας τη γεωγραφική (ή πλαισιακή) χωροθέτηση. Το πλαίσιο αυτό δημιουργεί μία σύγχυση στους σωματικούς ρυθμούς της εναλλαγής της νύχτας με τη μέρα, επιτρέποντας αυτό που ο Stiegler αναφέρει ως διαρκή «ψευδομέρα» καθώς ψηφιακά επικοινωνούμε καθημερινά όλο το 24ωρο. Αυτό εντοπίζεται στους τρόπους με τον οποίο μεταδίδονται οι ειδήσεις, με τα γεγονότα να συμβαίνουν την ώρα που αναμεταδίδονται. Δεν υπάρχει ουσιαστικά καμία καθυστέρηση μεταξύ του συμβάντος και της αναμετάδοσής του σε όποιο μέρος του κόσμου και αν διαδραματίζεται. Αρχίζει συνεπώς να ενεργοποιείται ο αποπροσανατολισμός μας και το

ένα μέρος του κόσμου μπορεί να είναι οποιοδήποτε άλλο —μόνο τα κουστούμια και τα σκηνικά αλλάζουν ενίοτε.

Στο *Τεχνολογία και Χρόνος 3*, ο Stiegler αναστοχάζεται πάνω στο έργο *Critique of Pure Reason* του Kant, συσχετίζοντας τις θεματικές του Kant με την «βιομηχανία πολιτισμού» όπως την ορίζουν ο Adorno και ο Horkheimer. Ο Stiegler σημειώνει ότι το διαδίκτυο έχει μετατραπεί σε φορέα υλοποίησης της βασικής διαλειτουργικότητας μεταξύ ψηφιακών δομών, ο οποίος έχει δημιουργήσει νέες υπηρεσίες, εργαλεία και χρήσεις, σε συνδυασμό με νέα δεδομένα για το κείμενο, την εικόνα και τον ήχο, οπότε έχει επιφέρει μία σύγκλιση των διεθνών τηλεπικοινωνιών και των οπτικοακουστικών τεχνολογιών. Υποστηρίζει ότι «η διαταραχή που προκύπτει, καθολικά αναγνωρισμένη ως ζωτική στις βιομηχανικές κοινωνίες, και ως το καθοριστικό στάδιο στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης», ήταν το πρώτο βήμα. Το δεύτερο βήμα, το οποίο συμβαίνει τώρα, είναι η αύξηση της ψηφιακής δικτύωσης η οποία «θα παράγει ένα νέο χρονικό αντικείμενο το οποίο θα είναι μη γραμμικό και αδιαίρετο και θα παράγεται από τις τεχνολογίες των διαδραστικών βίντεο (hypervideo)» (Stiegler 2011, 2). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αφιερώνεται ακόμα περισσότερος χρόνος μπροστά στις οθόνες των υπολογιστών, οπότε μετά θα πρέπει να μετονομαστούν σε «σταθμούς τηλε – δράσης». Η απόκριση σε πραγματικό χρόνο, η «λειτουργική ενοποίηση των συμβολικών και λογιστικών βιομηχανιών» θα οδηγήσει στον «απόλυτο έλεγχο των αγορών ως συλλογικότητες μιας ροής συνειδητότητας στο χρόνο, η οποία θα χρειάζεται διαρκώς συγχρονισμό» (3). Η απορρέουσα απώλεια της ατομικότητας σημαίνει ότι το Εγώ θα συγχέεται με πολλαπλά πιθανά Εγώ και το οποίο πιθανότατα «θα καταλήξει σε ένα καθολικό, απρόσωπο Ένα». (5).

Όταν διαπραγματευόμαστε την ψηφιακή τεχνολογία σε μία προσπάθεια να εντοπίσουμε την ουσία της χρειάζεται να εξετάσουμε το Ποιος και το Τι. Το Ποιος αντανακλά το Είναι ως έκφανση της χρονικής υπόστασης, αντιλήψεων και συνηθειών καθώς και ως περιοριστική ορίζουσα του απρόσωπου (Stiegler 2009, 67). Το Τι αντιπροσωπεύει το διαφορετικό καθώς επανεμφανίζεται σε διάφορες ταυτότητες και εποχές, τόσο πραγματικές όσο και εικονικές και αποτελεί μία έκφανση της διαφορετικότητας του Ποιος. Στα κοινωνικά δίκτυα, το Εγώ του Είναι γίνεται Εμείς, συνεπώς, στην πρωταρχική διερεύνηση του Είναι οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν την αντιθετικότητα του Εμείς. Στα ψηφιακά περιβάλλοντα το Ποιος μπορεί να αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο χρήστη, στο σχεδιαστή του λογισμικού, στον καλλιτέχνη ή τον ακροατή, αλλά εφόσον βρισκόμαστε εντός μίας εθνικοκοινωνικής συλλογικότητας, όπου το Εγώ γίνεται Εμείς, ενεργοποιείται μία τριπλή κατασκευή απαρτιζόμενη από το άτομο, την ομάδα και το Τι, η οποία επιδρά στη χρονική υπόσταση, τη μνήμη και την αποτελεσματικότητα. Για τον Stiegler, τα τεχνολογικά στερεότυπα μπορούν να διαστρεβλώσουν τις ανθρώπινες αντιλήψεις και να υποτάξουν το ανθρώπινο Ποιος στην τεχνολογία του Τι. Το αποτέλεσμα είναι ότι μετατρέπομαστε σε μία τεχνολογική κοινωνία, η οποία βρίσκεται υπό την ηγεμονία της «τεχνολογικής από-πολιτισμικοποίησης» (Leroi- Gourhan όπως αναφέρεται στον Stiegler, 75), της τεχνητά επιταχυνόμενης εξέλιξης (Stiegler, 99) και της τεχνολογικής διαβίωσης. Ποια είναι η προϋπόθεση για να διαβιώνουμε τεχνολογικά; Οφείλουμε να περιοριστούμε στην

αμφισβήτηση του Ποιος, η οποία με τη σειρά της θα γίνει άλλη μία πολιτικοοικονομική επιβολή; Ο Simondon (στο Stiegler 1996/2009, 99) αναφέρει ότι αφαιρούμε το *sapiens* από τον *homo sapiens*, ενώ ο Stiegler προχωρά ένα βήμα παραπέρα προσθέτοντας ότι αφαιρούμε και το *homo* και το αντικαθιστούμε με το Τι.

Η προσωπική μας μνήμη είναι αυτή που στοχάζεται πάνω στην κατάσταση του ανθρώπου και καθορίζει τη διανοήσή του. Στα ψηφιοποιημένα περιβάλλοντα, οι ιδιωματικές μεταλλάξεις στα αισθητικά σχήματα μεταφέρουν δεδομένα τοπικού ιδιωματικού χαρακτήρα της ανθρώπινης μνήμης στην τεχνητή μνήμη, αποτυπώνοντας λειτουργίες και δομές όταν το Ποιος δεν έχει πρόσβαση στους μηχανισμούς του Τι. Η ψηφιοποιημένη, τεχνητή και βιομηχανοποιημένη μνήμη έχει τεχνική φύση και συνδράμει στη λογική των μέσων. Η τεχνητότητα έχει επιταχυνόμενη ανάπτυξη (Stiegler 1996/2009, 99). Οι ψηφιοποιημένες μορφές πρόσκαιρης έκστασης, των οποίων η βασική επίδραση είναι «η βαθιά μετάλλαξη των συνθηκών πραγμάτωσης και εκτύλιξης των γεγονότων» (Stiegler 1996/2009, 100) επιφέρουν τη βιομηχανικοποίηση των αισθητικών επιλογών, επηρεάζοντας επιπλέον τον οικονομικό τομέα, το υπολογιστικό ψηφιακό πρόγραμμα και την ανθρώπινη μετάλλαξη. Η ιδιαίτερη ανθρώπινη μνήμη μας, η οποία έχει εγκολωπωθεί προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες, αποτελεί περισσότερο ανθρώπινο παρά τεχνολογικό βίωμα. Τα τεχνολογικά βιώματα είναι στερεότυπα τα οποία διαστρεβλώνουν τις πολιτισμικές και μουσικές αντιλήψεις και υποτάσσουν το ανθρώπινο Ποιος στο τεχνολογικό Γιατί.

Ο προβληματισμός του Heidegger για την τεχνολογία

Διαπραγματευόμενος την τεχνολογία ο Heidegger επιμένει «ότι η επιδεξιότητα στη χρήση της μηχανής δεν σημαίνει ότι ελέγχουμε την τεχνολογία» ([1939]2006, 155). Ισχυρισμοί για την κατάκτηση ή τον έλεγχο της τεχνολογίας αποτελούν ψευδαίσθηση, μία συγκάλυψη «της μεταφυσικής υποδούλωσης στην τεχνολογία» (Heidegger [1939]2006, 152) και της μακρόχρονης εξάρτησης του ανθρώπου από την τεχνολογία. Ο Heidegger τονίζει ότι «η τεχνολογία παράγει οντότητες (οι οποίες παράγουν φύση και ιστορία)» (Heidegger [1939]2006, 152), μέσω μιας υπολογιστικής δημιουργικότητας και μέσω της μηχανοποίησης η οποία ενεργοποιεί αποκλειστικά την τεχνολογική ικανότητα παραγωγής. Παρόλα αυτά εμείς είμαστε αυτοί που βασιζόμαστε στην τεχνολογία, συχνά αντιμετωπίζοντας την τεχνολογική επιδεξιότητα ως αυτό που διαχωρίζει μία κουλτούρα από την επόμενη ή τον έναν πολιτισμό από τον άλλον.

Ο Heidegger προωθεί μια πιο ελεύθερη σχέση με την τεχνολογία, υποστηρίζοντας ότι αυτή θα οδηγήσει «την ανθρώπινη ύπαρξή μας στην ουσία της τεχνολογίας» ([1962]1977, 3). Η ουσία εδώ ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο κάτι οδηγείται στον προορισμό του, ο τρόπος με τον οποίο κάτι παραμένει κατ' ουσία αυτό που είναι στο πέρασμα του χρόνου. Ο Heidegger χρησιμοποιεί τη γερμανική λέξη *Wesen* για την ουσία, η οποία προέρχεται από το «ενοικώ» και υπονοεί την ελεύθερη ενοίκηση. Ο Heidegger δεν αναφέρεται στην ουσία ως το είναι αλλά την ορίζει ως τον τρόπο με τον οποίο μία οντότητα όπως η τεχνολογία «επιβάλλει την παρουσία της», ως κάτι παρόν, το οποίο υπάρχει, όχι απλά ως ένα χρήσιμο εργαλείο, αλλά ως μία πιθανότητα που μπορεί να αποκαλυφθεί.

Η ψηφιακή τεχνολογία δεν αποτελεί την ουσία της τεχνολογίας, η οποία δεν είναι καθόλου τεχνολογική. Ο Heidegger υπογραμμίζει ότι αν θεωρήσουμε την τεχνολογία ως κάτι ουδέτερο, είτε το αποδεχόμαστε είτε όχι, τότε δεσμευόμαστε με αυτό, χαιρετίζοντάς το χωρίς να λαμβάνουμε καθόλου υπόψιν την ουσία του. Είτε θεωρήσουμε την τεχνολογία ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, είτε ως ανθρώπινη δραστηριότητα, η τεχνολογία είναι μία κατασκευή και ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβανόμαστε συνήθως, ως μέσο και ως ανθρώπινη δραστηριότητα, μπορεί να θεωρηθεί ως «ο ανθρωπολογικός και οργανικός ορισμός της τεχνολογίας» ([1962]1977, 5). Από αυτή την σκοπιά, η τεχνολογία είναι ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, ένα όργανο, αλλά παραμένει ένα μέσο το οποίο επιχειρεί να μας οδηγήσει σε μία σωστή ανθρώπινη σχέση με αυτό. Αν εμείς παίρνουμε την τεχνολογία μόνο για να την κατακτήσουμε, τότε, για τον Heidegger, «η επιθυμία της κατάκτησης γίνεται όλο και πιο επιτακτική [και] όσο η τεχνολογία απειλεί να ξεφύγει από τον έλεγχο του ανθρώπου» ([1962]1977, 5). Με αυτόν τον τρόπο, μία άλλοτε περιθωριακή πρακτική γίνεται κανόνας ενώ οι χρήστες θεωρούν πως αυτή η αλλαγή συμβαίνει προς όφελός τους.

Για να αποκαλύψουμε την αλήθεια της τεχνολογίας οφείλουμε να αναρωτηθούμε: Τι είναι η τεχνολογία από μόνη της, και μέσα στις λειτουργίες και τις πιθανότητές της πού βρίσκεται το μέσο και πού ο σκοπός? Για τον Heidegger, «ένα μέσο είναι αυτό με το οποίο επιδρούμε σε κάτι για να το περατώσουμε» ([1962]1977, 6). το αποτέλεσμα ονομάζεται σκοπός ενώ ο στόχος, παραμένοντας στο πλαίσιο για το οποίο ορίζουμε ότι χρησιμοποιείται ως μέσο, θεωρείται επίσης σκοπός. Συνεπώς, «όπου επιτυγχάνονται στόχοι και χρησιμοποιούνται μέσα, όπου βασιλεύει η οργανοχρησία, εκεί βασιλεύει και η σκοπιμότητα» ([1962]1977, 6). Η σκοπιμότητα και η οργανοχρησία οδηγούν στην ολοκλήρωση, η οποία ορισμένες φορές ονομάζεται τέλος. Ο Heidegger θεωρεί ότι το τέλος συχνά ορίζεται απλώς ως «στόχος» ή «σκοπός», κάτι που αποτελεί παρερμηνεία για τον ίδιο, καθώς το τέλος «είναι υπεύθυνο για όλα όσα είναι συνυπεύθυνα η οπτική και τα ζητήματα που αφορούν την τεχνολογία, στη διαμόρφωση των πράξεών μας σε σχέση με αυτήν» ([1962]1977, 8). Αυτό σημαίνει ότι εάν ο βαθμός στον οποίο είμαστε ανοιχτοί στις πιθανότητες που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες εξαρτάται από το ότι είναι ένα βολικό μέσο για την επίτευξη ενός στόχου, τότε το γεγονός αυτό καθορίζει τη σχέση μας μαζί τους και όχι η ελεύθερη ανακάλυψη νέων πιθανοτήτων.

Θαυμάζουμε το ότι οι υπολογιστές γίνονται όλο και πιο γρήγοροι, κάποιοι ίσως όλο και μικρότεροι, όπως επίσης όλο και φτηνότεροι, αλλά αυτή η περιφερειακή γνώση δεν απαντά στις ερωτήσεις σχετικά με το πώς θα χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές και ποιο το δυναμικό τους. Πώς μπορούμε να επιτρέψουμε στην τεχνολογία να προσφέρει πιθανότητες (ποίησης), όπως το να βρει ένας μουσικός νέους και δημιουργικούς τρόπους να έχει πρόσβαση και να χρησιμοποιεί την τεχνολογία, ώστε να αποκαλύψει πτυχές που ήταν κρυμμένες ή δεν είχαν γίνει αντιληπτές; Στη μουσική θα μπορούσαμε να το ερμηνεύσουμε αυτό όχι μόνο ως τις πιθανότητες και το δυναμικό της τεχνολογίας αλλά επίσης ως τις πιθανότητες και το δυναμικό ενός συνθέτη ή εκτελεστή.

