



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΛΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

.Α.Μ 4212016119

**ΘΕΜΑ: «Οι μουσικές προτιμήσεις των νηπιαγωγών και των νηπίων
για την διαμόρφωση γούστου: Μία προβληματική για τη μαζική
κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο»**

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Η ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

Μαρία Αργυρίου

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.)

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΤΑ ΜΕΛΗ

1. Μαρία Καΐλα, Καθηγήτρια

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

2. Ελένη Θεοδοροπούλου, Καθηγήτρια

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρόδος, 2019-2020

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Οι μουσικές προτιμήσεις των νηπιαγωγών και των νηπίων για την διαμόρφωση γούστου: Μία προβληματική για τη μαζική κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας του τμήματος επιστημών της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού Ρόδος το έτος 2019-2020.

Στην συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω κυρίως την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αργυρίου Μαρία για τη συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, τις ουσιώδεις συμβουλές, καθώς επίσης και την αδιάκοπη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου παρείχε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μουσική και πιο συγκεκριμένα οι προτιμήσεις όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά συμβάλλουν σημαντικά στην διαδικασία εξέλιξης τη προσωπικότητας του κάθε ατόμου ξεχωριστά καθώς και την ισορροπημένη ανάπτυξη αλλά και την διαμόρφωση του αισθητικού γούστου. Μέσα από την μουσική τέχνη ενσαρκώνονται σκέψεις αλλά και συναισθήματα. Από την άλλη υπάρχουν και οι έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμού, δύο έννοιες που μέσα στο ρου της Ιστορίας άλλοτε γίνονται ταυτόσημες άλλοτε αντίθετες και άλλοτε αλληλοεξαρτώμενες. Η νοηματική αποτύπωση του ορισμού ποικίλει καθώς η ερμηνευτική προσέγγιση των κοινωνικο-οικονομικών- πολιτικών μετασχηματισμών αφενός γίνεται ετεροχρονισμένα αφετέρου διανθίζεται από την πολιτική σκοπιά του ερευνητή. Παρά ταύτα διατυπώνεται μια γενική ομολογία τουλάχιστον ως προς ένα παράγωγο του πολιτισμού και της κουλτούρας: αυτού της μαζικής κουλτούρας. Η ερμηνευτική ανάλυση του φαινομένου σαφώς και διαφέρει αλλά η διεπιστημονικότητα δύναται να ανιχνεύσει την μαζική κουλτούρα απ' όλες τις οπτικές γωνίες. Η μουσική εν γένει αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης κουλτούρας. Το είδος της δημοφιλούς μουσικής αναγνωρίζεται με τη σειρά του ως φαινόμενο, έκφανση ή ακόμα και έξη της μαζικής κουλτούρας. Χωρίς να είναι αυστηρά οριοθετημένα τα χαρακτηριστικά της, το είδος αυτό υπεισέρχεται σε μια πληθώρα προσεγγίσεων οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσα στο πλαίσιο του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού. Η εργασία αυτή εξετάζει την ποικιλοτροπία με την οποία προσεγγίστηκε η μαζική κουλτούρα και η δημοφιλής μουσική τόσο από τις απόψεις των νηπιαγωγών όσο και των νηπίων.

Λέξεις – κλειδιά: μαζική κουλτούρα, πολιτισμός, προσχολική μουσική αγωγή, μουσικό γούστο, μουσικές προτιμήσεις, μουσική ακρόαση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Η΄ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

Εισαγωγή

- 1.1. Αισθητική Παιδεία: Εκ των έσω, η γέννηση
- 1.2. Κριτική Σκέψη και Αισθητική Εμπειρία
- 1.3. Δημιουργική Σκέψη και Αισθητική Πρόσληψη
 - 1.3.1. Η διαμόρφωση της φιλοσοφικής σκέψης για τη Μουσική Δημιουργικότητα
 - 1.3.2. Ο κοινωνικός προσδιορισμός της Δημιουργικότητας στη Μουσική Εκπαίδευση
- 1.4. Μετασχηματισμοί μέσα από την Αισθητική Εμπειρία
- 1.5. Η καλλιτεχνική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας
- 1.6. Η Μουσική ως Αισθητική Εκπαίδευση
- 1.7. Ο/η Νηπιαγωγός ως παράγοντας διαμόρφωσης της αισθητικής και της μουσικής πρόσληψης του νηπίου

Επιλογικά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΓΟΥΣΤΟΥ

Εισαγωγή

- 2.1. Ο ρόλος του Πολιτισμικού Κεφαλαίου στην Εκπαίδευση
- 2.2. Ζητήματα κουλτούρας και μουσικής κουλτούρας
- 2.3. Η διαμόρφωση του «Γούστου»
- 2.4. Μαζική κουλτούρα και δημοφιλής μουσική

Επιλογικά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΑΠΟ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΦΟΡΕΙΣ

Εισαγωγή

- 3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις Νηπίων και Νηπιαγωγών
- 3.2. Ο ρόλος και η ευθύνη της Πολιτείας στις «επιλογές» μουσικής ακρόασης και τραγουδιού σε σχολικούς χώρους
- 3.3. Μουσική ακρόαση και κατανάλωση στην τάξη

Εισαγωγή

Το ωραίο που ανήκει εξίσου στην τέχνη και στη ζωή, τις φέρνει πιο κοντά: Χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας τα αισθητικά γνωρίσματα που διαπνέουν τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, όπως και τις αισθητικές αξίες που προκαλούν θαυμασμό χωρίς να επιβάλλουν υποχρεώσεις. Η εμμονή με τις αξιολογικές ιεραρχήσεις και ο ζήλος για ετυμηγορίες, που έχουν αλλοιώσει τη στάση μας απέναντι στην τέχνη και τη ζωή μας, είναι απλώς μια ακόμα έκφραση του εγωισμού μας (Αλέξανδρος Α. Νεχαμά)

Το νηπιαγωγείο καθώς και το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό λειτούργημα των νηπιαγωγών θεωρούνται οι βασικές συνιστώσες σε μία από τις σημαντικότερες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, καθώς αφορούν στο πρώτο στάδιο από το οποίο ξεκινά να διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του παιδιού σε όλες τις αναπτυξιακές διαστάσεις του. Ιδιαίτερα η Μουσική, ως τμήμα του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, αναπτύσσει τη δημιουργική διάθεση, τη φαντασία και την ευρηματικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, τα οποία καλούνται μέσα από μία πληθώρα πολύ-αισθητηριακών εμπειριών και δη μουσικών (μουσικά παιχνίδια, τραγούδι, χορό και δημιουργική κίνηση, μουσική ακρόαση, μουσική δημιουργία, δραματοποίηση μουσικών παραμυθιών, κ.ά) να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Αναπτύσσουν έτσι στοιχεία της προσωπικότητάς τους που τα βοηθούν στη συνέχεια να εξελίξουν ακόμα και την προσωπική τους αισθητική.

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον μελετώντας την επίδρασή της στη συμπεριφορά του παιδιού. Στόχος της μουσικής αγωγής άλλωστε, αποτελεί η εκμάθηση του παιδιού να αντιμετωπίζει κριτικά το μουσικό περιβάλλον μέσα από την εξάσκηση της αντιληπτικής ευαισθησίας του και την ενεργοποίηση των παραγωγικών δεξιοτήτων του. Η επιλογή του θέματος για την διεξαγωγή της έρευνας αναφορικά με τις μουσικές προτιμήσεις των νηπιαγωγών και των νηπίων για ζητήματα κουλτούρας και μουσικής ακρόασης-επιλογής, αποτέλεσε και μία πρόκληση για να εξετάσουμε κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα ενδιαφέροντα σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται.

Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς εάν ένας/μια νηπιαγωγός οφείλει να έχει μουσικές γνώσεις ή απλά να μεταδίδει επηρεάζοντας μέσα από τις δικές του/της προτιμήσεις. Για την διεκπεραίωση της εργασίας μπορούν να δημιουργηθούν εύλογα ερωτήματα όπως ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις μουσικές προτιμήσεις νηπίων και νηπιαγωγών και ποια είναι η προβληματική που αναπτύσσεται για ζητήματα μαζικής κατανάλωσης της Τέχνης και ιδιαίτερα της Μουσικής. Θα εστιάσουμε στα συγκεκριμένα δύο, καθώς:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται η μουσική παιδεία στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης όπου παρουσιάζονται ο ρόλος του πολιτισμικού κεφαλαίου στην μουσική εκπαίδευση μέσω της αισθητικής παιδείας και καλλιέργειας καθώς και μέσω της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπρόσθετα μέσω της αναφοράς για τον ρόλο της μουσικής παιδείας στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται η χρησιμότητα της μουσικής στα παιδιά της προσχολικής αγωγή η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε αυτή την φάση τη ηλικίας. Επιπλέον η θέση της/του Νηπιαγωγού ως παράγοντα διαμόρφωσης της αισθητικής και μουσικής πρόσληψης του νηπίου είναι ένα σημαντικό ζήτημα που τίθεται προς ανάλυση παρακάτω. Τέλος γίνεται αναφορά για τον ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου στην μουσική εκπαίδευση όπου θεωρείται η βάση για την ανάπτυξη των λαών γενικότερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, τίθεται ο προβληματισμός για το τι μπορούμε ως παιδαγωγοί προσχολικής να κατανοήσουμε σχετικά με την έννοια του μουσικού γούστου σε σχέση με την κατανάλωση μουσικής αλλά και την ακρόαση της δημοφιλούς μουσικής και πώς οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί επηρεάζουν την κρίση μας.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μία εκτενής αναφορά σε έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις μουσικές προτιμήσεις νηπίων και ενηλίκων σχετικά με την μουσική ακρόαση.

Η εργασία αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει την αρχή για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα μιας ενδεχόμενης παρέμβασης στον τομέα της μουσικής στο Νηπιαγωγείο, ώστε να βελτιωθεί ο ρόλος της στην προσχολική εκπαίδευση και να αλλάξει ο τρόπος της μέχρι τώρα αντιμετώπισής της. Η παρέμβαση αυτή φυσικά θα προϋπέθετε κάλυψη των ελλείψεων τόσο σε εξειδικευμένο προσωπικό (ή ενδεχόμενη επιμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού), όσο και σε

υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να μπορούμε στο μέλλον να μιλάμε για μια ικανοποιητική μουσική εκπαίδευση στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η΄

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ

Εισαγωγή

Η αγωγή στην τέχνη είναι ένας φυσικός τρόπος να τροφοδοτείται η μάθηση μέσα από την έρευνα, την γνήσια προσπάθεια, την κριτική σκέψη αλλά και την λήψη αποφάσεων. Αποτελεί στήριγμα και συμπλήρωμα για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Δύναται να αποτελέσει ακόμα, ένα πρώτο βήμα για μελλοντική σταδιοδρομία σε σύγχρονα επαγγέλματα.

Το Νηπιαγωγείο, παράλληλα με τις άλλες επιδιώξεις του, οφείλει να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν και αισθητικά. Η αισθητική αγωγή, με την ευρύτερη σημασία της, συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, αφού, εκτός από τους καθαρά καλλιτεχνικούς, εξυπηρετεί και ψυχοπαιδαγωγικούς σκοπούς. Πράγματι, οι ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, εκτός από την αφύπνιση και καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της αισθητικής τους ευαισθησίας, υποβοηθούν την ψυχοκινητική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξή τους.

Η Μουσική, ως τέχνη και επιστήμη, εμπεριέχεται στον ανθρώπινο πολιτισμό και ως μέρος της καθημερινής ρουτίνας. Ως μορφή τέχνης, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού και της ιστορίας των λαών. Ως επιστήμη, συστήνει εξειδικευμένο τομέα γνώσης, που έχει εξελιχθεί στη διάρκεια των αιώνων και κατέχει σημαντική θέση στις επιστημονικές κατακτήσεις της ανθρωπότητας καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ειδικών σπουδών.

Ο μουσικός κόσμος του παιδιού δίνει το παρόν στην καθημερινή αυθόρμητη συμπεριφορά του, όπως διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις του με το κοινωνικό

περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Μέσα από την παρατήρηση του παιδιού και την αλληλεπίδραση μαζί του, οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν τους παράγοντες που το επηρεάζουν μουσικά. Η Μουσική με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα γίνει μια προσπάθεια προσδιορισμού της σημασίας και του ρόλου της αισθητικής εκπαίδευσης μέσα από την μουσική με έμφαση στο πώς το παιδί γενικότερα μπορεί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει την αισθητική παιδεία του διακρίνοντας το καλαίσθητο μέσα από την μουσική αλλά και κάθε είδους μορφή τέχνης. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του/της Νηπιαγωγού ως παράγοντας διαμόρφωσης της αισθητικής πρόσληψης των νηπίων για μουσικά ακούσματα, καθώς καλείται να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μουσική μάθηση να προκύπτει φυσικά και ευχάριστα στη σχολική ρουτίνα του. Μελετάται στο κεφάλαιο ο ρόλος του πολιτισμικού κεφαλαίου και η συμβολή του στην μουσική καλλιέργεια.

1.1. Αισθητική Παιδεία: Εκ των έσω, η γέννηση

Η αισθητική παιδεία διαχρονικά στοχεύει να «εξοπλίσει» το παιδί με δυνάμεις που θα του δώσουν τη δυνατότητα, από την πρώιμη ηλικία, να αξιολογεί το «καλαίσθητο» για να αισθάνεται όμορφα στον άμεσο και έμμεσο χώρο που ζει και κινείται. Αυτό του επιτρέπει, με προσωπική του παρέμβαση, να καταστεί ικανό να επεμβαίνει με τη δική του «ματιά» στην αισθητική πρόσληψη λειτουργιών, διαδικασιών και αντικειμένων (Χαραλάμπους, 2003:1)

Όπως επισημαίνει ο Reimer (1970/1989:30) η κύρια λειτουργία της Τέχνης εστιάζει στο να κάνει αντικειμενικό και επομένως αντιληπτό τον υποκειμενικό τομέα της ανθρώπινης ευαισθησίας. Η Τέχνη το καταφέρει αυτό συλλαμβάνοντας και παρουσιάζοντας στις αισθητικές της ποιότητες τα μοτίβα και τις μορφές της ανθρώπινης αισθαντικότητας. Η κύρια λειτουργία της αισθητικής εκπαίδευσης για τον Reimer είναι να κάνει προσιτές τις γνώσεις για την ανθρώπινη αισθαντικότητα, που εμπεριέχονται στις αισθητικές ποιότητες των πραγμάτων. Η αισθητική εκπαίδευση επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως η εκπαίδευση του συναισθήματος. Σε πρώτο στάδιο, το παιδί θα έχει τη δυνατότητα αξιολόγησης του «ωραίου» και

«καλαίσθητου», που θα γίνει «οπτικά», σε ότι έχει σχέση με την «όραση». Το δεύτερο, θα επιτευχθεί σε επίπεδο της «ακοής» (ηχητικής πρόσληψης) και θα έχει σχέση με τα μουσικά έργα, τα οποία χρειάζονται μια διαφορετική προσέγγιση.

Η αισθητική παιδεία βοηθά να γίνουμε «ειδικοί» στην εκτίμηση του «ωραίου». Καθημερινά δεχόμαστε ένα συνεχή οπτικό και ηχητικό «λιθοβολισμό». Στα συνεχή οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα, καλείται το νήπιο να διαμορφώσει τις προτιμήσεις του, ενώ παράλληλα εισέρχεται σε μία διαδικασία επιλογής του τι θα ακούει στην καθημερινή σχολική ρουτίνα του. Η προσφερόμενη ηχητική εμπειρία, μέσω της ακρόασης και της ανταπόκρισης, είναι και εκείνη που θα προσδώσει χαρακτηριστικά στο μουσικό βίωμα και θα συνοδεύσει τα νήπια στην ενήλικη ζωή τους ως μεταγνωστική αισθητική εμπειρία.

Η σοβαρότητα του θέματος δεν πρέπει να μας παρασύρει σε βαθμό ώστε να χρησιμοποιήσουμε μεθόδους, που θα μετατρέψουν την μουσική τέχνη σε μάθημα γνωστικού αντικείμενου, με όρους «αναβάθμισης» αλλοιώνοντας την αισθητική απόλαυση. Η καλλιτεχνική επάρκεια και η κουλτούρα του/της νηπιαγωγού θα είναι εκείνη που, μέσα από την γνώση του αντικείμενου τέχνης και την ευελιξία της, θα προσφέρει κάθε φορά αυτό που πραγματικά έχουν ανάγκη τα νήπια, αφενός, θα δίνει την ευκαιρία για παιχνίδι, δημιουργικότητα, αυτοσχεδιασμό και χαρά, και, αφετέρου, θα δημιουργεί τις συνθήκες, ώστε η αισθητική παιδεία να αποτελεί το πρώτο βήμα για να χτίσει τη δική του κουλτούρα που θα οδηγήσει στην απελευθέρωση στεγανών και κατασκευασμένων προτύπων, αλλά και στη χειραφέτηση του, συμβάλλοντας στην πνευματική, ψυχική και συναισθηματική ολοκλήρωσή του νηπίου. Οφείλει, ασφαλώς, ο/η νηπιαγωγός να διακρίνεται από αυτή τη διάθεση απέναντι σε κάθε μορφή τέχνης ώστε να διαμορφώνει πολύ νωρίς την κριτική ματιά του νηπίου. Με ένα βλέμμα το οποίο δεν θα είναι μεθοδευμένο, αλλά θα ανήκει στο ίδιο το παιδί, οι διαχωριστικές γραμμές και οριοθετήσεις, όπου αυτό εγκυμονεί κινδύνους διαμόρφωσης ενός αισθητικού ελιτισμού, οφείλουν να εκλείπουν από την πλευρά του/της παιδαγωγού για μία δημοκρατική παιδεία με ελεύθερη πρόσβαση.

Αξιοποιώντας ποικίλες μορφές παιδαγωγίας, μέσα στα μουσικά παιχνίδια, στα δρώμενα, στο τραγούδι με και τις ενεργητικές μουσικές ακροάσεις, απώτερος στόχος είναι να γνωρίσουν τα νήπια την αρμονία και την αλήθεια στην Τέχνη. Από την αρχή άλλωστε, στα πρώτα στάδια εκπαίδευσης, η μουσική διατρέχει το παιχνίδι του νηπίου μέσα από τη φωνή. Ο ρυθμός, η μελωδία, η αρμονία - ως βασικά δομικά στοιχεία της

μουσικής - αποδεικνύονται ότι έχουν τεράστια δύναμη. Φωλιάζουν στις υποδοχές αισθητικής που, εν δυνάμει, κάθε παιδί διαθέτει. Από τα επιμέρους στοιχεία και τα υλικά του έργου, υπάρχουν στοιχεία που θα το εντυπωσιάσουν και έτσι κρατά αυτά που θεωρεί ως και τα πιο σημαντικά.

Κάπως όμως έτσι, αναπτύσσονται οι παράμετροι πρόσληψης της αισθητικής για να ενισχυθεί, στη συνέχεια, με την Αισθητική Αγωγή στον σχολικό χώρο. Τα συναισθήματα που διαμορφώνονται από τα ηχητικά ερεθίσματα είναι και εκείνα που χαρακτηρίζουν την πρώτη επαφή με την τέχνη. Σημασία έχει το γεγονός ότι η πρώτη γνωριμία με το έργο θα πρέπει να γίνει χωρίς επιβολή, σχεδόν ουδέτερα, μέσα από μια διακριτική πρόκληση, μέσα από το παιχνίδι. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας την επιμελημένη μουσική ακρόαση, προστίθεται και δεύτερο και τρίτο έργο, προσφέροντας μία εντελώς διαφορετική ηχητική ποικιλία ερεθισμάτων ως προς τον ρυθμό, τη μελωδία, το στυλ, την εποχή, ακόμα και την κίνηση. Όλα αυτά τα στοιχεία, εντυπωσιάζουν και βρίσκουν μια θέση μέσα στην παιδική ψυχή (Χαραλάμπους 2003:231). Σε ύστερο στάδιο, έχοντας αποθηκεύσει ανάλογα μικρά αποσπάσματα μνήμης στην «εγκιβωτισμένη» μουσική του βιβλιοθήκη, το νήπιο αρχίζει να κάνει τη δική του σύγκριση και να τοποθετεί το καθένα σε διαφορετικό επίπεδο ενδιαφέροντος και σειρά προτίμησης.. Όσο πιο συχνά επαναλαμβάνεται η συγκεκριμένη διαδικασία, τόσο πιο «πλούσιο» συναισθηματικά το νήπιο νιώθει.

Η πορεία προς την τέχνη, μέσα από τα υλικά της, συστήνει περιπέτεια που ενθουσιάζει το παιδί, την αγαπά και δεν την ξεχνά ποτέ γιατί λειτουργεί βιωματικά. Τα αισθητικά παράγωγα αποτελούν άυλη πολιτιστική κληρονομιά, τα οποία μεταφέρουμε εντός μας και δια βίου. Η «αισθητική» είναι μια ελεύθερη δύναμη που ωριμάζει μέσα στον χρόνο με ρυθμούς και ερεθίσματα, τα οποία θα πρέπει να αγκαλιάζονται και να συνεργούν προς κοινές κατευθύνσεις για να υπάρξει αποτέλεσμα. Είναι διαδικασία την οποία κανείς δεν είναι σε θέση να επισπεύσει αλλά ούτε και να την επιβάλει, μόνο να την στηρίζει. Η αισθητική εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, τουλάχιστον σε αυτές τις ηλικίες, και δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη την οποία οφείλουν να διατρέξουν οι εκπαιδευτικοί σε τακτά χρονικά διαστήματα καθώς αποτελεί μία όμορφη περιπέτεια για τα νήπια στον χωροχρόνο.

Την αισθητική καλλιέργεια, από την αρχή μπορούν τα παιδιά να την προσλάβουν με αρκετούς τρόπους: i) με το να βλέπουν ή να ακούν τα έργα τέχνης. ii)

με το να ασχοληθούν με πρωτογενή υλικά της (όπως ο ήχος, η φύση, το χρώμα, το σχήμα, η κίνηση, η έκφραση, τα αντικείμενα). Στις μικρές ηλικίες τα παιδιά αγνοούν, ευτυχώς, τους κανόνες της καλλιτεχνικής δημιουργίας οι οποίοι λειτουργούν, ενίοτε, δεσμευτικά. Η ελεύθερη έκφραση μαζί με την δημιουργική φαντασία, σαν παιχνίδι, λειτουργούν έτσι ώστε, μαζί με την εσωτερική ανάγκη ή παρόρμηση, να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για να μεταμορφώσουν οτιδήποτε μπορεί να εξελιχθεί σε καλλιτεχνικό παράγωγο, όχι με κάποια επιτήδευση αλλά πρωτίστως για να έρθουν σε επαφή με την πρώτη ύλη. Στην αρχή θα το δουν σαν παιχνίδι. Στην συνέχεια κάποια από τα πρωτογενή ένστικτα θα μιλήσουν στο κάθε παιδί με ένα ιδιαίτερο τρόπο και εκείνο θα ανταποκριθεί. Από αυτή την στιγμή, αρχίζει και η ιδιαίτερη σχέση της τέχνης μαζί του. Σε πολύ ειδικές περιπτώσεις, κάποια από αυτές τις ιδιαίτερες σχέσεις θα μονοπωλήσει το ενδιαφέρον του παιδιού, θα μετατραπεί σε αγάπη και ο καλλιτέχνης- δημιουργός θα γεννηθεί.

