



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του κριτικού
στοχασμού και μετασχηματισμού:**

**Μία εφαρμογή στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης
Ευκαιρίας**

Μαρία Κοτσοπούλου

Αθήνα, 2020

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του
κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού:
Μία εφαρμογή στον μουσικό γραμματισμό στα
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
της
ΜΑΡΙΑΣ ΚΟΤΣΟΠΟΥΛΟΥ
Υποψήφιας Διδάκτορος

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή
Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Γεώργιος Ζαρίφης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΠΘ
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου ΠΑ.ΠΕΛ.

Αθήνα, 2020

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΣΗΣ

Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Γεώργιος Ζαρίφης

Γεώργιος Μπαγάκης

Εμμανουήλ Σπυριδάκης

Ελένη Χοντολίδου

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου

Φαίη Αντωνίου

Η έγκριση της παρούσας διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως (ν. 5343/1932, άρθρο. 202, παρ.2).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναζήτησε τις αντανακλάσεις της μουσικής ακρόασης στον κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό των ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, εξειδίκευσε τη συζήτηση μελετώντας τη συμβολή της μουσικής ακρόασης στον προσανατολισμό των ενηλίκων για κριτικό στοχασμό και εν τέλει για μετασχηματίζουσα μάθηση. Το πεδίο της έρευνας αποτέλεσε ο Μουσικός Γραμματισμός, ως οργανικό και αναπόσπαστο μέρος της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο ερευνητικός σχεδιασμός αξιοποίησε την ποιοτική πολυμεθοδολογική προσέγγιση και συγκεκριμένα στρατηγικές και εργαλεία της έρευνας μέσω τέχνης, της έρευνας δράσης και της εθνογραφικής μεθόδου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα ενήλικοι, που φοιτούσαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων κατέδειξε ότι η μουσική ακρόαση ενεργοποίησε γνωστικές και συναισθηματικές δομές εμπλοκής με την εμπειρία. Ειδικότερα, η μουσική δημιούργησε αποπροσανατολιστικά διλήμματα, λειτούργησε ως συναισθηματική εργαλειοθήκη και ενθάρρυνε ενσυναισθηματικές διαθέσεις. Παράλληλα, αποτέλεσε εργαλείο ανάδειξης προσωπικών βιωμάτων, πολιτισμικών εμπειριών, κοινωνικών και μουσικών στερεοτύπων. Ο διαδραστικός διάλογος με τα μουσικά έργα αφύπνισε, κινητοποίησε τον κριτικό στοχασμό και συνέβαλε στην πρόκληση αλλαγών στο αντιληπτικό σύστημα των εκπαιδευομένων. Από τις συνεντεύξεις τους διαφάνηκε ότι οι ενήλικοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διεργασία, που αξιοποιεί την αλληλεπίδραση με τα «ακουστικά κείμενα», βίωσαν μία ευχάριστη εμπειρία, επικοινωνήσαν, γκρέμισαν χάσματα που τους χώριζαν και συνειδητοποίησαν τη συσχέτισή της με την αναβάθμιση της ποιότητας του νου. Η παρούσα έρευνα προτείνει και παρέχει εναύσματα για στοχασμό στους εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να εμπλουτίσουν τις πρακτικές τους με τη χρήση της μουσικής ακρόασης και να οδηγήσουν με ασφάλεια και σεβασμό τους εκπαιδευόμενους σε πιο συνειδητές επιλογές, ενθαρρύνοντας την αυτοδυναμία και αυτονομία τους.

ABSTRACT

The current assignment has researched the reflections of listening to music in the critical thinking and transformation of adults. More specifically, it has the conversation by studying the aid of listening to music in the orientation of adults for critical thinking and in the long run for transformative learning. The field of study has been Music Literacy as organic and irreplaceable part of Cultural Aesthetic Education in Second Chance Schools. The research pranning has utilized the qualitative multimethodological approach and specifically strategies and tools of method through art, action research and ethnographic method. The research sample has been ten adults, studing at the Second Chance School of Patras during school years 2016-2107 and 2017-2018. The analysis of data has shown that listening to music has activated cognitive and emotional structures involved into experience. Specifically, music has caused disorientating dilemmas, has operated as an emotional instrument case and has encouranged empathy moods. In parallel, it has been an instrument of pinpointing personal life experiences, cultural experiences, social and music stereotypes. The interactive dialogue with music works has awakened, has motivated the critical thinking and has aided towards causings changes in the system of thinking of trainees. From their interviews it has been shown that the adults involved in the educational process, which employs interacton with “listening texts”, have experienced a pleasant experience, have communicated, have thrown away gaps between them as well as realizing its correnspondence to updating the quality of the mind. The current research suggests and provides the beginning of thinking to adult trainers, so as to enrich their practices with the exploitation of listening to music, as well as guide with safety and respect the trainees towards more conscious choices, encouraging their self-competence and learning autonomy.