Με τις ψηφιοποιημένες μουσικές τεχνολογίες μπορούμε να δούμε πώς η φύση της ακουστικής ως ενέργεια στο χώρο, τα πραγματικά ηχοχρώματα των μουσικών οργάνων δοκιμάζονται και εκχωρούνται ώστε να προμηθεύουν μουσική πιο εντατικά. Το

«εκχωρούνται» εδώ σημαίνει ότι τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να τροφοδοτούν. Αυτή η κυριαρχία εμπεριέχεται στην αντίληψη του Heidegger σχετικά με την «πλαισιοθέτηση» ή τη «συστηματοποίηση» (*Ge-stell*) και μπορεί να συσχετισθεί με τις ψηφιακές τεχνολογίες καθώς υποβαθμίζει όλες τις οντότητες, συμπεριλαμβανομένων και των ανθρώπων, στο ομογενοποιημένο επίπεδο των πόρων, διαθέσιμων κατά παραγγελία και προς χρήση με μέγιστη αποτελεσματικότητα. Στο *Ge-stell* (*υπέρμετρη συστηματοποίηση*) συντελείται ένα παράξενο καθεστώς ιδιοκτησίας και οικειοποίησης καθώς το τεχνικό-επιστημονικό μας αναγκάζει να του παραδοθούμε και το Είναι πραγματώνεται χωρίς επίγνωση. Το *Ge-stell* είναι η ουσία της τεχνολογίας και απαιτεί την ύπαρξη μιας εργαλειοθήκης στη γραμμή εργασίας των χρηστών όπου τα πάντα είναι σε αναμονή σαν ένα απόθεμα, άμεσα διαθέσιμο για περαιτέρω εκτέλεση εντολών.

Το παράπονο του Heidegger δεν αφορά την τεχνολογία γενικά, αλλά εναντιώνεται μόνο στις τεχνολογίες οι οποίες δεν υπεισέρχονται στην ουσία της τεχνολογίας και αντ' αυτού θεωρούνται ως μη αυτόνομα αντικείμενα ή συσκευές. Αυτές οι τεχνολογίες περιμένουν εντολές ή φράσεις, με την ικανότητά τους να δέχονται εντολές και να αντικαθίστανται να τις κάνει να χάνουν το χαρακτήρα τους ως αντικείμενα όταν βρίσκονται στο «απόθεμα εν αναμονή» ([1962]1977, 17). Οι υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα (*smart phones*) μπορεί να φαίνονται αυτόνομα, αλλά η κλειστή φύση της ψηφιακής τους πλατφόρμας, η εξάρτησή τους από την πρόσβαση στον ιστό, η εξάρτησή τους από εξωτερικές πηγές υλικού και η επιβαλλόμενη αχρήστευση η οποία προκαλεί την ανάγκη συνεχούς ροής αναβαθμισμένων προϊόντων, απλά ενδυναμώνει τον ρόλο τους ως αποθέματα εν αναμονή τα οποία περιμένουν εντολές ή ενεργοποίηση. Κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά προδίδουν ένα ισχυρό μοτίβο συστηματοποίησης.

Η συστηματοποίηση δε σημαίνει απλά πλαισιοθέτηση. Πρόκειται «για έναν τρόπο αποκάλυψης ο οποίος δεσπόζει στην ουσία της σύγχρονης τεχνολογίας και ταυτόχρονα δεν έχει τίποτα τεχνολογικό» (Heidegger [1962]1977, 20). Για παράδειγμα, η τεχνολογία που χρησιμοποιείται στην επιστήμη ή στη φυσική γίνεται εξοπλισμός, όχι για την αμφισβήτηση της φύσης, αλλά με σκοπό να δείξει πώς η φύση λειτουργεί όταν τη θεωρήσουμε ως παραγωγό. Παρομοίως, η ψηφιακή μουσική τεχνολογία, η οποία δημιουργήθηκε με σκοπό την τροποποίηση του ήχου και κατ' επέκταση της φύσης, εργάζεται εντός των ορίων που επιβάλλει η ίδια της η εξέλιξη, χωρίς να αμφισβητεί τον ήχο σε σχέση με τη φύση αλλά εργαζόμενη στο πόσο γρήγορα και πόσο αποτελεσματικά μπορεί αυτός να παραχθεί. Με αυτόν τον τρόπο η μουσική τεχνολογία ρυθμίζει και επανεκδίδει, με ψηφιακούς τρόπους, αυτό που η φύση ήδη ξέρει, αλλά το οποίο μπορεί να μην αποκαλύπτεται στους χρήστες μέχρι ο ήχος να ακουστεί στην πραγματικότητα.

Ο Stiegler ορίζει την αντίληψη του Heidegger για τη συστηματοποίηση (*Gestell*) ως βιομηχανικό σχηματισμό, ο οποίος συνδυαζόμενος με τις βιομηχανίες προγραμματισμού, θα συγχρονίσει τη ροή της συνειδητότητας μέσω του «συνδυασμού των τεχνικών συστημάτων με τη μνημοτεχνική» (Stiegler 2001/2011, 209)—τεχνολογίες που υποβοηθούν τη μνήμη και έχουν τη δυναμική να γίνουν μνήμη καθώς πλησιάζουμε στην μετανθρώπινη κατάσταση.

Η προσοχή που εφιστά ο Heidegger δε στρέφεται στην τεχνολογία. Προβληματίζεται για την υψηλότερη έννοια της συστηματοποίησης καθώς λαμβάνουμε

αβασάνιστα όλα όσα περιμένουμε από την τεχνολογία. Η συστηματοποίηση, ως μια αποκάλυψη, είναι πράγματι η ουσία της τεχνολογίας, αλλά η ρητορική της τεχνολογίας απαιτεί να δούμε διαφορετικά την ουσία. Με τον όρο ουσία της τεχνολογίας εννοούμε μία ευρεία έννοια που θα περικλείει οτιδήποτε τεχνολογικό, την πρωταρχική ουσία να μονιμοποιείται; Χρησιμοποιούμε την τεχνολογία ή η τεχνολογία χρησιμοποιεί εμάς; Η παιδαγωγική διαδικασία στην οποία μπαίνουμε όταν μαθαίνουμε ένα καινούριο πρόγραμμα ή περιηγούμαστε σε μια καινούρια ιστοσελίδα περιορίζουν την αυτόνομη δράση μας και γινόμαστε μαθητές της τεχνολογίας. Η τεχνολογία κρύβει πιθανότητες για αποκάλυψη, αλλά αν θεωρήσουμε την τεχνολογία απλά όργανο ή εργαλείο, θα παραμείνουμε αφοσιωμένοι στην κατάκτηση της χρήσης του, παραβλέποντας την ουσία της τεχνολογίας. Οι απόψεις του Heidegger πάνω στη διττή φύση της τεχνολογίας αναδεικνύουν επίσης τη δυαδικότητα της αποκάλυψης και της απόκρυψης μέσω της οποίας η παρουσία της αλήθειας παρέρχεται. Η αποδοχή των εαυτών μας ως ένα σημαντικό υλικό και μέρος της τεχνολογικής προόδου αποκαλύπτει ακόμα περισσότερο την ουσία της τεχνολογίας. Η αμφισβήτηση του Heidegger για την τεχνολογία δεν σημαίνει την ολοκληρωτική απόρριψή της. Αναζητά την απελευθέρωση από την τεχνολογική επιταγή. Ο Heidegger μας συμβουλεύει να:

αφήσουμε τις τεχνολογικές συσκευές να μουν στην καθημερινότητά μας ενώ ταυτόχρονα θα τις αφήνουμε απ' έξω ... ως πράγματα που δεν είναι αυθύπαρκτα αλλά παραμένουν εξαρτημένα από κάτι υψηλότερο [τον φωτισμό]. Θα ονόμαζα αυτή τη στάση απέναντι στην τεχνολογία, η οποία λέει και «ναι» και «όχι» ταυτόχρονα, με μία παλιά λέξη - απαλλαγή από τα πράγματα. ([1959]1966, 54)

Ο φωτισμός² πρόκειται για τον χώρο όπου τα πράγματα και οι άνθρωποι μας αποκαλύπτονται. Δεν δημιουργούμε εμείς τον φωτισμό. Αυτός καθορίζει το τι άνθρωποι γινόμαστε. Ο Heidegger μας λέει ότι η ουσία της σύγχρονης τεχνολογίας είναι να αναζητά όλο και περισσότερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα για τον εαυτό της. Προτείνει, όμως, πως αν διατηρήσουμε τις τεχνολογικές συσκευές υπό έλεγχο και παραμείνουμε ειλικρινείς προς τους εαυτούς μας, παρότι θα αποδεχόμαστε την αναπόφευκτη χρήση των τεχνολογιών, μπορούμε να τους αρνηθούμε το δικαίωμα να κυριαρχήσουν πάνω μας.

Η τεχνολογία μας δίνει τη δύναμη να “μεταμορφώνουμε” αντικείμενα με συγκεκριμένες προδιαγραφές σε πόρους, οι οποίοι είναι εύελικτοι, χωρίς περιορισμούς και απαραίτητες προσθήκες ή προδιαγραφές. Παρόλα αυτά συνεχίζουμε να αγνοούμε το πώς η τεχνολογία μεταμορφώνει εμάς. Ότι μεταμορφώνεται, αποθηκεύεται και είναι διαθέσιμο προς χρήση όποτε το θελήσουμε, συμπεριλαμβανομένων και των τεχνολογικών εαυτών μας. Όμως, ό,τι αποθηκεύεται, διανέμεται επίσης και ό,τι διανέμεται, επιστρέφεται και αναδιανέμεται. Η σχέση μας με την τεχνολογία καταλήγει να αλλάζει την ουσία από οτιδήποτε συναντάμε. Η ψηφιακή τεχνολογία διαφέρει δραματικά από οποιαδήποτε προηγούμενη τεχνολογία γιατί ένα μεγάλο μέρος της δύναμής της παραμένει κρυφό, παρότι η επιρροή της είναι τεράστια. Η τεχνολογία συνήθως δημιουργεί μία τυποποιημένη ακολουθία με την οποία γίνονται τα πράγματα και οι αρχικοί τρόποι, τους οποίους θέλει να ανατρέψει, διευκολύνουν τη μετάβαση στην νέα ακολουθία. Αυτό, μουσικά, ίσως σημαίνει ότι θα γίνει δυσκολότερη η έκφραση

μουσικής αλήθειας σε έναν ψηφιακά κωδικοποιημένο κόσμο ο οποίος είναι εικονικός, συγχρονισμένος και τυποποιημένος.

Ενοίκηση και επιστροφή στη Φύση

Αναφορικά με την εγκόσμια ύπαρξή μας, ο Heidegger μας παροτρύνει να στοχαστούμε το κτίσιμο και την ενοίκηση σε σχέση με τη σκέψη. Για την ακρίβεια, η απουσία σημείων στίξης στον τίτλο της εργασίας *Building Dwelling Thinking* ([1971]2001a) δηλώνει την ουσιαστική αλληλουχία της ύπαρξης. Ένα κτίσμα δεν είναι πάντα ένα οίκημα και αυτή είναι μία σημαντική διαφοροποίηση για τον Heidegger. Οίκημα σημαίνει μία αίσθηση του χώρου, ένα σπιτικό μέσα στο οποίο παραμένουμε στον χώρο. Για τον Heidegger, «το κτίσιμο ως ενοίκηση [η καλλιέργεια πραγμάτων που αναπτύσσονται], δηλαδή, ως ύπαρξη επί της γης ... παραμένει για το καθημερινό ανθρώπινο βίωμα αυτό που είθισται εξαρχής— να ζούμε μέσα σε αυτό» ([1971]2001a, 145). Μπορούμε να θεωρήσουμε τη μουσική ως *κτίση ενοίκηση σκέψη*; Η μουσική δεν είναι απλά υπόβαθρο, ενώνει τα συστατικά της και τις ιδέες της και προσφέρει τη σκόπιμη συνάρθρωσή τους σε μία ευφάνταστη υπερχείλιση η οποία αντικατοπτρίζει την αναδίπλωση της γης και του ουρανού, θεοτήτων και θνητοτήτων, «συνενώνοντάς τα» (Heidegger [1971]2001a, 171). Στο τετράπτυχο που δημιουργείται, τα τέσσερα αυτά στοιχεία (γη, ουρανός, θεότητες, θνητότητες) αντικατοπτρίζουν το ένα το άλλο. Φέρνουν τον ήχο στην αντίληψη του ακουστικού μας φάσματος και κατά τον αλληλοκατοπτρισμό τους, γίνονται καταληπτά. Οι άνθρωποι αποτελούν το τετράπτυχο όταν ενοικούν σε αυτό ή το διαφυλάσσουν και μεταφέρουν την ουσία του τετράπτυχου στα πράγματα. Η γη υποστηρίζει και φροντίζει όλους τους ήχους που μοιράζεται ο μουσικός με τον κόσμο, και η μουσική μέσα από την κοσμική οπτική βασίζεται στα χαρακτηριστικά των μουσικών για να καθοριστεί και να έχει συνοχή. Η γη, για τον Heidegger, είναι το στερέωμα από χώμα και πέτρα, τα ζώα, τα φυτά κ.ο.κ, το φυσικό περιβάλλον του οποίου η ύπαρξη δεν είναι ένα τυποποιημένο κομμάτι της ανθρώπινης ιστορίας ή των ανθρώπινων σχέσεων και το οποίο, για τον μουσικό, μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης. Μέσω μουσικής η οποία λαμβάνει υπόψη τη γη, μπορούμε να υπερβούμε την τεχνική, επιστημονική αντικειμενοποίηση και να δραπετεύσουμε από την υπολογιστική και τεχνική δεξιοτεχνία, υπάρχοντας μέσα στην υλική υπόσταση της γης, μία ανοιχτή περιοχή στην οποία μπορούμε να ενοικήσουμε, ακριβώς όπως ο ενσώματος γλύπτης προτιμά να παίρνει τον πηλό από τη γη για να φτιάξει τις δημιουργίες του, από το να πληκτρολογεί ώστε να δημιουργήσει ένα ομοίωμα σε μία οθόνη.

Στο *Η Προέλευση του Έργου Τέχνης* ([1971]2001b) ο Heidegger υποστηρίζει ότι η τέχνη είναι αληθινή επειδή μας επιτρέπει να δούμε τη διαμάχη του κόσμου και της γης, όπου η γη είναι ο κρυφός χώρος από τον οποίο αναδύεται ο κόσμος του καλλιτέχνη—η αποκάλυψη ενός στερεώματος όπου προβληματισμοί, έγνοιες και πιθανότητες εμφανίζονται μπροστά μας. Ας σκεφτούμε και πάλι τον γλύπτη ο οποίος εμφυσεύει νόημα στον πηλό ή τον δεξιτέχνη οργανοποιό ο οποίος μορφοποιεί τα μέταλλα και το ξύλο σε ολοκληρωμένες ηχογόνες κατασκευές. Στη σκέψη του Heidegger, η δημιουργία χώρου μπορεί να επιτρέψει τη χορήγηση χώρου και ο χώρος στη συνέχεια δημιουργεί μία περιοχή όπου συγκεντρώνει όλα τα πράγματα τα οποία ανήκουν σε αυτήν την περιοχή.

Ο Heidegger αντιλαμβάνεται την περιοχή ως μία ελεύθερη επέκταση και το άνοιγμα της περιοχής επιτρέπει στα πράγματα να εκτυλιχθούν και να συσπειρωθούν εκεί όπου ανήκουν.