Η καλλιτεχνική δημιουργία διανύει μία περιπετειώδη πορεία στην ολοκλήρωση του έργου. Τα περισσότερα παιδιά κρατούν αυτή την περιπέτεια στον χωροχρόνο σε σχέση με το άγνωστο που ξετυλίγεται μπροστά τους, και αδιαφορούν για την ολοκλήρωση του έργου, το «τετελεσμένο», το αποτέλεσμα αυτό καθαυτό. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να κατανοήσουμε και να δικαιολογήσουμε ακόμα και την όποια αδεξιότητα των παιδιών καθώς αυτό που υπερτερεί του αποτελέσματος, είναι η διαδικασία και η χαρά που λαμβάνουν συμμετέχοντας και παίρνοντας από τη διαδικασία το δικό τους μέρος στην τέχνη που δημιουργούν ή στα ερεθίσματα προσλαμβάνουν. Πρόκειται για μία γνήσια χαρά, στην οποία ελλοχεύουν η προσμονή, η επιβεβαίωση, η ενασχόληση με κάτι το δημιουργικό, η ανακάλυψη, η γοητεία του άγνωστου, τα όρια των δυνατοτήτων. Όλα για τα νήπια, είναι ένα παιχνίδι που έχει μεγαλύτερη σημασία από το αποτέλεσμα. Θα παραθέσουμε εδώ τα λόγια του Herbert Read (1958), ο οποίος επισημαίνει ότι «Ο στόχος μιας αισθητικής εκπαίδευσης των παιδιών, δεν θα μπορούσε κατά συνέπεια, ποτέ να αποβλέπει σ' ένα είδος τέχνης, που θα βασίζεται σε κάποια τυπικά ή ανώτερα αισθητικά πρότυπα, ακόμα και αν δεχτούμε την ύπαρξη τέτοιων προτύπων...Ο στόχος της τέχνης στην εκπαίδευση, που θα μπορούσε να ταυτίζεται με τους ίδιους τους στόχους της εκπαίδευσης, είναι να αναπτύξει στο παιδί ένα ενιαίο τρόπο εμπειρικής βίωσης... όπου το “προσπαθώ” έχει πάντα ένα συγκεκριμένο ορατό αντικείμενο κι όπου, αντίληψη και συναίσθημα κινούνται οργανικά προς μια πληρέστερη και πιο

απελευθερωμένη κατανόηση της πραγματικότητας. Όμως μια τέτοια καλλιτεχνική δραστηριοποίηση των παιδιών, θα μπορούσε να αποτελεί την αρχή μιας ευρύτερης αναμόρφωσης. Όταν απελευθερωθούν οι δημιουργικές ικανότητες, τότε επέρχεται μια εσωτερική απελευθέρωση που οδηγεί στην αφύπνιση των υψηλότερων δραστηριοτήτων» (Read, 1958: 59, 105).

1.2. Κριτική Σκέψη και Αισθητική Εμπειρία

Η κριτική σκέψη, σύμφωνα με τον Κόκκο (2011) ορίζεται ως μία ειδική διαχείριση του νου, η οποία δίνει στον στοχαστή λύσεις, ώστε να ανταποκρίνεται σε δύσκολες καταστάσεις, θέτοντας στον αντίποδα την απλοϊκή, ρηχή, επιπόλαιη, χωρίς κριτήρια και αρχές σκέψη, που ωθεί σε γρήγορες αποφάσεις και λύσεις, όχι απαραίτητα αποτελεσματικές.

Στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού έχει συμβάλει και η αισθητική εμπειρία. Στα φιλοσοφικά έργα των γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων όπως του Hegel, του Schelling και του Kant διατυπώνονται οι αρχικές αναζητήσεις σχετικές με την έκταση της αλήθειας που δίνεται μέσω της αισθητικής εμπειρίας αλλά και συζητείται ο βαθμός που συνεισφέρει στον ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης. Ο Kant αναφέρθηκε στο βιβλίο του «Κριτική της κριτικής ικανότητας (1790 [1995]) στην αισθητική κατάσταση που δημιουργείται ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το έργο του, καθώς και στο έργο με τον θεατή, το οποίο διατηρεί έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, το οποίο ονόμασε «αισθητική ορθολογικότητα», ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που επικρατεί στην οργανωμένη κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, κατά την διάρκεια της αισθητικής κατάστασης εκφράζονται ειλικρινή συναισθήματα. Αυτός ο τρόπος σκέψης χαρακτηρίζεται «συνεχόμενος», «διευρυμένος» και «απροκατάληπτος». Άρα η αισθητική εμπειρία προσφέρει μία διαφορετική προοπτική αντίληψης της πραγματικότητας καθώς οργανώνει τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Κόκκος, 2011).

Ο Ματσαγγούρας (1997) υποστηρίζει ότι όταν κάποιος χρειάζεται να επιλέξει απόψεις, μορφές δράσεις και θέσεις, συνδέεται άμεσα με τη βούληση καθώς και με την τάση του για διαφυγή από προσωπικές του πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και ιδεοληψίες. Για να ερμηνεύσει τα πραγματικά, τα λογικά στοιχεία όπως πληροφορίες, κρίσεις, σχέσεις, έννοιες συλλογισμούς, πράξεις, αναζητά συνεπαγωγές και παραδοχές κάθε γνώμης, καθώς ισχυρούς τρόπους θεώρησης των γεγονότων από

διαφορετική οπτική. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μίας ανάλογης σκέψης, διέπονται λοιπόν από την αμφισβήτηση, την επανεξέταση και την επιλογή. Κατ'επέκταση, διαμορφώνεται η κριτική σκέψη η οποία βρίσκεται πάντα σε στενή σχέση με συλλογισμούς, έννοιες, νοητικά σχήματα, διλήματα, αξίες, σχέσεις και γενικεύσεις.

Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου (2014:295) ο ορισμός περί κριτικής σκέψης που προτείνει ο Robbert Ennis είναι από τους πλέον σημαντικούς καθώς την αντιλαμβάνεται «ως έλλογη αναστοχαστική σκέψη που εστιάζει στο να αποφασίσουμε τι να πιστέψουμε ή τι να πράξουμε», καταγράφοντας λεπτομερώς πολυάριθμες δεξιότητες, τάσεις και διαθέσεις, οι οποίες συγκροτούν μια τέτοια είδους έλλογη, αναστοχαστική σκέψη. Ο Harvey Siegel (2017) χαρακτηρίζει ως κριτικό στοχαστή αυτόν, που κινείται ακολουθώντας λογικές προκείμενες, σημαίνει ότι ο κριτικός στοχαστής πρέπει να είναι ικανός να αξιολογεί λογικές προτάσεις και την ικανότητα τους να αιτιολογούν σωστά πεποιθήσεις, ισχυρισμούς και πράξεις. Το κριτικό πνεύμα αναφέρεται στην ικανότητα του κριτικού στοχαστή να εκτιμά το «ορθώς συλλογίζεσθαι» και να είναι διατεθειμένος να πιστεύει και να δρα σε αυτή την βάση. Η αξιολόγηση των λογικών προτάσεων είναι επίσης βασική στην περιγραφή της κριτικής σκέψης που προτείνεται από τον Richard Paul, αλλά η συνεισφορά του Paul στην συζήτηση, έγκειται στην επισήμανση ότι αυτή η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαλογική και να συμπεριλαμβάνει τόσο την εξέταση κοσμοθεωριών στις οποίες είναι ενσωματωμένες οι πεποιθήσεις, συμπεριλαμβανομένων και των προσωπικών πεποιθήσεων, όσο και τη προσέγγιση θέματος μέσα από πολλαπλές κατηγορίες και οπτικές γωνίες. Η κριτική σκέψη θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με την ορθολογικότητα και την επίκληση ορθών λογικών προτάσεων. Αυτό το χαρακτηριστικό ακριβώς διαχωρίζει και τις φιλοσοφικές διατυπώσεις από εκείνες που εμφανίζουν ένα εντονότερο προσανατολισμό προς την ψυχολογία και που τείνουν να υπαχθούν στην κατηγορία των δεξιοτήτων σκέψης. Οι τελευταίες συνήθως εστιάζουν στην διαδικασία σκέψης, ενώ οι φιλοσοφικές περιγραφές επικεντρώνονται στα πρότυπα της σωστής σκέψης: στη προκείμενη περίπτωση αυτό που διανύει την κριτική από την μη κριτική σκέψη, δεν είναι οι διαδικασίες σκέψης που πραγματοποιούνται αλλά περισσότερο οι κανόνες τα πρότυπα και τα κριτήρια που ακολουθούνται.

1.3. Δημιουργική Σκέψη και Αισθητική Πρόσληψη

Η δημιουργικότητα σχετίζεται με χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας, τα οποία ελέγχουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Το περιβάλλον κάθε ατόμου, κοινωνικό και πολιτιστικό σχετίζεται άμεσα με εκείνη. Για να καλλιεργηθεί και να εκδηλωθεί στον χρόνο, χρειάζονται συνθήκες καθώς και συνδέσεις με συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες. Αποτελεί διαδικασία υλοποίησης ενός καινοτόμου και αποδεκτού έργου από την κοινωνία, ως χρήσιμο σε κάποια χρονική περίοδο (Ξανθάκου, Monks & Καΐλα, 2011:32).

Ο J. Guilford με τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνια, προσπάθησαν να τεκμηριώσουν ότι η «συμβατική νοημοσύνη» δεν εξαρτάται από την «δημιουργική σκέψη». Οδηγήθηκαν στην κατάταξη των «πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων», οι οποίες αναγνωρίστηκαν ως «θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης». Όπως σημειώνουν οι Ξανθάκου, Monks, Καΐλα (2011: 39-40), παρόλο που τα συμβατικά tests δεν καθορίζουν πάνω από οκτώ παράγοντες νοημοσύνης (Guilford, 1967), το πρότυπο του Guilford συστήνει 120 ικανότητες του νου, οι οποίες κατανεμήθηκαν ως εξής: Μνήμη, Γνωστική λειτουργία ή κατανόηση, Συγκλίνουσα κριτική σκέψη, Αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη, Αξιολόγηση. Αν και οι λειτουργίες αυτές εξαρτώνται η μία από την άλλη, ο Guilford προσπάθησε να αποδείξει ότι: η «δημιουργική σκέψη» είναι ανεξάρτητη από την «συμβατική νοημοσύνη». Σημαντική θεωρείται, επίσης, στις νοητικές διεργασίες η συγκλίνουσα κριτική σκέψη η οποία στοχεύει στην σωστή επίλυση ενός προβλήματος ή ενός συμπεράσματος με τη βοήθεια πληροφοριών και απομνημονευμένων υλικών μέσω της λογικής επεξεργασίας και της έρευνας, ενώ σε αντιπαράθεση βρίσκεται η «αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη», η οποία χρειάζεται επίσης τις πληροφορίες, όμως σε αυτή την περίπτωση, το άτομο οδηγείται στην εύρεση πολλαπλών λύσεων του προβλήματος (Ξανθάκου, Monks, Καΐλα, 2011: 45).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, δημιουργούνται επτά κριτήρια της δημιουργικής σκέψης (Ξανθάκου, Monks, Καΐλα, 2011:46-50), όπου σχεδόν όλα σχετίζονται και με την αισθητική πρόσληψη της καλλιτεχνικής δημιουργίας ως:

1. *Εναισθησία*, η οποία προκαλεί έκρηξη δημιουργικότητας και προδιαθέτει για αντίληψη προβλημάτων, αναζήτηση ιδιόρρυθμων ερμηνειών, διαδικασία η οποία δεν θεωρείται δεδομένη από όλους,

-
2. *Νοητική ευχέρεια*, η οποία τα άτομα ως ικανά να παράγουν πολλές ιδέες σε συγκεκριμένο χρόνο.
 3. *Νοητική ευλυγισία*, αξιοποιώντας τη δυνατότητα ένα άτομο να εναλλάσσει γρήγορα τον τρόπο σκέψης, και να μπορεί να αποσπάται από τις νοητικές συνήθειες και να δημιουργεί ποικιλία στις απαντήσεις, αλλά και να χαρακτηρίζεται από ευλυγισία της σκέψης, αλλαγή της ερμηνείας, του νοήματος, χρήση ενός αντικειμένου, κατάκτηση κάποιας στρατηγικής.
 4. *Πρωτοτυπία της σκέψης*, η οποία θεωρείται αρκετά σημαντική για την «αποκλίνουσα σκέψη», αφού παράγει την μοναδικότητα, το ασυνήθιστο, το πρωτότυπο.
 5. *Ικανότητα σύνθεσης*
 6. *Ικανότητα μετασχηματισμών*
 7. *Ικανότητες επεξεργασίας*

Η Θεοδωροπούλου (2014:297) θεωρεί ότι η δημιουργική σκέψη, ως ιδιαίτερη μορφή σκέψης, που μπορεί να διαχωριστεί από την κριτική, παρόλο ότι η ακριβής σχέση μεταξύ τους διατυπώνεται με διάφορους τρόπους. Η διάκριση ανάμεσα στις δύο εδράζεται ως σε ένα σύνολο διχοτομιών που τις περιγράφουν, αναλυτική έναντι συνθετικής, λογική έναντι διαισθητικής, επάλληλη έναντι ενορατικής, συγκλίνουσα έναντι αποκλίνουσας, αναγωγική και καταταμητική έναντι περιεκτικής, παραγωγικής έναντι αξιολογικής.

Για τη Θεοδωροπούλου (2014:297) η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με το δεύτερο σκέλος κάθε ζεύγους και, εν γένει, αφορά στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών η οποία αποτυγχάνεται μέσω της σκέψης. Φαίνεται πως οι αποκλίνουσες διαδικασίες προϋποθέτουν την αναβολή της κρίσης και την παραγωγή πολυάριθμων ιδεών χωρίς αξιολόγηση, με την μη συγκλίνουσα σκέψη να εμφανίζεται σε μεταγενέστερο στάδιο υπό της μορφής της αξιολόγησης των παραγόμενων ιδεών.

1.3.1. Η διαμόρφωση της φιλοσοφικής σκέψης για τη Μουσική Δημιουργικότητα

Ο David Elliott (1995) αναρωτιέται κατά πόσο η μουσική δημιουργικότητα αφορά μόνο τις μουσικές ιδιοφυίες ή μία μοναδική στιγμή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «δημιουργική», εφόσον έχει να κάνει με την προσωπική διαχείριση του ατόμου απέναντι στην μουσική πράξη με «όρους» δημιουργίας. Γιατί αντικαθιστούμε στη Μουσική, τη λέξη «δημιουργώντας» με τη λέξη «συνθέτοντας»; Γιατί αποκαλούμε τον «αυτοσχεδιασμό», «δημιουργία»; (Αργυρίου, 2019).

Με βάση τις θεωρίες δημιουργικότητας του Csikszentmihalyi (1988) αλλά και του Gardner (1993), ο Elliott παίρνει ξεκάθαρα θέση για την πολυδιάστατη θεώρηση της μουσικής δημιουργικότητας. Προτείνει τη διαλεκτική προσέγγιση ως διαδικασία ανάμεσα στα πρόσφατα και παλαιά πρότυπα ενός μουσικού στυλ, στους μουσικούς δημιουργούς και τους ακροατές αλλά και σε όσους παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, συνθέτουν, αυτοσχεδιάζουν, διευθύνουν και οργανώνουν. Ο Elliott υπογραμμίζει ότι η "δημιουργική" παραγωγή μουσικής είναι ταυτόχρονα αντανακλαστική όσο και ενσωματωμένη στα μουσικά συμφραζόμενα.

Η άποψη του Elliott για τη δημιουργικότητα (Elliott:1995:215-238) ισχυροποιείται περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια ερμηνείας της μουσικής δημιουργικότητας, από το γεγονός ότι προχωρά πέρα από τις θέσεις του προοδευτικού κινήματος που θέλει το δημιουργικό παιδί να αποτελεί/αξιοποιείται ως παράδειγμα αναφοράς για την εκδήλωση της αυτό-έκφρασης στη διδακτική των τεχνών (Abbs, 1987:38-46). Ενσωματώνει τις αντιλήψεις του Csikszentmihalyi στη διαμόρφωση της θέσης του για τη δημιουργικότητα, καταλήγοντας στο ίδιο συμπέρασμα με εκείνον:

Δεν μπορούμε να μελετήσουμε τη Δημιουργικότητα απομονώνοντας τα άτομα και τα παράγωγά τους από το ιστορικό τους πλαίσιο. Το ότι αποκαλούμε κάτι «δημιουργικό», δεν αφορά μία ατομική κατάκτηση/επίτευγμα. Είναι αποτέλεσμα τριών δυναμικών: αρχικά, ενός συνόλου κοινωνικών παραγόντων/παραμέτρων, ή ενός κυρίαρχου πεδίου/πυρήνα που επιλέγει από τα ποικίλα παράγωγα, αυτά που αξίζει να ειπωθούν, κατά δεύτερον, ενός πολιτισμικού χώρου όπου διατηρεί και μεταφέρει καινούργιες ιδέες και φόρμες στις επόμενες γενεές, και, τέλος, του ίδιου του «ατόμου» το οποίο προκαλεί την αλλαγή στο καθιερωμένο, μία δημιουργική ώθηση για αλλαγή...» (Csikszentmihaly, 1999).

Οι τοποθετήσεις του Csikszentmihalyi (1999:314) για τη δημιουργικότητα ως το αποτέλεσμα/αλληλεπίδραση μεταξύ παραγώγου και κοινού, το οποίο μεταφράζεται ως σύγκλιση επιμέρους παραγόντων (γενετικών χαρακτηριστικών, περιβαλλοντικών επιδράσεων, γνωστικών διεργασιών και ατομικών ιδιοτήτων), των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πυρήνα (λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία βάση της οποίας κάποιος/α καινοτομεί/δημιουργεί, το βάθος και την πολυπλοκότητα της εμπλοκής του/της στον τομέα) αλλά και του πεδίου (εμπεριέχοντας και τις κρίσεις τρίτων αναφορικά με την αυθεντικότητα/πρωτοτυπία της ενέργειας/επιτεύγματος), στηρίζουν τον ορισμό του Gardner (1993:35) για ένα δημιουργικό άτομο ως "το άτομο που λύνει τακτικά προβλήματα, ή απαντά σε νέα ερωτήματα σε έναν τομέα κατά τρόπο που αρχικά θεωρείται αρχικά καινοφανής αλλά τελικά γίνεται αποδεκτός σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον».

Για τον Elliott, τα δημιουργικά μουσικά επιτεύγματα μπορούν να προκύψουν μόνο σε ένα πλαίσιο συνέργειας. Η άποψη του για τη δημιουργικότητα ξεπερνά τις παραδοσιακές έννοιες της μουσικής δημιουργικότητας (σύνθεση, διεύθυνση, αυτοσχεδιασμό, εκτέλεση) καθώς για εκείνον η κάθε παραδοσιακή μουσική συνιστώσα, όπως για παράδειγμα η σύνθεση, δεν θα πρέπει να ειδωθεί ως «αυτόνομη δραστηριότητα» αλλά ως ένα είδος σύνθεσης οριζόμενο από το πλαίσιο των παραδόσεών του, των στοιχείων του στυλ, αλλά και, ταυτόχρονα, ενσωματωμένο σε έναν δρώντα ιστό κοινωνικο-ιστορικής μουσικής σκέψης (Elliott, 1995:161-163). Ασπάζεται την άποψη του Perkins (1988), ο οποίος εκλαμβάνει τη δημιουργικότητα ως διαδικασία συνεχούς προσπάθειας και γνώσης σε ένα ειδικό χώρο πρακτικής και δημιουργικής επίτευξης/κατάκτησης.

Η θέση του Elliott αντανακλά τις θέσεις του John Paynter (1982/1992), ο οποίος φέρνει τις συνθετικές μουσικές δραστηριότητες των παιδιών στο επίκεντρο της μουσικής δημιουργικότητας ορίζοντάς τες ως κεντρική εμπειρία για τη μουσική ανάπτυξη τους. Για τον Paynter και τον Elliott, η μουσική δημιουργικότητα δεν είναι και δεν πρέπει να θεωρείται ως μια απομονωμένη δραστηριότητα μέσα σε ένα μουσικό πρόγραμμα σπουδών ή να προσδιορίζεται ως «δημιουργική εμπειρία» για χάρη του προγράμματος. Ο Paynter αξιοποιεί τη μουσική σύνθεση ως μουσική προτεραιότητα αλλά και ως το κύριο μέσο κατασκευής της μουσικής

κατανόησης/αντίληψης. Υποστηρίζει ότι «η σύνθεση δεν ορίζεται πλέον ως προαιρετική δραστηριότητα που απλά προστίθεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών» (Paynter, 1997:18). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη μουσική κρίση και να κατανοήσουν την έννοια της μουσικής «σκέψης» μέσα από τη σύνθεση είναι ο πιο ασφαλής τρόπος για τα ίδια. Γράφοντας για τη μουσική δημιουργική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση, ο Paynter (1992) σχολιάζει ότι η δημιουργική εμπειρία στη μουσική παιδεία «είναι ιδιαίτερα σημαντική» ως «ένας τρόπος να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε μέσω ανεξάρτητων, καινοτόμων απαντήσεων τις μουσικές ιδέες και τα μέσα έκφρασης» (Paynter, 1992:10).

Ο Elliott φαίνεται να συμφωνεί με τον Paynter στα περισσότερα σημεία, αλλά διαφωνεί στο ότι η μουσική σύνθεση αποτελεί και τον «πρωταρχικό» ή τον πιο «ασφαλή τρόπο» για την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης. Για το Elliott, η σύνθεση είναι ένα «μείζον» αλλά, παράλληλα, και δευτερεύον μέσο για την μύηση στη Μουσική, καθώς όσοι/ες εκπαιδεύονται μουσικά είναι απαραίτητο να γνωρίσουν τη φύση του μουσικού έργου μέσα από τη μουσική εκτέλεση έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσουν στη συνέχεια συνθετικά. Οι αντιπαραβαλλόμενες απόψεις για το αν θα πρέπει η μουσική εκτέλεση να προηγείται της μουσικής σύνθεσης ή και το αντίθετο, υποδηλώνει ένα σχίσμα στον τρόπο σκέψης με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντιμετωπίζουν τη σύνθεση και, κατ'έκταση, τη δημιουργική μουσική εμπειρία σε ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης.