*Στη μητέρα μου Χαριτίνη
και στα παιδιά μου Γιώργο και Ιζαμπέλλα*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διατριβής μου, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω αυτήν την προσπάθεια. Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διατριβής μου κα. Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ, που πίστεψε σε μένα και δέχτηκε να επιβλέψει τη διδακτορική διατριβή μου. Δίχως την παρότρυνση, την ενθάρρυνση και την καθοδήγησή της, δεν θα είχα προχωρήσει σε αυτήν την προσπάθεια. Την ευγνωμονώ από τα βάθη της καρδιάς μου για την καθοριστική συμβολή της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Γεώργιο Ζαρίφη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, του οποίου η απαιτητική εφαρμογή των μεθοδολογικών διαδικασιών και η επιστημονική ταξιθέτηση των πεδίων, μου ενίσχυσαν το περιεχόμενο και τις διεξοδικές απαντήσεις στην τεκμηρίωση της κάθε άποψης που διατύπωσα.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Γεώργιο Μπαγάκη, Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που η επιστημονική του προσέγγιση με εμπλούτισε με παιδαγωγικές αντιλήψεις άμεσης πρακτικής ερευνητικής αποτελεσματικότητας.

Δεν θα παραλείψω να εκφράσω την αγάπη και την εκτίμησή μου σε όλους τους ενήλικους μαθητές μου, που με προθυμία και φιλοτιμία συμμετείχαν στην έρευνα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στις συνεντεύξεις και συνέβαλαν στη συγκέντρωση και επεξεργασία εκ μέρους μου πολύτιμων πληροφοριών για τη μαθησιακή τους μετεξέλιξη.

Τέλος, ένα μεγάλο και ουσιαστικό «ευχαριστώ» οφείλω στη μητέρα μου, τον βράχο που δέχεται όλους τους κυματισμούς και της τρικυμίες της ζωής μου και υπομονετικά τις αντέχει. Δίχως την υποστήριξή της σε πρακτικό και ψυχολογικό επίπεδο δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Ευχαριστίες.....	6
Συντομογραφίες.....	13
Κατάλογος Πινάκων.....	14

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Η επιλογή του θέματος.....	16
2. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	23
3. Ο σκοπός της έρευνας και τα διερευνητικά ερωτήματα.....	25
4. Η διάρθρωση της εργασίας.....	26

ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Μουσικός Γραμματισμός

1.1. Ο καινοτομικός ρόλος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην κοινωνία της Δια Βίου Μάθησης.....	28
1.2. Πληθυσμός στόχος και χαρακτηριστικά των ενηλίκων που φοιτούν στα ΣΔΕ.....	30
1.3. Μεθοδολογικές, διδακτικές προσεγγίσεις και διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών στα ΣΔΕ.....	33
1.4. Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ.....	34
1.5. Η έννοια του Γραμματισμού στα ΣΔΕ.....	37
1.6. Ο Γραμματισμός της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής.....	39
1.6.1. Η έννοια της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής.....	39
1.6.2. Στόχοι του Γραμματισμού της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής	41
1.7. Ο Μουσικός Γραμματισμός στα ΣΔΕ.....	44
1.7.1. Εννοιολογική προσέγγιση του Μουσικού Γραμματισμού.....	44
1.7.2. Η θεμελίωση διδασκαλίας του Μουσικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ.....	46
1.7.3. Το περιεχόμενο του Μουσικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ.....	50

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Εμπειρία, κριτικός στοχασμός και μετασχηματισμός στην ενήλικη μάθηση

2.1. Ο ρόλος της εμπειρίας στην μάθηση των ενηλίκων.....	54
2.2. Εννοιολογική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού.....	57
2.2.1. Νοηματοδότηση του κριτικού στοχασμού	57
2.2.2. Ο κριτικός στοχασμός ως χειραφετική διεργασία κοινωνικοπολιτικής αλλαγής.....	62
2.3. Η μετασχηματίζουσα μάθηση.....	65
2.3.1. Ορισμός της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow	65
2.3.2. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως αρχικό στάδιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	68
2.3.3. Η έννοια του πλαισίου αναφοράς στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης	69
2.3.4. Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	71
2.3.5. Η σημασία του ορθολογικού διαλόγου στη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	73
2.3.6. Ο ρόλος των συναισθημάτων στη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	74
2.4. Προϋποθέσεις επίτευξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική των ενηλίκων.....	77
2.4.1. Ο ιδανικός κριτικός στοχαστής.....	77
2.4.2. Καλές πρακτικές στην εκπαιδευτική διεργασία.....	78
2.4.3. Η τέχνη ως καλή πρακτική ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η γνωστική, συναισθηματική, πολιτισμική και κοινωνική διάσταση της μουσικής ακρόασης και η συμβολή της στην προώθηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης

3.1. Η διεργασία της μουσικής ακρόασης	85
3.2. Αισθητική εμπειρία και μουσική ακρόαση.....	88
3.3. Νοηματοδότηση και μουσική ακρόαση.....	91
3.4. Η κοινωνικο-πολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη διάσταση της μουσικής ακρόασης	94
3.4.1. Κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή των αισθητικών κρίσεων και στερεοτυπική νοηματοδότηση μουσικών ειδών.....	94
3.4.2. Η παγκοσμιοποιημένη διάσταση στην ακρόαση μουσικής.....	97
3.5. Η μουσική διάσταση στην κριτικοστοχαστική διαδικασία και στη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	102
3.6. Ρουτίνες σκέψης για την αξιοποίηση της μουσικής στην κριτική διδασκαλία και μοντέλα στοχαστικής διερεύνησης της τέχνης.....	107
3.7. Ανασκόπηση ερευνών για την αξιοποίηση της μουσικής και της μουσικής ακρόασης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	109