Η μουσική σκέψη χτίζεται και ανορθώνεται, ενώ αυτό που δημιουργείται μπορεί να θεωρηθεί ως οίκημα στο οποίο ενοικεί ο αφοσιωμένος μουσικός. Η μουσική σκέψη και πράξη χτίζονται όπως μια γέφυρα, η οποία διασχίζει τον χώρο και οφείλει την αναγκαιότητα της ύπαρξής της στα όρια ή τον ορίζοντα αυτού του χώρου. Ο ορίζοντας, εδώ, δεν είναι οι περιορισμοί που επιβάλλονται στη σκέψη μας, αλλά το επεκτεινόμενο στερέωμα της διαθέσιμης γνώσης. Η γέφυρα μετατρέπεται σε μία μουσική στάση, η οποία ενώνει τη δημιουργική έκφραση ενός αισθητικού χώρου με τον χαρακτήρα μιας μουσικά ξεχωριστής ενοίκησης. Το κτίσιμο και η σκέψη εμπεριέχονται στην ενοίκηση και αποτελούν ένα αδιαίρετο σύνολο καθώς «η ενοίκηση είναι η βασική έκφραση του Είναι» (Heidegger [1971]2001a, 158).

Μπορεί μία ψηφιοποιημένη τεχνολογική αντίληψη της ύπαρξης να υποβαθμίσει τα πάντα σε διαθέσιμους πόρους, συμπεριλαμβανομένης της ίδιας της ανθρωπότητας; Οι τεχνολογίες έχουν μία χρησιμότητα. Κινδυνεύουμε, όμως, να παραδώσουμε τους εαυτούς μας στις ψηφιακές τεχνολογίες; Αν θέλουμε να αλλάξουμε τον κόσμο μας, οφείλουμε να αναπτύξουμε νέες δεξιότητες και στάσεις παράλληλα με αυτές που υπαγορεύονται από την τεχνολογία. Αυτό μπορούμε να το καταφέρουμε μόνο μέσω της «ενοίκησης». Χρειάζεται να δημιουργούμε πράγματα που να σχετίζονται με την εντοπιότητά μας, καθώς 'ενοίκηση' είναι το να μένεις εντός των πραγμάτων. Υπήρχε συχνά η πεποίθηση ότι η τεχνολογία θα μας απελευθέρωνε από το να κάνουμε αυτά τα πράγματα και υπήρχε η προσδοκία ότι οι άνθρωποι θα κέρδιζαν χρόνο ώστε να ασχολούνται με επιδιώξεις που να αξίζουν τον κόπο. Αντιθέτως, οι άνθρωποι επέλεξαν να αλυσοδεθούν στις τεχνολογίες τους, ακόμα και όταν πάσχιζαν να τις κατακτήσουν και συμπεριέλαβαν ό,τι ήταν δυνατόν να περικλείσουν. Κι έτσι εκ των έσω, η ανοιχτή αμοιβαιότητα χάθηκε. Αυτό που προτείνω δεν είναι κάποιου είδους συναισθηματική νοσταλγία ή λαχτάρα για το παρελθόν. Προτείνω να επιτρέψουμε στον κόσμο στον οποίο ζούμε να μας καθορίσει. Όχι τον ψηφιακό κόσμο, αλλά τη γη στην οποία ενοικούμε, έναν περιβάλλοντα κόσμο, τον κόσμο του φωτός και του σκότους, της ζέστης και του κρύου, της υγρασίας και της ξηρασίας, έναν κόσμο γεύσεων και οσμών, χειροπιαστό και ευρύχωρο.

Η ενοίκηση είναι η ουσία του ανθρώπινου Είναι και ενοικώ σημαίνει να ανήκω. Αν αναλογιστούμε τη σχέση του δημιουργικού καλλιτέχνη με το τετράπτυχο, θα δούμε τη Φύση (γη και ουρανός) ως το έδαφος για Ιστορία (θεότητες και θνητότητες), καθώς η Φύση είναι το έδαφος των όντων (Heidegger [1971]2001c, 98) και δημιουργική ζωή σημαίνει την ύπαρξη μέσα στο Είναι τους, και η μουσική και οι τέχνες είναι το φυσικό αποτέλεσμα αυτής της σχέσης. Για να ενοικεί στη μουσική, ο μουσικός πρέπει να καθαρίσει τα αγριόχορτα της καθημερινότητας και να ελευθερώσει χώρους ώστε να επιτρέψει την πραγμάτωση της δημιουργικότητας. Ο μουσικός τότε μπορεί να «χτίσει εκτός του οικήματος και να σκεφτεί για το οίκημα» (Heidegger [1971]2001a, 159). Η μουσική είναι ένα άνοιγμα στον βιωμένο κόσμο το οποίο δημιουργείται από τις απομακρυσμένες αλλά ταυτόχρονα στενές συνδέσεις του τετράπτυχου - συνδέσεις οι οποίες δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν αν η μουσική δεν ήταν αυτό που είναι. Μέσω της

απλότητας της δημιουργίας ενός ήχου, οι ήχοι ενώνονται μέσω της μουσικής ώστε εμείς να μπορούμε να ενοικούμε σε αυτήν. Σε αντίθεση με τους ήχους που αναδύονται μέσα από το κλουβί της τεχνολογίας, οι ήχοι που συναθροίζονται από τη μουσική είναι ευέλικτοι και εύπλαστοι, σαν ένα ζωντανό ον, και μπορούμε να ζούμε μέσα στο κοινό ανήκειν του *homo sapiens* με το μουσικό μας Είναι.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία υποστήριξα ότι οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες πράγματι επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε, αισθανόμαστε και αντιλαμβανόμαστε τη μουσική ως μουσική, εξαιτίας του κεντρικού ρόλου που παίζουν οι τεχνολογίες αυτές στην καθημερινότητά μας. Ενώ τα εργαλεία μπορούν να μεταδώσουν την ενέργεια του εργάτη ή τη δεξιότητά του, η ψηφιακή μηχανή έχει γίνει ο δεξιότηχης· καθορίζει τον εργάτη, ο οποίος λειτουργεί ως σύνδεσμος στον ψηφιακό κυβερνοσύστημα. Οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι συνήθως συστήματα πληροφοριών τα οποία παράγουν πληροφορίες ως εμπόρευμα. Είναι εν δυνάμει επικοινωνιακά, όχι μόνο εσωτερικά αλλά και σε σχέση με τον κόσμο (τόσο τον φυσικό όσο και τον εικονικό). Ωστόσο, ορισμένα λειτουργικά συστήματα και εφαρμογές κατασκευάζονται με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι πολύ δύσκολο να διευρυνθούν οι δυνατότητές τους. Μετατρέπονται σε μία δογματική φυλακή του εαυτού τους.

Στην παρούσα εργασία αναφέρθηκα πολλές φορές στον όλο και σημαντικότερο ρόλο που παίζει η μουσική εκπαίδευση στην τεχνολόγηση των μαθητών της, υποβοηθώντας την αποδόμηση του ελεύθερου, σκεπτόμενου Ανθρώπου, ο οποίος έχει μνήμη. Η ανοικτότητα προς τον κόσμο κατά τον Heidegger, προς έναν κόσμο όπου το τετράπτυχο καθορίζει το πώς ενοικούμε, απειλείται με εξαφάνιση από κλειστές νοοτροπίες καθώς ο νους και η μνήμη βιομηχανοποιούνται μέσω της τεχνολογίας. Για παράδειγμα, η αυξανόμενη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών σηματοδοτεί ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης δεν είναι πια ζήτημα γνώσης, καθώς η ανθρώπινη πραγματικότητα δεν είναι πια πραγματική. Ανεξαρτησία δεν μπορεί να υπάρξει ή να παραχθεί επειδή η βιοτεχνολογία δεν μπορεί να παράγει «επιτελεσιμότητα», και ό,τι παράγεται διαταράσσει τη βιολογική μας κατάσταση. Αυτές οι βιολογικές, μηχανικές και επικοινωνιακές διεργασίες πιθανώς να αφαιρούν το ανθρώπινο στοιχείο από τον *Homo sapiens* και «από κάθε προνομιούχα θέση αναφορικά με ζητήματα νοήματος, πληροφορίας και αντίληψης» (Wolfe 2010, xii).

Οι νέες τεχνολογίες απαιτούν μία νέα στάση απέναντι στην ύπαρξη και δημιουργούν νέες ευθύνες για την μουσική εκπαίδευση σε έναν τεχνολογικό και εν δυνάμει μετανθρώπινο κόσμο. Η αισθητική αντίληψη στα ψηφιακά περιβάλλοντα διαμεσολαβείται από την τεχνολογία, αλλά αυτό δεν εμποδίζει τη δημιουργία κάποιου τύπου αντίληψης. Η αισθητική είναι ικανή να αντιληφθεί την εικονικότητα του κόσμου επειδή οι πράξεις μας που σχετίζονται με την αισθητική επαναπροσανατολίζουν την πραγματικότητα της αντίληψης. Είναι ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση σωματικά βιωματικών προγραμμάτων,

στα οποία οι αισθητηριακοί τρόποι μάθησης και πράξης θεωρούνται ουσιαστικά συστατικά και όχι περιττή ανθρώπινη συνήθεια.

Αναφορές

Baudrillard, Jean. 1987. *The evil demon of images*, trans. Paul Patton and Paul Foss. Sydney: The University of Sydney.

Dwyer, Terry. 1971. *Composing with tape recorders: Music concrète for beginners*. London: Oxford University Press.

Hayles, N. Katherine. 1999. *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature and informatics*. Chicago: University of Chicago Press.

Heidegger, Martin. 1962. *Being and time*, trans. J. Macquarrie and E. Robinson. San Francisco: Harper Collins. (Original work published in 1927)

_____. [1959]1966. *Discourse on thinking*, trans. John M. Anderson & E. Hans Freund. New York: Harper Perennial.

_____. [1962]1977. The question concerning technology. In *The question concerning technology and other essays*, trans. William Lovitt, 3–35. New York: Harper & Row.

_____. [1959]2000. *Introduction to metaphysics*, trans. Gregory Fried and Richard Polt. New Haven: Yale University Press.

_____. [1971]2001a. Building dwelling thinking. In *Poetry, language, thought*, trans. Albert Hofstadter, 141–159. New York: Harper & Row.

_____. [1971]2001b. The origin of the work of art. In *Poetry, language, thought*, trans. Albert Hofstadter, 15–86. New York: Harper & Row.

_____. [1971]2001c. What are poets for? In *Poetry, language, thought*, trans. A. Hofstadter, 86–139. New York: Perennial Classics.

_____. [1939]2006. *Mindfulness*, trans. Parvis Emad and Thomas Kalary. London: Continuum.

Katz, Mark. 2004. *Capturing sound*. Berkeley: University of California Press.

Negri, Antonio. 2011. *Art & multitude*, trans. Ed Emery. Cambridge: Polity Press.

Plato. 1973. Phaedrus. In *Phaedrus and the seventh and eighth letters*, trans. Walter Hamilton. Harmondsworth: Penguin.

Silverman, Marissa. 2013. A conception of “meaningfulness” in/for life and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12(2): 20–40.
http://act.maydaygroup.org/articles/Silverman12_2.pdf

- Stiegler, Bernard. 1998. *Technics and time 1: The fault of Epimetheus*, trans. Richard Beardsworth and George Collins. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 2009. *Technics and time 2: Disorientation*, trans. Stephen Barker. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 2011. *Technics and time 3: Cinematic time and the question of malaise*, trans. Stephen Barker. Stanford: Stanford University Press.
- Virilio, Paul. 2005. Democracy of emotion. *Cultural Politics* 1(3): 339–52.
- Warner, Timothy. 2003. *Pop music—technology and creativity: Trevor Horn and the digital revolution*. Aldershot: Ashgate.
- Wolfe, Cary. 2010. *What is Posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wu, Tim. 2010. *The master switch: The rise and fall of information empires*. New York: Alfred A. Knopf.

Σημειώσεις

¹ Η οντολογία αφορά τη φύση της ύπαρξης και τις διέπουσες αρχές των οντοτήτων (όπως η μουσική). Στην αναλυτική φιλοσοφία ο όρος εξηγείται ως η μελέτη του όντος· στη Δυτική σκέψη ορίζεται ως η μελέτη της ύπαρξης (της ύπαρξης μίας οντότητας) και με αυτόν τον τρόπο θα χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο.

² Ο φωτισμός γίνεται αντιληπτός ως ένας απείρως περίπλοκος χώρος πιθανοτήτων όπου ορισμένα πράγματα αποκαλύπτονται ενώ άλλα αποκρύπτονται. Η αποκάλυψη με έναν τρόπο μπορεί να αποκρύψει άλλες πιθανότητες.

Λίγα λόγια για τον συγγραφέα

Ο Dr. Trevor Thwaites είναι Κύριος Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής, στη σχολή Προγραμμάτων Σπουδών και Παιδαγωγικής του Τμήματος Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Auckland. Υπήρξε υπεύθυνος του μουσικού τομέα στο πρόγραμμα *The Arts in the New Zealand Curriculum* (2000) και συμμετείχε σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και στα συστήματα αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο. Στα ερευνητικά ενδιαφέροντά του συμπεριλαμβάνονται η εκπαιδευτική φιλοσοφία και η εκπαιδευτική πολιτική, η βιωματική γνώση και η εκπαίδευση στις τέχνες.

12.

Μια Άποψη για το «Νόημα» στη/για τη Ζωή και τη Μουσική Εκπαίδευση

Marissa Silverman

John J. Cali School of Music, Montclair State University

Πρωτότυπο άρθρο:

Silverman, Marissa. 2013. A conception of “meaningfulness” in/for life and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12(2): 20–40.

http://act.maydaygroup.org/articles/Silverman12_2.pdf

Οι φιλόσοφοι έχουν μια εξοργιστική συνήθεια να αναλύουν ερωτήματα αντί να τα απαντούν, και με αυτόν τον τρόπο θέλω να ξεκινήσω. Το ερώτημα «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;» είναι γνήσιο ή μήπως απλώς μοιάζει να είναι; ... Το ερώτημα «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;» μοιάζει εκ πρώτης όψεως ίδιο με ερωτήσεις όπως «Ποια είναι η πρωτεύουσα της Αλβανίας;» ή «Ποιο είναι το χρώμα του ελεφαντόδοντου;». Αλλά είναι όντως; Θα μπορούσε να μοιάζει περισσότερο με το «Ποια είναι η γεύση της γεωμετρίας;» (Terry Eagleton 2007, *The Meaning of Life*)

Η έννοια του «νοήματος» με συναρπάζει. Αυτό συμβαίνει εν μέρει επειδή το ερώτημα «Ποιο είναι το νόημα του ‘νοήματος’» είναι διανοητικά απαιτητικό, αλλά και επίσης διότι μία ικανοποιητική εύλογη απάντηση θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη σε μένα και στην αναζήτησή μου για μια «καλή» προσωπική και επαγγελματική ζωή. Επομένως, με το να εξετάζω το «νόημα», δεν εμπλέκομαι σε φιλοσοφικό στοχασμό αποκλειστικά για την απόλαυση της ίδιας της διαδικασίας, αλλά και για ρεαλιστικούς λόγους. Πιστεύω ότι μία εννοιολογική εξέταση του νοήματος και της αξίας του νοήματος μας δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στην κατανόηση του εαυτού και των άλλων σε προσωπική και επαγγελματική βάση, και προσφέρει σημαντική γνώση σχετικά με το γιατί οι άνθρωποι θεωρούν τη μουσική τόσο ουσιαστική σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, και σχετικά με το πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τις διαδικασίες της εκπαίδευσης των ανθρώπων μέσω της μουσικής και για τη μουσική.