Για παράδειγμα, η αντίθεση στις απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής μπορεί να προκύψει από τον ίδιο τον αντιθετικό προσδιορισμό των όρων «δημιουργικότητα» και «σύνθεση» μέσα στα μουσικά εκπαιδευτικά κείμενα αναφοράς. Σύμφωνα με τον Elliott, παρόλο που οι μουσικές ιδέες μπορούν να γεννηθούν, να αναλυθούν και να ταξινομηθούν ως «σύνθεση», αυτό απαραίτητα δεν σημαίνει ότι τα προϊόντα μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι αναγκαστικά δημιουργικά, όπως κρίνουν οι «ειδικοί» (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών μουσικής) σε ένα συγκεκριμένο τομέα μουσικού στυλ. Εναλλακτικά, αυτές οι διαφορές στις απόψεις μπορούν να ληφθούν υπόψη εξετάζοντας τες ως επιχειρήματα που προσφέρονται για την ενσωμάτωση των συνθετικών εμπειριών στο πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης (Barrett, 1998). Ως εκ τούτου, καθώς τα απτά προϊόντα των συνθετικών εμπειριών μπορεί να μην έχουν επαρκή αξία για να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο ή την πρακτική διάσταση της μουσικής εκπαίδευσης, κάτι τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί ως δευτερεύον ζήτημα σε ένα

εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η κύρια εστίαση δεν είναι η δημιουργία πολιτιστικού κεφαλαίου, αλλά τα μουσικά μαθησιακά αποτελέσματα (Barrett, 2005: 177-179).

Παρόλο, λοιπόν, που η δημιουργικότητα εμπεριέχει, αφενός, τη δημιουργία κάποιου πράγματος (ως διαδικασία) και, αφετέρου, το προϊόν (ως αποτέλεσμα), ορίζεται ως από αποτέλεσμα της λήψης της απόφασης του να είναι κάποιος/α «δημιουργικός». Η δημιουργικότητα αφορά λοιπόν το συγκεκριμένο εκείνο επιτυχημένο αποτέλεσμα, ατόμων που έχουν γνώση και συνείδηση ότι βρίσκεται σε σύνδεση με το πλαίσιο της ενέργειας (ως λήψη απόφασης) και της κατασκευής του (ως παράγωγο) κατά τον Elliott (Elliott,1995:216). Για να ορίσουμε κάτι ως «δημιουργικό» παράγωγο θα πρέπει να είναι αυθεντικό και να προκαλεί τη διαφορά, είτε αφορά κάποιο χώρο ή κάποια προσπάθεια. Εξαιτίας αυτών των δύο στοιχείων, τα αριστουργήματα της κλασικής μουσικής θεωρούνται δημιουργικά παράγωγα καθώς φέρουν ως εγγύηση της αξίας τους την πρωτοτυπία, την ακρίβεια της σύλληψης της σκέψης τους, αλλά και τη διαφορά τους απέναντι στις παραδοσιακές φόρμες της εποχής τους κάνοντας τη διαφορά σε σχέση με άλλα έργα. Σε αυτή την περίπτωση, τα κριτήρια του δημιουργικού προσδιορισμού τους δεν είναι πρόσκαιρα αλλά διαχρονικά (Elliott, 1995:219).

Τι μπορούμε να πούμε όμως για τη σχέση της μουσικής δημιουργικότητας και της μουσικής εκτέλεσης; Η βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης, συχνά διαχωρίζει αυτά τα δύο καθώς επικρατεί για αρκετούς/ές η αντίληψη: 1) ότι η εκτέλεση, δεν μπορεί να είναι δημιουργική, εφόσον μόνο αναπαράγει μουσικά και, 2) ότι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός θεωρούνται, για τους/τις περισσότερους/ες, αυτόματα δημιουργικές διαδικασίες.

Και οι δύο παραδοχές, δεν βρίσκουν σύμφωνο τον Elliott (1995:219), με την απολυτότητα που τις διακρίνει. Καθώς η εκτέλεση εμπεριέχει τις προθέσεις του συνθέτη, οι διαστάσεις του έργου προσλαμβάνουν την αποφασιστικότητα που διακρίνει του να είναι κάποιος/α δημιουργικός/ή. Η εκτέλεση αλλά και η διεύθυνση μουσικών έργων μπορεί να φτάσει σε υψηλά επίπεδα μουσικής κατάκτησης και για αυτό το λόγο θεωρούνται (συχνά) δημιουργικές διαδικασίες κατά τον Elliott. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός της διαφορετικής προσέγγισης της εκτέλεσης καθώς ο/η μουσικός είναι εκείνος/η που θα προσδώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Επίσης, το ότι γράφει κάποιος μουσικά (συνθέτει) δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δημιουργεί

επειδή ακριβώς υπάρχει παράγωγο και άρα αυτό τον καθορίζει και ως δημιουργό. Για αυτό άλλωστε, μία μουσική σύνθεση ή ένας αυτοσχεδιασμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως κακός, ελλιπής, φτωχός, κ.ο.κ.

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αφορούν τις συγκεκριμένες τοποθετήσεις του Elliott είναι βασικά τρεις. Πρώτον, είναι πολύ πιθανό, τα παιδιά που λαμβάνουν υψηλού επιπέδου μουσική παιδεία να καλλιεργήσουν τις προϋποθέσεις παραγωγής ενός έργου με όρους δημιουργικότητας. Δεύτερον, το ζήτημα της μουσικής ακρόασης τίθεται εκ νέου, καθώς τα προσφερόμενα ακούσματα (ακόμα και μέσα στην τάξη από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό) δίνουν τη δυνατότητα στον/στην ακροατή/τρια να ασκεί μία εσωτερικά πνευματική και δημιουργική σχέση με τη Μουσική. Είναι όμως σωστό κάτι τέτοιο; Η σχέση της ακρόασης με τον ακροατή, μπορεί να είναι δημιουργική; Η ίδια η μουσική ακρόαση, ως νοητική διαδικασία, δεν παράγει ένα απότομο αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να προσδιοριστεί με όρους αυθεντικότητας ή μουσικής σημασίας. Αντίθετα, η κριτική σκέψη και τα παράγωγά της (εφόσον αυτή η σκέψη γράφεται/παραθέτεται κάπου) η οποία καταλήγει σε τοποθετήσεις εκ μέρους του/της γράφοντα/ουσας για κάτι που ακούει, θεωρείται προϊόν δημιουργικής σκέψης. Τρίτον, υπάρχει μία τάση - η οποία χρονολογείται πια από τη δεκαετία του '70 και άρα θεωρείται παρωχημένη - να συνδέεται οτιδήποτε «δημιουργικό» με την αλεατορική ή την ηλεκτρονική μουσική, τη μουσική που παράγεται από τους υπολογιστές, τους ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς (εκτός οποιαδήποτε μουσικής φόρμας) ή με τα ηχοτόπια. Η αντίληψη αυτή επικρατεί βασιζόμενη στο ότι τα παιδιά, ακόμα και όταν δεν «υπακούουν» σε συγκεκριμένες μουσικές φόρμες, θεωρούνται δημιουργικά. Καμία όμως μουσική πρακτική δεν θεωρείται πιο δημιουργική από την άλλη επειδή μόνο και μόνο οι μαθητές/τριες αξιοποιούν κάθε ηχογόνο αντικείμενο για να αυτοσχεδιάσουν ή τραγουδούν κάποιο δημοφιλές τραγούδι. Τα παραπάνω δεν σημαίνουν απαραίτητα ότι κάποιος/α είναι δημιουργικός/ή, καθώς ό,τι παράγεται δημιουργικά θα πρέπει να είναι αυθεντικό και να έχει μουσική αξία (Elliott, 1995:221).

1.3.2. Ο κοινωνικός προσδιορισμός της Δημιουργικότητας στη Μουσική Εκπαίδευση

Μεγάλο μέρος της έρευνας που αφορά στη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών στην εκπαίδευση αντανακλά το ενδιαφέρον των ερευνητών για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά υιοθετούν/διαμορφώνουν δημιουργικές συμπεριφορές οι οποίες επηρεάζονται από την κυρίαρχη κουλτούρα (για παράδειγμα της μουσικής τάξης ή του ενήλικου κοινού στο κοντινό τους περιβάλλον). Κατά συνέπεια, η έρευνα δημιουργικότητας τείνει να εξετάζει τα μουσικά παράγωγα των παιδιών και τις διαδικασίες από τις οποίες προκύπτουν όπως εμφανίζονται στις σχολικές τάξεις, μέσα από τις παιδικές συνθέσεις και τους αυτοσχεδιασμούς (Αργυρίου, 2019).

Οι κοινωνικο-πολιτιστικές παράμετροι στον τομέα της μάθησης δείχνουν ότι η γνώση δημιουργείται μέσα από μία κουλτούρα, ότι «η ψυχική λειτουργία του ανθρώπου βρίσκεται εγγενώς στο κοινωνικό διαδραστικό, πολιτισμικό, θεσμικό και ιστορικό πλαίσιο» (Wertsch 1991:81). Οι Rogoff κ.ά (1993) υιοθετούν την άποψη ότι «η ανάπτυξη των παιδιών πραγματοποιείται μέσω της ενεργού συμμετοχής σε πολιτιστικά συστήματα πρακτικής». Τα παιδιά αυτά διαμορφώνονται μουσικά μέσα στην κοινότητα της πρακτικής τους και είναι ικανά να συμμετάσχουν σε κάθε δημιουργική μουσική προσπάθεια εντός αυτής της κοινότητας. Η καλύτερη κατανόηση των μουσικών πολιτισμών των παιδιών και οι τρόποι με τους οποίους διαπραγματεύονται τις μουσικές έννοιες μέσα σε αυτούς τους πολιτισμούς, συμβάλουν στην θετική πρόσληψη της μουσικής ικανότητας των παιδιών μέσα από επικαιροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Όπως και ο Elliott, ο Sawyer (1997:4) επισημαίνει ότι «τα περισσότερα είδη επιδόσεων κοινωνικοποιούν τα νέα μέλη μέσω μιας ιδιαίτερα συμμετοχικής μορφής μαθητείας, και όχι με τον προσδιορισμό ενός σώματος ρητής γνώσης και την προσπάθεια, του να μεταφερθεί στον μαθητή». Η έρευνα των μουσικών επιδόσεων των παιδιών εκτός του θεσμικού πλαισίου υποστηρίζει αυτή την άποψη. Καλλιεργώντας τη μουσική δημιουργική ικανότητα των παιδιών, απαιτείται ισορροπία μεταξύ της μεταβίβασης της ρητής γνώσης και της εισαγωγής τους σε συγκεκριμένες πρακτικές, όπως τονίζει και ο Elliott. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αναγνώριση της ικανότητας και η στήριξη των παιδιών στο να δημιουργούν

μουσική είναι απαραίτητη για να αξιοποιηθεί και να καλλιεργηθεί η μουσική κουλτούρα τους στο σχολικό περιβάλλον.

1.4. Μετασχηματισμοί μέσα από την Αισθητική Εμπειρία

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Οι πρώτες αναζητήσεις ελλοχεύουν στα φιλοσοφικά έργα των Γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων. Οι Kant, Hegel, Schelling έθεσαν το ζήτημα εάν και σε ποια έκταση η αισθητική εμπειρία δίνει την δυνατότητα πρόσβασης στην αλήθεια και συνεπώς προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για τον ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης του.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι απόψεις που διατύπωσε ο Kant στην Κριτική της κριτικής ικανότητας (1970[1995]). Ισχυρίστηκε ότι η αισθητική κατάσταση, δηλαδή το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στον καλλιτέχνη, στο έργο του και στον αποδέκτη, αποτελεί πεδίο στο οποίο επικρατεί ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης, τον οποίο ονόμασε «αισθητική ορθολογικότητα», που είναι διαφορετικός από το πρότυπο ορθολογικότητας με βάση το οποίο είναι οργανωμένη η κοινωνική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο της αισθητικής κατάστασης ο τρόπος σκέψης εκφράζει τα βαθιά αυθεντικά ανθρώπινα συναισθήματα. Συνεπώς, η αισθητική εμπειρία προσφέρει στον αποδέκτη τη δυνατότητα να οργανώσει τις γνωστικές του ικανότητες με τρόπο που διαφέρει από τον κυρίαρχο και να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με μια εναλλακτική προοπτική.

Ο Dewey στο βιβλίο του «Η τέχνη ως εμπειρία» (1934[1980]) ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας την οποία θεωρούσε ως το θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη». Ταυτόχρονα, η συνάντηση των παλιών αντιλήψεων με τις νέες, που αναδύονται μέσα από την επαφή με τις τέχνες, έχει ως αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος και έτσι ενισχύεται η ικανότητα μας να κατανοούμε την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο.

Ο Jack Mezirow διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, περιγράφοντάς την ως μία δυναμική εξέλιξη, ως μια ορθολογική διεργασία η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και αναδιάρθρωση των δυσλειτουργικών

πεποιθήσεων, με τρόπο ώστε αυτές να γίνονται περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοικτές, Προκειμένου να υπάρχει κριτικός στοχασμός πρέπει να ελέγξουμε ότι με τα κατάλληλα ερεθίσματα μπορεί να διεγερθεί η σκέψη των μαθητών, έτσι ώστε να είναι εποικοδομητική και παραγωγική κάθε μαθησιακή διαδικασία.

Με βάση τις θέσεις αυτές, η πορεία του μετασχηματισμού της σκέψης μέσα από την Τέχνη και τα υλικά της, αντιλαμβανόμαστε ότι συνδέεται αναμφισβήτητα με το «αντιλαμβάνεσθαι», το «συναισθάνεσθαι» και το «δημιουργείν».

1.5. Η καλλιτεχνική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας

Ο Howard Gardner(1990) χρησιμοποιώντας τη γνωστική θεωρία του Piaget και τη ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, με την έμφαση που δίνει στο συναίσθημα, ανέπτυξε μια ξεχωριστή θεωρία, τη θεωρία της καλλιτεχνικής ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με την Σέργη, στη θεωρία του για την καλλιτεχνική ανάπτυξη και στην προσπάθειά του να συνδυάσει το συναίσθημα με τη γνώση, ο Gardner κατέληξε στη διατύπωση τριών συστημάτων, που αφορούν στην πράξη, στην αντίληψη και στο συναίσθημα. Τα συστήματα αυτά, όπως υποστηρίζει, υπάρχουν κατά τη γέννηση του ανθρώπου και συνδυάζουν τις αισθησιοκινητικές πράξεις και αντιλήψεις με τις συναισθηματικές αντιδράσεις.

Οι Wolf και Gardner (1980), σύμφωνα με τη Σέργη, πρότειναν τέσσερα μεγάλα στάδια για την καλλιτεχνική ανάπτυξη του ατόμου, που αντιστοιχούν, κατά κάποιο τρόπο, στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Τα τέσσερα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζονται από τον τρόπο συμπεριφοράς της κάθε ηλικίας είναι τα εξής:

- I. Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί επικοινωνεί άμεσα.
- II. Το στάδιο κατά το οποίο το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα.
- III. Το στάδιο κατά το οποίο ο νέος λειτουργεί ως τεχνίτης.
- IV. Το στάδιο κατά το οποίο ο νέος λειτουργεί ως κριτικός και συμμετέχει ολοκληρωτικά στην καλλιτεχνική διαδικασία.

Τα δύο πρώτα στάδια έχουν άμεση σχέση με την πρώτη παιδική ηλικία. Το παιδί, από τη γέννησή του μέχρι και την ηλικία των δύο χρόνων, επικοινωνεί άμεσα, ενώ από την ηλικία των δύο έως και επτά χρόνων χρησιμοποιεί σύμβολα. Ο Gardner, προτείνοντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ή ευφυΐας, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη μουσική νοημοσύνη ως μια αυτόνομη νοημοσύνη. Μέσα στο πλαίσιο

σκέψης που δέχεται ότι η μουσική αγωγή της πρώτης παιδικής ηλικίας είναι συνυφασμένη με τις θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού, και ιδιαίτερα τις θεωρίες της μουσικής ανάπτυξης και νοημοσύνης, είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτή και κατανοητή από τους παιδαγωγούς και αυτή η μορφή ανάπτυξης του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Gardner (1985), η μελέτη της μουσικής νοημοσύνης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας της τέχνης της μουσικής και ταυτόχρονα να δια φωτίσει τη σχέση της με άλλες μορφές της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ο Gardner υποστηρίζει την ύπαρξη μιας αυτόνομης μουσικής νοημοσύνης στη δυτική κουλτούρα, καθώς και σε άλλες κουλτούρες και καταλήγει στη θεώρηση μερικών από τους τρόπους με τους οποίους η μουσική νοημοσύνη μπορεί να αλληλεπιδράσει με άλλες νοητικές ικανότητες του ανθρώπου. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες του νηπίου στηρίζονται, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, σε μια νοητική διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποδίδει νέες σημασίες στα στοιχεία των ποικίλων εμπειριών του, συσχετίζοντας και συνδυάζοντάς τα με διάφορους νέους και πρωτότυπους τρόπους. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, που επιτυγχάνεται μέσω της συμβολικής λειτουργίας και της συνδυαστικής ικανότητας του νου, αποτελεί αυτό που λέμε δημιουργική έκφραση του νηπίου.

1.6. Η Μουσική ως Αισθητική Εκπαίδευση

Η μουσική είναι ένα σημαντικό μέσο για την έκφραση και την απελευθέρωση των συναισθημάτων. Όπως τονίζει ο ερευνητής της πρώιμης μουσικότητας των βρεφών Papousek (1996,:40) «η μουσική εμπειρία, αντιληπτική ή παραγωγική, έχει την ικανότητα να επηρεάζει τα ανθρώπινα συναισθήματα, ακόμα και στις περιπτώσεις που η λεκτική μεσολάβηση αποτυγχάνει». Ο Elliott (1995:28) τονίζει χαρακτηριστικά ότι:

Η ακρόαση μουσικής παρέχει στους ακροατές αισθητικά ένα ιδιαίτερο είδος γνώσης σχετικά με τις γενικές μορφές που τα συναισθήματα υποθετικά παίρνουν. Αν οι τέχνες αντικειμενοποιούν την υποκειμενική πραγματικότητα, τότε η καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση του ανθρώπινου συναισθήματος .

Η αισθητική απόλαυση που απορρέει από την αντιληπτική ή παραγωγική μουσική εμπειρία αποτελεί μία άλλη σημαντική λειτουργία της μουσικής, στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική της διάσταση. Όπως μέσα από κάθε εμπειρία με

τις τέχνες, έτσι και μέσα από τη μουσική εμπειρία, το άτομο συσχετίζεται με το έργο τέχνης σε άμεση αλληλεπίδραση, η οποία δημιουργεί μια βαθιά ικανοποιητική αίσθηση ευχαρίστησης, ένα ισχυρό συναίσθημα αυταξίας και εκπλήρωσης. Όπως επισημαίνει ο Reimer (1970/1989:30) η κύρια λειτουργία της τέχνης είναι να κάνει αντικειμενικό και επομένως αντιληπτό τον υποκειμενικό τομέα της ανθρώπινης ευαισθησίας. Η τέχνη το καταφέρνει αυτό συλλαμβάνοντας και παρουσιάζοντας στις αισθητικές της ποιότητες τα μοτίβα και τις μορφές της ανθρώπινης αισθαντικότητας. Η κύρια λειτουργία της αισθητικής εκπαίδευσης είναι να κάνει προσιτές τις γνώσεις για την ανθρώπινη αισθαντικότητα, που εμπεριέχονται στις αισθητικές ποιότητες των πραγμάτων. Η αισθητική εκπαίδευση επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως η εκπαίδευση του συναισθήματος.

Η σημασία της μουσικής στην εκπαίδευση του παιδιού είναι μεγάλη. Ξέρουμε πόσο άμεσα επενεργεί η μουσική στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ιδιαίτερα όταν ο κόσμος αυτός είναι ο εύπλαστος και ευαίσθητος συναισθηματικός κόσμος του παιδιού. Η εύθυμη μουσική για παράδειγμα, μας χαροποιεί και, αντίστροφα, όταν είμαστε χαρούμενοι θέλουμε να εκφράσουμε την χαρά μας τραγουδώντας ή σφυρίζοντας. Η μουσική με το να βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων μας, θετικών ή αρνητικών, συντελεί στην ανάπτυξη μιας όσο το δυνατόν πιο ισορροπημένης προσωπικότητας.

Στην μουσική εκπαίδευση του παιδιού κύριος σκοπός μας δεν πρέπει να είναι τόσο να κάνουμε τα παιδιά μας μουσικούς, όσο να τα διαπλάσουμε σαν άτομα με την ευεργετική επίδραση της μουσικής. Στόχος μας είναι: η ευχαρίστηση που παίρνουν από την μουσική, η ευαισθησία που αναπτύσσεται σε αυτά μέσω της και η πειθαρχία που αποκτούν από την συμμετοχή της στις μουσικές δραστηριότητες να τα βοηθήσουν να μεγαλώσουν περισσότερο ευτυχισμένα, περισσότερο ώριμα και έτοιμα να παίξουν το ρόλο τους στην κοινωνία. Ελπίζουμε πως μερικά από αυτά, θα αγαπήσουν την μουσική και θα θελήσουν αργότερα να αποκτήσουν μια βαθύτερη αντίληψη της.

Με την ευκαιρία ομαδικής εργασίας που προσφέρει η μουσική, τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν σε ποικίλες δραστηριότητες. Σε κάποια από αυτές, είτε στο τραγούδι, είτε κρατώντας τον ρυθμό με παλαμάκια, το παιδί αναμφίβολα θα γνωρίσει την επιτυχία που θα του δώσει η αυτοπεποίθηση. Ιδιαίτερα σε ένα παιδί προβληματικό από συναισθηματικά συμπλέγματα η επιτυχία σε μια μουσική

δραστηριότητα μπορεί να του δώσει την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για να απελευθερωθεί και να δείξει τις πραγματικές του ικανότητες.

Στην μουσική ικανοποίηση της επιτυχίας είναι διπλή. Το παιδί τη δέχεται κατ' αρχή σαν άτομο, αλλά και σαν μέλος της ομάδας και είναι πολύ βασικό για την διαμόρφωση του χαρακτήρα του να ερεθιστεί στην ομαδική εργασία και στην ομαδική απόκτηση εμπειριών. Μέσω του ομαδικού τραγουδιού, της κίνησης, των παιχνιδιών με τραγούδι και των ομαδικών εκτελέσεων ενόργανης μουσικής, προσφέρονται θαυμάσιες ευκαιρίες στα παιδιά για κοινωνικοποίηση. Η αίσθηση της κοινωνικότητας είναι εντελώς απαραίτητη, ιδιαίτερα στα ντροπαλά παιδιά και σε αυτά που για διάφορους λόγους αρνούνται συνεργασία.

Η μουσική είναι ίσως το μόνο μέσο που θα ενθαρρύνει ένα αποτραβηγμένο παιδί να βγει από τα καβούκι του και να επικοινωνήσει με τον κόσμο γύρω του. Η μουσική μπορεί και έχει την δύναμη, να κεντρίσει την φαντασία του και να του αποκαλύψει άγνωστες, και στον εαυτό του ακόμη, δημιουργικές δυνάμεις.