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ερευνητική διαδικασία

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	117
4.2. Το σχήμα της δειγματοληψίας και το ερευνητικό δείγμα.....	119
4.3. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	123
4.3.1. Η έρευνα με βάση τις τέχνες.....	125
4.3.2. Η έρευνα δράσης.....	127
4.3.3. Η εθνογραφική προσέγγιση.....	130

4.3.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	132
4.3.4.1. Η συμμετοχική παρατήρηση.....	132
4.3.4.2. Η ποιοτική συνέντευξη	133
4.3.4.3. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.....	135
4.3.5. Τεχνική της έρευνας: Ανάλυση περιεχομένου	136
4.4. Υλοποίηση της έρευνας	138
4.4.1. Υλοποίηση της πιλοτικής και κυρίως έρευνας	138
4.4.2. Δυσκολίες υλοποίησης της έρευνας στην αίθουσα διδασκαλίας και δυσκολίες στην υλοποίηση των συνεντεύξεων.....	139
4.4.3. Βασικές παραδοχές σχετικά με το επίπεδο των εκπαιδευομένων και τους στόχους χρήσης της μουσικής ακρόασης.....	141
4.4.4. Η επιλογή μουσικών έργων.....	143
4.4.5. Μεθοδολογία προσέγγισης και επεξεργασίας μουσικών ακροάσεων.....	145
4.5. Περιγραφή της έρευνας.....	147
4.5.1. Οι πιλοτικές παρεμβάσεις.....	147
4.5.1.1. Ακρόαση κλασικής μουσικής: 1 ^ο ηχητικό παράδειγμα.....	148
4.5.1.2. Ακρόαση κλασικής μουσικής: 2 ^ο ηχητικό παράδειγμα.....	149
4.5.1.3. Ακρόαση κλασικής μουσικής: 3 ^ο ηχητικό παράδειγμα.....	151
4.5.1.4. Ακρόαση ροκ μουσικής: 1 ^ο ηχητικό παράδειγμα.....	153
4.5.1.5. Ακρόαση χαρντ ροκ: 2 ^ο ηχητικό παράδειγμα.....	155
4.5.1.6. Ακρόαση ροκ διασκευής δημοτικού τραγουδιού: 3 ^ο ηχητικό παράδειγμα...	155
4.5.2. Περιγραφή της κυρίως έρευνας.....	158
4.5.3. Παράλληλες δραστηριότητες.....	182
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	
5.1. 1^ο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα.....	184
5.1.1. 1 ^ο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα: Περιγραφικό.....	184
5.1.2. Γνωστικές συγκρούσεις και αποπροσανατολιστικά διλήμματα.....	195

5.2. 2^ο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα: Εξελιχτικό.....	204
Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία.....	204
5.2.1. Νοηματοδότηση της έννοιας και του περιεχομένου της μουσικής.....	204
5.2.2. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Κλασική μουσική.....	209
5.2.3. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ροκ μουσική	212
5.2.4. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Τζαζ μουσική.....	215
5.2.5. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Δημοτική μουσική.....	217
5.2.6. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της μείξης του «παγκόσμιου» και του «τοπικού».....	220
5.2.7. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της ανταλλαγής και αλληλοδιείσδυσης μουσικών στοιχείων.....	222
5.2.8. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης.....	224
5.2.9. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης.....	227
5.2.10. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ανάδειξη συμπληρωματικών παραδοχών.....	231
5.3. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου.....	234
5.3.1. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Κλασική μουσική.....	234
5.3.2. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ροκ μουσική.....	238
5.3.3. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Τζαζ μουσική.....	240
5.3.4. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Παγκοσμιοποίηση και μουσική.....	242
5.3.5. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ανταλλαγή, μείξη και αλληλοδιείσδυση μουσικών στοιχείων.....	249
5.3.6. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Περιεχόμενο της έννοιας της μουσικής.....	252
5.3.7. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις στην τάξη.....	255
5.3.8. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις στη συνέντευξη.....	256

5.4. Αριθμός αναφορών γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής ανά μουσικό έργο και ανά άτομο.....	260
5.5. Αριθμός αναφορών στοχασμού, κριτικού στοχασμού, εμπλουτισμού και μετασχηματισμού ανά άτομο.....	263
5.6. Κατηγοριοποίηση των νοητικών αναφορών ανά θεματικό περιεχόμενο.....	263
5.7. Σχηματική απεικόνιση φάσεων επίτευξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού.....	269
5.8. Αποτίμηση της εκπαιδευτικής διεργασίας με διδακτικό εργαλείο τη μουσική ακρόαση.....	270
5.8.1. Απόψεις και συναισθήματα για την εμπειρία των στοχαστικών μαθησιακών διεργασιών.....	270
5.8.2. Η χρησιμότητα της μαθησιακής διεργασίας με διδακτικό εργαλείο τη μουσική ακρόαση.....	274
5.9. Γενικές παρατηρήσεις ανά εκπαιδευόμενο.....	279
5.9.1. Μαρία.....	279
5.9.2. Γιάννης.....	280
5.9.3. Αχμέτ.....	282
5.9.4. Πέτρος.....	284
5.9.5. Αναστασία.....	285
5.9.6. Κωνσταντίνα.....	286
5.9.7. Ελένη.....	287
5.9.8. Σοφία.....	288
5.9.9. Βασίλης.....	289
5.9.10. Λάουρα.....	290
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	291
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	309
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	340