Προτού ξεκινήσω τη συζήτησή μου, θα ήθελα να παραπέμψω στις παρατηρήσεις της Susan Wolf (1982, 2010) για την αξία του νοήματος οι οποίες ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες στην προετοιμασία αυτού του άρθρου.

Νόημα και Ζωή

Ποιο είναι το νόημα της ζωής; Αυτό το ερώτημα έχει κεντρική θέση στη Δυτική φιλοσοφία του παρελθόντος και του παρόντος. Αν και δεν εκφράζεται πάντα τόσο απλά, εμφανίζεται και επανεμφανίζεται στα γραπτά διαφόρων φιλοσόφων οι οποίοι ρωτούν και απαντούν σε αυτό από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες συμπεριλαμβανομένων αυτών της ανθρώπινης λειτουργίας και ευημερίας (π.χ., Αριστοτέλης), της ηθικής «καλοσύνης» (π.χ., Kant 1785), της αρετής και της προσωπικής πληρότητας (π.χ., Άγιος Αυγουστίνος [397-398 μ.Χ.] 1981 και Άγιος Θωμάς Ακινάτης [1225;] 1951) και της ευχαρίστησης και της ευτυχίας (π.χ. Jeremy Bentham 1789 και John Stuart Mill 1863). Είναι ενδιαφέρον ότι η Wolf διακρίνει την σημασία του νοήματος από την ευτυχία. Υποστηρίζει ότι παρόλο που η ευτυχία μπορεί να είναι αποτέλεσμα της επιδίωξης μιας ζωής με νόημα, δεν είναι ούτε ένδειξη ούτε επαρκής προϋπόθεση για το νόημα. Παρακάτω σε αυτό το άρθρο, θα εξετάσω τις σχέσεις μεταξύ νοήματος και ευτυχίας.

Σε αντίθεση με τους φιλόσοφους που αναφέρθηκαν παραπάνω, η Wolf (2010) επισημαίνει ότι ορισμένοι λόγιοι απορρίπτουν ολοκληρωτικά την εξέταση του νοήματος επειδή, σύμφωνα με τους ίδιους, δεν είναι ένα δόκιμο φιλοσοφικό θέμα και/ή διότι πιστεύουν ότι το «νόημα» είναι έννοια καταλληλότερη για το πεδίο της θεολογίας και της θεραπείας, ή σε σχέση με ανθρώπους που είναι δυσχερησμένοι με τις ζωές τους αλλά «δεν μπορούν να προσδιορίσουν ακριβώς το γιατί» (7).

Από φιλοσοφική άποψη, ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η έννοια του νοήματος είναι είτε υπερβολικά ασαφής είτε υπερβολικά απαιτητική για τις μεθόδους που ορισμένοι φιλόσοφοι επιλέγουν να εφαρμόζουν σε δύσκολες έννοιες. Πράγματι, όπως αναφέρει ο Bernard Williams (2012/1993), οι φιλόσοφοι θα πρέπει να προσδοκούν ότι τα θέματα της ηθικής φιλοσοφίας είναι ιδιαίτερα απαιτητικά, διότι όταν διερευνούμε έννοιες σε αυτό το πεδίο διακινδυνεύουμε «να αποκαλύψουμε τους περιορισμούς και την ανεπάρκεια» των δικών μας αντιλήψεων, για να μην αναφέρουμε και την «παραπλάνηση των ανθρώπων σχετικά με σημαντικά ζητήματα» (xvii). Σε άλλη περίπτωση, οι φιλόσοφοι μπορούν εύκολα να χάσουν την εμπιστοσύνη των αναγνωστών στη φιλοσοφική λογική και την ικανότητά τους «να γράψουν για ο,τιδήποτε έχει σημασία» (xvii).

Ο Williams (1983) επισημαίνει ένα επιπλέον ζήτημα όταν υποστηρίζει ότι το πρόβλημα με έννοιες όπως το νόημα και η ουσία είναι ότι «μερικοί άνθρωποι έχουν μία κάπως κοινότοπη φιλοσοφική θεωρία και παριστάνουν τους ειδικούς, κάπως σαν τα άτομα από το βοηθητικό προσωπικό στα νοσοκομεία που παριστάνουν τους γιατρούς ενώ δεν είναι στην πραγματικότητα γιατροί» (48).

Ο John Cottingham (2010) αναδεικνύει ένα ευρύτερο πρόβλημα στην εξέταση της σημασίας του νοήματος:

Όταν ήμουν προπτυχιακός φοιτητής, μας έλεγαν ότι η φιλοσοφία δεν ασχολείται με τέτοια ερωτήματα. Σήμερα, ένα από τα συναρπαστικά πράγματα σχετικά με τη φιλοσοφία είναι ότι έχει γίνει ένα πολύ ευρύτερο και πλουσιότερο αντικείμενο από ό,τι ήταν όταν ήμουν φοιτητής και τα

παραδοσιακά μεγάλα ερωτήματα είναι και πάλι τώρα στην ημερήσια διάταξη.
(201)

Πράγματι, όπως σημειώνει ο Thaddeus Metz (2007), πολλοί αναλυτικοί φιλόσοφοι αναγνωρίζουν τώρα ότι «το νόημα της ζωής» πρέπει να θεωρείται ως ένα ξεχωριστό πεδίο φιλοσοφικής έρευνας.

Κατά την άποψή μου, οι φιλοσοφικές σκέψεις σχετικά με το γιατί και το πώς κάποιος άνθρωπος καταφέρνουν να δημιουργήσουν ζωές με νόημα, ή αναζητούν τρόπους να το κάνουν, είναι βασικές για να είσαι άνθρωπος και αναπόσπαστο μέρος για το ποιοι είμαστε και το ποιοι επιθυμούμε να γίνουμε. Μία δυσκολία, φυσικά, είναι ότι πολλοί άνθρωποι είναι εγκλωβισμένοι στον καθημερινό μόχθο της ζωής, προσπαθώντας πολύ αλλά χωρίς ανάλογο αποτέλεσμα, οπότε τα ζητήματα τύπου «γιατί;» είτε παραμελούνται είτε αγνοούνται εντελώς. Κατά καιρούς, όμως, οι ζωές μας «διαταράσσονται» από βαθιές στιγμές, με θετικό ή αρνητικό πρόσημο: ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, η γέννηση ενός παιδιού, οι υπερβολικές απαιτήσεις μιας νέας δουλειάς, μία οικογενειακή κρίση, μία συγκινητική γιορτή (π.χ., γενέθλια ή επέτειος). Μερικές φορές, αυτές οι «παρεμβολές» μας αναγκάζουν να σταματήσουμε και να σκεφτούμε σχετικά με τα «γιατί» της ζωής.

Μία άλλη δυσκολία είναι ότι, ενώ ο Σωκράτης υποστήριξε ότι η ζωή που δεν γίνεται αντικείμενο εξέτασης δεν αρμόζει στον άνθρωπο, η Wolf επισημαίνει ότι μερικοί άνθρωποι ζουν πολύ ουσιώδεις ζωές χωρίς να σκέπτονται ιδιαίτερα την έννοια του νοήματος. Ωστόσο, και δυστυχώς, υπάρχουν και εκείνοι των οποίων η ζωή έχει πολύ λίγο νόημα και οι οποίοι δεν έχουν ελπίδα να βελτιώσουν την κατάστασή τους λόγω των καθημερινών τους ευθυνών που σβήνουν κάθε ελπίδα να σκεφτούν και να προσπαθήσουν για την επίτευξη του στόχου του νοήματος, για τον εαυτό τους και τους άλλους στη ζωή τους.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να προβληματίζονται σχετικά με το νόημα και τη σημασία του νοήματος και να αναλογίζονται τι προάγει το νόημα στη ζωή τους και στις ζωές των μαθητών. Εάν το κάνουμε, ίσως καταφέρουμε να κατανοήσουμε το ενδιαφέρον των ανθρώπων «να βρουν και να διατηρήσουν νόημα στις ζωές τους» (Wolf 2010, 61) και να καταλάβουμε το εάν και πώς η ενεργητική ενασχόληση με τη μουσική (ακρόαση, παίξιμο) συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση της ουσίας της ζωής τους.

Ακόμη και αν οι αντιλήψεις μας για το νόημα δεν είναι ολοκληρωμένες, κάτι που είναι πολύ πιθανό, η πράξη της απευθείας αντιμετώπισης της έννοιας της «νοήματος» και του ρόλου του στις ζωές μας μπορεί να μας φέρει πιο κοντά στην πραγματική γνώση και, ίσως, να αναπτύξει μία διάθεση να συνεχίσουμε την αναζήτηση. Είναι βέβαιο ότι αν παραλείψουμε να εξετάσουμε τι δίνει ουσία στη ζωή, στη μουσική και στη μουσική εκπαίδευση, αυτό σίγουρα θα περιορίσει τις αντιλήψεις μας ως εκπαιδευτικοί μουσικής για τη φύση και τις αξίες του έργου μας.

Ξεκινώντας και Προχωρώντας προς το Νόημα

Δεν θα προσπαθήσω να απαντήσω στο ερώτημα «Ποιο είναι το νόημα της ζωής». Αντί για αυτό, ακολουθώντας τη Wolf, θα εξετάσω το ερώτημα «Ποιο είναι το νόημα στη ζωή».

Οι φιλόσοφοι που δίνουν έμφαση στην κεντρική θέση του νοήματος στην ανθρώπινη ζωή συνήθως το πράττουν σε σχέση με το τι σημαίνει στην πραγματικότητα ή τι ισοδυναμεί με «μία καλή ζωή». Αλλά οι φιλόσοφοι προσφέρουν τόσες πολλές ερμηνείες και τρόπους αποδόμησης της «καλής ζωής» (π.χ., Klemke και Cahn 2007) ενώ εγώ δεν θα πράξω το ίδιο εδώ. Αντίθετα, όπως συμβουλεύει η Wolf, χρειάζεται να εξετάσουμε τους ρόλους που διαδραματίζουν η προσωπική υποκειμενικότητα και τα προσωπικά επιτεύγματα. Η ίδια ξεκινά με την υποκειμενικότητα:

Όταν σκέφτεται κάποιος για τη ζωή του, για παράδειγμα, όταν ανησυχεί ή παραπονιέται ότι η ζωή του στερείται νοήματος, έχει την τάση να εκφράζει δυσαρέσκεια για την υποκειμενική ποιότητα αυτής της ζωής. Κάποιο υποκειμενικό αγαθό θεωρείται ότι λείπει. Η ζωή του ατόμου μοιάζει άδεια. Ο άνθρωπος θέλει να βρει κάτι που θα γεμίσει αυτό το κενό και θα τον κάνει να αισθάνεται, κατά μία έννοια, ολοκληρωμένος. (11)

Στη συνέχεια η Wolf μάς ζητά να κάνουμε με μία σύντομη άσκηση. Μας ζητά να σκεφτούμε ανθρώπους από το παρελθόν και το παρόν, για τους οποίους πιστεύουμε ότι οι ζωές τους είχαν νόημα. Ποιες είναι οι προσωπικές σας επιλογές; Η Wolf προτείνει τον Γκάντι, τη μητέρα Τερέζα, τον Αϊνστάιν και τον Σεζάν. Από την πλευρά μου, θα προσέθετα τους γονείς μου, την κυρία Carol Lounsberry (την δασκάλα μουσικής στο δημοτικό σχολείο, με την οποία ακόμα αλληλογραφώ δύο φορές το μήνα) και την Paula Robison, μία εξαιρετική φλαουτίστα την οποία πάντα θεωρώ μοναδικό πρότυπο προσωπικότητας και μουσικής δεξιοτεχνίας.

Τι συνδέει τις δικές σας επιλογές με τις δικές μου και της Wolf; Μετά από σκέψη, η σύνδεση δεν φαίνεται να βρίσκεται στην προσωπική αντίληψη για την ποιότητα της ζωής αυτών των ανθρώπων, αλλά περισσότερο στην «αξία ... που θεωρούμε ότι έχουν οι δράσεις των ανθρώπων» (11). Με άλλα λόγια, δεν αξιολογούμε τις ζωές αυτών των ανθρώπων ως ουσιώδεις σύμφωνα με τις δικές τους προσωπικές απόψεις για τη ζωή τους. Εξάλλου, πώς θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε τι αισθάνονται οι ίδιοι για τον εαυτό τους; Αντίθετα, είναι πιο πιθανό να θεωρούμε ότι οι ζωές αυτών των ανθρώπων είναι ουσιώδεις εξαιτίας του *τι κάνουν ή τι έχουν κάνει*, ανεξάρτητα από τις δικές τους αυτο-αξιολογήσεις. Για αυτόν τον λόγο, η Wolf διακρίνει δύο βασικά ερωτήματα: «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;» και «*Η δική μου ζωή έχει νόημα;*». Αυτή η διάκριση βρίσκεται στην καρδιά της έννοιας του νοήματος.

Η Wolf συζητά τη φύση του νοήματος συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας δύο απόψεις: την Άποψη της Πληρότητας (*the Fullfillment View*) και την Άποψη του «Πέρα από τον εαυτό μου» (*the Larger-than-oneself View*). Κατά την πρώτη άποψη, το νόημα βρίσκεται σε ό,τι ένας άνθρωπος βρίσκει ότι τον κάνει να αισθάνεται ολοκληρωμένος. Κατά τη δεύτερη άποψη, το νόημα βρίσκεται στο να είσαι αφιερωμένος σε κάτι ή σε κάποιον σπουδαιότερο ή πέρα από τον εαυτό σου. Και οι δύο απόψεις είναι σημαντικές για την κατανόηση αυτών που φαίνεται ότι εμπνέουν και ωθούν τους ανθρώπους να

αποφασίζουν να κάνουν τα πράγματα που κάνουν και των λόγων που παίρνουν αυτές τις αποφάσεις.

Σύμφωνα με την Wolf (2010), οι φιλόσοφοι τείνουν να κατηγοριοποιούν τα ανθρώπινα κίνητρα με δύο τρόπους: εγωιστικά και ιδιοτελή, ή αλτρουιστικά και ηθικά. Ωστόσο, λέει η Wolf, «αυτά τα είδη κινήτρων και πρακτικής λογικής ... παραλείπουν πολλά από τα κίνητρα και τους λόγους που διαμορφώνουν τις ζωές μας» (2). Για παράδειγμα, δεν είναι πιθανό να έχουμε κίνητρα που να μην υπάγονται ακριβώς σε κάποια από αυτές τις κατηγορίες;

Ναι. Ο εγωισμός και ο αλτρουισμός δεν είναι τόσο διαφορετικοί ή αντιθετικοί όσο ίσως μπαίνουμε στον πειρασμό να πιστεύουμε. Αυτός ο δυϊσμός πηγάζει λανθασμένα από τη σιωπηρή παραδοχή ότι το «εγχείρημα του γίνεσθαι» ενός ατόμου αρχίζει πάντα με τον εαυτό (δηλαδή, με τη δόμηση χαρακτήρα) και στη συνέχεια επεκτείνεται προς τα έξω. Δεν υποστηρίζω πως δεν πρέπει να εξετάζουμε τη «δόμηση του χαρακτήρα». Αλλά κάποιες φορές, οι λόγοι για τους οποίους κάνουμε πράγματα δεν πηγάζουν από τον χαρακτήρα αλλά από κάποιο άλλο κίνητρο. Για παράδειγμα, ίσως πρέπει να εξετάσουμε την άποψη του Pettersen (2011): «Σε μία εναλλακτική ηθική οντολογία, όπου αφετηρία είναι η ανθρώπινη διασύνδεση και η αλληλεξάρτηση, όπως συμβαίνει στην ηθική της φροντίδας, η ευημερία και η ανάπτυξη ενός ατόμου θεωρείται συνυφασμένη με την ευημερία των άλλων (5). Στην πραγματικότητα, κατά τον Pettersen (2011), στην «ιδέα της φροντίδας» τόσο η «αυτοθυσία» (ή ο αλτρουισμός) όσο και η «φιλαυτία» (ή εγωισμός) είναι υπερβολικές και ακραίες θέσεις. Ο Pettersen υποστηρίζει την «ώριμη φροντίδα» (όρος που σύστησε η Carol Gilligan το 1982): «Η ώριμη φροντίδα φαίνεται να τονίζει τη σχεσιακή πλευρά των ατόμων που εμπλέκονται στις σχέσεις φροντίδας όπου αμφότεροι μετέχουν» (11). Και είναι μέσα σε αυτή την αίσθηση του εαυτού και του άλλου που αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε τη φύση της «αξίας του νοήματος».