Οι μουσικές δραστηριότητες, όπως η κίνηση, τα παιχνίδια με τραγούδι ή η εκμάθηση ενός οργάνου ασκούν το παιδί επίσης στην αυτοπειθαρχία, στον έλεγχο και τον συντονισμό των κινήσεων του. Πάνω από όλα όμως, η μουσική μπορεί να προσφέρει στο κάθε παιδί την πραγματική χαρά και ευχαρίστηση. Την χαρά που ίσως προέρχεται από το άκουσμα μιας εύθυμης και αγαπητής μελωδίας, την χαρά σαν αποτέλεσμα μιας δημιουργικής εργασίας. Αυτό το συναίσθημα της χαράς στο παιδί δεν θα το κρατήσει μόνο για τον εαυτό του αλλά θα το χαρίσει και στους άλλους στην οικογένεια του, στους φίλους του.

Το παιδί, ίσως για πρώτη φορά, έχει την ευκαιρία να πάρει μέρος σε μία κατευθυνόμενη μουσική εμπειρία στο νηπιαγωγείο. Αν οι πρώτες αυτές εμπειρίες αφήσουν ευχάριστα συναισθήματα τότε θα μάθει ότι η μουσική είναι πράγματι μια ευχάριστη ασχολία. Η σωστή προσέγγιση από την δασκάλα, που έχει και την ευθύνη, θα δημιουργήσει την βάση για μια συνεχή μουσική ανάπτυξη του παιδιού, με αποτέλεσμα την σωστή αληθινή εκτίμηση της μουσικής από αυτό. Στα παιδιά υπάρχει το ένστικτο η άμεση ανταπόκριση(Reimer, 1970). Η αίσθηση τους για μουσική αρχίζει νωρίς. Οι πρώτες τους κινήσεις είναι γεμάτες ρυθμό όπως, δύο χέρια που κινούνται, δύο πόδια που κλωτσάνε. Το βρέφος πάλι όταν, κλαίει, πειραματίζεται

ασυνείδητα, σε διάφορους τόνους, πολύ πριν χρησιμοποιήσει τις φωνητικές του χορδές για ομιλία.

Το φυσικό αυτό ένστικτο του παιδιού για την μουσική δημιουργεί και την ανάγκη για μια μουσική αγωγή δημιουργική και αυθόρμητη. Η επιθυμία και η τάση του, που είναι εμφανής στα πρώτα του χρόνια, για μουσική έκφραση και δημιουργικότητα δεν πρέπει να παραμεριστεί ούτε και να καταπνιγεί. Μέσα από τον πειραματισμό θα πρέπει να ανακαλύψει την αίσθηση του ήχου, την ευχαρίστηση της σωματικής κίνησης και την χαρά του τραγουδιού. Η δασκάλα αλλά και οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνουν και να απολαμβάνουν την δημιουργική ικανότητα των παιδιών είτε στις αυτοσχέδιες μελωδίες είτε στην ελεύθερη κίνηση όταν ακούν μουσική. Η μουσική μπορεί να υπάρχει σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας του παιδιού. Την ώρα του παιχνιδιού του ντυσίματος, του μπάνιου. Συνθέτουν στο παιχνίδι τους τραγούδια ποιήματα, ρίμες, χορούς. Η μουσική σε αυτή την ηλικία είναι μια τέχνη δράσης σε αντίθεση με την τέχνη του εκτελεστή ή του θεατή. Το μικρό παιδί πρέπει να έχει την ευκαιρία της προσωπικής του συμμετοχής στην μουσική, αφήνοντας ελεύθερο τον εαυτό του, δοκιμάζοντας διάφορους τρόπους έκφρασης, χωρίς να χρησιμοποιεί φόρμες καταπίεση ή κριτική.

Όπως ήδη επισημάναμε η μουσική βρίσκεται πολύ μέσα στην ίδια την φύση των παιδιών, για αυτό υπάρχουν και πολλοί τρόποι ώστε να την απολαμβάνουν και να την χρησιμοποιούν κατά την διάρκεια της ημέρας. Η δασκάλα πρέπει να έχει την ευαισθησία να βρίσκει την κατάλληλη στιγμή όπου η μουσική θα μπορούσε να συγχωνευθεί και με άλλες εμπειρίες των παιδιών, Τα παιδιά πρέπει να βρίσκουν τους εαυτούς τους μέσα σε μία ατμόσφαιρα που υπάρχει ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει τον ρυθμό και την κίνηση, το τραγούδι, την ακρόαση, την χρήση απλών οργάνων και την δημιουργικότητα. Σε μια τέτοια ατμόσφαιρα όπου η μουσική έχει μια σημαντική θέση στο πρόγραμμα της ημέρας και με την παρουσία μιας δασκάλας με ευαισθησία και κατανόηση, αναμφίβολα, τα παιδιά θα αγαπήσουν την μουσική και θα αισθάνονται άνετα στις διάφορες δραστηριότητες της. Αν δε οι μουσικές τους εμπειρίες είναι σε στενή σχέση και με τις καθημερινές τους εμπειρίες, τότε θα τις προεκτείνουν και στον ελεύθερο τους χρόνο και θα τις ζωντανεύουν και στο σπίτι τους.(Reimer, 1970)

Γι' αυτό τον λόγο η αρχική εκπαίδευση και μελέτη σχετικά με την αποτελεσματική μουσική διδασκαλία θα πρέπει να προηγούνται της εισόδου του στην τάξη, αλλά και να ενισχύονται με επιμορφωτικά δια βίου προγράμματα. Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, που διαμορφώνεται και αποτυπώνεται πια στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης, δίνει περισσότερο έμφαση στην διαδικασία της μάθησης και λιγότερο στο περιεχόμενο των σπουδών.

Η μουσική αγωγή του παιδιού, έχει ως ένα από τους βασικούς της στόχους την αγωγή του ανθρώπινου συναισθήματος μέσα από την ανάπτυξη της ανταπόκρισης στις αισθητικές ιδιότητες του ήχου. Η βαθύτερη αξία της μουσικής αγωγής, μέσα και στο γενικότερο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, έγκειται στον εμπλουτισμό της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής, με τον εμπλουτισμό της εσωτερικότητας του ανθρώπου, που είναι το ανθρώπινο συναίσθημα (Reimer, 1970: 39).

Η συναισθηματική ανταπόκριση που εμπεριέχει το βαθύτερο άγγιγμα στον εσωτερικό-συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου που εξωτερικεύεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ήχου και του συναισθήματος, αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων για μουσική έκφραση και αντίληψη των μουσικών εννοιών που αφορούν στις ιδιότητες του ήχου, (χροιά, τονικότητα, διάρκεια, ένταση), στα στοιχεία της μουσικής (ρυθμό, μελωδία, αρμονία, φόρμα, ύφανση), καθώς και στους συσχετισμούς ή στις διαπλοκές τους. Οι πιο πάνω σκοποί επιτυγχάνονται μέσα από μουσικές δραστηριότητες όπως η ακρόαση, η κίνηση, το τραγούδι, η χρήση μουσικών οργάνων και οι δημιουργικές εργασίες, με την ακρόαση απαραίτητη κατά την διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων.

1.7. Ο/η Νηπιαγωγός ως παράγοντας διαμόρφωσης της αισθητικής και της μουσικής πρόσληψης του νηπίου

Ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος της μουσικής αγωγής είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση ώστε να κατανοεί τη φύση της μουσικής ως αισθητικής εμπειρίας και να έχει επίγνωση των εννοιών που αποτελούν τα βασικά στοιχεία της μουσικής και τα οποία διαμορφώνουν τη δομή της ως ειδικό μάθημα (Α.Π.Σ. Μουσικής, 2014).

Ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, ο παιδαγωγός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ασφαλείς τρόπους

μάθησης, προκειμένου να επιτύχει στο έργο του, και έχοντας κατανοήσει τι κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για καλλιτεχνική πολυαισθητηριακή γνώση, καθώς, ιδιαίτερα τα νήπια, χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους για να αντιληφθούν καλύτερα το περιβάλλον τους, πειραματίζονται με μια ευρεία ποικιλία υλικών, ρωτούν συνέχεια, ενεργούν από κοινού, μιμούνται, αντιγράφουν, προσποιούνται, δοκιμάζουν ρόλους. Ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μουσική μάθηση να προκύπτει φυσικά και ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί μέσο απόκτησης γνώσεων, καθώς και δείκτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, θα πρέπει να λειτουργεί και ως ερευνητής, ακούγοντας με προσοχή τα νήπια, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους, καταγράφοντας τις ιδέες τους και στη συνέχεια επανασχεδιάζοντας το καθημερινό πρόγραμμα του. Το Νηπιαγωγείο, παράλληλα με τις άλλες επιδιώξεις του, οφείλει να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν μουσικά. Οι λειτουργίες της, συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων, αφού, εκτός από τους καθαρά καλλιτεχνικούς, εξυπηρετεί και ψυχοπαιδαγωγικούς σκοπούς.

Οι σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρούν ως κύριο σκοπό της μουσικής αγωγής την απόκτηση μουσικής δεκτικότητας και ανταπόκρισης, μέσα από τη μελέτη των εννοιών που περιλαμβάνει η μουσική. Η μουσική αγωγή των παιδιών επομένως μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων που μπορεί και είναι σε θέση να προάγει ο/η νηπιαγωγός και περιλαμβάνουν την κίνηση, το τραγούδι, τη χρήση οργάνων, την ακρόαση με τους δικούς τους ιδιαίτερους στόχους, τις μεθόδους και τις τεχνικές, τα εποπτικά υλικά και μέσα, αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της μουσικής αντίληψης και ανταπόκρισης.

Η μουσική αγωγή του παιδιού, έχει ως ένα από τους βασικούς της στόχους την αγωγή του ανθρώπινου συναισθήματος μέσα από την ανάπτυξη της ανταπόκρισης στις αισθητικές ιδιότητες του ήχου. Η βαθύτερη αξία της μουσικής αγωγής, μέσα και στο γενικότερο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, έγκειται στον εμπλουτισμό της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής, με τον εμπλουτισμό της εσωτερικότητας του ανθρώπου, που είναι το ανθρώπινο συναίσθημα (Reimer, 1970:39). Σε αυτό τον τομέα, ο/η παιδαγωγός μικρών ηλικιών καθίσταται καταλύτης στη διαμόρφωση του μουσικού γούστου.

Μέχρι πρόσφατα, στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής των νηπίων, οι μουσικές δραστηριότητες στόχευαν κυρίως στην απασχόληση τους, την ψυχαγωγία αλλά και την έμφαση που δίνονταν, αρκετά επιτηδευμένα, στις μουσικές δεξιότητες τους. Η διαδικασία όμως μύησης τους στην πρόσληψη της ουσίας της μουσικής και της απόλαυσης που προέρχεται από την ακρόαση και την ενεργό συμμετοχή τους, απαιτεί από τον/τη νηπιαγωγό σαφείς δεξιότητες που θα οφείλει να έχει καλλιεργήσει και αναπτύξει ο/η ίδιος/α. Για να υπάρξει μια σωστή προσέγγιση σε ανάλογες διαδικασίες μουσικής πρόσληψης, ο παιδαγωγός θα πρέπει να κατανοήσει την αληθινή φύση της μουσικής ως αισθητικής εμπειρίας και να έχει επίγνωση των βασικών εννοιών που αποτελούν βασικά στοιχεία της μουσικής, τα οποία διαμορφώνουν τη δομή της ως ένα ειδικό μάθημα. Οι μουσικές εμπειρίες και ο τρόπος που προσφέρονται, είναι αποτέλεσμα και δικής του/της επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης με την «υποχρέωση» να είναι σε θέση να προσφέρει αλλά και να διαμορφώνει αντίστοιχα, ένα περιβάλλον μάθησης μέσα από κίνητρα. Τέλος, οφείλει να προσφέρει ευκαιρίες στο παιδί για ατομικό πειραματισμό, μουσική εξερεύνηση και για αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και εκπαιδευτικούς ή καλλιτέχνες εντός του σχολικού χώρου ή σε οικεία εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως μουσεία, πολιτιστικούς χώρους αναφοράς, υπαίθριους χώρους όπου μπορεί να πειραματιστεί με ποικίλα ερεθίσματα (ηχοτόπια, ηχοχάρτες, κ.ά.).

Επιλογικά

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται κατανοητή η αξία και η χρήση της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόσημο στην θετική διάσταση της μουσικής προσδίδουν συγκεκριμένες ενέργειες και δεξιότητες στην προσχολική αγωγή. Οι απόψεις πολλών θεωρητικών υπογραμμίζουν την δύναμη μουσικής στην διδασκαλία αλλά και πως μέσα από την ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας μέσω της βοήθειας του/ της νηπιαγωγού το παιδί θα μπορεί να αναγνωρίζει το καλαίσθητο στοιχείο της μουσικής.

Η μουσική αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των νηπιαγωγών καθώς αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη αλλά και μετασχηματίζει τη μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος του/της νηπιαγωγού ως παράγοντας διαμόρφωσης της αισθητικής και μουσικής πρόσληψης του νηπίου καθώς είναι και εκείνος/η που θα καθοδηγήσει το παιδί αλλά και θα του δείξει τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριληφθεί η μουσική στην ζωή του

ως αξία ή η μουσική θα προσδώσει αξία στη ζωή του. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός αυτός ο ρόλος καθώς είναι από τους πρωταρχικούς φορείς μαζί με το οικείο οικογενειακό του περιβάλλον που θα αποτελέσουν θετικό πρόσημο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του στο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΓΟΥΣΤΟΥ

Εισαγωγή

Η αισθητική κρίση με την οποία προσλαμβάνουμε και αξιολογούμε ένα έργο τέχνης, ένα μουσικό κομμάτι, δηλαδή το γούστο, επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε την πραγματικότητα, πόσο μάλλον όταν αυτή η αξιολόγηση προϋποθέτει μια εξοικείωση με την τέχνη, ακόμη και με την πιο στενή της έννοια. Αναφορικά το μουσικό γούστο δείχνει περισσότερο την κοινωνική θέση και όχι το γνωστικό επίπεδο των ατόμων. Το ζήτημα της μουσικής επικοινωνίας και της ταυτότητας εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο η μουσική αντιπροσωπεύει τους ανθρώπους και συνδέεται με τις κοινωνικές ομάδες.

Όπως υποστηρίζει ο Folkestad (2002) η μουσική έπαιξε πάντα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των ατόμων και των ομάδων, καθώς παρείχε και παρέχει έναν τρόπο για τον καθορισμό του ατόμου που ανήκει ή συνδέεται με μια συγκεκριμένη ομάδα και τον καθορισμό των άλλων που ανήκουν σε άλλες ομάδες ξεχωριστές από τη δική του. Η ανάπτυξη μιας μουσικής ταυτότητας για τον Folkestad δεν συνδέεται μόνο με την ηλικία, το φύλο, το μουσικό γούστο και άλλες προτιμήσεις, αλλά είναι και το αποτέλεσμα του πολιτισμικού, εθνικού, θρησκευτικού και φυλετικού πλαισίου στο οποίο ζουν οι άνθρωποι.

Παρά ταύτα διατυπώνεται μια γενική ομολογία τουλάχιστον ως προς ένα παράγωγο του πολιτισμού και της κουλτούρας: αυτού της μαζικής κουλτούρας. Η ερμηνευτική ανάλυση του φαινομένου σαφώς και διαφέρει αλλά η διεπιστημονικότητα δύναται να ανιχνεύσει την μαζική κουλτούρα απ' όλες τις οπτικές γωνίες. Η μουσική εν γένει αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης κουλτούρας. Το είδος της δημοφιλούς μουσικής αναγνωρίζεται με τη σειρά του ως φαινόμενο, έκφανση ή ακόμα και έξη της μαζικής κουλτούρας.

2.1. Ο ρόλος του Πολιτισμικού Κεφαλαίου στην Εκπαίδευση

Ο πολιτισμός είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που έχει σχέση με τις αξίες, την ηθική, τις στάσεις, τις επιθυμίες, την αισθητική και τις απόψεις γύρω από την ίδια την ζωή. Είναι ο ιδιαίτερος εκείνος τρόπος με τον οποίο ένας λαός ή μία συγκεκριμένη κοινωνία αντιλαμβάνεται τον εαυτό της. Για αυτό, η όλη διαδικασία της δημιουργίας της ικανότητας του σύγχρονου ανθρώπου να παράγει και να χρησιμοποιεί πολιτισμό, το πιο χαρακτηριστικό διανοητικό του γνώρισμα διέπεται από ποσοτική αλλαγή αλλά και ποιοτική διαφορά (Αργυρίου,2018:24)

Ο πολιτισμός έχει ανθρωπολογική διάσταση. Σύμφωνα με τον κλασικό πλέον ορισμό, τον οποίο διατύπωσε ο Tylor (1871) και χρονολογείται από τις απαρχές της ανθρωπολογικής επιστήμης, θεωρείται χαρακτηριστικό του γνώρισμα το γεγονός ότι είναι επίκτητος, δηλαδή αποτέλεσμα μάθη-σης. Ο Tylor εισήγαγε την άποψη ότι ο πολιτισμός αποτελεί έκφραση της ζωής του ανθρώπου και περίπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, τον νόμο, τα ήθη και τα έθιμα αλλά και οποιεσδήποτε ικανότητες και συνήθειες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας.

Σύμφωνα με τους Bloom και Robertson (2001:17-18), η μελέτη του πολιτισμού έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, αφορά στη μελέτη και την περιγραφή του πολιτισμού μιας ομάδας ανθρώπων με βάση τις εθνογραφικές και κοινωνιογλωσσικές περιγραφές των ερευνητών. Η δεύτερη διάσταση της μελέτης του πολιτισμού, αφορά στη φύση του ίδιου του πολιτισμού: πώς μεταβιβάζεται, πώς επηρεάζεται ο τρόπος σκέψης, τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις των ανθρώπων, η χρήση της γλώσσας. Ειδικότερα, οι Robertson και Willet (2001) υποστηρίζουν ότι ο πολιτισμός και η γλώσσα –μέσω της οποίας αυτός δομείται– εγείρουν σημαντικά ζητήματα καθώς, ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί κανείς τόσο τον πολιτισμό όσο και τη γλώσσα, μορφοποιεί κάθε πλευρά της εθνογραφικής πράξης.

Η μουσική ως ανθρώπινη δραστηριότητα αποτελεί μέρος της κοινωνικής εμπειρίας κάθε ατόμου, καθώς εκείνο έρχεται σε επαφή με διαφορετικά είδη μουσικής ποικιλότητα. Αυτή η επαφή είναι χαρακτηριστικό όλων των εξελεγχμένων

κοινωνιών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ακόμη η μουσική αποτελεί μορφή αισθητικής αγωγής και καλλιτεχνικής έκφρασης και σύμφωνα με το αρχαίο ιδεώδες θεωρείται κατάλληλο μέσο για την εκπαίδευση του ανθρώπου. Η ικανοποίηση που προέρχεται από την συναισθηματική και πνευματική ενασχόληση με την μουσική υπογραμμίζουν την αισθητική της αξία. Σύμφωνα με το πολιτιστικό κεφάλαιο όσον αφορά την μουσική εκπαίδευση εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που τροφοδοτούν την φαντασία και εξελίσσουν τον ψυχισμό του παιδιού, δίνει την δυνατότητα της ουσιαστικής επαφής επενδύοντας στην αναζήτηση του ευγενικού και του ωραίου, αναζητώντας την ομορφιά στο «διαφορετικό» σχολικό περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε τον σημαντικό ρόλο που παίζει η πολιτιστική εκπαίδευση ως εργαλείο ενεργοποίησης και ανάπτυξης προγραμματικών δράσεων και πολιτιστικών συνεργασιών με τις σχολικές μονάδες, με κύριο σκοπό την απελευθέρωση του καλλιτεχνικού δυναμικού τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας αλλά και την παροχή ευκαιριών ώστε η τυπική διδασκαλία να μεταμορφωθεί σε πολιτιστική δυναμική συλλογικής συμμετοχής.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή φορέων με θεσμοθετημένο ρόλο για την μουσική εκπαίδευση στη διάχυση του πολιτιστικού και μουσικού προϊόντος εντός των σχολείων, δεν μπορεί παρά να είναι καθοριστική όταν επί της ουσίας προκαλεί και δέχεται τον ανοιχτό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς . Αποτελεί φιλοδοξία το αποτύπωμα μιας τέτοιας δράσης να μπολιάσει τις σχολικές μονάδες με ένα αυξημένο καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, το οποίο αποτελεί έναυσμα για φιλόδοξες πρωτοβουλίες με ποιότητα και διάρκεια στον χρόνο. Οι στόχοι πολλών προγραμμάτων για την μουσική στην εκπαίδευση κυμαίνονται από την ευαισθητοποίηση σε θέματα μουσικού πολιτισμού με ενεργητική, βιωματική συμμετοχή των μαθητών σε εργαστήρια, στην παροχή κατευθύνσεων αλλά και την ενημέρωση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την βοήθεια των αρμόδιων φορέων για την σχολική μουσική εκπαίδευση με σκοπό το σχολείο να γίνει ανοιχτός χώρος δημιουργίας και έκφρασης, προσβάσιμος σε εξωσχολικές επισκέψεις και παρουσιάσεις δράσεων, να συνδεθεί η τυπική εκπαίδευση με την άτυπη μάθηση.

Οι πολιτιστικές διαφορές παράγουν παραλλαγές στους τρόπους σκέψης. Για αυτό, η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολιτισμού, στον οποίο ανήκουν οι μαθητές, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην διαμόρφωση της πορείας της γνωστικής του ανάπτυξης. Πρέπει λοιπόν, επισημαίνει ο Bruner (όπ.αναφ. στο Αργυρίου, 2108), να μελετήσουμε με ποιο τρόπο είναι δυνατόν η δύναμη και η ουσία ενός πολιτισμού να μετασχηματιστεί, ώστε να πάρει διδακτική μορφή. Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί άλλωστε ένα ιδιαίτερα σημαντικό όργανο του πολιτισμού με το οποίο αναπτύσσονται και διευρύνονται οι πολιτιστικές ικανότητες των ατόμων μιας κοινωνίας. Κάθε γενιά είναι σε θέση να διαμορφώνει με το δικό της τρόπο τους στόχους της για τον πολιτισμό της εκπαίδευσης. Από αυτό φαίνεται ο εύπλαστος και δυναμικός χαρακτήρας της αγωγής και η συμβολή του μαθητή και της κοινωνίας στη διαμόρφωση του σκοπού της αγωγής γενικότερα αλλά και στη σημασία που δίνεται για την παραγωγή αντίστοιχου πολιτισμικού κεφαλαίου στον χώρο της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα πολιτισμικά πρότυπα αποκτούν σημαντική επίδραση στην νοητική ανάπτυξη των ατόμων. Δρούμε, αντιλαμβανόμαστε και σκεφτόμαστε με συγκεκριμένους τρόπους οι οποίοι εξαρτώνται με τη σειρά τους από τεχνικές που συνδέονται με τον Πολιτισμό. Αυτές οι τεχνικές αποτελούν τους πολιτισμικούς ενισχυτές της πολιτιστικής μας κρίσης.