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΣΚΤ: Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών
ΓΓΑΒΜ: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
Γ.Γ.Ε.Ε.: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕC: European Commission
Ε.Ε.Μ.Ε.: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
ΕΚΠΑ: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ι.Δ.Ε.Κ.Ε: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
ΙSΜΕ: International Society for Music Education
ΜΜΕ: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΜΟΣΔΕ: Μουσικός Χορωδιακός Όμιλος ΣΔΕ Πάτρας
ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
σ.: σελίδα
σσ.: σελίδες
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Σχήμα δειγματοληψίας	120
Πίνακας 2 Μουσικό έργο: «Η καταγίδα»	184
Πίνακας 3 Μουσικό έργο: «Ύμνος στην χαρά»	185
Πίνακας 4 Μουσικό έργο: «Βαλς των δύο λεπτών»	185
Πίνακας 5 Μουσικό έργο: «Cinq Melodies Populaires Greques»	186
Πίνακας 6 Μουσικό έργο: «Γιάννη μου το μαντήλι σου»	186
Πίνακας 7 Μουσικό έργα: «Μου παρήγγειλε το αηδόνι», «Σαμιώτισσα»	187
Πίνακας 8 Μουσικό έργο: «Βιολιστής στη στέγη»	187
Πίνακας 9 Μουσικό έργο: «Έφριξεν η γη»	188
Πίνακας 10 Μουσικό έργο: «Ποια νύχτα»	188
Πίνακας 11 Μουσικό έργο: «What a wonderful world»	189
Πίνακας 12 Μουσικό έργο: «Ας ερχόσουν για λίγο»	190
Πίνακας 13 Μουσικό έργο: «Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	191
Πίνακας 14 Μουσικό έργο: «It's not Dawn»	192
Πίνακας 15 Μουσικό έργο: «Still Universe»	193
Πίνακας 16 Μουσικό έργο: «A Hard Days Night»	193
Πίνακας 17 Μουσικό έργο: «Παγκοσμιοποίηση»	194
Πίνακας 18 Αποπροσανατολιστικά διλήμματα στην ολομέλεια των ενηλίκων	200
Πίνακας 19 Αποπροσανατολιστικά διλήμματα ανά εκπαιδευόμενο	202
Πίνακας 20 Αρχικές νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της έννοιας της μουσικής	206
Πίνακας 21 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της κλασικής μουσικής. Γνωστική εμπλοκή	211
Πίνακας 22 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της κλασικής μουσικής. Συναισθηματική εμπλοκή	211
Πίνακας 23 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της ροκ μουσικής. Γνωστική εμπλοκή	214
Πίνακας 24 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της ροκ μουσικής. Συναισθηματική εμπλοκή	215
Πίνακας 25 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της	

τζαζ μουσικής. Γνωστική εμπλοκή	216
Πίνακας 26 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της τζαζ μουσικής. Συναισθηματική εμπλοκή	217
Πίνακας 27 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της δημοτικής μουσικής. Γνωστική εμπλοκή	218
Πίνακας 28 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της δημοτικής μουσικής. Συναισθηματική εμπλοκή	218
Πίνακας 29 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της μείξης του «παγκόσμιου» και του «τοπικού». Γνωστική εμπλοκή	221
Πίνακας 30 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της μείξης του «παγκόσμιου» και του «τοπικού». Συναισθηματική εμπλοκή	222
Πίνακας 31 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση ανταλλαγής και αλληλοδιείσδυσης μουσικών στοιχείων. Γνωστική εμπλοκή	223
Πίνακας 32 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση ανταλλαγής και αλληλοδιείσδυσης μουσικών στοιχείων. Συναισθηματική εμπλοκή	224
Πίνακας 33 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης. Γνωστική εμπλοκή	226
Πίνακας 34 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης. Συναισθηματική εμπλοκή	227
Πίνακας 35 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση έννοιας της παγκοσμιοποίησης. Γνωστική εμπλοκή	229
Πίνακας 36 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση έννοιας της παγκοσμιοποίησης. Συναισθηματική εμπλοκή	230
Πίνακας 37 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ανάδειξη συμπληρωματικών παραδοχών. Γνωστική εμπλοκή	232
Πίνακας 38 Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ανάδειξη συμπληρωματικών παραδοχών. Συναισθηματική εμπλοκή	233
Πίνακας 39 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Κλασική μουσική	237
Πίνακας 40 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ροκ μουσική	239
Πίνακας 41 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Τζαζ μουσική	241
Πίνακας 42 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Παγκοσμιοποίηση και μουσική	245