Αρκεί να πούμε τώρα ότι οι λόγοι και τα κίνητρα που αντιπαρέρχονται τον απλοϊκό δυϊσμό του εγωισμού έναντι του αλτρουισμού, συμπεριλαμβανομένων των λόγων και των κινήτρων που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι ανάμεσα στα πιο σημαντικά πράγματα που βιώνουμε στην καθημερινότητά μας και ανάμεσα στα πιο σημαντικά κίνητρα που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τα συναισθήματά μας σχετικά με ό,τι κάνουμε για να φτάσουμε στο ζητούμενο του προσωπικού νοήματος.

Πριν αναπτύξουμε το θέμα του εαυτού και του άλλου, είναι σημαντικό να κάνουμε μια διάκριση μεταξύ του νοήματος και της ευτυχίας.

Το Ζητούμενο του Νοήματος και η Ευτυχία

Σύμφωνα με την Wolf, το νόημα δεν είναι συνώνυμο με την «ευτυχία», την ευδαιμονία (με την πολυεπίπεδη έννοια της «ανθρώπινης ευημερίας» όπως προτάθηκε από τον Αριστοτέλη) ή την αρετή, αν και η ευτυχία, η ευημερία και η αρετή μπορεί να προκύψουν από την αίσθηση του ατόμου για την αξία του νοήματος. Από μία εναλλακτική οπτική γωνία, ορισμένοι παραδοσιακοί φιλόσοφοι υποστηρίζουν ότι το νόημα προκύπτει από μία προσωπική αίσθηση ευτυχίας ή μία απρόσωπη αίσθηση του καθήκοντος. Η Wolf επικρίνει και τις δύο απόψεις και αντιπροτείνει ένα τρίτο είδος αξίας (το οποίο είναι

βασισμένο στα έργα του Bernard Williams και Charles Taylor) που μετασχηματίζει την κατανόησή μας για την ευτυχία και την ηθική.

Ο Williams (1981) προτείνει ότι το νόημα περιλαμβάνει έναν δεσμό με κάτι που διαπερνά την ύπαρξή μας και μας δίνει έναν λόγο να ζούμε. Γράφει ότι ένα άτομο συχνά αναπτύσσει ή έχει, για ολόκληρη τη ζωή του ή ένα μέρος αυτής, «ένα βασικό πρόταγμα ή ένα σύνολο από προτάγματα τα οποία συνδέονται στενά με τη ζωή του» (12). Πράγματι, ο Williams (2011) γράφει ότι μία δράση «πρέπει να αφορά» ένα άτομο, «κατά την έννοια ότι είναι σχετική με τον εαυτό του, με το πώς και το τι θα γίνει εάν έχει έναν τέτοιου είδους χαρακτήρα» που τον ωθεί να εμπλέκεται σε συγκεκριμένες πράξεις (36). Ένα άτομο πρέπει να επιθυμεί ή να έχει τη θέληση να ασχολείται με δράσεις ή έργα που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, το ποιοι είμαστε και το τι κάνουμε συνδέονται υπαρξιακά και η θέληση είναι ένα βασικό στοιχείο για μία ζωή με ουσία. Χωρίς επιθυμία και θέληση, λέει ο Williams, είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί κάποιος θα επέλεγε να συμμετάσχει σε μία ή σε κάποια άλλη δραστηριότητα που μπορεί να τη θεωρεί σημαντική ή μη σημαντική, πόσο μάλλον ουσιαστική.

Ως παράδειγμα ο Williams συζητά τη ζωή της Elina Makropulos. Η Elina είναι ο χαρακτήρας ενός θεατρικού έργου του Karel Capek, το οποίο ο Janáček μετέτρεψε σε όπερα. Στο θεατρικό έργο και στην όπερα, η Elina παίρνει ένα ελιξίριο που την αλλάζει από μία γυναίκα 42 ετών σε μία γυναίκα 342 ετών, με την ίδια προσωπική ταυτότητα του 42χρονου εαυτού της. Δεν αποτελεί έκπληξη, λέει ο Williams (1973), το ότι η παρατεταμένη ζωή της Elina φτάνει σε «μια κατάσταση πλήξης, αδιαφορίας και ψυχρότητας. Όλα είναι άνευ χαράς: 'στο τέλος είναι όλα τα ίδια' ... Αρνείται να πάρει ξανά το ελιξίριο. Πεθαίνει. Και η συνταγή σκόπιμα καταστρέφεται» (82). Μεταξύ άλλων ζητημάτων, συμπεριλαμβανομένων αυτών της αθανασίας, του θανάτου και της ζωής, ο Williams υποστηρίζει ότι η επιθυμία μπορεί να μας προσανατολίσει. Οι ζωές μας, λέει ο Williams, μπορούν να έχουν νόημα μόνο αν η επιθυμία μάς σπρώχνει προς το μέλλον. Από αυτή την προοπτική, η επιθυμία είναι μία εσωτερική δύναμη που μας κατευθύνει και μας οδηγεί στο να εμπλακούμε με αυτό που είναι ουσιώδες ή σημαντικό.

Η Wolf δεν αναφέρει τον Charles Taylor, αν και το έργο του είναι σημαντικό για τον στοχασμό της. Ο Taylor (1989) πιστεύει ότι για να μπορεί κάτι να έχει «νόημα» ή κάποιος να βρει το «νόημα», το νόημα πρέπει να υπάρχει εκτός της υποκειμενικής προοπτικής του ατόμου –το νόημα πρέπει να έχει αντικειμενική αξία. Ο Taylor (1985) εξηγεί αρχικά:

Η κατανόηση του εαυτού μας εμπεριέχει επί της ουσίας το να βλέπουμε τον εαυτό μας στο πλαίσιο αυτών που αποκαλώ «δραστικές αξιολογήσεις». Με αυτό εννοώ μία βάση διαφοροποιήσεων μεταξύ των πραγμάτων που θεωρούνται αδιαμφισβήτητα ή απόλυτα ή μεγαλύτερης σπουδαιότητας ή αξίας και των πραγμάτων που στερούνται αυτών των ιδιοτήτων ή έχουν μικρότερη αξία. (3)

Ο Taylor επικαλείται την αρχή της «καλύτερης αποτίμησης» για να υποστηρίξει ότι οι «ποιοτικές μας διαφοροποιήσεις» είναι το θεμέλιο της «αξίας του νοήματος», καθώς τις αξιολογούμε με αντικειμενικά μέσα. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν ορισμένοι «σκοποί ή

αγαθά» που δεν είναι απλώς επιθυμητά, αλλά ασκούν μεγαλύτερη έλξη σε ένα άτομο λόγω του «ιδιαιτέρου κύρους» τους σε ένα πλαίσιο διακρίσεων που ο καθένας μας κάνει, συνειδητά ή ασυνειδητά (1989, 20). Ο Taylor προσθέτει ότι το Αριστοτελικό ερώτημα του «τι είναι καλό να είμαι» δεν περιλαμβάνει κάποιες από τις πιο σημαντικές πτυχές της ζωής μας, διότι πρέπει να βρούμε μία σωστή ισορροπία μεταξύ της αριστοτελικής ηθικής –«τι είναι καλό να είμαι;»– και του καθήκοντος –«Τι είναι σωστό να κάνω;». Σε αυτή την ισορροπία είναι που βρίσκουμε χώρο για να επιδιώξουμε μία ζωή με νόημα.

Παρόλο που έχω αποτυπώσει επιλεκτικά κάποια στοιχεία του έργου του Williams και του Taylor, αυτή η περιγραφή είναι αφετηρία για την εξέταση μιας άλλης πτυχής της έννοιας του νοήματος στη σκέψη της Wolf.

Αγάπη

Στη σκέψη της Wolf (2010), το νόημα μπορεί να προκύψει από την αγάπη για ανθρώπους, για αντικείμενα και/ή για δραστηριότητες που αξίζουν την αγάπη. «Τα περισσότερα εμφανή παραδείγματα αυτού που έχω κατά νου συμβαίνουν όταν ενεργούμε εξαιτίας της αγάπης για άτομα που νοιαζόμαστε βαθιά και ιδιαίτερα» (4). Η Wolf αναφέρεται σε περιπτώσεις όπως το να επισκεφτεί τον αδελφό της στο νοσοκομείο, να βοηθήσει έναν φίλο να μετακομίσει σε ένα άλλο σπίτι και να μείνει ξάγρυπνη όλη τη νύχτα για να ράψει το αποκριάτικο κοστούμι της κόρης της. Σε αυτές περιπτώσεις, δεν ενεργεί ούτε για εγωιστικούς ούτε για ηθικούς λόγους. Ούτε είναι υποχρεωμένη να πράξει ανάλογα, ούτε πιστεύει αφελώς ότι βελτιώνει τον κόσμο. «Δεν ενεργώ από ιδιοτέλεια ή από καθήκον ούτε για να είμαι αντικειμενική ή ακριβοδίκαιη. Ενεργώ μάλλον από αγάπη» (4).

Και πάλι, η Wolf δεν περιορίζει την έννοια της αγάπης στο να κάνει κάποιος πράγματα για τους ανθρώπους. Οι «Λόγοι της αγάπης» (η Wolf χρησιμοποιεί τα λόγια του Harry Frankfurt) μας παρακινούν στο να ασχοληθούμε με κάθε είδους δραστηριότητες και ενδιαφέροντα στα οποία είμαστε αφοσιωμένοι και παθιασμένοι.

Λέγοντας αυτό, η Wolf δεν εννοεί ότι θα πρέπει απαραιτήτως να απορρίψουμε ευχάριστες ή ηθικές επιδιώξεις. Το ερώτημα είναι αν μία ευχάριστη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για μία σταθερή ζωή με νόημα. Για παράδειγμα, ενώ κάποιοι άνθρωποι απολαμβάνουν να παίζουν με το ηλεκτρονικό παιχνίδι Tetris για πολλές ώρες κάθε φορά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι απίθανο κάποιος να καταφέρει να προσδώσει νόημα στη ζωή του παίζοντας Tetris. Και τι γίνεται με την ηθική; Η Wolf (2010) υποστηρίζει ότι

Λίγοι άνθρωποι είναι πιθανό να βρουν νόημα στη ζωή τους από το αφηρημένο πρόταγμα «να είσαι ηθικός» –ένα πάθος για την ηθική θα ήταν κάτι περίεργο και αινιγματικό– πολλοί άνθρωποι, αν όχι οι περισσότεροι, βρίσκουν νόημα σε πιο συγκεκριμένα έργα και σχέσεις που η ηθική θα επικροτούσε: από το να είναι κάποιος καλός και να κάνει καλό μέσα από τον ρόλο του ως γονέας, κόρη, εραστής, φίλος, μέχρι του να προάγει ή να προσπαθεί να επενδύσει σε κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους. (61)

Με άλλα λόγια, αν δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή στο νόημα από ότι στην ηθική, οι άνθρωποι ίσως θα ένιωθαν ότι η ζωή τους τούς ανταμείβει. Διότι, όπως δηλώνει η Wolf, όταν ενεργούμε υποκινούμενοι από την αγάπη παρά από μία αίσθηση καθήκοντος ή υπακοής, μπορούμε να φτάσουμε στο σημείο να έχει νόημα η ζωή μας (61-62).

Σε προσωπικό επίπεδο, πολλές δραστηριότητες στη ζωή μου –το να είμαι ενεργή επαγγελματίας φλαουτίστα στην Νέα Υόρκη, το να δημιουργήσω και να διατηρώ μία ιστοσελίδα για έναν αγαπημένο παλιό φίλο, η τακτική αλληλογραφία με την εβδομηντάχρονη δασκάλα μου μουσικής, το να παίζω γκολφ με τον σύζυγό μου– χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσοχή σε σύγκριση με τα διδακτικά μου καθήκοντα στο Πανεπιστήμιο, με ό,τι συνολικά κάνω για την ευχαρίστησή μου και με τις ανάγκες μου για δικό μου «ιδιωτικό χρόνο».