Συμπερασματικά επισημαίνει ο Bruner, πως αν βοηθήσουμε όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες τους, προτάσσοντας μία ευρεία πολιτισμική θεώρηση της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις βαθύτερες ανάγκες του παιδιά να παράξει πολιτισμό, θα υπάρξουν πιθανότητες να αντιπαρέλθουμε απέναντι σε μία κοινωνία ισχυρά ανταγωνιστικά τεχνολογική.

2.2. Ζητήματα κουλτούρας και μουσικής κουλτούρας

Δεν είναι λίγες οι φορές όπου η μουσική κουλτούρα και η πρόσληψή της, αντανακλά την κοινωνική θέση του/της κατόχου της και εκδηλώνεται δυναμικά στην κοινωνική και σχολική πραγματικότητα μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου και της γλώσσας του ατόμου. Η κουλτούρα περιλαμβάνει τις εξω-σχολικές γνώσεις που κατέχει το άτομο στον πολιτιστικό τομέα πχ. τις γνώσεις του πάνω στη μουσική, τη ζωγραφική, το σινεμά κλπ., τις οποίες αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτές ποικίλλουν, ανάλογα με το που βρίσκεται το άτομο στην κλίμακα της κοινωνικής

ιεραρχίας και είναι συνυφασμένες με τις πολιτιστικές πρακτικές που ακολουθεί το άτομο πχ. τις επισκέψεις του σε εκθέσεις, συναυλίες, το διάβασμα της λογοτεχνίας.

Ο R.Williams(1986:41,42) δεν αποδέχεται τη μαρξιστική ερμηνεία της κουλτούρας, ως πρόσληψης μίας μορφής ανώτερης τέχνης για τη μουσική, τη ζωγραφική και την ποίηση κορυφαίων καλλιτεχνών καθώς τη συσχετίζει με το υποκείμενο σύστημα παραγωγής. Θεωρεί πως η υπεράσπιση ενός διαφορετικού συστήματος παραγωγής αποτελεί πολιτισμική ντιρεκτίβα που υποδεικνύει έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής με νέες τέχνες και μάθηση, και διατηρεί, ενώ δεν θα έπρεπε, αυτό το καθοδηγητικό στοιχείο, ότι εάν πραγματικά επιζητά κανείς την κοινωνική συμμετοχή, θα πρέπει να γράφει, να σκέφτεται και να μαθαίνει με προκαθορισμένους τρόπους. Εφόσον, μια κουλτούρα συστήνεται από κοινές έννοιες που δημιουργήθηκαν από ένα σύνολο ανθρώπων και ταυτόχρονα από την εξατομικευμένη κατάθεση της εμπειρίας ενός μόνο μυαλού, είναι αδύνατον κάποια από αυτές τις έννοιες να έχει προκαθοριστεί με οποιοδήποτε τρόπο (Williams,1958)

Ο Williams (1961), στο απόσπασμα «*The analysis of culture*» του έργου του «*The Long Revolution*», κάνει λόγο για τις τρεις υπάρχουσες κατηγορίες στον προσδιορισμό της κουλτούρας, βάσει των οποίων μια κουλτούρα μπορεί να μελετηθεί Αυτές είναι:

Η **ιδεώδης** (ideal), στην οποία η κουλτούρα είναι μια κατάσταση ή διαδικασία της ανθρώπινης τελειότητας, υπό το πρίσμα των σίγουρων, απόλυτων ή καθολικών αξιών. Η ανάλυση της κουλτούρας από αυτό τον ορισμό είναι η ανακάλυψη και η περιγραφή, στους βίους και τα έργα, εκείνων των αξιών που φαίνεται να συνθέτουν μία αιώνια τάξη, ή να έχουν μόνιμη αναφορά στην παγκόσμια ανθρώπινη κατάσταση.

Η **καταγεγραμμένη** (documentary), στην οποία η κουλτούρα περιλαμβάνει το σώμα των διανοητικών και ευφάνταστων έργων, όπου η ανθρώπινη σκέψη και εμπειρία καταγράφονται λεπτομερώς και ποικιλοτρόπως. Η ανάλυση της κουλτούρας εδώ ταυτίζεται με τη δραστηριότητα της κριτικής, μέσω της οποίας περιγράφονται και αξιολογούνται η φύση της σκέψης και της εμπειρίας, οι λεπτομέρειες της γλώσσας, η φόρμα και η σύμβαση στις οποίες είναι ενεργές. Μια τέτοια κριτική ξεκινάει με μια διαδικασία εφάμιλλη της ιδεώδους ανάλυσης,-την ανακάλυψη του «καλύτερου που έχει συλληφθεί και καταγραφεί»-, συνεχίζεται μέσω μιας διαδικασίας που στοχεύει στη διευκρίνιση και αξιολόγηση των μελετώμενων έργων και καταλήγει με μια

ιστορική κριτική που αναζητά να τα συσχετίσει με τις παραδόσεις και τις κοινωνίες στις οποίες εμφανίστηκαν.

Ο **κοινωνικός** (social) ορισμός της κουλτούρας, σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα είναι η περιγραφή ενός ιδιαίτερου τρόπου ζωής που εκφράζει συγκεκριμένα νοήματα και αξίες, όχι μόνο στην τέχνη και τη μάθηση, αλλά και στους θεσμούς και τη συνήθη συμπεριφορά.

Η ανάλυση της κουλτούρας είναι η αποσαφήνιση των νοημάτων και των αξιών, που υπονοούνται ή είναι σαφείς, σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Περιλαμβάνει την ιστορική κριτική, όπου τα διανοητικά και ευφάνταστα έργα αναλύονται σε σχέση με συγκεκριμένες παραδόσεις και κοινωνίες, όπως επίσης και την ανάλυση των στοιχείων ενός τρόπου ζωής, που για τους υποστηρικτές των άλλων ορισμών δεν είναι κουλτούρα.

Μια τέτοια ανάλυση, μελετώντας τις λειτουργίες αλλαγής των αξιών και των εννοιών ενός τρόπου ζωής, αναζητά να ανακαλύψει γενικούς «νόμους» ή «τάσεις», βάσει των οποίων η κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη σαν σύνολο μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτή. Η αποσαφήνιση των εννοιών νοηματοδοτούνται διαφορετικά, αφενός, από τις ιδιάζουσες ιστορικές συνθήκες και αφετέρου από την ερμηνευτική-πολιτική ανάγνωση του εκάστοτε ερευνητή (Braudel, 2010).

Ο Κ.Βρύζας (1997:169), υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης εξετάζει την σχέση ανάμεσα στην "ταυτότητα" - είτε αυτή σημαίνει «την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα, τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο αντίστοιχα» είτε αυτή «υποδηλώνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που κουλτούρα (Βρύζας, 1997:169). Για τον Βρύζα (1997:169) η έννοια της ταυτότητας και δη της συλλογικής, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της κουλτούρας. Αυτός ο συλλογισμός προκύπτει από την παραδοχή ότι ο πολιτισμός και η κουλτούρα είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Την έννοια της κουλτούρας ο Βρύζας (1997:169) δεν την νοεί μόνο στο επίπεδο των γραμμάτων και των τεχνών αλλά αντίθετα την διευρύνει και την εντάσσει «στην κοινωνική διαδικασία που παράγει τρόπους ζωής».

Η κουλτούρα ως κοινωνική πράξη δεν είναι κάτι το στατικό που εμπεριέχει κληρονομικές ιδιότητες αλλά αντίθετα είναι ένα αέναο δρώμενο που μεταβάλλεται συνεχώς και ως εκ τούτου εκλαμβάνεται σαν ένα «σύστημα νοημάτων, μια δομή

κατανόησης που κατευθύνει τη δράση των ατόμων και ταυτόχρονα κατευθύνεται απ' αυτήν». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η κουλτούρα να παράγει «τα πολιτιστικά μοντέλα» δηλαδή «ένα σύστημα σκέψης και δράσης που μαθαίνεται μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία», όπου το άτομο δύναται όχι μόνο να γίνει κοινωνός των πολιτιστικών μοντέλων αλλά και να τα τροποποιήσει για να προσαρμοστεί σε νέες προκλήσεις.

Ο Βρύζας (1997:169) προτείνει η ανάλυση της κουλτούρας ή της ταυτότητας να μην γίνεται με «όρους ουσίας», καθώς κάτι τέτοιο δύναται να οδηγήσει στον ρατσισμό αλλά αντίθετα δόκιμο είναι η προσέγγιση να γίνεται με «όρους συσχετισμού δυνάμεων» για να εντοπιστεί η μεταβαλλόμενη διαδικασία της πολιτιστικής επαφής. Μ' αυτόν τρόπο, αφενός γίνεται κατανοητό ότι «η κουλτούρα, ως συλλογική ταυτότητα, είναι διαρκώς το αντικείμενο πολιτικών αγώνων και αγώνων για την αναγνώριση και υπόκειται σε ένα συνεχή επαναπροσδιορισμό» και αφετέρου γίνεται αντιληπτό ότι όλες οι τοπικές κουλτούρες είναι στην πραγματικότητα προϊόντα πολιτισμικής επιμειξίας» όπου η τελευταία οδηγεί στην «πολιτισμική ποικιλομορφία (Βρύζας, 1997).

Στην περίπτωση της κουλτούρας και κατά τον Williams(1976:76-77), «η κουλτούρα είναι μια από τις δύο ή τρεις πιο περίπλοκες λέξεις αφού έχει φτάσει πλέον στο σημείο να χρησιμοποιείται για πολλές σημαντικές έννοιες σε αρκετά και ξεχωριστά μεταξύ τους επιστημονικά πεδία και συστήματα σκέψης. Ωστόσο σύμφωνα με τον ίδιο (1976:80), οι ποικίλες αυτές ιστορικές αλλαγές αντανακλώνται στις τρεις πιο συνηθισμένες χρήσεις του όρου κουλτούρα.

Αρχικά στην διανοητική, πνευματική και αισθητική εξέλιξη ενός ατόμου μιας ομάδας ή και κοινωνίας, έπειτα στην αποτύπωση ενός φάσματος διανοητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και των προϊόντων τους. Στο πλαίσιο αυτό, η κουλτούρα είναι συνώνυμη των τεχνών και του πολιτισμού, για αυτό και μιλάμε για Υπουργείο Πολιτισμού. Τέλος στον προσδιορισμό ενός ολόκληρου τρόπου ζωής και διαφόρων δραστηριοτήτων, απόψεων και εθίμων ενός λαού, μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας.

Μέχρι πρόσφατα , η πρώτη και η δεύτερη από τις χρήσεις αυτές ήταν οι πιο συνηθισμένες και, συχνά εκλαμβάνονταν ως η σύνθεση αυτού που λέμε διανοητική εργασία. Παρά το γεγονός οι τρόποι που κατανοούμε σήμερα την κουλτούρα έχουν

μετατοπιστεί ελαφρά μέσα στο πεδίο της πολιτισμικής θεωρίας. Η κουλτούρα αντιδιαστέλλεται συνήθως από την υλική, τεχνολογική και κοινωνική δομή.

Παρότι αναγνωρίζεται ότι η κουλτούρα μπορεί να είναι ένα σύνολο πολύπλοκων εμπειρικών σχέσεων την ίδια στιγμή υποστηρίζεται ότι πρέπει να την κατανοήσουμε ως κάτι εντελώς διαφορετικό και πιο αφηρημένο από έναν ολόκληρο τρόπο ζωής. Ακόμη αντιμετωπίζεται ως το βασίλειο του ιδεώδους του πνευματικού και του μη υλικού. Με τον τρόπο αυτό κατανοείται ως ένα μοντέλο πεποιθήσεων, αξιών, συμβόλων, σημείων και λόγων. Καταβάλλεται επίσης, προσπάθεια να παραμείνει αξιολογικά ουδέτερη.

Η μελέτη της κουλτούρας δεν περιορίζεται στις Τέχνες αλλά γίνεται αντιληπτή ως κάτι που διαπερνά κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής. Οι ιδέες περί πολιτισμικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας δεν έχουν καμιά θέση στις σύγχρονες ακαδημαϊκές μελέτες και έρευνες. Αναμφισβήτητα, οι παραπάνω θέσεις, τονίζουν το γεγονός ότι η κουλτούρα συστήνει ένα αφηρημένο, οργανωμένο και ιδεατό σύστημα που πρέπει να διακρίνεται από την εμπειρική συμπεριφορά και τα έθιμα, δίνοντας έμφαση στον δημιουργικό ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα.

2.3. Η διαμόρφωση του «Γούστου»

Όσον αφορά το γούστο, ως δείκτης του πολιτισμικού κεφαλαίου, ο Bourdieu (1979 όπ.αναφ.στο Smith, 2006:217) τόνισε ότι είναι κοινωνικά προσδιορισμένο, εφόσον υπάρχουν καθολικά κριτήρια για το «καλό» και το «κακό» γούστο, βάσει των οποίων διατυπώνονται οι αισθητικές κρίσεις. Οι κοινωνικές ελίτ προσδιορίζουν στην ουσία ποιο πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αποδεχτό και ποιο όχι, υπερεκτιμώντας την πνευματώδη και εκλεπτυσμένη «ωψηλή κουλτούρα» εις βάρος της τετριμμένης και εφήμερης «λαϊκής». Σκοπός τους η διάσωση της κοινωνικής τους θέσης. Συνεπώς, το πολιτισμικό κεφάλαιο διαιώνίζει τις κοινωνικές ανισότητες σύμφωνα με τον Bourdieu (1979, όπ.αναφ.στο Smith, 2006:217). Ανάλογα με τη μεταθεσιμότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου διακρίνονται τρεις τύποι:

Εγγενής μορφή: το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν κληρονομείται ούτε μεταβιβάζεται. Πρόκειται για κοινωνικό αγαθό. Όποιος επενδύει σε αυτό, πρέπει να καλλιεργηθεί, να οικειοποιηθεί δηλαδή κάτι με το οποίο αργότερα θα διαφοροποιηθεί. Προϋποθέτει επανα-μαθητεία. Ο χρόνος λειτουργίας και επιβίωσής του συμπίπτει με το χρόνο επιβίωσης του κατόχου του.

Εξωτερική μορφή: πρόκειται για τα υλικά πολιτιστικά αγαθά όπως πχ. οι πίνακες, τα βιβλία που συνιστούν εκφράσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου. Είναι άμεσα μεταβιβάσιμα και οικειοποιούνται εύκολα. Ωστόσο, η απόκτησή τους δεν συνεπάγεται και την πραγματική προσέγγιση και κατανόηση τους, οι συνθήκες των οποίων προϋποθέτουν απαραίτητα την ύπαρξη των *habitus*, δηλαδή των μόνιμων και διαρκών διαθέσεων που διοχετεύει ανεπαίσθητα ένα καλλιεργημένο περιβάλλον.

Θεσμικοποιημένη μορφή: αναφέρεται στο βεβαιωμένο και εγγυημένο από το σχολικό σύστημα πολιτισμικό κεφάλαιο. Επισημαίνεται ότι οι σχολικοί τίτλοι παραμένουν ανεξάρτητοι ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο, διότι υπάρχουν άνθρωποι που κατέχουν πολιτισμικό κεφάλαιο μη επικυρωμένο με τίτλους, από επιλογή τους ή αδιαφορία. Ταυτόχρονα, υπάρχουν και άλλοι με επικυρωμένους τίτλους σπουδών που δεν ανταποκρίνονται στο αναμενόμενο πολιτισμικό κεφάλαιο για τους τίτλους τους.

Τέλος, ο Bourdieu αναφέρεται σε στρατηγικές μετασχηματισμού ενός τύπου κεφαλαίου σε έναν άλλον, ανάλογα με τα συμφέροντα και κίνητρα του ατόμου, όπως είναι πχ. η μετατροπή του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό στην περίπτωση απολαβής της πατρικής κληρονομιάς. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο προβαίνει σε αλλαγές, στρεφόμενο προς το σχολικό σύστημα για να πετύχει την κοινωνική επιτυχία, να διατηρήσει την κληρονομιά και να ενισχύσει την αποδοτικότητά της. Όταν η στρατηγική αυτή ακολουθείται κατά κόρον από τα μέλη της κοινωνίας, παρατηρείται σχολική έκρηξη συνοδευόμενη από πληθωρισμό των τίτλων. Τα άτομα και ιδιαίτερα οι λαϊκές τάξεις στρέφονται μαζικά προς το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι πιστεύουν στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσω της «αυτονομίας του τίτλου», δηλαδή στη νόμιμη διοχέτευση και επικύρωση με συγκεκριμένους τίτλους σπουδών του πολιτισμικού κεφαλαίου από ένα καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Bourdieu, 1979, όπ.αναφ.στο Πατερέκα, 1986: 20-26).

2.4. Μαζική κουλτούρα και δημοφιλής μουσική

Ο όρος *μαζική κουλτούρα* αναδύθηκε στο πλαίσιο της Κριτικής θεωρίας, οι καταβολές της οποίας εντάσσονται στη σκέψη των εκπροσώπων της σχολής εφαρμοσμένης κοινωνικής επιστήμης της Φρανκφούρτης. Η υιοθέτηση του όρου τοποθετείται στο Μεσοπόλεμο, στη βάση ενός ευρύτερου προβληματισμού για τα μαζικά κινήματα και υποδηλώνοντας τον εκμαυλισμό της κουλτούρας ή του πολιτισμού (Brantlinger, 1999). Οι ιστορικές αιτίες που συνέτειναν στην ανάπτυξη της μαζικής κουλτούρας ανιχνεύονται στις αρχές του 1800, τότε δηλαδή που αρχίζει να διαμορφώνεται το φαινόμενο της νεωτερικότητας και των εκφάνσεων της όπως είναι ο *Μοντερνισμός* και ο *Φορντισμός*, έννοιες χρήσιμες, για την κατανόηση του φαινομένου της μαζικής κουλτούρας και που αναλύονται παρακάτω.

Σύμφωνα με την Μαρξιστική θεώρηση οι γενεσιουργές αιτίες της μαζικής κουλτούρας εντοπίζονται στην εξελικτική πορεία του καπιταλισμού –ως οικονομικό και πολιτικό σύστημα– όπου η διαφύλαξη της μεγιστοποίησης του κέρδους επιτυγχάνεται μέσα από την χειραγώγηση της συνείδησης. Υπό αυτό το πρίσμα η *μαζική κουλτούρα*, επινοείται ως ιδεολογικό μέσο για την διαφύλαξη του σκοπού, η δε υλική της υπόσταση περικλείεται στο νέο εμπορευματικό προϊόν που εξυπηρετεί τα συμφέροντα του βιομηχανικού και χρηματιστηριακού κεφαλαίου. Έτσι μέσα σ' αυτό το περιβάλλον η πολιτική δημοκρατία και η λαϊκή παιδεία έσπασαν το παλιό πολιτιστικό μονοπώλιο της ανώτερης τάξης. Οι επιχειρήσεις βρήκαν μια επικερδή αγορά στις πολιτιστικές απαιτήσεις των χειραγωγούμενων ή αφυπνισμένων μαζών. Προωθητικός αρωγός της εγκαθίδρυσης της μαζικής κουλτούρας, η τεχνολογία που από τη μια δημιουργεί καινούργια μέσα όπως ο κινηματογράφος και η τηλεόραση και από την άλλη ακολουθώντας το δόγμα της μαζικής παραγωγής καθιστά φτηνή την παραγωγή βιβλίων, μουσικής και πινάκων σε ποσότητες μεγάλες για να ικανοποιήσουν την αγορά (Λιβιεράτος & Φραγκούλης, 1991).

Κάποιες φορές συναντάται με τον όρο «δημοφιλής ή λαϊκότερο κουλτούρα» και αυτό που τη διακρίνει είναι ότι προορίζεται άμεσα και αποκλειστικά για μαζική κατανάλωση. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται κατά καιρούς για να αποδώσουν το ίδιο νόημα είναι *εμπορική*, *δημοφιλής*, *ψευδοκουλτούρα*, *βιομηχανική*. Η μαζική κουλτούρα ανέπτυξε νέα δικά της μέσα, με τα οποία σπάνια τολμά να ασχοληθεί ο σοβαρός καλλιτέχνης: το ραδιόφωνο, τον κινηματογράφο, τα κόμικς, τις αστυνομικές ιστορίες, την επιστημονική φαντασία, την τηλεόραση (Brantlinger, 1999· Λιβιεράτος

& Φραγκούλης, 1991). Τα χαρακτηριστικά κάθε προϊόντος μαζικής κουλτούρας είναι η τυποποίηση, η στερεοτυπία, ο συντηρητισμός, η ψευδολογία και τα χειραγωγημένα καταναλωτικά αγαθά (Σαρίκας, 1984).

Όπως τονίζουν οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης ένα προϊόν μαζικής κουλτούρας δεν έχει κανένα από τα χαρακτηριστικά της γνήσιας τέχνης. Συγκεκριμένα η «Σχολή της Φρανκφούρτης» από το 1920 έως το 1960 υπήρξε μια από τις πιο σημαντικές ομάδες φιλοσόφων και κοινωνιολόγων της Ευρώπης. Από τα σημαντικότερα θέματα που ασχολήθηκε είναι η τέχνη και η κουλτούρα και ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της κοινωνίας. Ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για το φαινόμενο της μαζικής κουλτούρας και κυρίως με την αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο μεταβιβάζει η μαζική κουλτούρα ιδέες και πεποιθήσεις στα άτομα, του τρόπου με τον οποίο υποσκάπτει την προσωπική, ιδιωτική σφαίρα της ύπαρξής τους χειραγωγώντας και ελέγχοντας τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι δύο επικρατέστεροι θεωρητικοί της Σχολής, ο Adorno και ο Marcuse επισήμαναν τον κίνδυνο ευνουχισμού της ανθρωπότητας από την λεγόμενη «μαζική κουλτούρα», όχι όμως αυτή που δημιουργείται από τις μάζες αλλά αυτή που κατασκευάζεται με τρόπο βιομηχανικό για αυτές (Φιοραβάντες, 2005).

Η μαζική κουλτούρα περιλαμβάνει το σύνολο των προϊόντων που προσφέρονται σε όλους τους ανθρώπους. Είναι μια επαναστατική δύναμη που γκρεμίζει τους φραγμούς της παράδοσης, διαλύει όλες τις πολιτιστικές διακρίσεις, αναμιγνύει και μπερδεύει τα πάντα. Καταστρέφει όλες τις αξίες και αρνείται να κάνει διάκριση ενάντια ή ανάμεσα σε οτιδήποτε. Συστήνει μια ομογενοποιημένη κουλτούρα που το ακροατήριό της αποτελείται από παθητικούς καταναλωτές των οποίων η συμμετοχή τους περιορίζεται στην επιλογή να αγοράζουν ή να μην αγοράζουν (Λιβιεράτος & Φραγκούλης, 1991). Στο βαθμό που οι ίδιοι οργανώνονται ως μάζες, χάνουν την ανθρώπινη ταυτότητα τους.