Πίνακας 43 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ανταλλαγή, μείξη και αλληλοδιείσδυση μουσικών χαρακτηριστικών	251
Πίνακας 44 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Η έννοια της μουσικής	254
Πίνακας 45 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις που προέκυψαν στην τάξη	256
Πίνακας 46 Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις που αναδείχθηκαν στη συνέντευξη	259
Πίνακας 47 Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν γνωστική εμπλοκή ανά μουσικό έργο και ανά άτομο	261
Πίνακας 48 Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν συναισθηματική εμπλοκή ανά μουσικό έργο και ανά άτομο	262
Πίνακας 49 Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν στοχασμό, κριτικό στοχασμό, εμπλουτισμό και μετασχηματισμό ανά άτομο	263
Πίνακας 50 Αισθητικές συνήθειες	264
Πίνακας 51 Κοινωνιογλωσσικές συνήθειες	265
Πίνακας 52 Φιλοσοφικές συνήθειες	266
Πίνακας 53 Ψυχολογικές συνήθειες	267
Πίνακας 54 Ηθικές συνήθειες	268

*«Η μουσική είναι μια αποκάλυψη,
υψηλότερη από κάθε σοφία και οποιαδήποτε φιλοσοφία»*

Ludwig van Beethoven

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Η επιλογή του θέματος

Η διδασκαλία του μαθήματος της Αισθητικής Πολιτισμικής Αγωγής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επί μία σειρά ετών αποτέλεσε το έναυσμα για έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τη συσχέτιση των στόχων, του περιεχομένου της διδασκαλίας, της διδακτικής προσέγγισης και των μεθοδολογικών πρακτικών, στην προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, στην ενθάρρυνση της αίσθησης της προοπτικής και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο γραμματισμός που κλήθηκα να διδάξω ήταν η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή, εκκινώντας από την αντίληψη ότι η ολιστική προσέγγιση στην καλλιτεχνική παιδεία στηρίζεται στα κοινά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών μαθημάτων (μουσική, εικαστικά, θέατρο κ.α.) και εάν διδάσκονται με ενοποιημένο τρόπο οι μαθητές θα αποκομίζουν πιο πλούσιες και ουσιαστικές εμπειρίες και θα κινητοποιούνται ανταποκρινόμενοι θετικά στη μαθησιακή διεργασία (Κοκκίδου, 2015, Κοκκίδου, Γκανά & Καραχάλιου 1998, Χρυσοστόμου, 2009). Τα τελευταία χρόνια προσέγγισα τον θεσμό των ΣΔΕ όχι μόνο μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά και από αυτόν της υποδιευθύντριας του σχολείου. Ως εκπαιδευτικός μουσικής κλήθηκα να ανταποκριθώ στις ιδιαιτερότητες ενός άλλου τύπου σχολείου, που δεν ακολουθούσε σε καμία περίπτωση τις συντεταγμένες ενός παραδοσιακού σχολείου, της παθητικής μετάδοσης των γνώσεων και της μη αξιοποίησης της εμπειρίας, των αισθήσεων, των συναισθημάτων και της σκέψης του ατόμου. Ως υποδιευθύντρια ασχολήθηκα και με διοικητικά ζητήματα, κάτι που ενίσχυσε την εμπειρία μου σε ένα άλλο πεδίο, προσφέροντάς μου μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία αυτά και τις δυνατότητες αυτενέργειας ή τους περιορισμούς που υπάρχουν σαν γενικές οδηγίες της κεντρικής διοίκησης του υπουργείου για τα συγκεκριμένα σχολεία.

Η διαλεκτική συζήτηση με τον εαυτό μου είχε ως αφετηρία την εφαρμογή και την ενσωμάτωση των θεωριών μάθησης των ενηλίκων στην εκπαιδευτική μου πρακτική στην ομάδα των ενηλίκων. Οι αρχικές μου διαπιστώσεις για τον γραμματισμό της μουσικής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) συνδέονταν:

- Με μία αρχική πεποίθηση των εκπαιδευομένων για τη μη χρησιμότητα του μαθήματος και των δεξιοτήτων που εκπορεύονται από αυτό. Ωστόσο σε σχέση με την επιλογή να εκφραστούν μέσω της μουσικής, των εικαστικών και του θεάτρου, η πρώτη επιλογή συνάδει με τη μουσική έκφραση, ακολουθεί η επιθυμία συμμετοχής σε θεατρική παράσταση και τελευταία τοποθετείται η επιθυμία για εμπλοκή με τα καλλιτεχνικά. Η

διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών επί σειρά ετών στο ΣΔΕ Πάτρας αποκάλυψε ότι η πλειοψηφία των ενηλίκων, λόγω του ότι δεν βρέθηκαν σε περιβάλλον παραγωγικό στη ζωγραφική, θεωρούν ότι η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών θα ήταν τρίτη ως προς τις επιλογές τους. Εκτός και αν προέρχονται από οικογενειακό ή συγγενές περιβάλλον με ζωγράφους χομπίστες ή ακόμη και αγιογράφους ή εικαστικούς καλλιτέχνες ή οι ίδιοι έχουν ροπή προς αυτήν την τέχνη. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις κατά συντριπτική πλειοψηφία δεν προτιμούν τη ζωγραφική ως βασικό μάθημα, πέραν μιας εγκυκλοπαιδικής ενημέρωσης θεωρητικής κατεύθυνσης. Η θεατρική αγωγή μπαίνει σε ανώτερη μοίρα από τη ζωγραφική, ως επιλογή στους ενήλικους. Η εμπλοκή τους σε μία θεατρική παράσταση είναι μία καλή και δύσκολη επιλογή. Ένα τόλμημα όμως, που δεν ενώνει όλους στο μάθημα. Δεν έχουν όλοι και όλες μέσα τους ως ίνδαλμα έναν ηθοποιό και έχουν άλλες προτιμήσεις. Και είναι αρκετοί εκείνοι που δεν αρέσκονται να παίζουν και δείχνουν δισταγμό να συμμετάσχουν σε μία θεατρική παράσταση. Πιο ασφαλής επιλογή φαίνεται να είναι η συμμετοχή σε χορωδιακό σύνολο, μέσα από το οποίο εκφράζονται, χωρίς να υπάρχει ατομική έκθεση, αλλά συνάθροιση πολλών ενηλίκων. Για τον σκοπό αυτό η ερευνήτρια δημιούργησε ήδη από το 2007 μουσικό χορωδιακό όμιλο στο ΣΔΕ Πάτρας (ΜΟΣΔΕ), με επιτυχημένη συμμετοχή στα πολιτισμικά δρώμενα της πόλης.

- Με τη συνειδητοποίηση ότι οι γνώσεις και οι αισθητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων εκπορεύονταν στην πλειονότητά τους από την ακρόαση τραγουδιών μαζικής, δημοφιλούς κουλτούρας, κυρίως λαϊκών καλλιτεχνών και σύγχρονης ποπ μουσικής.
- Με την επιφύλαξη να συμμετέχουν σε εργασίες στην τάξη, όταν αυτές απαιτούσαν την ενεργητική εμπλοκή τους μέσω γραπτών εργασιών.
- Με τη συνειδητοποίηση ότι οι εκπαιδευόμενοι κουβαλούσαν πολλές, ενδιαφέρουσες και διαφορετικές ιστορίες ζωής, που με προβλημάτισαν και μου έδωσαν το έναυσμα για αναστοχασμό πάνω στη δική μου ιστορία ζωής και ίσως ένα νέο νόημα στη ζωή.
- Με τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν διαμορφωμένες στάσεις, αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες νοηματοδοτούσαν την εμπειρία του ωραίου, του μουσικού γούστου και ερμήνευαν την έννοια της μουσικής, ως κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης συνθήκης.
- Με την έλλειψη διδακτικών εγχειριδίων και καθορισμένης διδακτικής ύλης. Τα παραπάνω σε πρακτικό επίπεδο και μετά από διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών οδήγησαν στη σύνταξη εκπαιδευτικού υλικού εναρμονισμένου με τις ανάγκες και τα

χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου στην οποία απευθυνόταν. Δημιουργήθηκε εναλλακτική μορφή παιδαγωγικού υλικού, όπως υλικό σε μορφή φακέλου, αλλά και οι ίδιοι οι ενήλικοι δημιούργησαν ατομικό φάκελο εργασιών και υποστηρικτικού υλικού.

- Με την ύπαρξη ενός οδηγού σπουδών, που αφορούσε γενικά στις τέχνες και εστιαζόταν περισσότερο στα εικαστικά. Το 2000 για τον γραμματισμό της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) εγχειρίδιο του μαθήματος, που το περιεχόμενό του εστιαζόταν στις έννοιες του πολιτισμού, της πολιτισμικής ταυτότητας, των αισθητικών θεωριών, του αστικού χώρου, ενώ προσέγγιζε επίσης ζητήματα σύνδεσης της τέχνης με την τεχνολογία. Ουσιαστικά επρόκειτο για μία πιλοτική, αρχική προσέγγιση του γραμματισμού, χωρίς να υπάρχει σύνδεση του περιεχομένου του βιβλίου με τις πραγματικές ανάγκες του έμψυχου δυναμικού που θα αποτελούσε τον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ. Το 2004 τυπώθηκε ένα πρόγραμμα σπουδών – εκπαιδευτικό υλικό, από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), την επιστημονική επιμέλεια του οποίου είχε η Ε. Τρίμμη και που έθετε σε πιο ρεαλιστική βάση το περιεχόμενο διδασκαλίας του γραμματισμού. Τα περιεχόμενα του υλικού προσέγγιζαν τους στόχους του προγράμματος, το περιεχόμενο του γραμματισμού, ζητήματα μεθοδολογίας, ενώ υπήρχαν ενδεικτικές εφαρμογές της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής στα ΣΔΕ. Το υλικό εμπεριείχε ελάχιστες αναφορές στη μουσική και μία ενδεικτική εφαρμογή για την αξιοποίηση της μουσικής στα ΣΔΕ, η οποία είχε τον τίτλο «Τρία μαθήματα για τη μουσική: Τι είναι μουσική, μουσική σημειογραφία, μουσικές σκάλες». Το 2012 αντικαταστάθηκε από νέο οδηγό σπουδών, που εμπεριείχε καλές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό τόσο για τα εικαστικά, το θέατρο, όσο και για τη μουσική. Επιχειρήθηκε δηλαδή για πρώτη ουσιαστικά φορά η ολιστική προσέγγιση του γραμματισμού, δίνοντας στο γνωστικό αντικείμενο της μουσικής ισότιμη θέση ανάμεσα στις άλλες δύο γνωστικές περιοχές, τα εικαστικά και το θέατρο.
- Με τον περιορισμό της διδασκαλίας του μαθήματος σε μία ώρα εβδομαδιαίως, με αποτέλεσμα να μην δίνεται η δυνατότητα για επιπλέον εμβάθυνση.
- Ωστόσο, πρέπει να σημειώσω μία θετική πτυχή της οργάνωσης των ΣΔΕ, που προέβλεπε κάποιες ώρες για τη διεξαγωγή διαθεματικών πρότζεκτς, στα οποία μπορούσε να συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός της μουσικής.