Για παράδειγμα, όταν πρόκειται να προετοιμαστώ για την πρώτη εκτέλεση ενός δύσκολου κομματιού «νέας μουσικής», ξοδεύω υπερβολικά πολύ περισσότερο χρόνο για εξάσκηση για να φτάσω στην τελειότητα, από ό,τι απαιτείται. Πάντα «υπερ-προετοιμάζομαι». Κάτι ανάλογο συμβαίνει όταν προσπαθώ σκληρά να τα πάω «καλά» (και να «αποτύχω») κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού γκολφ με τον σύζυγό μου ή όταν φυτεύω και ξεβοτανίζω λουλούδια στο μπαλκόνι του διαμερίσματός μου (ακόμα κι αν φοβάμαι τα ύψη). Ακριβώς όπως η Wolf ξόδεψε ώρες φτιάχνοντας το αποκριάτικο κοστούμι της κόρης της, αυτό που με ωθεί στο να εξασκηθώ, να φροντίσω τον κήπο μου και να παίζω γκολφ με τον σύζυγό μου, που είναι το αγαπημένο του παιχνίδι, είναι αξίες που βρίσκονται πέρα από τον εαυτό μου. Στην αντίληψη της Wolf, αυτό που με παρακινεί στο να μελετάω ή να ξοδεύω πολύ χρόνο για να κάνω μικρές αλλαγές στην ιστοσελίδα του φίλου μου (παρόλο που δεν μου είναι πάντα εύκολο ή ευχάριστο να διαβάζω σελίδες επί σελίδων του Wordpress for dummies) είναι η αγάπη. Δεν είναι για το δικό μου καλό το ότι ασχολούμαι με αυτές τις δραστηριότητες. Δεν ξέρω ούτε ενδιαφέρομαι αν αυτές οι δραστηριότητες είναι «καλές για μένα». Θα μπορούσατε να πείτε ότι μελετάω «χάριν της μουσικής.» Αλλά αυτό θα ήταν υποκριτικό επειδή, αν και ακούγεται υπέροχο το να κάνεις κάτι για χάρη αυτής καθαυτής της δραστηριότητας, υποκρύπτει το παράλογο και αβάσιμο της υπόθεσης, όπως το καθιστά σαφές ο Noël Carroll (2010, 86). Αντίθετα, παρακινούμαι από «λόγους αγάπης» και επειδή αυτές οι δραστηριότητες αξίζουν όταν αγαπάς και αγαπιέσαι.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν υποκειμενικές, διυποκειμενικές και αντικειμενικές διαστάσεις στην έννοια των ουσιωδών πράξεων και δράσεων. Τα υποκειμενικά, διυποκειμενικά και αντικειμενικά στοιχεία συγχωνεύονται όταν το «υποκειμενικό δέλεαρ συναντά την αντικειμενική ελκυστικότητα» (Wolf 2010, 9). Επιπλέον, λέει η Wolf, δεν είναι δυνατόν κάποιος να αντιλαμβάνεται μόνο παθητικά την αξία ενός αντικειμένου (ή μιας δραστηριότητας) προκειμένου αυτό να φέρει και να δημιουργεί νόημα. Θα πρέπει ο ίδιος να ασχολείται ενεργά με το αξιολογικό αντικείμενο (ή τη δραστηριότητα) για να προκύψει νόημα. Αυτό που αμφισβητεί η Wolf είναι η κοινότοπη αντίληψη ότι «δεν έχει σημασία τι κάνεις εφ' όσον αγαπάς να το κάνεις». Αυτός ο τρόπος σκέψης, πράξης και ζωής είναι καλός ως ένα σημείο, αλλά μέχρι εκεί. Η Wolf βρίσκει επίσης σφαλερή την ιδέα ότι κάποιος πρέπει να είναι αφοσιωμένος σε κάτι «μεγαλύτερο από τον εαυτό του». Αυτή η ιδέα είναι προβληματική επειδή μπορούμε να

ασχοληθούμε με μία δραστηριότητα που είναι επωφελής για τους άλλους αλλά εμείς να μην νιώθουμε πληρότητα: «Αν η εμπλοκή ενός ατόμου δεν έχει τέτοιου είδους ανταμοιβή, ... είναι ασαφές το αν δίνει κάποιο νόημα στη ζωή του» (22). Με άλλα λόγια, και οι δύο από τις προαναφερθείσες απόψεις είναι προβληματικές διότι από κάθε μία ξεχωριστά λείπουν σημαντικές ποιότητες.

Η πρώτη άποψη, η Άποψη της Πληρότητας, είναι για την Wolf μία μορφή ηδονισμού. Αμφισβητεί την ιδέα του ατόμου που επιδιώκει να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του ώστε απλώς να νιώσει και να διατηρήσει συναισθήματα πληρότητας, διότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι δεν έχει σημασία με τι είδους αντικείμενα ή δράσεις ασχολούνται οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να γεμίσουν τις ζωές τους. Σκεφτείτε όλα τα ασήμαντα αντικείμενα και τις δραστηριότητες που συχνά κρατούν τους ανθρώπους «απασχολημένους», τους «απορροφούν» ή τους κάνουν να «διασκεδάζουν», αλλά δεν αποφέρουν την αίσθηση της πραγματικής αξίας του νοήματος. Για την Wolf, τέτοια αντικείμενα και δραστηριότητες είναι υποκειμενικώς ικανοποιητικά σε κάποιο βαθμό, αλλά κάτι λείπει. Ο «κρίκος» που λείπει βρίσκεται στη δεύτερη ιδέα που αναφέρθηκε παραπάνω.

Εκείνο που λείπει από την Άποψη της Πληρότητας, κατά την Wolf, είναι η κατανόηση ότι υπάρχει νόημα μόνο όταν ο άνθρωπος εμπλέκεται με κάτι ή κάποιον που έχει αξία *ανεξάρτητα από τον ίδιο και πέρα από τον εαυτό του*. Αυτός ο «αντικειμενικός» παράγοντας θα πρέπει να συμπαραταχθεί με τον υποκειμενικό και τον διυποκειμενικό παράγοντα, έτσι ώστε η συγχώνευση και των τριών να γίνει αυτό που εγώ ονομάζω (ακολουθώντας την αρχική υπόθεση της Wolf), Τριμερή Άποψη (*the Tripartite View*) ή την Άποψη της Αρμόζουσας Πληρότητας (*the Fitting Fulfillment View*) κατά την οποία το νόημα ανακύπτει όταν οι άνθρωποι βρίσκουν ικανοποίηση και μπορεί να διασυνδεθούν θετικά με κάτι πέρα από τον εαυτό τους. Η Wolf υπογραμμίζει ότι δεν αρκεί να ασχολείται κάποιος με πράγματα που αγαπάει αλλά ότι οι πράξεις αυτές πρέπει να είναι καλές με κάποιον ανεξάρτητο τρόπο.

Κάποιος ίσως να αναρωτηθεί: Τι είναι αυτό που έχει αντικειμενική αξία; Πώς το αποφασίζουμε; Η Wolf δεν έχει κάποια θεωρία για την αντικειμενική αξία. Αντ' αυτού, προτείνει μία φαινομενολογία της αντικειμενικής αξίας. Υποστηρίζει ότι μπορούμε να διακρίνουμε τις αντικειμενικές αξίες ρωτώντας το εξής: τι έχει αξία όχι μόνο για το άτομο αλλά και για τους άλλους ανθρώπους, και για το οποίο το μέτρο της κρίσης υπάρχει πέραν του ατόμου;

Δηλαδή, πότε θεωρείται ότι η ζωή κάποιου έχει νόημα; Είναι όταν το ίδιο το άτομο και οι άλλοι τη θεωρούν ως τέτοια:

Εν πολλοίς, η ιδέα είναι ότι η ζωή ενός ανθρώπου μπορεί να έχει νόημα μόνο αν νοιάζεται αρκετά βαθιά για κάποιο πράγμα ή κάποια πράγματα, μόνο αν είναι προσηλωμένος, ενθουσιασμένος, δείχνει ενδιαφέρον, καταγίνεται_ εξ ολοκλήρου ή ... αν αγαπά κάτι. Αλλά ακόμα και ένας άνθρωπος που είναι τόσο αφοσιωμένος, δεν θα ζει μία ζωή με νόημα αν τα αντικείμενα ή οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται είναι ευτελή. (9).

Επιπλέον, «αυτό που δίνει νόημα στις ζωές μας, είναι και αυτό που μας δίνει λόγους για να ζήσουμε, ακόμα και όταν δεν μας ενδιαφέρει πολύ, για το δικό μας καλό, αν θα ζήσουμε ή θα πεθάνουμε» (56). Όπως γράφει ο Camus (1955):

Βλέπω πολλούς ανθρώπους να πεθαίνουν επειδή κρίνουν ότι η ζωή δεν αξίζει. Παραδόξως, βλέπω άλλους να σκοτώνονται για τις ιδέες ή τις ψευδαισθήσεις που τους δίνουν έναν λόγο για να ζουν (ο λόγος για να ζεις είναι επίσης ένας εξαιρετικός λόγος για να πεθάνεις). (4)

Για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το επιχείρημά της σε μεγαλύτερο βάθος, η Wolf αναφέρεται στη συζήτηση του Richard Taylor για τον Σίσυφο. Σκεφτείτε την προσέγγιση του Taylor (1970) για τον ελληνικό μύθο:

Μια τέλεια εικόνα έλλειψης νοήματος ... Σίσυφος ... πρόδωσε θεϊκά μυστικά στους θνητούς και γι' αυτό καταδικάστηκε από τους θεούς να σπρώχνει μία πέτρα στην κορυφή ενός λόφου, και η πέτρα αμέσως μετά να κυλάει κάτω, για να τη σπρώξει πάλι ο Σίσυφος στην κορυφή, για να κυλήσει κάτω για άλλη μία φορά, και το ίδιο ξανά και ξανά και για πάντα. (320)

Όπως επισημαίνει ο Taylor, αυτή η ζωή στερείται νοήματος. Πράγματι, το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπινων δράσεων, σύμφωνα με τον Taylor, στερείται νοήματος για ό,τι κάνουμε σήμερα, ό,τι κάναμε χθες και ό,τι θα κάνουμε αύριο, λίγο ή πολύ. Επομένως, υποστηρίζει ο Taylor, αν η ζωή έχει νόημα, αυτό το νόημα βρίσκεται αλλού και όχι στις δραστηριότητες αυτές καθαυτές. Με άλλα λόγια, αυτός ο τρόπος αντίληψης δεν αποφέρει τελεολογική αξία. Ως εκ τούτου, ο Taylor μας ζητά να φανταστούμε ότι οι Θεοί ήταν ελεήμονες και έδωσαν στον Σίσυφο τη θέληση να κάνει ό,τι ήταν «προορισμένος» να κάνει (παρόλο που τιμωρήθηκε). Αυτή η θέληση, λέει ο Taylor, θα είχε δώσει νόημα στη ζωή του Σίσυφου. Με άλλα λόγια, αυτή η αίσθηση πληρότητας θα είχε κάνει τη ζωή του να φαίνεται αξιόλογη.

Η Wolf δεν συμφωνεί με τον Taylor στο τελευταίο αυτό σημείο, διότι ποιος θα μπορούσε να βρει νόημα στη ματαιότητα αυτής της δραστηριότητας;

Υπό αυτό το πρίσμα, πολλοί θα νιώσουν ότι η κατάσταση του Σίσυφου είναι κάθε άλλο παρά αξιοζήλευτη. Κάτι επιθυμητό φαίνεται να λείπει από τη ζωή του παρά την εμπειρία της πληρότητας. Δεδομένου ότι αυτό που λείπει δεν είναι ένα υποκειμενικό ζήτημα –εκ των έσω, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ζωή του Σίσυφου είναι τόσο καλή όσο μπορεί να είναι– πρέπει να αναζητήσουμε ένα αντικειμενικό χαρακτηριστικό που χαρακτηρίζει αυτό που λείπει. (Wolf 2010, 18)

Ένα προσωπικό παράδειγμα που βασίζεται στο εδώ και τώρα, είναι πώς έμαθα να παίζω γκολφ. Όταν ήμουν νεότερη, δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί κάποιος που έχει τα λογικά του θα έπαιζε αυτό το παιχνίδι. Γιατί να χτυπήσεις μία μπάλα, να την ακολουθήσεις με ένα μηχανοκίνητο αμαξάκι, μόνο και μόνο για να χτυπήσεις την ίδια μπάλα ξανά, να γυρίσεις πίσω στο αμαξάκι για να ακολουθήσεις και πάλι την μπάλα; Και ακόμη χειρότερα, οι άνθρωποι συχνά πληρώνουν πολλά χρήματα για να το κάνουν αυτό.

Μου φαινόταν πολύ άσκοπο. Ωστόσο, αφότου διδάχθηκα από τον σύζυγό μου πώς να παίζω, άρχισα να περνάω όλο και περισσότερες ώρες είτε στο γήπεδο του γκολφ είτε στο γήπεδο της εξάσκησης, χτυπώντας μπάλες του γκολφ σε όλες τις ανεπιθύμητες κατευθύνσεις, στέλνοντας κατάρες σε κάθε μικρή μπάλα που έφευγε προς το άγνωστο. Ήταν ακόμα χειρότερο όταν κινούσα δυνατά και αποφασιστικά το μπαστούνι μου χωρίς να καταφέρω να πετύχω τη μπάλα.

Δεν έμαθα να παίζω γκολφ διότι μου αρέσει ιδιαίτερα το γκολφ (κάτι τέτοιο δεν ισχύει), επομένως δεν ήταν από ιδιοτέλεια το ότι έμαθα να παίζω και έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα. Ούτε έμαθα να παίζω γκολφ γιατί πίστεψα ότι το γκολφ είναι το καλύτερο παιχνίδι για μένα ή γενικά. Και δεν έπαιξα γιατί αισθανόμουν ένα ηθικό καθήκον, ως παντρεμένη γυναίκα, να «υπηρετήσω» τον άντρα μου. Έμαθα πώς να παίζω γκολφ λόγω της σχέσης μου με τον σύζυγό μου και του γεγονότος ότι εκείνος με έμαθε πώς να παίζω. Το να έχω μία σχέση αγάπης με τον σύζυγό μου, να παίζω γκολφ μαζί του και, όταν μπορώ να στέλνω τελικά και τη μπάλα εκεί που θέλω να πάει –όλα αυτά τα πράγματα, συνδυαστικά, δίνουν μία σημαντική διάσταση νοήματος στη ζωή μου.

Ένα άλλο παράδειγμα είναι η συγγραφή αυτού του άρθρου. Έχω γράψει πολλά προσχέδια για αυτό το άρθρο. Και αυτό ήταν εξαιρετικά δύσκολο κατά καιρούς. Αισθανόμουν έως και άβολα όταν σταματούσα και αναλογιζόμουν τις πιθανές κριτικές και ενστάσεις που οι αναγνώστες θα είχαν στις ιδέες που περιέχονται. Έχασα ακόμη και τον ύπνο μου για αυτό το άρθρο καθώς σκεφτόμουν και ξανασκεφτόμουν τα επιχειρήματα και τα σημεία που ήθελα να θίξω. Ωστόσο, δεν είναι ένα πολύ μεγάλο άρθρο και όσοι το διαβάσουν μπορεί να το τελειώσουν γρήγορα. Επομένως, οι αναγνώστες θα ξέρουν πραγματικά ή θα νοιάζονται για το πόσα προσχέδια έχω κάνει; Θα ήταν η ομάδα MayDay (ή το επάγγελμα της μουσικής εκπαίδευσης) σε καλύτερη κατάσταση αν το άρθρο μου είχε αυστηρότερη λογική ή πιο κομψό γράψιμο; Αλλά έχω δουλέψει σκληρά για αυτό το άρθρο ώστε να εκφράσω τις ιδέες όσο καλύτερα μπορούσα. Το έκανα επειδή έχω έναν δεσμό με την ομάδα MayDay και τη μουσική εκπαίδευση, με το να κάνω «καλή δουλειά» και με τις αξίες των κριτικά εμπεριστατωμένων επιχειρημάτων.

Στα παραπάνω παραδείγματα, υπάρχουν υποκειμενικές, διυποκειμενικές και αντικειμενικές αξίες, σε αντίθεση με την περίπτωση του Σίσυφου στον Taylor. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Wolf δεν προτείνει κάποιο σύνολο κριτηρίων που θα μας βοηθούσαν να διακρίνουμε τις αντικειμενικές αξίες. Αντ' αυτού, ξεκινά από μία κοινή αίσθηση σχετικά με το τι είναι ή δεν είναι πολύτιμο και την «αξία» του εάν κάτι θεωρείται ή δεν θεωρείται «αξιοσημείωτο». Γράφει (2010) :

Πρέπει να υπάρχει κάποια αντικειμενική προϋπόθεση για τα είδη των εγχειρημάτων ή των έντονων επιθυμιών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση μιας ζωής με νόημα ... Κάποια πράγματα, όπως το άσκοπο σπρώξιμο μιας πέτρας πάνω σε ένα λόφο, η δημιουργία χειρόγραφων αντιγράφων του *Πόλεμος και Ειρήνη*, το να λύνεις Sudoku ή να φροντίζεις ένα χρυσόψαρο ... Αν παρατηρήσουμε τι λείπει από τέτοια πράγματα, μπορούμε να διαμορφώσουμε υποθέσεις σχετικά με το τι καθιστά μία δραστηριότητα πιο αρμόζουσα ως βάση για το νόημα ... Ίσως δεν είναι σωστό να πούμε για τη γυναίκα της οποίας η ζωή περιστρέφεται γύρω από το κατοικίδιο χρυσόψαρο

της, ή για τον άντρα που με προσοχή αντιγράφει το *Πόλεμος και Ειρήνη* με το χέρι, ότι οι δραστηριότητές τους δεν έχουν καμία αξία, ανεξάρτητα από τη δική τους ψυχολογία. Ίσως η ζωή και η άνεση ενός χρυσόψαρου να αξίζει κάτι ανεξάρτητα, όπως ένα επιπλέον αντίγραφο ενός λογοτεχνικού αριστουργήματος, όσο και αν είναι εύκολα διαθέσιμο σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία. Ακόμα κι έτσι, οι αντίστοιχες προσπάθειες δεν φαίνονται αρκετά πολύτιμες ώστε να αξίζουν τον χρόνο, την ενέργεια και την επένδυση που αυτά τα πρόσωπα φαίνεται να τους αφιερώνουν, ιδιαίτερα υπό το πρίσμα του πλούτου άλλων πιθανών δραστηριοτήτων. (35-38)

Επομένως, ποιος αποφασίζει τι μετράει ως ουσιώδες; Η Wolf απαντά: «Κανένας συγκεκριμένα.» Ο καθένας μπορεί να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι εφ' όσον κάποιος συνδέεται με ανθρώπους, αντικείμενα ή / και δραστηριότητες που είναι πολύτιμα από μόνα τους (εκτός από τη σχέση του ατόμου με αυτά), τότε βρίσκεται στον δρόμο προς το νόημα.