Η αυξημένη παραγωγικότητα της οικονομίας των Δυτικών χωρών επέτρεψε στους νέους να παραμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μακριά από την εργασία, ενώ ταυτόχρονα τους έδωσε την ευκαιρία να ξοδεύουν και να κερδίζουν σημαντικά ατομικά εισοδήματα. Καθώς το μεγαλύτερο μέρος των νέων προέρχεται από στρώματα της κοινωνίας που είχαν μικρή επαφή με την ανώτερη κουλτούρα αλλά και απαλλαγμένοι από τις ευθύνες της οικογένειας και έχοντας στη διάθεσή τους αγοραστική δύναμη και ελεύθερο χρόνο, η νεολαία αποτελεί ένα επικερδές

κοινό που προσελκύει τη προσοχή των μαζικών μέσων. Μια υπερβολική ποσότητα ελαφριάς μουσικής, μέτριων ταινιών, περιοδικού τύπου και μορφών χορού παράγεται για να καταναλωθεί από τη νεολαία και να μεταδοθεί από τα μαζικά μέσα. Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία της *μαζικής κουλτούρας*.

Οι στοχαστές της Φρανκφούρτης υπερθεματίζουν ότι η συγκεκριμένη κοινωνική μερίδα περιβάλλεται από μια μετριότητα που βουλιάζει στο πρόσταγμα της παγκοσμιοποίησης (Λιβιεράτος & Φραγκούλης, 1991). Υπό αυτό το πρίσμα, το όραμα της ολικής ρήξης και ανατροπής γίνεται «ουτοπικό ιδεώδες των διανοούμενων, η δε γνήσια αρνητική και επαναστατική αντίθεση αφήνεται σε μια προνομιούχα ελίτ και σε μια ανατρεπτική τέχνη». Τούτη η ιδεολογική παραχώρηση δύναται να προάγεται από την διάχυτη απαισιοδοξία που περιβάλλει αρκετά μέλη της Σχολής και η οποία με την σειρά της θα μπορούσε να «θεωρηθεί ως προάγγελος της μεταμοντέρνας μελαγχολίας του τέλους του 20ού αιώνα που είχε ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη της διεκδίκησης μιας άλλης κοινωνίας, κάτι που άρχισε να ξεπερνιέται όταν τα νέα κοινωνικά κινήματα διακήρυξαν ότι ένας άλλος κόσμος είναι εφικτός» (Τσακίρης, 2009· Σαρίκας, 1984).

Οι Parson και White, φιλελεύθεροι στοχαστές υποστηρίζουν εξ αρχής ότι «η κουλτούρα των μαζικών μέσων πρέπει να εξετάζεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της (αμερικανικής) κοινωνικής δομής» καθώς κάτι τέτοιο δύναται να διασφαλίσει «τη μείωση των ομολογουμένως σοβαρών κινδύνων της ιδεολογικής επιλεκτικότητας και παραποίησης» (Parson & White, 1960:176). Για τους στοχαστές το προαναφερθέν πλαίσιο είναι ο «καταμερισμός της εργασίας, η διάκριση και συνάρθρωση παραγωγών και καταναλωτών, προσφοράς και ζήτησης, στην προκειμένη περίπτωση πολιτιστικών προϊόντων». Υπ' αυτό το πρίσμα μαζική επικοινωνία και κουλτούρα προκύπτουν ως ένα υποσύνολο της υπάρχουσας κοινωνικής διάρθρωσης που ταυτίζεται με το οικονομικό και πολιτικό σύστημα. (Λιβιεράτος, 1991:15). Οι ίδιοι θεωρούν την νέα τάξη πραγμάτων μια πλουραλιστική ευλογία όπου η κουλτούρα της μαζικής κοινωνίας εμφανίζεται ως διαδικασία εκδημοκρατισμού καθώς μια σημαντική «συνέπεια της κατάρρευσης των προδιαγραμμένων δεσμών είναι η επέκταση της δυνατότητας πρόσβασης σε πολιτιστικά περιεχόμενα ολοένα ευρύτερων κύκλων του πληθυσμού» και έτσι «ευρύτερες ομάδες από κάθε άλλη φορά θεωρούνται ικανές να εκτιμήσουν τα στοιχεία της μεγάλης δυτικής πολιτιστικής κληρονομιάς» (Parson&White,1960:189).

Το πολιτικό-οικονομικό περιβάλλον, μια αγορά όπου «προσφορά και ζήτηση λειτουργούν χωρίς να υποτάσσεται πάντα η μια στην άλλη», αναβαθμίζεται, επεκτείνεται, και διαφοροποιείται με την συνδρομή των μέσων της μαζικής κουλτούρας- κινηματογράφος, τηλεόραση, ραδιόφωνο- καθώς αυτά γίνονται κινητήριοι μοχλοί ανταγωνιστικότητας και θετικής εξέλιξης (Parson & White,1960). Βάσει αυτού του συλλογισμού οι Parson και White υποστηρίζουν εν τέλει ότι «ο ίδιος όρος “μαζικά μέσα” είναι παραπλανητικός, διότι υποδηλώνει ότι τα μέσα καθ’ αυτά είναι αδιαφοροποίητα ως προς το περιεχόμενο και το ακροατήριό τους. Όχι μόνο τα διάφορα μέσα (και συχνά τα ίδια μέσα) μεταφέρουν ποιοτικά διαφορετικά περιεχόμενα και αγγίζουν ποιοτικά διαφορετικά ακροατήρια, αλλά το ίδιο το άτομο, σε πολλές περιπτώσεις, χρησιμοποιεί μια ποικιλία μέσων» (Parson & White,1960:189190)

Η *δημοφιλής μουσική* αποτελεί ταυτόχρονα πολιτιστική και εμπορική δραστηριότητα. Ο ορισμός της *δημοφιλούς μουσικής* είναι ένα πρόβλημα που ακόμα τελεί υπό συζήτηση, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη τις αρνητικές συνδηλώσεις που είχε αποκτήσει κατά τη θεωρία της μαζικής κουλτούρας (σύμφωνα με την οποία μια παθητική μάζα θεωρείται ότι καταναλώνει με ευχαρίστηση το «πρόχειρο φαγητό» της βιομηχανίας του πολιτισμού). Ο Richard Middleton (1990) ήταν από τους πρώτους που μελέτησαν τις διάφορες σημασίες του όρου που μορφοποιήθηκαν σε ένα πλέγμα αντιπαραθέσεων στην πολιτισμική θεωρία κατά τη διάρκεια του 1970 και 1980.

Ο όρος «δημοφιλής μουσική» επινοήθηκε κατά τον 16ο αιώνα και πιο συγκεκριμένα το 1573. Από τότε μέχρι σήμερα έχει λάβει διάφορες ερμηνείες ενώ αρκετοί θεωρητικοί τον έχουν συνδέσει με διάφορες κοινωνικές ομάδες. Παρά την ποικιλομορφία, σε γενικές γραμμές θεωρείται ως η μουσική που προορίζεται για το μαζικό κοινό. Στο Grove Dictionary αναφέρεται ότι η *δημοφιλής μουσική* «θεωρείται χαμηλότερης αξίας και πολυπλοκότητας από τη λόγια μουσική τέχνη, και είναι εύκολα προσβάσιμη από μεγάλο αριθμό ακροατών που δεν έχουν μουσική εκπαίδευση παρά από την ελίτ» (Middleton & Manuel, 2012). Έχοντας σαν άξονα τους τρόπους με τους οποίους παράγεται και μεταδίδεται, οι Davis & Blair (2012:71) επιχείρησαν να δώσουν έναν ορισμό, γενικό αλλά όχι απόλυτο, περί της δημοφιλούς μουσικής:

« ... η δημοφιλής μουσική είναι αυτή που δεν είναι παραδοσιακή ούτε έντεχνη, αλλά μάλλον εξαρτάται από τη μαζική παραγωγή και διανομή για την ίδια την ουσία και την διάσωση της».

Για τον Derek Scott (2009) η δημοφιλής μουσική προσδιόρισε την ανάδειξη ενός τρίτου είδους μουσικής παραγωγής, διαφορετικού από τις παραδόσεις της υπαίθρου και της κλασικής παράδοσης. Στην αγγλοσαξονική και αμερικανική έννοια του όρου, που αναπτύχθηκε κατά τον δέκατο ένατο αιώνα, αναφέρεται ως μια κατηγορία της εμπορικής μουσικής ψυχαγωγίας. Επίσης, υπάρχουν προβλήματα ορισμού αναφορικά με το είδος και το στιλ. Η δημοφιλής μουσική ως αναπόσπαστο μέρος της αγοράς υπάρχει, σύμφωνα με τον Laing (2003) εδώ και αιώνες. Βέβαια ξεκίνησε ως προϊόν της δημόσιας αγοράς, ως κάτι που ακούγονταν, προωθούνταν ή πωλούνταν στους δρόμους, για να εξελιχθεί σε ένα προϊόν μιας αγοράς της οικονομίας και πιο συγκεκριμένα της ελεύθερης αγοράς. Αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης κουλτούρας και της καθημερινής ζωής, η δημοφιλής μουσική ασκεί σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ανθρώπων, περισσότερο στους νέους (Knox & Pinch, 2009).

Για την εξέλιξη της δημοφιλούς μουσικής, ο Frith (2007) σημείωσε ότι εξαρτάται από το ποια πλευρά θα εξετάσουμε το φαινόμενο. Ο ίδιος εξέτασε την εξέλιξή της μέσα από τέσσερα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα κάθε ένα από τα οποία μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Εάν η πορεία της δημοφιλούς μουσικής εξεταστεί μέσα στο πλαίσιο του επιχειρηματικού μοντέλου, δηλαδή ως προϊόν μιας πολιτιστικής βιομηχανίας, τότε θεωρεί ότι η μουσική αυτή έχει βελτιωθεί. Ως μουσικό αντικείμενο από το οποίο αναδύονται συνέχεια καινούρια «είδη» μπορεί να ειπωθεί όχι τόσο ότι βελτιώνεται όσο το ότι απλά αναπαράγεται ατέρμονα σε μια κυκλική διαδικασία φθοράς και γέννησης. Από κοινωνιολογική άποψη, η δημοφιλής μουσικής ως κοινωνική κατασκευή μπορεί να θεωρηθεί ότι «προοδεύει». Ωστόσο κάποιες κοινωνικές λειτουργίες όπως για παράδειγμα ότι σε πολλούς ανθρώπους η δημοφιλής μουσική συνδέεται με συγκεκριμένες αναμνήσεις του παρελθόντος τότε μπορεί να ειπωθεί ότι απλά παγιώνεται στο χρόνο.

Η δημοφιλής μουσική αποτέλεσε μία εμπορευματική πτυχή του 20ου αιώνα, η οποία τράφηκε από τη μαζική κουλτούρα. Η άλλη πτυχή ήταν μια περισσότερο ελιτίστικη και ακαδημαϊκή μουσική που προορίζονταν για τους «λίγους», για ένα κοινό ειδημόνων. Είναι γεγονός όμως ότι κατάφερε να δημιουργήσει, ειδικά κατά τη

εποχή της δεκαετίας του '60, κάποια πρωτοποριακά πρότυπα. Πρότυπα τα οποία έχουν αντέξει στη φθορά του χρόνου μέχρι σήμερα. Αυτό δε σημαίνει ότι, ωστόσο ότι το δημοφιλές τραγούδι, που σε μεγάλο βαθμό είναι εφήμερο και εμπορικό, εστιάζει στο κομμάτι της ερμηνείας (Salzman, 1983).

Ιστορικά, η δημοφιλής μουσική κατείχε κεντρική θέση μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό αποτυπώνει και τον κοινωνικό ρόλο που είχε, καθώς έφτανε σε ένα μεγαλύτερο σε αριθμό κοινό, (περισσότερο νέο ηλικιακά) σε αντίθεση με τη «σοβαρή» μουσική η οποία απευθύνονταν σε ένα μικρότερο και πιο ελιτίστικο κοινό ειδημόνων. Καταδεικνύει επίσης το γεγονός ότι η δημοφιλής μουσική δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα και διακριτά από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε. Μία από αυτές ήταν και η εμπορικότητα, η οποία μοιάζει να δεσπόζει στην εμπειρία της μουσικής αυτής (Salzman, 1983). Για τον Salzman, χαρακτηριστικό γνώρισμα της ήταν ότι δεν παρουσίαζε κάποια σταθερή και αμετάβλητη μουσική ταυτότητα. Το μουσικό της ιδίωμα ήταν ιδιαίτερα ρευστό και τα γνωρίσματα της επεκτείνονταν σε έναν ευρύ φάσμα. Χρειάστηκε μερικές δεκαετίες για να περάσει μέσα από ένα κύκλο έντονης ρευστότητας που χαρακτήριζε τα δημοφιλή τραγούδια και τους καλλιτέχνες τους, οι οποίοι εκμεταλλευόμενοι τις απεριόριστες δυνατότητες των νέων ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών μέσων, έμοιαζαν να μετατοπίζονται από το ένα άκρο στο άλλο αυτού του ποικιλόμορφου πεδίου που αφορούσε τη δημοφιλή μουσική.

Η δημοφιλής μουσική έμοιαζε να διαρρηγνύει με την ενέργεια και τη ζωντάνια της την ακαμψία ενός συντηρητικού «κλασικού» μουσικού ακροατηρίου τόσο ανάμεσα σε νεότερες ηλικιακές κατηγορίες των φοιτητών και των καλλιτεχνών όσο και σε μεγαλύτερες όπως αυτές των ακαδημαϊκών και των διανοούμενων. Οι εκπρόσωποι της δημοφιλούς μουσικής εκείνης της εποχής αγνοούσαν ή αδιαφορούσαν για τους κανόνες που επέβαλλε η παραδοσιακή μουσική κουλτούρα. Αυτή η στάση ήταν απόρροια της ευρύτερης αντίληψης ότι οι κανόνες βλάπτουν την καλλιτεχνική δημιουργία και έμπνευση (Salzman, 1983).

Μέχρι ένα βαθμό, κατά τον Adorno, τα δημοφιλή τραγούδια βασίζονταν στην απαίτηση του κοινού για μια απλή ψυχαγωγία και αυτή την απαίτηση έρχονταν να ικανοποιήσουν. Η ψυχαγωγία αυτή, είναι ένα πρόσκαιρος τρόπος διαφυγής των μαζών από όλα τα προβλήματα και φόβους που τους απασχολούν στην καθημερινότητα τους, αλλά και ένας τρόπος ικανοποίησης της επιθυμίας τους για

κατανάλωση τυποποιημένων αγαθών (Adorno, 1997). Ο Shepherd (2003) υιοθέτησε στη μελέτη την έννοια του «παράδειγματος», όπως αυτή είχε εισαχθεί από τον φιλόσοφο Thomas Kuhn, υπό το πρίσμα ότι το παράδειγμα αποτελεί ένα κλειστό σύνολο ιδεολογικών, αξιολογικών, πολιτιστικών, ηθικών πεποιθήσεων, το οποίο λειτουργεί ως πρότυπο και το οποίο υιοθετείται από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Οι Middleton και Manuel (2010b) χωρίζουν αρχικά τη δημοφιλή μουσική σε τρεις κύριες κατηγορίες: χορευτική μουσική, μουσική για διασκέδαση και μουσική του γύρω περιβάλλοντος. Αυτές οι τρεις κατηγορίες συχνά συμπίπτουν, για παράδειγμα ένα τραγούδι που ανήκει στη χορευτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μουσική του περιβάλλοντος. Οι κύριες αυτές κατηγορίες χωρίζονται σε πολλές μικρότερες. Για παράδειγμα, κατηγορίες δημοφιλών τραγουδιών περιλαμβάνουν μπαλάντες, γρήγορα χορευτικά τραγούδια, τραγούδια για κάποιον χαρακτήρα, τραγούδια κοινωνικού ή πολιτικού περιεχομένου και άλλα.

Το πρόβλημα της μαζικής κουλτούρας ανέκυψε σύμφωνα με την Hannah Arendt, όταν η μάζα του πληθυσμού, αποξενωμένη από την «κοινωνία», ενσωματώθηκε σε αυτήν, αποκτώντας την οικονομική άνεση και εξοικονομώντας το χρόνο που τις επιτρέπουν πλέον να διασκεδάσει και, κυρίως, να τρέφει την φιλοδοξία της πρόσβασης σε κάτι άλλο υποτιθέμενα «ανώτερο». Αλλά ο «νέος» άνθρωπος που προκύπτει έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς δεν είναι ο άνθρωπος της παραδοσιακής κοινωνίας. Δεν έχει επεξεργαστεί κριτήρια επιλογής, ελκύεται από την κατανάλωση χωρίς προηγουμένως να έχει αναπτύξει αφομοιωτικές ικανότητες, προσαρμόζεται εύκολα και εγκαταλείπεται εύκολα, είναι εγωκεντρικός και ευάλωτος στην αλλοτρίωση. Δεν είναι ένα διακριτό πρόσωπο, είναι μια μονάδα μέσα στο αναρίθμητο σύνολο της κοινωνίας του, η οποία υπάρχει ακριβώς επειδή τα μέλη της δεν είναι διακριτά. Η βασική διαφορά ανάμεσα στην κοινωνία και την μαζική κοινωνία είναι μάλλον τούτη, σύμφωνα με την Arendt, η κοινωνία επιζητά την κουλτούρα, αφού ακόμα και όταν την κακομεταχειρίζεται (και αυτό συμβαίνει συχνά), δεν την καταστρέφει, επιδιώκει όμως την διασκέδαση, θέλει τα εμπορεύματα που την εξασφαλίζουν, τα οποία προσφέρουν άφθονα οι βιομηχανίες αναψυχής και είναι προορισμένα να καταναλωθούν, όπως όλα τα καταναλωτικά αγαθά. Μαζική κουλτούρα δεν υπάρχει, υπάρχει μαζική αναψυχή, η οποία τρέφεται από τα έργα της κουλτούρας που καταστρέφει.

Αλλά το πρόβλημα δεν περιορίζεται μόνο στο ότι η μαζική κουλτούρα ή, με την ορολογία του Adorno, η «βιομηχανία της κουλτούρας» καταστρέφει τα έργα της τέχνης. Προχωρά στο επόμενο στάδιο του εξανδραποδισμού του ίδιου του ανθρώπου.

Επιλογικά

Η συζήτησή μας για ζητήματα μαζικής κουλτούρας και διαμόρφωσης των κριτηρίων πρόσληψης του αυθεντικού και «ωραίου» ή πολιτιστικά «αποδεκτού», υπογραμμίζει ότι στο ζήτημα της μουσικής κουλτούρας αναφέρονται τρεις υπάρχουσες κατηγορίες βάσει των οποίων και η μουσική κουλτούρα μπορεί να προσδιοριστεί κοινωνικά. Αντίστοιχα, και το μουσικό γούστο προκύπτει ότι είναι κοινωνικά προσδιορισμένο, εφόσον υπάρχουν καθολικά κριτήρια για το τι χαρακτηρίζεται ως «κλασικό», βάσει των οποίων διατυπώνονται οι αισθητικές κρίσεις.

Αναμφισβήτητα η μουσική, ως μέρος του ευρύτερου πολιτισμού, επηρεάζει με τον τρόπο της στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ανθρώπων ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας η οποία μοιράζεται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία (μέλη) με τη σειρά τους την «χρησιμοποιούν» για να χειραγωγήσουν, ενίοτε, τις μάζες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΑΠΟ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΦΟΡΕΙΣ

Εισαγωγή

Οι μουσικές προτιμήσεις θεωρούνται σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του μουσικού γούστου. Με βάση τη συγκεκριμένη μας τοποθέτηση, στο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα ευρήματα της βιβλιογραφικής μας έρευνας όπως, επίσης, θα παρατεθούν ευρήματα ερευνών σχετικά με τις μουσικές προτιμήσεις και την επίδρασή τους στο ζήτημα της πρόσληψης της μουσικής ως αισθητική εμπειρία.

3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις Νηπίων και Νηπιαγωγών

Οι μουσικές εμπειρίες μέσα στην τάξη συχνά κατασκευάζονται με βάση τη μουσική τις πεποιθήσεις του δασκάλου της μουσικής, την επιθυμία να κάνουμε ό, τι είναι καλύτερο για τους μαθητές και τις προσδοκίες τους. Με βάση τον κατάλογο των μουσικών λειτουργιών του Merriam (1964), η Campbell (1998) σημειώνει ότι η μουσική λειτουργεί στις ζωές των παιδιών ως μέσο για τη σύνδεσή τους με τους πολιτιστική κληρονομιά και αντανακλά την εθνική τους κουλτούρα.

Το θέμα των μουσικών προτιμήσεων έχει απασχολήσει θεωρητικούς και ερευνητές στους τομείς της αισθητικής, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας της μουσικής, από τα μέσα, περίπου, του προηγούμενου αιώνα. Προβληματισμοί για τις μουσικές προτιμήσεις εξακολουθούν να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των ερευνητών και πληθώρα ερευνών δείχνει ότι το ζήτημα αυτό εξακολουθεί να απασχολεί τον ευρύτερο χώρο της σχέσης των ανθρώπων με τη μουσική. Έναν προβληματισμό που θέτει ο Kuhn (1980) για τις μουσικές προτιμήσεων αφορά την «ενέργεια της επιλογής, της εκτίμησης ή να δοθεί πλεονέκτημα σε κάτι περισσότερο από κάτι άλλο,

μέσα από προφορική δήλωση, από απάντηση σε βαθμολογική κλίμακα ή από την επιλογή ανάμεσα από δύο ή περισσότερες εναλλακτικές» (Kuhn, 1980, όπ.αναφ.στο Koracz, 2005: 216).

Οι Abeles και Chung (1996, όπ.αναφ.στο Droe, 2008) παρατήρησαν συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών όπως η *μουσική εκπαίδευση, η εξοικείωση, η επανάληψη, η προσδοκία και η επιδοκιμασία* από ενήλικα. Χαρακτηριστικό των μουσικών ερεθισμάτων που επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις αποτελεί, επίσης, η *τονική ακρίβεια*. Κάθε άτομο έχει ένα ιδανικό επίπεδο πολυπλοκότητας που αποφέρει την ιδανική προτίμηση. Πολύ συχνά αλλά και σπάνια ερεθίσματα οδηγούν σε χαμηλή προτίμηση. Η μικρή όπως, επίσης, και η μεγάλη πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων έχουν ως αποτέλεσμα να οδηγούν τον ακροατή να σταματά τη προσπάθεια της επεξεργασίας τους. Όσο η πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων πλησιάζει σε ιδανικό επίπεδο, τόσο η προτίμηση για συγκεκριμένα ηχητικά αποσπάσματα/ερεθίσματα μεγαλώνει και ο ακροατής προσπαθεί να τα επεξεργαστεί περισσότερο. Ερεθίσματα που βρίσκονται κοντά στην ιδανική πολυπλοκότητα προτιμώνται περισσότερο από ερεθίσματα που απομακρύνονται από αυτή. Η επανάληψη, οδηγεί στην απλοποίηση ενός πολύπλοκου ερεθίσματος. Αν το ερέθισμα είναι πολύπλοκο, η επανάληψη θα αυξήσει την προτίμηση, ενώ, αντίθετα, αν το ερέθισμα είναι πολύ απλό, η επανάληψη θα την μειώσει (Droe, 2006).

Παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις των νηπίων είναι το *τέμπο* καθώς αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής που έχουν διερευνηθεί περισσότερο. Ελκύει την προσοχή ερευνών στις οποίες οι μουσικές προτιμήσεις αποτελούν εξαρτημένη μεταβλητή (Flowers, 1988· LeBlanc, 1981· LeBlanc & Cote, 1983· LeBlanc & McCrary, 1983· LeBlanc, Colman, McCrary, Sherril & Malin, 1988· Moskovitz, 1992· Sims, 1987). Αν και οι έρευνες σχετικά με το tempo ως παράγοντα διαμόρφωσης της μουσικής προτίμησης, παρουσιάζουν αρκετές διαφορές, οι περισσότερες συμφωνούν μεταξύ τους (Montgomery, 1996).

Ευρήματα άλλων ερευνών, προσδιορίζουν τις *διδακτικές προσεγγίσεις* ως καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των μουσικών προτιμήσεων διερεύνηση της επίδρασης μιας συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης στις μουσικές προτιμήσεις (Getz, 1966· Huebner, 1976· Prince, 1972).

Στους παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις των νηπιαγωγών συγκαταλέγεται και η ηλικία. Ο Farnsworth (1950) πρώτος αναφέρθηκε στο συσχετισμό μεταξύ ηλικίας και σύμπτυξης των απόψεων για τις μουσικές προτιμήσεις. Η έρευνα του έδειξε ότι όσο πιο μεγάλη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο περιορίζονται οι απόψεις για τις προτιμήσεις (LeBlanc, Sims, Malin & Sherril, 1996). Ο Hargreaves (1982) διατύπωσε την υπόθεση ότι τα μικρότερα παιδιά είναι πιο δεκτικά σε είδη μουσικής τα οποία οι ενήλικες θεωρούν ασυνήθιστα (Παπαπαναγιώτου, 2006). Η εξήγηση που δίνει για αυτό είναι ότι σε μικρή ηλικία το μουσικό «γούστο» των παιδιών δεν έχει διαμορφωθεί από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος «ως αποτέλεσμα, η ανταπόκρισή τους προς τη μουσική δεν υπακούει σε κανόνες “καλού γούστου”» (Παπαπαναγιώτου, 2006:6-7). Ο LeBlanc (1991), χρησιμοποίησε την έννοια της ‘δεκτικότητας’ (Παπαπαναγιώτου, 2006:6) για μια επισκόπηση βιβλιογραφίας μεγάλου αριθμού ερευνών για τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην ανταπόκριση των ακροατών και ανέπτυξε περαιτέρω την υπόθεση του Hargreaves καταλήγοντας στις εξής τέσσερις υποθέσεις:

α) Τα μικρά παιδιά είναι σαφώς πιο δεκτικά στη μουσική. Δείχνουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα σε νεωτεριστικά μουσικά ερεθίσματα και η συνολική ανταπόκρισή τους στη μουσική είναι θετικότερη απ’ ότι η ανταπόκριση των ακροατών οποιασδήποτε άλλης ηλικία (Παπαπαναγιώτου, 2006:7).

β) Η μουσική δεκτικότητα μειώνεται και πάλι σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι υποθέσεις αυτές υποστηρίζονται από ευρήματα ερευνών που δείχνουν αλλαγή του εύρους των μουσικών προτιμήσεων όσο μεγαλώνει η ηλικία, σχηματίζοντας μια καμπύλη. Στην παιδική ηλικία, δηλαδή, το εύρος είναι μεγάλο, στην εφηβεία μικραίνει και περιορίζεται στα νεανικά είδη και στην ενηλικίωση μεγαλώνει και πάλι (LeBlanc, Sims, Malin & Sherril, 1996· Παπαπαναγιώτου, 2006). Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζει η επιδοκιμασία ή η αποδοκιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού, η οποία προσδιορίζεται από την κοινωνική αλλά και την εκπαιδευτική συμπεριφορά εντός σχολικού χώρου (Madsen & Madsen, 1998, όπ.αναφ.στο Droe, 2006). Οι Greer, Dorow, Wachhaus & White, 1973), όπ.αναφ.στο Droe,2006·2008) εξέτασαν την επίδραση που είχαν οι επιδοκιμασίες και αποδοκιμασίες από ενήλικες στην επιλογή μουσικής από παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανταποκρίνονταν θετικά στην επιδοκιμασία ακούγοντας περισσότερο μουσική που διδασκόταν στο

μάθημα, ενώ διέπονταν από αρνητισμό μετά από τις αποδοκιμασίες των εκπαιδευτικών για τη μουσική για την οποία έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Άλλος ένας παράγοντας διαμόρφωσης θεωρείται η *προσωπικότητα*. Οι περισσότερες σχετίζονται με τις διαστάσεις της προσωπικότητας του Eysenc (1958, όπ.αναφ.στο Koracz, 2005), σχετίζονται με την εξωστρέφεια, τη νεύρωση αλλά και την ψύχωση. Η ανθρώπινη εξωστρέφεια αποτυπώνεται σε ομοιογενή, ζωντανά, έντονα συναισθηματικά μουσικά ερεθίσματα, ενώ οι εσωστρεφείς προτιμούν τη διανοητική, βαθιά ενδοσκοπική μουσική (Burt, 1939· Klimas-Kuchtova, 2000, όπ.αναφ. στο Koracz, 2005· Furnham, Trew & Sneade, 1999, όπ.αναφ.στο Koracz, 2005). Άτομα με μεγάλο βαθμό ψύχωσης προτιμούν περισσότερο πολύπλοκη και περίπλοκη μουσική από ανθρώπου με χαμηλό βαθμό ψύχωσης. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι στοιχεία όπως η εξωστρέφεια και η ψύχωση, συνδέονται με προτιμήσεις για περίπλοκα έργα μουσικής (που στην αναπαραγωγή τους, ενισχύονται τα μπάσα) (McCown κ.ά, 1997, όπ.αναφ.στο Koracz, 2005· Rawlings et al., 1995).

Η *εξοικείωση* αποτελεί, επίσης, παράγοντα που επηρεάζει τις μουσικές προτιμήσεις. Μπορεί να προκύψει μέσω της ακρόασης αλλά και της μουσικής εκτέλεσης. Ο Getz (1966, όπ.αναφ.στο Droe, 2006) μελέτησε την επίδραση της εξοικείωσης μέσω της επανάληψης, επιβεβαιώνοντας αυτή την παραδοχή του θετικού συσχετισμού. Ο Bradley (1971, όπ.αναφ. στο Droe, 2006) επιβεβαίωσε στην έρευνά του ότι η επανάληψη ηχητικών αποσπασμάτων με συγκεκριμένη ένταση μπορεί να επηρεάσει τις μουσικές προτιμήσεις για τα σύγχρονα μουσικά ακούσματα.

Τέλος το *φύλο*, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας που διαμορφώνει τις μουσικές προτιμήσεις και το προσωπικό γούστο καθώς ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα κορίτσια επιλέγουν μελωδικά και ηπιότερα ήδη μουσικής, ενώ τα αγόρια τείνουν να προτιμούν περισσότερο μουσική είδη με ένταση και μονοτονία στα μελωδικά ή και ρυθμικά μοτίβα τους (Christenson & Peterson, 1988· Frith, 1981· North & Hargreaves, 2007, όπ.αναφ.το Mulder et al., 2007· Schwartz & Fouts, 2002). Η Montgomery (1996) διαπίστωσε στην έρευνά της ότι, ενώ οι συμμετέχοντες και των δύο φύλων έδειξαν προτίμηση για αποσπάσματα με γρήγορο τέμπο, στα αποσπάσματα με μέτριο και αργό τέμπο, η μέση βαθμολογική κατάταξη των προτιμήσεων των κοριτσιών ήταν εμφανώς υψηλότερη σε σχέση με αυτή των αγοριών.

Παράγοντας με κοινωνικές και πολιτιστικές επιρροές στις μουσικές προτιμήσεις θεωρείται και η *κοινωνική ταυτότητα*. Η συμμετοχή του ακροατή σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, τον οδηγεί στο «να γνωρίσει διαφορετικά συστήματα αξιών και να διαμορφώσει ανάλογα αισθητικά κριτήρια» (Παπαπαναγιώτου, 2006). Ο ακροατής, κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του, αλληλεπιδρά με ομάδες, οι οποίες λειτουργούν ως ομάδες αναφοράς και με τις οποίες επιθυμεί ταύτιση. Ο Bryson (1996, όπ.αναφ.στο Παπαπαναγιώτου, 2006:9) θεωρεί ότι η μουσική έχει συμβολική επίδραση στα μέλη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η προτίμηση για κάποιο είδος μουσικής μπορεί να είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας του ατόμου να ταυτιστεί με το κοινό στο οποίο απευθύνεται η μουσική (Crozier, 1997, όπ.αναφ. στο Παπαπαναγιώτου, 2006). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι North και Hargreaves (1999, όπ.αναφ.στο Rentfrow & Gosling, 2003), έρευνα των οποίων έδειξε ότι οι μουσικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων σχετίζονταν μερικώς με το βαθμό με τον οποίο οι αντιλήψεις για τον εαυτό τους αντιστοιχούν με τα χαρακτηριστικά του κατεξοχήν θαυμαστή. Υπάρχει, λοιπόν, συσχετισμός των μουσικών προτιμήσεων με την κουλτούρα του ακροατή. Όσο πιο πολύ απέχουν τα αποσπάσματα από την κουλτούρα του ακροατή, τόσο πιο χαμηλός θα είναι ο βαθμός προτίμησης (Fung, 1994· Morrison & Yeh, 1999· Shehan, 1985, όπ.αναφ.στο Abril & Flowers, 2007).

Όπως προκύπτει από τις έρευνες, το ενδιαφέρον για τις μουσικές προτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, με στόχο τη διαμόρφωση ποιοτικών κριτηρίων επιλογής ακρόασης και κατ'έκταση διαμόρφωσης γούστου, έχει μελετηθεί διαχρονικά και αποτελεί αντικείμενο έρευνας για τα είδη που πρόσφατα φαίνεται να συγκαταλέγονται στις προτιμήσεις νεαρού και ενήλικου κοινού όπως είναι για παράδειγμα, η rap και η trap, μουσικά είδη που χαρακτηρίζουν το στυλ της νεότερης δημοφιλούς μουσικής. Η άποψη αυτή ενισχύεται από ευρήματα που θέλουν την έρευνα για τη δημοφιλή μουσική να συγκαταλέγεται στα είδη που επιλέγεται να ακροάται κάποιος/α, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κλασικά είδη μουσικής, ακόμα και αν τα συγκεκριμένα αφορούν πιο πρόσφατες περιόδους της μουσικής ιστορίας (Hargeraves, Comber & Colley, 1995· LeBlanc, 1979, 1981· Rogers, 1957· Shehan, 1981, όπ.αναφ.στο Ginocchio, 2008). Παρόλα αυτά, λίγες έρευνες έχουν μελετήσει τα διάφορα υποείδη της δημοφιλούς μουσικής, με τις περισσότερες να τείνουν να διαχειρίζονται ερευνητικά τη δημοφιλή μουσική, ως ένα αυτόνομο είδος μουσικής.

3.2. Ο ρόλος και η ευθύνη της Πολιτείας στις «επιλογές» μουσικής ακρόασης και τραγουδιού σε σχολικούς χώρους

Η μουσική που γράφτηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι μια καθαρά δυτική ιδέα που απορρέει κυρίως από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση αφορά στην τροφοδότηση των παιδιών με αμβλυμμένο “εύπεπτο” ενήλικο υλικό.

Ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια σύστασης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για την Γενική Εκπαίδευση, η πρόθεση του επίσημου νομοθέτη ήταν να χρησιμοποιήσει τη μουσική για την ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος των μαθητών, συνθήκη η οποία γίνεται όλο και πιο έντονη, με την εμφάνιση όλο και περισσότερων εθνικών – πατριωτικών τραγουδιών. Την ίδια περίοδο (1879), ο όρος «φωνητική μουσική» αντικαθίσταται από τον όρο «ωδική», ο οποίος κυριάρχησε για πολλές δεκαετίες και προσδιόριζε τον περιορισμό του μαθήματος στο τραγούδι μόνο. Περισσότερα από τα μισά τραγούδια των προγραμμάτων του 1894 ήταν εκκλησιαστικοί ύμνοι και τραγούδια με θρησκευτικό περιεχόμενο. Ουσιαστικά το μάθημα τα ωδικής, εξυπηρετούσε τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Σταύρου, 2009: 26-27).

Σε νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οδηγεί το αίτημα για θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου και έτσι το 1913, προκύπτουν νέα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα. Σε αυτά ορίζονται συγκεκριμένα τραγούδια, δηλαδή σειρά τίτλων τραγουδιών για κάθε τάξη και θεωρία για τις μεγάλες τάξεις (Ε΄ και ΣΤ΄). Επίσης τα τραγούδια με θρησκευτικό περιεχόμενο μειώθηκαν περίπου κατά το 1/5 του συνόλου και προστέθηκαν για πρώτη φορά επτά δημοτικά τραγούδια, το περιεχόμενο των οποίων αναφερόταν στους αγώνες των Ελλήνων για την απελευθέρωσή τους. Η φιλοσοφία και η δομή των προγραμμάτων του 1913 επιβίωσαν για πολλά χρόνια, έως και το 1969 (στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα τραγούδια προέρχονταν από τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο, καθώς μέχρι το 1912-13 αυτές ήταν οι ελεύθερες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και εξαιτίας της ανάγκης για τη δημιουργία κοινής εθνικής συνείδησης με όμοια στοιχεία. Αυτή η ιδέα επικράτησε τόσο πολύ, που τις επόμενες δεκαετίες ο όρος «δημοτικό τραγούδι», συνδεόταν

άμεσα με τα συγκεκριμένα τραγούδια, αφήνοντας έτσι στην άκρη τραγούδια από οποιαδήποτε άλλη περιοχή της Ελλάδας, όπ.αναφ στο Αγγελοπούλου, 2017).

Το διάστημα αυτό υπάρχουν δύο κυρίαρχες τάσεις. Από τη μία οι εκφραστές της κυρίαρχης τάσης δίνουν βαρύτητα στον εθνικό και θρησκευτικό χαρακτήρα της «ωδικής» και στον αντίποδα η τάση -με κύριους εκφραστές τους δημοτικιστές- η οποία είναι πιο ανοιχτή και δημιουργική, συνδέεται με την πραγματική ζωή και τις εξελίξεις αυτής. Οι πολιτικές εξελίξεις βέβαια ευνόησαν την πρώτη τάση. Η δικτατορική κυβέρνηση συνεχίζει την ίδια λογική στα νέα προγράμματα. Τα τραγούδια είναι «ηθικοπλαστικά και εθνικού περιεχομένου», οι χορωδίες αποτελούνται από τους «καλλίφωνους» μαθητές, ενώ η ακρόαση αφορά την κλασσική μουσική. Ο διδακτικός χαρακτήρας τόσο του μαθήματος της ωδικής όσο και των υπόλοιπων μαθημάτων, είναι πρόδηλος όλα αυτά τα χρόνια. Οι προσπάθειες για αλλαγές και αναθεωρήσεις των προγραμμάτων στο διάστημα αυτό, οδηγούσαν πάντα στο ίδιο σημείο. Η περίοδος της Μεταπολίτευσης είναι αυτή που αναθεωρεί τα έως τώρα δεδομένα και γι' αυτό θεωρείται σταθμός στην εξέλιξη των προγραμμάτων. Άλλωστε η τέχνη, η εκπαίδευση και η κοινωνία είναι μεγέθη αλληλεξαρτώμενα (Σταύρου, 2009).

Η τέχνη και ειδικότερα η Μουσική, παρόλο που θεωρείται πως είναι δευτερεύουσα ως προς την επίδραση που μπορεί να ασκεί, στην πραγματικότητα επιδρά στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, παρατηρούν και εν τέλει στον τρόπο που διαμορφώνουν την αισθητική τους. Σε αυτό το νέο πλαίσιο που δημιουργεί η περίοδος της μεταπολίτευσης λοιπόν, αρχίζουν να λαμβάνονται υπόψη τα επιστημονικά δεδομένα της εποχής και η στοχοθεσία των προγραμμάτων αλλάζει σημαντικά. Όροι όπως «αφύπνιση», «ψηχαγωγία», «ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τη μουσική παράδοση», αρχίζουν να αντικαθιστούν την προηγούμενη φιλοσοφία. Η εισαγωγή αυτών των νέων δεδομένων όμως, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο φαίνεται να λειτουργούν, στην πράξη δεν ισχύει το ίδιο. Αυτό γιατί τα τραγούδια που προτεινόταν δεν τα γνώριζαν συνήθως οι δάσκαλοι, οπότε υπήρξαν δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου προγράμματος. Υπήρξε λοιπόν ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ των ιδανικών για τη μουσική εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι το 1985, ψηφίστηκε ο νόμος 1566, ο οποίος προέβλεπε την ανάθεση της διδασκαλίας της μουσικής αγωγής σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων σταδιακή μείωση των ωρών της μουσικής αγωγής (οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από το 1914 έως τότε δίδασκαν μόνο

στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), όμως από το 1982 έως και τις μέρες μας, κάνει φανερή την στάση των εκάστοτε εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με την καλλιέργεια και την αγωγή της αισθητικής των νέων (Αγγελοπούλου, 2017:4-5).

3.3. Μουσική ακρόαση και κατανάλωση στην τάξη

Συσχετιζόμενο με το σχολικό τραγούδι, είναι και το παιδικό τραγούδι, το οποίο γεννήθηκε από την ανάγκη για δημιουργία ενός είδους μουσικής, που να έχει αφενός εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά και να απευθύνεται στα παιδιά. Η αισθητική παραμένει ίδια με το σχολικό τραγούδι, ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όμως πλέον απαντάται αποτυπωμένο (Αγγελοπούλου, 2017). Πιο συγκεκριμένα, το παιδικό τραγούδι αυτονομημένο, δηλαδή απευθυνόμενο σε συγκεκριμένο κοινό, και αποτυπωμένο, απαντάται για πρώτη φορά το 1969, με την ηχογράφηση δύο δίσκων βινυλίου, με την ονομασία «σερενάτα». Οι δίσκοι αυτοί περιλάμβαναν δημοτικά, νέα εμβατήρια και σχολικά τραγούδια. Μετά από αυτούς τους δύο δίσκους, το 1971, έπονται πέντε δίσκοι 33 στροφών, από τις εκδόσεις «Σπύρος Καψάσκης». Οι δίσκοι αυτοί ήταν χωρισμένοι θεματικά, συνιστώνται από το Υπουργείο Παιδείας και περιλαμβάνουν τις εξής ενότητες: 1) Πλήρης Θεία Λειτουργία, 2) Εορτολόγιον, 3) Τα πρώτα μου τραγούδια, 4) Πατριωτικά τραγούδια, 5) Θρησκευτικά τραγούδια.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά λοιπόν, που διέπουν την παιδική μουσική έως τώρα, φαίνεται πως μπαίνουν σε διαδικασία αναστοχασμού και αναθεώρησης, όπως προκύπτει από την πρόταση της Ελένης Βλάχου και της Ρεγγίνας Καπετανάκη, το 1977, για μια σειρά παιδικών ραδιοφωνικών εκπομπών στο τρίτο πρόγραμμα, υπό τη διεύθυνση του Μ.Χατζιδάκι. Αυτή η πρόταση θα αποτελέσει την αφετηρία για μια νέα πραγματικότητα στη μουσική και το τραγούδι που απευθύνεται σε παιδιά και αξιοποιείται ή και προτείνεται μέχρι και σήμερα από επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης για ακρόαση και τραγούδι στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για τη «Λιλιπούπολη», η οποία γεννήθηκε σε μία εποχή γενικότερης αναγέννησης για τη Ελλάδα ραδιοφωνικό «κόμικ» (Βούη, 2009) που χάραξε ένα καινούριο δρόμο στην έως τότε αντίληψη σε σχέση με τις ανάγκες και την αντιμετώπιση των παιδιών (Ρωμανού, 2006:266-267).

Με κυρίαρχο το στοιχείο της φαντασίας αλλά ταυτόχρονα και στοιχείων μέσα από την ίδια τη ζωή, κάνει μικρούς και μεγάλους να βλέπουν κάτι από τη δική τους

πραγματικότητα μέσα από τους ήρωες της Λιλιπούπολης, και αυτό είναι που κάνει τη διαφορά. Καταφέρνει να οδηγήσει την φαντασία στο να δημιουργεί άλλα, ευρύτερα πεδία τα οποία επιτρέπουν την απεμπλοκή από τη σύγχυση της καθημερινότητας, οδηγώντας μας σε αυτό που ο Dewey χαρακτηρίζει ως «εμπειρία». Ο Μάνος Χατζιδάκις σημειώνει: Η «Λιλιπούπολη» υπήρξε γέννημα μιας φιλελεύθερης και πειραματικής ραδιοφωνίας του Τρίτου Προγράμματος από τη μια, – κι από την άλλη, μιας ομάδας νέων ανθρώπων με πολύ ταλέντο που συγκεντρώθηκαν στο Τρίτο και δούλεψαν ελεύθερα, με κέφι, με αξιοπρέπεια και αυτοσεβασμό. Αυτό βέβαια δεν ήταν αρεστό στην αντιδραστική παρά -δημοσιογραφία του ελληνικού Τύπου που χαρακτήρισε την «Λιλιπούπολη» ως κομμουνιστική. Ίσως γιατί για πρώτη φορά κάποιος μιλούσαν στα παιδιά υπεύθυνα, με καθαρή ποιητική γλώσσα, θίγοντας θέματα που βασανίζουν και πονάν τον τόπο, κι όχι σαν εκπαιδευτικοί ή γονείς ανόητοι που συμπεριφέρονται στα παιδιά, λες κι αποτείνονται σε υποανάπτυκτους και ατελείς οργανισμούς με θέματα ανώδυνα και γλώσσα απονεκρωμένη και συμβατική. Όσον αφορά την μουσική που έντυσε το έργο αυτό, διέπεται από την ίδια αισθητική και ουσιαστικά ο δίσκος αυτός άλλαξε ριζικά την μέχρι τότε αντίληψη για το πώς οφείλει να είναι στην πραγματικότητα το τραγούδι που απευθύνεται στα παιδιά γι' αυτό δε θα ήταν υπερβολή να θεωρήσουμε πως η παιδική δισκογραφία χωρίζεται σε προ-Λιλιπούπολης και μετά-Λιλιπούπολης εποχή, δημιουργώντας έτσι «σχολή» σε αυτό που ονομάζουμε «παιδικό τραγούδι». Ουσιαστικά πρόκειται για δημιούργημα που ξεφεύγει από τη νοοτροπία του «ναού των σωστών απαντήσεων» και των παιδιών «ταλέντων» ενώ επιδιώκει οι ακροατές να βιώνουν τη μουσική και όχι να την καταναλώνουν. Η ομάδα που δημιούργησε αυτή την νέα αισθητική πρόταση απαρτιζόταν από νέους ηθοποιούς, συνθέτες και τραγουδιστές, οι οποίοι σταδιακά διαμόρφωσαν την τελική ταυτότητα της «Λιλιπούπολης». Έτσι δημιουργήθηκαν πέντε δίσκοι με κάποια από τα επεισόδια της σειράς, και ένας δίσκος με συγκεντρωμένα τα περισσότερα από τα τραγούδια (Γρηγορίου, Κουρουπός, Κυπουργός, Μαραγκόπουλος, 1996).