Με την πάροδο των χρόνων, οι αρχικές μου διαπιστώσεις εμπλουτίστηκαν και επιτελέστηκε και για μένα ένας βαθύς μετασχηματισμός μέσα από την εμπειρία και την επαφή μου με τους εκπαιδευόμενους. Και αυτό, γιατί όλα αυτά τα χρόνια ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως

υποδιευθύντρια του σχολείου ανέπτυξα μια σημαντική σχέση με ανθρώπους που αρχικά τους αντιμετώπιζα με καχυποψία ως «άλλους». Παρακολουθούσα την εξέλιξη των εκπαιδευομένων και τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου και αντιλαμβανόμουν ότι είχαν θετικό αντίκτυπο στην πορεία της ζωής τους. Ενώ αρχικά έρχονταν στο σχολείο με σκοπό την απόκτηση του πτυχίου (πτυχίο ισότιμο του συμβατικού γυμνασίου), στην πορεία μετασχηματίζονταν και μετακινούνταν από τα πρότερα αρχικά δεδομένα για τα οποία επέλεξαν την φοίτηση τους στο ΣΔΕ σε μία διαφορετική δέσμευση απέναντι στο σχολείο. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξα και για τον γραμματισμό. Ενώ δηλαδή έρχονταν με μία διστακτικότητα και πολλές φορές και με αρνητική διάθεση στο μάθημα της μουσικής, αντίληψη η οποία προέκυπε από σιωπηρές παραδοχές για την αξία της μουσικής, στην πορεία υπήρχε μία ποιοτική εξέλιξη του νου και μία αλλαγή στην αξία που έδιναν στο μάθημα, φτάνοντας πολλές φορές στο σημείο να υπάρχει ταύτιση μεταξύ αυτών που αισθάνονται και αυτών που πρέπει να αισθάνονται, σε αυτά που θέλουν και αυτά που πρέπει να θέλουν. Επίσης, διαπίστωσα ότι για τους ενήλικους η διαδικασία ανάλυσης, επιχειρηματολογίας και έκφρασης απόψεων δεν αποτελούσε αυτονόητη πραγματικότητα, σαν αυτοί να ήταν πάντα έτοιμοι να υποδεχθούν μία διδασκαλία που βασίζεται στον παιδαγωγικό διάλογο και σε εκπαιδευτικές μεθόδους που απαιτούν την ενεργό ανάμειξή τους στην εκπαιδευτική διεργασία, διότι οι εμπειρίες τους από τα σχολικά χρόνια παρέπεμπαν στην προσέγγιση της μάθησης με διαφορετικές μαθησιακές στρατηγικές. Ωστόσο, στην παρούσα νέα συνθήκη της τάξης ενσωματώνονταν άμεσα, αναδεικνύοντας προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, εμπλουτίζοντας το μάθημα με ποικίλες οπτικές.

Σε σχέση με τις μουσικές τους εμπειρίες η πραγματικότητα που αναδύοταν στον μουσικό γραμματισμό αποτύπωνε τον περιορισμό του μουσικού τους ορίζοντα και την εστίαση σε είδη μουσικής που ακούγονται από τα ραδιόφωνα και την τηλεόραση και κατευθύνουν τους εκπαιδευόμενους καταναλωτές της μουσικής προς δεδομένες μουσικές κατηγορίες και πρότυπα. Η μουσική μάθηση συνίστατο σε ό,τι οι άνθρωποι μάθαιναν μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που κινούνταν (οικογένεια, εργασία, τόπος καταγωγής, ΜΜΕ, κτλ.) και οι ενήλικοι εξέφραζαν τις μουσικές τους συνήθειες και τις προσωπικές τους διαδρομές στο μουσικό γίγνεσθαι. Συνεπώς, ο ηχητικός χάρτης της μουσικής τους πραγματικότητας ήταν άρρηκτα συνδεδεμένος με τα συγκεκριμένα ακούσματα και η αλληλεπίδραση με αυτά ήταν εμφανής.