Ας επιστρέψουμε στο παράδειγμα της δημιουργίας χειρόγραφων αντιγράφων του *Πόλεμος και Ειρήνη*. Τι αξία έχει αυτό για οποιονδήποτε άλλο εκτός του ατόμου που ασχολείται με αυτή τη δραστηριότητα; Τι γίνεται αν εξετάσουμε αυτή τη δραστηριότητα από την οπτική της ιστορίας; Γιατί στην πραγματικότητα υπήρχε ένα πρόσωπο που έκανε χειρόγραφα αντίγραφα του σπουδαίου μυθιστορήματος του Tolstoy: η σύζυγός του. Ο Leo και η Sofia Tolstoy είχαν μια ενδιαφέρουσα και περίπλοκη σχέση. Αν πάρουμε το ημερολόγιο της Sofia τοις μετρητοίς, ήταν δυστυχισμένη από πολλές απόψεις. Γράφει:

Μένω μόνη πρωί, απόγευμα και νύχτα. ... Είμαι ένα κομμάτι της επίπλωσης του σπιτιού. Είμαι γυναίκα. Προσπαθώ να καταπιέσω όλα τα ανθρώπινα συναισθήματα. . . Αλλά τη στιγμή που είμαι μόνη και επιτρέπω στον εαυτό μου να σκεφτεί, όλα φαίνονται ανυπόφορα. (Porter 2010, 20)

Παρά αυτήν τη δυστυχία, η Sofia Tolstoy αντέγραφε τα γραπτά του συζύγου της με το χέρι, κάποια από αυτά ξανά και ξανά (σημειώνει ότι αντέγραψε το *Πόλεμος και Ειρήνη* επτά φορές). Γράφει: «Καθώς αντιγράφω, βιώνω έναν εντελώς καινούριο κόσμο συναισθημάτων, σκέψεων και εντυπώσεων. Τίποτε δεν με αγγίζει τόσο βαθιά όσο οι ιδέες του, η ιδιοφυΐα του» (33). Συνεχίζει:

Γράφω πολύ γρήγορα, ώστε να μπορώ να ακολουθήσω την ιστορία και να συλλάβω τη διάθεση, αλλά αρκετά αργά ώστε να μπορώ να σταματώ, να σκεφτώ κάθε νέα ιδέα και να τη συζητήσω μαζί του αργότερα. Εκείνος κι εγώ μιλάμε συχνά για το μυθιστόρημα και για κάποιο λόγο ακούει αυτά που έχω να πω (κάτι που με κάνει πολύ υπερήφανη) και εμπιστεύεται τις απόψεις μου. (33)

Η ζωή τους ήταν σε μεγάλο βαθμό δυστυχισμένη, και για πολλούς λόγους. Η Sofia Tolstoy δεν αντέγραφε αυτά τα χειρόγραφα επειδή αυτό την έκανε ευτυχισμένη. Ούτε έκανε κάτι τέτοιο επειδή είχε ηθική υποχρέωση να το πράξει. Αλλά αυτό τη συνέδεε με τον σύζυγό της με τρόπους που τίποτε άλλο δεν θα το κατάφερνε. Ως εκ τούτου, και

νομίζω ότι η Wolf θα συμφωνούσε, αυτό το παράδειγμα αντιγραφής του *Πόλεμος και Ειρήνη* είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που αναφέρει στο βιβλίο της. Επειδή εδώ, η Sofia Tolstoy ασχολείται με μία δραστηριότητα και ένα έργο αξίας που θεωρείται άξιο πέρα από τον εαυτό της.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι συζητώντας τις προϋποθέσεις για το νόημα, η Wolf δεν μας δίνει έναν χάρτη-οδηγό για το πώς να κάνουμε τη ζωή μας ουσιώδη. Προσπαθεί να δημιουργήσει μία βάση πάνω στην οποία θα μπορούσαμε να οικοδομήσουμε την αντίληψη του νοήματος. Έτσι, αντί να πει «βρείτε το πάθος σας και ακολουθήστε το», η Wolf λέει, ναι, αυτό είναι εν μέρει αλήθεια. Αλλά πριν ασχοληθείτε με αυτή τη δραστηριότητα ή με αυτό το αντικείμενο, σταματήστε και σκεφτείτε αν αυτό αξίζει τον κόπο. Και σημειώστε ότι η ηθική και ο αλτρουισμός δεν αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις. Το να παίζω γκολφ ή να δουλεύω το άρθρο μου για την ομάδα MayDay δεν συνεισφέρει στα ηθικά αγαθά. Οι πράξεις μπορούν να έχουν νόημα, ακόμη και αν δεν συμβάλλουν στην ευτυχία μας ή την αίσθηση της ηθικής μας.

Όπως εγώ χρησιμοποιώ το παράδειγμα του γκολφ ή του άρθρου μου για την ομάδα MayDay, η Wolf χρησιμοποιεί το παράδειγμα της φιλοσοφίας. Η ενασχόληση με τη φιλοσοφία μπορεί να μην φέρνει πάντα ευχαρίστηση, πλούτο ή ευημερία στην Wolf. Παρ' όλα αυτά, το κάνει επειδή δίνει νόημα στη ζωή της. Μπορεί να κάνει σημαντικές θυσίες σε σχέση με το δικό της προσωπικό συμφέρον για να ασχοληθεί με τη φιλοσοφία. Πολλοί άνθρωποι κάνουν κάθε είδους θυσίες για να επιδιώξουν όνειρα και στόχους. Επομένως, η περιγραφή τέτοιων δραστηριοτήτων ως ιδιοτελείς είναι κυνική ή δημιουργεί μία αντίληψη της ιδιοτέλειας που δεν είναι ακριβώς ορθή.

Ωστόσο, αυτοί οι στόχοι και τα όνειρα –είτε πρόκειται για τη φιλοσοφία της Wolf είτε για το γκολφ που μαθαίνω ή το γράψιμο του άρθρου για το MayDay– δεν χρειάζεται να υποκινούνται από την ηθική. Και δεν υπάρχει τίποτα άσχημο σε αυτές τις δραστηριότητες παρά το γεγονός ότι δεν υποκινούνται απαραίτητα από ένα ηθικό πρόταγμα. Μπορούν να περιλαμβάνουν αυτοθυσία, αλλά όχι στην υπηρεσία της ηθικής, αλλά στην έννοια της πληρότητας. Όπως τονίζει εύστοχα η Wolf (1982)

Υπάρχει κάτι περίεργο όσον αφορά την ιδέα του να χρησιμεύει η ηθική ή η ηθική καλοσύνη ως αντικείμενο ενός κυρίαρχου πάθους, με τον τρόπο που μπορεί να φανταστεί κάποιος τη χρησιμότητα ενός πιο απτού και συγκεκριμένου οράματος ενός στόχου (ακόμη και ενός συγκεκριμένου *ηθικού* στόχου). Η ίδια η ηθική δεν φαίνεται να αποτελεί κατάλληλο αντικείμενο πάθους. Έτσι, όταν κάποιος σκεφθεί τον Άγιο της Αγάπης, για παράδειγμα, που εύκολα, πρόθυμα και χωρίς δισταγμό παραιτείται από το ταξίδι για ψάρεμα ή το στερεοφωνικό του ή ένα υπέροχο παγωτό με σιρόπι για χάρη της ηθικής, αναρωτιέται όχι πόσο αγαπά την ηθική, αλλά πόσο λίγο αγαπά αυτά τα άλλα πράγματα. (424)

Επομένως, η αντίληψη της Wolf για την έννοια του νοήματος έχει αξία στο ότι μας επιτρέπει να περιγράψουμε καλύτερα ένα εύρος ανθρώπινων δραστηριοτήτων που παραδοσιακά έχει παρανοηθεί.

Είναι απαραίτητο να τονίσουμε ότι το νόημα δεν είναι άνευ αρετής (κατά την αντίληψη του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη). Για παράδειγμα, το παιχνίδι του γκολφ και το γράψιμο για το MayDay περιλαμβάνουν μία σειρά από «αρετές»: σκληρή δουλειά, πειθαρχία, συμμετοχή σε μία κοινότητα ανθρώπων που μοιράζονται το ενδιαφέρον μου για στοχασμό και συγγραφή για παρόμοια θέματα και ούτω καθεξής. Ως εκ τούτου, δεν είναι το παιχνίδι του γκολφ ή το γράψιμο του άρθρου ή το παίξιμο του φλάουτου που είναι πολύτιμα, αλλά η συνολική ενασχόληση με αυτά είναι ουσιώδης λόγω των εμπλεκόμενων κοινωνικών πρακτικών. Με άλλα λόγια, τέτοιες δραστηριότητες με βυθίζουν σε έναν πλούσιο και μοναδικό ιστό διυποκειμενικών σχέσεων που είναι πολύτιμες και συνεπώς ουσιώδεις.

Είναι δυνατόν ο καθένας να έχει μία ουσιώδη ζωή; Υπάρχουν άνθρωποι που είναι ανίκανοι να επιδιώξουν ή να έχουν ζωές με ουσία; Σύμφωνα με την Wolf, η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ατυχής. Κάποιοι πρέπει να εργαστούν τόσο σκληρά για να υπάρξει φαγητό στο τραπέζι και να ντύσουν τα παιδιά τους που δεν έχουν ούτε τον χρόνο ούτε την ενέργεια για να «αφιερωθούν σε κάτι». Ακόμα «άλλοι μπορεί να έχουν χαρακτήρες που τους δυσκολεύουν να αγαπήσουν ο,τιδήποτε με τον σωστό τρόπο. Κανείς δεν μπορεί να θεωρήσει κάτι ως ελκυστικό κατά το δοκούν» (Wolf, 49). Επομένως, σε κάποιο βαθμό, το νόημα είναι μία πολυτέλεια και ως εκ τούτου, μία ευκαιρία που κάποιοι άνθρωποι αδυνατούν να αξιοποιήσουν, εκτός αν μπορούν να βρουν νόημα στα αναγκαστικά καθήκοντα που πρέπει να αναλάβουν προκειμένου να επιβιώσουν, να φροντίσουν τα παιδιά τους, τους γονείς τους, και ούτω καθεξής –και όλα αυτά είναι αξιοσημάντες επιδιώξεις. Αλλά υπάρχουν και οι άνθρωποι που πραγματικά έχουν ευκαιρίες να προοδεύουν και να επιδιώξουν το νόημα αλλά δεν τις εκμεταλλεύονται. Ή, όπως και ο Σίσυφος, χάνουν το χρόνο τους αφιερωμένοι σε μία ασήμαντη, επαναλαμβανόμενη και ανόητη «απασχόληση» ή σε εγωκεντρικά παιχνίδια.

Από φιλοσοφική άποψη, το νόημα περιλαμβάνει την αναζήτηση για μία καλή ζωή. Όταν στοχαζόμαστε επί της σημασίας και των αξιών του νοήματος είμαστε πιο κοντά στην κατανόησή αυτής της συνεχούς αναζήτησης. Ωστόσο, όταν κάποιος προσπαθεί να ζήσει μία καλή ζωή για τον εαυτό του και για τους άλλους, είναι λάθος να αναρωτιέται αδιάκοπα: «Προσθέτει αυτή ή εκείνη η δραστηριότητα νόημα στη ζωή μου;» Δηλαδή, μόνο αν στοχαστούμε εκ των υστέρων μπορούμε να αποφασίσουμε αν κάτι προσθέτει νόημα στη ζωή μας. Πράγματι, όπως σημειώνει ο Williams (1981), η ζωή έχει νόημα όταν η αναζήτηση του νοήματος δεν επιδιώκεται άμεσα.

Μουσική Εκπαίδευση και Νόημα

Πώς συντάσσεται όμως η μουσική εκπαίδευση με αυτή την εξέταση του νοήματος και της ουσίας; Οι φιλοσοφικές θέσεις της Wolf προσφέρουν μία οξυδερκή, σταθερή και βιώσιμη βάση για την κατανόηση των αξιών της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης από μία προοπτική που σπάνια βρίσκει κάποιος στη βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής της κοινότητας.

Όπως εξηγεί η Wolf (2010), «όταν οι άνθρωποι ενδιαφέρονται σε βάθος για κάτι και καταλήγουν να νοιάζονται για αυτό» –όπως το να παίζουν και να ακούν μουσική που σχετίζεται με μία ή περισσότερες κοινότητες ενός συγκεκριμένου μουσικού στιλ, οι

οποίες περιλαμβάνουν υποκειμενικές, διυποκειμενικές και αντικειμενικές ποιότητες– «εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτό, αναπτύσσουν δραστηριότητες γύρω του, εξασκούν και ακονίζουν τις δεξιότητές τους για την προώθηση, την προστασία και την εκτίμηση του» (128). Επιπλέον, τα άτομα που ασχολούνται με δραστηριότητες για τις οποίες ενδιαφέρονται «μοιράζονται τον ενθουσιασμό τους» για την εν λόγω δραστηριότητες με άλλους. Δημιουργούν «νέες σχέσεις και γίνονται μέρος κοινωνικών ομάδων». Δημιουργούν προσωπικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, και ενίοτε πνευματικές σχέσεις με ανθρώπους, είτε νέους είτε παλιούς, μέσω της κοινής δράσης και της «κοινής εκτίμησης» της δράσης (ή του αντικειμένου) (128).