Ο Χατζιδάκις στήριξε πολύ αυτή την ιδέα, και έτσι απέκτησε οντότητα, παρά το ότι ήταν μια παραγωγή δαπανηρή. Το τέλος της Λιλιπούπολης ήρθε μαζί με την απόλυση του Χατζιδάκι από το Τρίτο το 1980. Το διάστημα που εξέπεμπε όμως ήταν αρκετό ώστε να καταφέρει να αφυπνίσει, να συγκινήσει, αλλά και δημιουργήσει εντάσεις και αντίμαχους, εξαιτίας του ανατρεπτικού χαρακτήρα της. Η Λιλιπούπολη

δε γεννήθηκε για να σχολιάσει συγκεκριμένα πρόσωπα και συνθήκες που αφορούσαν μόνο την εποχή της. Είναι ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα το οποίο εκφράζει τις απόψεις των δημιουργών του και χαρακτηρίζεται από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, επιτρέποντας όμως στους αποδέκτες του να το συμπληρώσουν και να το ερμηνεύσουν βάσει των δικών τους εμπειριών. Συνεπώς, αυτά που παρουσιάζονται στη Λιλιπούπολη δεν είναι συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά ρόλοι, δεν είναι συμβάντα ή γεγονότα, αλλά συνθήκες που μπορούν να υπάρξουν σε οποιαδήποτε κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην εκάστοτε εποχή και στον εκάστοτε τόπο (Χατζιδάκις, 1980).

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αυτό το δημιούργημα ως ένα ισχυρό οικοδόμημα πολιτιστικής και εκπαιδευτικής αναγέννησης, σε μια χώρο -χρονική συνθήκη που είχε ακόμα έντονα τα χαρακτηριστικά της διαφθοράς από την περίοδο της δικτατορίας. Όπως λέει και ο Daniel Bell (1974:479), οι ιδέες και τα πολιτιστικά στυλ δεν αλλάζουν την ιστορία, τουλάχιστον, όχι από τη μια μέρα στην άλλη. Αποτελούν όμως, μια αναγκαία προετοιμασία της αλλαγής, γιατί αλλαγή σημαίνει αλλαγή συνείδησης. Οι αξίες και οι ηθικές κρίσεις είναι αυτές, που οδηγούν τους ανθρώπους να αλλάξουν τους κοινωνικούς σχηματισμούς και τους θεσμούς.

Είναι εύκολο λοιπόν να απαντηθεί γιατί η Λιλιπούπολη δεν έχει ξεπεραστεί έως και σήμερα ιδιαίτερα στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Αρχικά γιατί οι εκπομπές χαρακτηρίζονταν από καινοτόμα στοιχεία ως προς τη θεματολογία, την προσέγγιση και το ύφος. Γιατί ακόμα τα νήπια-παιδιά δε θεωρούνταν υποδεέστεροι ακροατές, αλλά αντιμετωπίζονταν με σοβαρότητα και ειλικρίνεια, χωρίς την παρουσία του διδακτισμού που χαρακτήριζε την προηγούμενη περίοδο. Όλοι οι δημιουργοί της Λιλιπούπολης απευθύνονταν στους ακροατές, ενήλικους και ανήλικους με σεβασμό και όχι σαν εκπαιδευτικοί και γονείς, μοναδικοί κάτοχοι της γνώσης που συμπεριφέρονται στα παιδιά λες και αποτείνονται σε υποανάπτυκτους και ατελείς οργανισμούς, με θέματα ευχάριστα και ανώδυνα και γλώσσα απλουστευμένη και συμβατική.

Διανύοντας τις επόμενες δεκαετίες, οι επιλογές των νηπιαγωγών αλλά και των ειδικοτήτων μουσικής, αποκτούν ελευθερία στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου αλλά και της Μουσικής για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σχετικά με τις επιλογές για το τι θα ακροώνται τα νήπια εστιάζοντας σε ήχους τη φύσης με σκοπό την εξοικείωση τους αλλά και παιχνιδιοτράγουδων με

έντονες επιρροές από την ελληνική παράδοση. Η μουσική ακρόαση σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίζεται από τις επιλογές των νηπιαγωγών για ακρόαση κλασικών έργων γραμμένα για παιδιά (παιδικές όπερες), και οι οποίες υποστηρίζουν τη διαθεματική προσέγγιση άλλων διδακτικών αντικειμένων.

Σημειώνεται η έμφαση που δίνεται στα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής (2011) στο πεδίο “Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης”, όπως επίσης και στον «Οδηγό εκπαιδευτικού για το Θέατρο» [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης] (2011), αναφορικά με το ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καθοδηγεί την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής ως εξής:

.....Στις ώρες Αισθητικής Αγωγής -όπου όλοι οι στόχοι επιδιώκονται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και προβλέπεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών καλλιτεχνικής έκφρασης από τους μαθητές- τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να περιορίζεται στο ρόλο του συντονιστή και να διευκολύνει την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Οφείλει να "γίνεται αδαής" και να αφοσιώνεται στην καλύτερη δυνατή διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας: στηρίζει δηλαδή υπογραμμίζει κάθε τόσο το πλαίσιο και το στόχο της δραστηριότητας, παιδαγωγικά τη δραστηριότητα, υπενθυμίζει τους πρακτικούς περιορισμούς, κινητοποιεί-στηρίζει όλα τα μέλη της ομάδας στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και συντελεί στο "συνθετικό - συνεργατικό" ζεπέραςμα των εσωτερικών εντάσεων μεταξύ των μελών της ομάδας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα δεκάδες πρακτικά προβλήματα που θα προκύψουν (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011:4).

....Τελικά ο εκπαιδευτικός πέρα από την αυτονόητη παιδαγωγική και συντονιστική ευθύνη της δραστηριότητας, θα πρέπει να έχει το ρόλο ενός «εν δυνάμει» αποδέκτη του έργου, ενός μη ειδικού που θα κληθεί να παρακολουθήσει κριτικά το προϊόν που διαμορφώνουν τα παιδιά με τις αποφάσεις τους (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011:5).

...Όλες οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και Αισθητικής Αγωγής, εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Η υποκειμενική ματιά "του άλλου", που εκφράζεται για κάποιο πολύ συνηθισμένο θέμα ή αντικείμενο γύρω μας, η διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει, είναι ίσως το πιο σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό των τεχνών. Τα παιδιά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς κάθε μέλους της ομάδας πλουτίζει τη δυνατότητά μας να αντιμετωπίζουμε κριτικά την πραγματικότητα γύρω μας και συμβάλλει στον επικοινωνιακό πολιτισμό (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011:6).

Διαπιστώνουμε από τις θέσεις των πρόσφατων προγραμμάτων σπουδών ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θεωρείται καθοριστικός σχετικά με το τι θα επιλέξει να ακούσουν τα νήπια-παιδιά και πώς θα διαχειριστεί οποιαδήποτε δραστηριότητα αφορά την αισθητική εκπαίδευση για να διαμορφώσει και την αισθητική του απέναντι αφενός, σε κάθε έκφανση τόσο της Τέχνης και. Αφετέρου, της καθημερινής ρουτίνας του.

Η ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης βρίσκεται στο επίκεντρο της μουσικής παιδείας. Σύμφωνα με την Καραδήμου – Λιάτσου (2003), «η αγωγή της ακουστικής αντίληψης είναι ο σημαντικότερος μουσικός στόχος και πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο σε κάθε μουσική αγωγή. Μόνο με μια ανεπτυγμένη, ενεργητική, ευαίσθητη και έξυπνη ακρόαση το παιδί θα αναπτύξει την αγάπη του για τη μουσική, τη δυνατότητα να κρίνει αυτά που του προσφέρονται, να αναπλάθει τα μουσικά ερεθίσματα και να δίνει διέξοδο στη φαντασία, τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητα» (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003:226). Οι μουσικές δραστηριότητες είναι ένα μέσο με το οποίο το παιδί δύναται να αναπτύξει τη σημαντική ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης. Η ενεργητική ακρόαση είναι ποιοτική διαφοροποίηση και προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα στη μουσική καλλιέργεια των παιδιών αλλά και στην ανάπτυξη πολλών δυνατοτήτων: μνήμης, συγκέντρωσης και προσοχής, δημιουργικότητας και φαντασίας, στην ενεργοποίησή τους συναισθηματικά, νοητικά και ψυχοκινητικά. Σύμφωνα με τον Paul Madaule (1998) «το διάστημα που το παιδί πηγαίνει στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο είναι η περίοδος κατά την οποία η ενεργητική ακρόαση είναι περισσότερο ευέλικτη και όπου το παιδί μαθαίνει γρηγορότερα και με μεγαλύτερη επιτυχία.[...] Η εκπαίδευση του παιδιού προσχολικής ηλικίας στην ενεργητική ακρόαση απαιτεί μεγάλη έμφαση σε δραστηριότητες όπως η ενεργητική ακρόαση μουσικής, το τραγούδι, η ομιλία, η απαγγελία, η υποκριτική, δραστηριότητες οι οποίες συνδυάζουν τη χρήση ήχων με κινήσεις του σώματος» (Madaule, 1998:144-146).

Συμπερασματικά, η ακρόαση έχει καθοριστική σημασία για τη μουσική αγωγή καθώς ασκεί σημαντική επίδραση στη ψυχική και σωματική υγεία, ιδιαιτέρως όταν ασκείται από την προσχολική ηλικία, η οποία θεωρείται μια από τις πλέον ευαίσθητες και καθοριστικές ηλικίες για μια υγιή και ισορροπημένη ανάπτυξη. Η σημασία της ακρόασης αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα, όχι τόσο στο ευρύ φάσμα της γενικής εκπαίδευσης, όσο στο επίπεδο της

μουσικοπαιδαγωγικής επιστήμης. Όπως υποστηρίζει η Καραδήμου-Λιάτσου (2001), «η Σύγχρονη Μουσική Αγωγή αποβλέπει σε αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού απέναντι στο ηχητικό και μουσικό περιβάλλον. Οδηγεί το παιδί από την ακοή στη ακρόαση» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2001:8). Η παιδική ηλικία είναι κατά κανόνα μια περίοδος συνεχούς εξέλιξης και γενικευμένων αλλαγών σε σωματικό, νοητικό και ψυχολογικό επίπεδο. Οι επιγενετικές επιδράσεις της πρώιμης εμπειρίας είναι βαθιές και αφορούν όλο το φάσμα της νοητικής και σωματικής λειτουργίας, της ανάπτυξης του συναισθήματος, της κοινωνικότητας, της ικανότητας απόλαυσης και αίσθησης του εαυτού» (Παπαβέντσης, 2013). Η ακρόαση έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας, καθώς συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση του εξωτερικού και εσωτερικού κόσμου, αποτελώντας το μέσο για επικοινωνία, μάθηση και κοινωνικότητα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η τέχνη είναι μια από τις ελάχιστες ανθρώπινες δραστηριότητες που είναι εξ' ορισμού πλουραλιστική χωρίς να είναι σχετικιστική. Με άλλα λόγια, είναι μια έννοια η οποία αντλεί το περιεχόμενό της από την συνύπαρξη των διαφορετικών μορφών της. Αν και το γεγονός αυτό την καθιστά μια εξαιρετικά δυσερμήνευτη έννοια, παρόλα αυτά η ιδιάζουσα αυτή μορφή της είναι που εμπνέει τη συνολική δημιουργία μαθητών και εκπαιδευτικών. Το «ωραίο» αποτελεί τον τόπο όπου τέχνη και ζωή συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Η αλληλεπίδρασή τους αυτή είναι που κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον τόσο για την αναζήτηση της γνώσης όσο και για την συνέχιση της ζωής. Η διαρκής αναζήτηση στην οποία μας καλεί ο έρωτάς μας για το «ωραίο», θα καταστήσει δυνατή την έρευνα για την ανακάλυψη νέων μορφών τόσο στην τέχνη όσο και στη ζωή. Και θα 'ναι μέσω της αξιοποίησης των μορφών αυτών που θα μπορέσουμε εντέλει να επεκτείνουμε τα όρια των δυνατοτήτων κάθε παιδιού προς αυτή την κατεύθυνση.

Η παραπάνω απόπειρα σύνδεσης της τέχνης με τη φιλοσοφία και τη ζωή, αναδεικνύει έναν νέο τρόπο θέασης της διανοητικής πραγματικότητας, όπου τα εκάστοτε κριτήρια ορισμού των εννοιών θα πρέπει να τελούν διαρκώς υπό αίρεση και αναστοχασμό, έτσι ώστε να μην καταλήξουν να είναι κριτήρια περιορισμού. Κατά αυτόν τον τρόπο, η πρόσληψη της μουσικής και η διαμόρφωση του μουσικού γούστου οφείλει να στηρίζεται στην άποψη πως οι έννοιες τόσο στη ζωή, όσο και στην τέχνη δεν πρέπει να είναι κλειστές, αλλά ανοιχτές.

Σε αυτόν τον προβληματισμό, καλείται ο/η σύγχρονος νηπιαγωγός να εργαστεί, έχοντας ως στόχο να αντιμετωπίσει την πρόκληση που προκύπτει από τις συνεχώς αναδυόμενες παιδαγωγικές και κοινωνικές δυνατότητες, χωρίς να περιοριστεί, προβάλλοντας μια ως κυρίαρχη κουλτούρα και επηρεάζοντας τραυματικά αντίστοιχα την πρωτόλεια μνήμη του νηπίου. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερος προσεκτικοί/ες, προκειμένου να μην καταλήξουμε εσφαλμένα στη σύνδεση του εκλεκτισμού με μια εγωιστική στάση απέναντι στις Τέχνες. Η επιλογή μας, ως εκ τούτου, θα πρέπει να συνοδεύεται από τον αντίστοιχο στοχασμό ως μια προσπάθεια ανάμεσα σε πολλές άλλες για να λειτουργήσουμε κριτικά απέναντι σε ότι μαζικά «επιβάλλεται».

Κλείνοντας, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι τόσο το ΔΕΠΠΣ όσο και το ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003`2011), αποτελούν έναν πλήρη οδηγό που υποδεικνύει στους εκπαιδευτικούς τη γενική διαπαιδαγώγηση που οφείλουν να προσφέρουν στα νήπια καθώς μέσα σε αυτή περιλαμβάνεται και η αισθητική αγωγή.

Τι από όσα προβλέπει το ΔΕΠΠΣ αναφορικά με την αισθητική αγωγή των παιδιών είναι εφαρμόσιμο όμως στα σημερινά νηπιαγωγεία; Και πόσα από όλα αυτά εφαρμόζονται στη σημερινή δύσκολη παιδαγωγική πραγματικότητα; Θα μπορούσαν να θεωρηθούν επαρκή τα όσα προτείνονται για την καλλιέργεια μίας αισθητικής παιδείας και μίας ανάλογης μουσικής αγωγής;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν τροφή για σκέψη και προβληματισμό για επικείμενους σχεδιασμούς προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσχολική αγωγή σχετικά με το είδος του μικρού πολίτη και της κουλτούρας που θέλει να διαμορφώσει.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Α. (2017). Νίκος Κηπουργός, «Τα μυστικά του κήπου». Αισθητική και παιδαγωγική προσέγγιση. Διπλωματική Εργασία. Άρτα: Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής, Σχολή Καλλιτεχνικών Σπουδών, ΤΕΙ Ηπείρου.

Αργυρίου, Μ. (2018). *Η Μουσική Παιδεία ως Εφαρμοσμένη Πολιτιστική Πολιτική και Πρακτική στο Χώρο της Εκπαίδευσης* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Αργυρίου, Μ. (2018). Η φύση της Μουσικής και της Μουσικής Κατανόησης. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Έρευνας Μουσικής Παιδαγωγικής Εαρινού Εξαμήνου 2018-2019, Θεματικής Ενότητας: Πραξιακή Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης Ρόδος ΤΕΠΑΕΣ- Παν.Αιγαίου.

Αλέξης, Κ. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βούη, Α., (2009). Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βουσβούκη, Ι.(2016). Πολιτισμικό Κεφάλαιο και Ανίχνευση του σε Νήπια και στους Γονείς, Ανάλογα με τον Ενδυματολογικό Κώδικα. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Τμήμα Νηπιαγωγών.

Βρύζας, Κ.(1997). Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία . Αθήνα

Γρηγορίου, Μ., Κουρουπός, Γ., Κυπουργός, Ν., Μαραγκόπουλος, Δ. (1996). Πρότυπο Παιδαγωγικό Μουσικό Πρόγραμμα για το Δημοτικό Σχολείο, Μαράσλειο Διαδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα (αδημοσίευτο)

Δαμουτζίδου, Η. (2010). *Η Αξιοποίηση της Δημοφιλούς Μουσικής και των Μουσικών Προτιμήσεων των Μαθητών Για την Διδασκαλία Μουσικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006), ΥΠΕΠΘ Π.Ι. Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί – Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ζώγαλη, Α.(2018). *Οι Επιδράσεις της Μουσικής Ακρόασης στην Ανάπτυξη του Παιδιού*. Πτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας Τμήμα Νηπιαγωγών.

Θεόδωρος, Β. Θάνος & Τόλιος, Ε.(2013). *Εκπαιδευτικές Πολιτιστικές Πρακτικές των Γονέων και Κοινωνική Προέλευση*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΣΤ΄

Θεοδωροπούλου, Ε. Κ (2014). *Φιλοσοφία της παιδείας ,όψεις της πράξης*. Εκδόσεις: Πεδίο.

Καλοχαιρέτη, Ε.(2009) *Προσεγγίζοντας Την Τέχνη Με Παιδιά*. Αθήνα: ΑΤΕΙ Αθήνας Σχολή Επαγγελματιών Υγείας Και Πρόνοιας Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.

Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική στον 20ο αιώνα: οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*, Αθήνα: Orpheus.

Καραδήμου, Λ. Π. (2001). *Από την Ακοή στην Ακρόαση*, Αθήνα: Orpheus.

Κόκκος, Α. (2011). “Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Η διαμόρφωση μιας μεθόδου” στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιβιεράτος, Κ., & Φραγκούλης, Ι. (1991). *Η κουλτούρα των μέσων: Αλεξάνδρεια*.

Madaule, P. (1998). *Με Ανοιχτά Αυτιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (σ.σ.144-146).

Ματσαγγούρας, Η.(1997) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*., Τόμος δεύτερος: Πολιτεία.

Ξανθάκου, Γ., Monks, F., & Καΐλα, Μ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης]. Πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Παπαβέντσης Στέλιος, (2013). Άρθρο: “Οι 7 παράμετροι για καλύτερη ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών”, στο pediatros.gr/άρθρα/οι-7-παράμετροι-για-καλύτερηψυχοκινητ.

Παπαναγιώτου, Ξ.(2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*.1,34-48

Πατερέκα, Χ.(1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passerom. *Θες/κη*: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ρωμανού, Κ. (2006). Έντεχνη ελληνική μουσική στους νεότερους χρόνους (σ.σ.266-267). Αθήνα: Κουλτούρα.

Σαρίκας, Ζ., (Επιμ.) (1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.

Σέργη, Λ. (2000). *Δημιουργική Μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg.

Σταύρου, Γ. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσίτσελα, Ε.(2015). *Η μαζική κουλτούρα από τη Σχολή της Φρανκφούρτης στον Μεταμοντερνισμό - Η περίπτωση της Δημοφιλούς Μουσικής*. Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. ΑΠ 1989-*Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, Βιβλίο Νηπιαγωγού. Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Χαραλάμπους, Α.(2003). *Αισθητική Παιδεία Και Αισθητική Καλλιέργεια Στο Νηπιαγωγείο Μέσα από την Μουσική*. Στο Μ.Αργυρίου (2019), Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Έρευνας Μουσικής Παιδαγωγικής Εαρινού Εξαμήνου 2018-2019.

Χατζιδάκης, Μ. (1980). Τα Σχόλια του Τρίτου. Αθήνα: Εξάντας

Χειμόνα, Ε.(2008). *Η Μουσική ως Μέσο Κοινωνικών Σχέσεων στο Νηπιαγωγείο*. Διπλωματική Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης Και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Ξενόγλωσση

Adorno, T. W. (1997). *Aesthetic theory*, London: The Athlone Press.

Abbs, P. (1987). *Living powers: the arts in education*. London: Falmer Press.

Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society (A Venture in Social Forecasting)*. London: Heinemann Educational (p. 479).

Bruner, J. S. (2009). *The process of education*: Harvard university press

Dewey, J. (1934/1958). *Art as experience*. Νέα Υόρκη: Capricorn Books.

Droe, K. L. (2008) *The effect of teacher approval and disapproval of music performed in rehearsal setting on music preferences*. *Journal of Research in Music Education*,29(2), 124-140.

Droe, K. (2006). *Music preference and music education: A review of literature*. *Update: Applications Of Research in Music Education*, 24(2),23-32.

Duke, R.A ., Flowers P.J., and Wolfe,D.E(1997). *Children who study piano with excellent teachers in the United States*. *Bulletin Of The Council of Research in Music Education*, 132,51-84.

Eisner, E. W., (1998). *The Kind of Schools we Need: Personal Essays*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Eisner, E. W., (2004). *What can education learn from the arts about the practice of education?* *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Available at <http://ijea.asu.edu/v5n4>

Elliot, D., (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press

Gardner, H. (1993/2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. 1988. *Society, culture and person: A systems view of creativity*. In R. J. Sternberg, ed., *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1988/1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1988/1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In R. J. Sternberg, (Ed.), *Handbook of creativity* (p.p.313 – 335). Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & G. J. Rich (1997). *Music improvisation: A systems approach*. In R.K.Sawyer (Ed.), *Creativity in performance* (p.p. 43-66). Greenwich, CT: Ablex.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). *A very brief measure of the Big-Five personality domains*. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528.

Kopacz, D.J (2005). *Personality and Music Preferences: The Influence of Personality Traits on Preferences Regarding Musical Elements*.

Le Blanc, A. (1981). *Effects of style, tempo and performing medium on children's music preference*. *Journal of Research en Music Education*,29, 143-156

Montgomery, A.P. (1966) *Effect of tempo on music preferences of children in elementary and middle school*. *Journal of Research en Music Education*,44(2),134-146.

Read, H. (1958). *Education through Art*. London: Faber & Faber (pp.59, 105).

Rogoff, B., J. Mistry, A. Goncu, & C. Mosier (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58(8).

Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: research into the development*. London.

Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development*.

Wertsch, J. V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*. In L.B.Resnick, J.M. Devine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.