Ο David Elliott (2012) απηχεί τις ιδέες της Wolf όταν υποστηρίζει ότι επιφανειακά δεν φαίνεται να υπάρχει τίποτα αξιολογικό ή πολύτιμο σε μία ομάδα ανθρώπων που συναντιούνται για να δημιουργήσουν «μουσικούς» ήχους κάποιου είδους. Γράφει: «η παραγωγή και η ακρόαση μιας ειδικής κατηγορίας ‘μουσικών’ ήχων είναι μάλλον περίεργη (αν όχι εντελώς παράλογη) δραστηριότητα» (63). Ωστόσο, λέει ο Elliott, οι άνθρωποι παντού «κάνουν μουσική» με μεγάλο πάθος, αφοσίωση και χαρά και «η μουσική διαπερνά όλες τις κοινωνίες» (63). Είναι μάλλον παράξενο όταν το σκεφτείς καθώς οι μουσικοί ήχοι είναι «απλά» ήχοι. Ναι; Όχι. Οι πραξιαλιστές φιλόσοφοι της μουσικής εκπαίδευσης (Bowman 2000, Elliott 1995 και Regelski 1998), η συντριπτική πλειονότητα των «νέων μουσικολόγων» (π.χ., Kramer 2002, Leppert 1993, McClary 2000 και Taruskin 1995), και οι εθνομουσικολόγοι (Turino 2008 και DeNora 2001) είναι απόλυτα πεπεισμένοι για το γεγονός ότι η μουσική δεν μπορεί να αναχθεί σε απλούς ήχους ή σε μουσικά «έργα», όπως συχνά επιμένουν οι φιλόσοφοι της αισθητικής της μουσικής και όπως πίστευαν οι παραδοσιακοί μουσικολόγοι και θεωρητικοί. Η μουσική, αν την αντιληφθεί κάποιος ως «μουσικές», με την έννοια των κοινωνικών-ηθικών πρακτικών, είναι πολλά, πολλά περισσότερα.

Η Wolf (2010) θα συμφωνούσε και θα υποστήριζε ότι η μουσική «προσφέρει ευκαιρίες για την καλλιέργεια και την εξάσκηση των δεξιοτήτων και της αρετής, για τη δόμηση σχέσεων και για κοινωνικές ομάδες που συστήνονται με βάση τον ενθουσιασμό για την αφοσίωση σε μία κοινή δράση» (129). Μέρος αυτής της αξίας προέρχεται από τα ενδιαφέροντα και τη δέσμευση των ανθρώπων που έλκονται από τη μουσική. «Καθώς μία δραστηριότητα ή μία πρακτική κερδίζει αναγνώριση και δημοτικότητα, καθώς αναπτύσσονται παραδόσεις και οργανώνονται ομάδες γύρω από αυτή, πολλαπλασιάζονται οι ευκαιρίες για σημαντικές δράσεις που την εμπλέκουν» (129). Σκεφτείτε όλες τις μουσικές δράσεις που μπορεί να επιδιώξει κάποιος στο πλαίσιο μίας ή περισσότερων μουσικών-κοινωνικών πρακτικών: εκτέλεση, αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, διασκευή, διεύθυνση, ηχογράφηση και παραγωγή μουσικής, μουσική και κίνηση, μουσική και χορός, μουσική και θρησκευτικές εκδηλώσεις, και ούτω καθεξής. Επίσης, κάποιος μπορεί να βοηθήσει κάποιον άλλο στην εξάσκηση ή εκμάθηση μουσικής, σε επίσημο ή ανεπίσημο πλαίσιο. Και μπορεί ακόμα να γράψει ιστορικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές και άλλες μελέτες για τη μουσική. Ως ακροατής μπορεί να διατηρήσει «το νήμα που συνδέει τον άνθρωπο με τους άλλους, προκαλώντας μία συζήτηση ή απλά αναγνωρίζοντας ότι υπάρχει ένας δεσμός που τον συνδέει με τους γείτονές του ή την κοινότητα στην οποία ανήκει» (130).

Τι γίνεται με το επιχείρημα της Wolf σχετικά με τη σύζευξη των υποκειμενικών, αντικειμενικών και διυποκειμενικών διαστάσεων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με τη μουσική και μας βοηθούν να διακρίνουμε την παρουσία προσωπικού και διαπροσωπικού νοήματος και ουσίας μετά από μία μουσική δράση; Πώς αφορούν αυτές οι διαστάσεις στη μουσική εκπαίδευση; Πιο συγκεκριμένα, ποιος αποφασίζει ποια μουσική δίνει τη δυνατότητα για τη συνένωση αυτών των διαστάσεων και ποια μουσική αξίζει την ευκαιρία να συνεισφέρει στο νόημα στη ζωή των μαθητών;

Η Wolf απαντά:

Τείνω να πιστεύω ότι σχεδόν οτιδήποτε με το οποίο ένας σημαντικός αριθμός ανθρώπων φαίνεται ότι έχει δυνατούς δεσμούς για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, έχει ή σχετίζεται με κάποια θετική αξία –ότι σχεδόν οτιδήποτε βρίσκουν οι άνθρωποι πολύτιμο (σταθερά και σε σημαντικό αριθμό), είναι όντως πολύτιμο. ... Εάν οι άνθρωποι βρίσκουν ένα αντικείμενο ή μία δραστηριότητα ή ένα έργο ενδιαφέρον ... είναι αρκετά πιθανό να υπάρχει κάτι που το κάνει ενδιαφέρον. (128)

Αν ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής και μουσικής εκπαίδευσης θεωρείται πολύτιμο, εφαρμόζεται δεοντολογικά και θεωρείται ως ενασχόληση που είναι πιθανό να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να επιδιώξουν και να βρουν νόημα στο πλαίσιο μιας ηθικής-εκπαιδευτικής κοινότητας, δεν υπάρχει λόγος να απορρίψουμε κανένα είδος μουσικής. Αν ένα ή περισσότερα είδη μουσικής φέρνουν τους ανθρώπους κοντά με θετικούς-ηθικούς τρόπους και συμβάλλουν στη συλλογική χαρά, τότε ασφαλώς πρέπει να τα θεωρούμε αξια να συμπεριληφθούν σε σχολικά και κοινοτικά μουσικά προγράμματα. Αντίθετα, αν ένα είδος μουσικής ή ένας τρόπος μουσικής διδασκαλίας δεν ανταποκρίνεται στα κριτήρια αυτά, θα πρέπει να μην είναι αποδεκτός ως μονοπάτι προς το νόημα.

Αυτές οι σκέψεις σχετίζονται με τον προβληματισμό του Dewey (1938 [1963]) ότι η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στην καθοδήγηση των μαθητών ώστε να βρουν τρόπους για να διερευνήσουν επί της ουσίας τα μαθήματα, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών με και για τους μαθητές και μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Για τον Dewey, ένας από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης σε μία δημοκρατική κοινωνία είναι να προσφέρει στους ανθρώπους τα απαραίτητα μέσα για να δημιουργήσουν ζωές με νόημα. Ο Dewey υποστηρίζει ότι το ζητούμενο του νοήματος αναδύεται στις διυποκειμενικές αλληλεπιδράσεις σε κοινές δράσεις που δίνουν ικανοποίηση. Επιπλέον, ο Dewey θεωρούσε την εκπαίδευση και τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης ως άρρηκτα συνδεδεμένους με την άμεση πραγματική ζωή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί μουσικής να είναι αποτελεσματικοί και στοχαστικοί επαγγελματίες, είναι απαραίτητη η κατανόηση της έννοιας και των προεκτάσεων του νοήματος.

Ο Carl Sandburg (1916) γράφει επ' αυτού για ανθρώπους που φαίνεται να έχουν μια ενστικτώδη συνειδητοποίηση για το πώς πρέπει να είναι μία καλή ζωή και πώς να την επιδιώξουν. Γράφει σχετικά με έντιμους «ποιητές» της εμπειρίας οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο ως έναν χώρο που πάλλεται με θαύματα και ευκαιρίες για

νόημα. Μερικές φορές, λέει ο Sandberg, διαπιστώνουμε ότι βρισκόμαστε περιτριγυρισμένοι από νόημα όταν δεν είναι αναμενόμενο ή όταν εκδηλώνεται σε φαινομενικά καθημερινές καταστάσεις. Ο Sandburg εξηγεί τι εννοεί στο ακόλουθο ποίημα με τίτλο «Ευτυχία»:

Ζήτησα από τους καθηγητές που διδάσκουν το νόημα της ζωής να μου πουν
τι είναι ευτυχία.

Και πήγα σε διάσημα στελέχη που διευθύνουν τη δουλειά χιλιάδων
ανθρώπων.

Όλοι κούνησαν τα κεφάλια τους και μου χαμογέλασαν σαν να προσπαθούσα
να τους περιπαίξω.

Και τότε ένα κυριακάτικο απόγευμα, περιπλανήθηκα κατά μήκος του
ποταμού Desplaines.

Και είδα ένα πλήθος Ούγγρων κάτω από τα δέντρα με τις γυναίκες και τα
παιδιά τους και ένα βαρέλι μπύρα και ένα ακορντεόν.

Από την οπτική της Wolf, οι εκπαιδευτικοί μουσικής συμβάλλουν στο σημαντικό ενδεχόμενο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν πληρότητα μέσα από μουσικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις. Αυτό που κάνουν, στην πραγματικότητα, οι ηθικοί μουσικοπαιδαγωγοί είναι να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ηθικής-δεοντολογικής καλοσύνης των μαθητών. Όπως επισημαίνει ο MacIntyre (1981), τα εσωτερικά αγαθά των πρακτικών είναι πηγές ηθικής διαβίωσης και επομένως η «καλοσύνη» μπορεί να βιωθεί. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να δημιουργήσουν πολλές ευκαιρίες για τους μαθητές (και τους ίδιους) να βρουν και να επιδιώξουν ζωές με νόημα επειδή η συμμετοχή σε μουσικές πρακτικές είναι έργο αξίας που «μας συνδέει θετικά με τον κόσμο μας» (Wolf, 58).

Ποιοι είναι οι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης; Σίγουρα το νόημα και η ουσία είναι από τους πιο σημαντικούς, αξιόλογους και πολύτιμους στόχους και ένα «αγαθό» της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφία

Aquinas, St. Thomas. [1225?-1271] 1951. *St. Thomas Aquinas, on Aristotle's love and friendship, ethics, VIII-IX*. Trans. Pierre Conway. Providence: Providence College Press.

Aristotle. 1985. *Nicomachean ethics*. Translated by Terence Irwin. Indianapolis, IN: Hackett.

Augustine, St. 1981. *Confessions of St. Augustine*. Chicago: Moody Press.

Silverman, Marissa. 2013. A conception of "meaningfulness" in/for life and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12(2): 20-40.
http://act.maydaygroup.org/articles/Silverman12_2.pdf

- Bentham, Jeremy. [1789] 1970. *Introduction to the principles of morals and legislation*, eds. James Henderson Burns and Herbert Lionel Adolphus Hart. London: Athlone Press.
- Bowman, Wayne. 2000. Discernment, respons/ability, and the goods of philosophical praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 1(1).
http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman1_1a.pdf
- Camus, Albert. 1955. *The myth of Sisyphus, and other essays* [Mythe de Sisyphe.] (American ed.). New York: Knopf.
- Carroll, Noël. 2010. *Art in three dimensions*. Oxford: Oxford University Press.
- Cottingham, John. 2010. John Cottingham on the meaning of life. In *Philosophy bites: 25 philosophers on 25 intriguing subjects*, eds. David Edmunds and Nigel Warburton, 201–9. New York: Oxford University Press.
- DeNora, Tia. 2001. *Music in everyday life* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, John. [1938] 1963. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Eagleton, Terry. 2007. *The meaning of life: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David J. 2012. Music education philosophy. In *The Oxford handbook of music education*, eds. Gary McPherson and Graham Welch, 63–86. New York: Oxford University Press.
- . 1995. *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Gilligan, Carol. 1988. *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge, MA.: Center for the Study of Gender, Education, and Human Development, Harvard University Graduate School of Education: Distributed by Harvard University Press.
- . 1982. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kant, Immanuel. [1785] 1948. *Groundwork of the metaphysics of morals*. Translated by Herbert James Paton. London: Hutchinson.
- Silverman, Marissa. 2013. A conception of “meaningfulness” in/for life and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12(2): 20–40.
http://act.maydaygroup.org/articles/Silverman12_2.pdf

- Klemke, E. D., and Steven M. Cahn, eds. 2007. *The meaning of life: A reader*. New York: Oxford University Press.
- Kramer, Lawrence. 2002. *Musical meaning: Toward a critical history*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Leppert, Richard. 1993. *The sight of sound: Music, representation, and the history of the body*. Berkeley, CA: University of California Press.
- MacIntyre, Alasdair. [1981] 2007. *After virtue: A study in moral theory*, 3rd ed., with a new prologue. South Bend, IN: University of Notre Dame Press.
- McClary, Susan. 2000. *Conventional wisdom*. Berkeley: University of California Press.
- Metz, Thaddeus. 2008. The meaning of life. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Edward N. Zalta (ed.). <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/life-meaning>
- Mill, John Stuart. [1859] 1959. *Utilitarianism*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Pettersen, Tove. 2011. Conceptions of care: Altruism, feminism, and mature care. *Hypatia* 27(2): 1527–2001.
- Porter, Cathy. 2010. *The diaries of Sofia Tolstoy*. New York: Harper Perennial.
- Regelski, Thomas A. 1998. Schooling for musical praxis. *Canadian Music Educator* 40(1): 32–43.
- Sandburg, Carl. 1916. Happiness. *Chicago poems*. New York: Henry Holt.
- Taruskin, Richard. 1995. A myth of the 20th Century: The rite of spring, the tradition of the new, and 'the music itself.' *Modernism/Modernity* 2(1): 1–26.
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 1985. *Human agency and language: Philosophical papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Richard. 1970. *Good and evil: A new direction*. New York: Macmillan.
- Turino, Thomas. 2008. *Music as social life: The politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverman, Marissa. 2013. A conception of “meaningfulness” in/for life and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12(2): 20–40.
http://act.maydaygroup.org/articles/Silverman12_2.pdf

Williams, Bernard. 2012; 1993. *Morality: An introduction to ethics* ("Canto 1993" edition). Cambridge: Cambridge University Press.

———. 2011. *Ethics and the limits of philosophy*. New York: Taylor & Francis.

———. 1983. The uses of philosophy: An interview with Bernard Williams. *The center magazine*. November/December: 40–49.

———. 1981. *Moral luck: Philosophical papers, 1973–1980*. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 1973. *Problems of the self: Philosophical papers 1956–1972*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolf, Susan. 2010. *Meaning in life and why it matters*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

———. 1982. Moral saints. *The Journal of Philosophy* 79(8): 419–39.

Σχετικά με τη Συγγραφέα

Η Marissa Silverman είναι Επίκουρη Καθηγήτρια και Συντονίστρια του Προπτυχιακού Τμήματος Μουσικής Εκπαίδευσης στο John J. Cali School of Music στο Montclair State University. Έχει λάβει υποτροφία Fulbright, και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την αστική μουσική εκπαίδευση, τη μουσική και την κοινωνική δικαιοσύνη, την διεπιστημονική εκπαίδευση, τη μουσική στην κοινότητα, τη δευτεροβάθμια γενική μουσική και θέματα από τη φιλοσοφία της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης. Εκτός από τα άρθρα της στα περιοδικά *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *The International Journal of Music Education*, *Music Education Research*, *Research Studies in Music Education*, και *The International Journal of Community Music*, έχει δημοσιεύσει κεφάλαια στα βιβλία *The Oxford Handbook of Music Education Philosophy*, στο *Music, Health and Wellbeing* και στο *The Oxford Handbook of Music Education*.

Κριτική Μουσική Εκπαίδευση: Κείμενα Προβληματισμού από τη Διεθνή Κοινότητα
Επιστημονική επιμέλεια: Λήδα Στάμου και Μαίη Κοκκίδου

© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), 2021
www.eeme.gr

ISBN: 978-618-83465-5-0



Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
Θεσσαλονίκη 2021