Έτσι προέκυψε η ανάγκη να καταγράψω τα βιώματα και τις μουσικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, να εξετάσω τον τρόπο που νοηματοδοτούν μουσικά ακούσματα, να εισάγω

μία νέα μουσική διάσταση, βασιζόμενη στον μουσικό πλουραλισμό που αντικατοπτρίζει το παγκοσμιοποιημένο πνεύμα των καιρών και να οδηγηθώ σε δημιουργικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να προβληματιστούν και να στοχαστούν κριτικά σε σχέση με τις αισθητικές τους παραδοχές και κρίσεις για μία ποικιλία μουσικών ειδών. Δηλαδή να θέσω σε μία επιστημονική και παιδαγωγική βάση αυτό το οποίο εμπειρικά ενίσχυα αυτά τα χρόνια στην τάξη, με τελικό ζητούμενο την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού των εκπαιδευομένων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στη συνείδηση των εκπαιδευομένων η προσέγγιση της μουσικής ήταν εγγενώς συνυφασμένη με τη μουσική ακρόαση και αντίστοιχα ο συναισθηματικός κόσμος και οι ιδιαίτερες διαθέσεις τους εκφράζονταν μέσω της ακρόασης μουσικής. Οι υπόλοιπες πτυχές της μουσικής προσέγγισης, όπως η εκτέλεση, οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και οι δραστηριότητες ανάγνωσης της μουσικής δεν νοούνταν ως ενδιαφέρουσες και ελκυστικές για τους ενήλικους. Ακόμα και το τραγούδι, που κινητοποιεί τη δύναμη της προσωπικής έκφρασης, αντηχεί ως ασφαλές μέσο προσωπικής ερμηνείας και ευχαρίστησης, όταν γίνεται σε ομαδικό πλαίσιο, που ο ενήλικος περιβάλλεται από άλλους συνεκπαιδευόμενους.

Ως απόρροια των προηγούμενων η πρόταξη της ακρόασης μουσικής έδινε χώρο έκφρασης σκέψεων, προβληματισμών, συνειρμών και εικόνων και προλείπε το έδαφος για την επεξεργασία, ανίχνευση και εις βάθος κατανόηση των μουσικών φαινομένων. Έτσι η αξιοποίησή της στον μουσικό γραμματισμό κρίθηκε απαραίτητη στη διαδικασία διέγερσης του ανώτερου διανοητικού επιπέδου των εκπαιδευομένων. Θα ήταν λοιπόν σκόπιμο να διερευνηθεί αν μία διδασκαλία βασισμένη στη μουσική ακρόαση θα μπορούσε να ενισχύσει έναν εσωτερικό ή εξωτερικό διάλογο σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευομένων για τη μουσική τους εμπειρία, τις συμπεριφορές και τις αισθητικές κρίσεις που εκπορεύονται από αυτήν και αν η συγκεκριμένη προσέγγιση θα οδηγούσε σε εξέλιξη και αναδόμηση των παραδοχών και σε μετασχηματιστική μάθηση, έχοντας πάντα ως στόχο την προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική αυτοπροσδιοριζόμενη ανάπτυξη.

Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι εκτός από μία πρακτική ανάγκη να χρησιμοποιήσω την ίδια τη φύση της μουσικής για να προσεγγίσω τους εκπαιδευόμενους και να συμβάλω στην πρόκληση για σκέψη, προσωπικά βιώματα μεγιστοποίησαν την ανάγκη μου να προσεγγίσω τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή πράξη. Εκκινώντας και από τον γονεϊκό μου ρόλο και μάλιστα ούσα μητέρα παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρώ αδήριτη ανάγκη τη μελέτη των βαθύτερων διαστάσεων των φαινομένων που αναδύονται στη

σχολική τάξη και την αναζήτηση των κατάλληλων προσεγγίσεων, ώστε να επιτευχθεί η κινητοποίηση των διδασκομένων και ένα υψηλό επίπεδο ενέργειας στην τάξη.

2. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η πρωτοτυπία της έρευνας στηρίζεται σε δύο πυλώνες. Πρώτον, δεν έγινε προσπάθεια να επιβληθεί μία προκαθορισμένη λογική. Αναπτύχθηκε μία προσέγγιση που κινητοποιεί το ανώτερο διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο και ονομάζεται κατανόηση. Η κατανόηση δεν κρίνει, δεν αφορίζει. Ας την εξειδικεύσουμε με συγκεκριμένες αναφορές. Το ζήτημα της ετερογένειας της τάξης ήταν ευλογία. Όλες οι δυσκολίες, τα διαφορετικά επίπεδα κρίθηκαν με τα ίδια αξιακά κριτήρια και προσεγγίστηκαν βήμα-βήμα οι παράλληλες διαφορετικότητες, τις οποίες ερμήνευαν δέκα διαφορετικές προσωπικότητες. Κάποιες είχαν μεταξύ τους συνάφεια και κάποιες ήταν τελείως διαφορετικές και δεν τέμονταν σε κανένα σημείο. Δεύτερον, δεν ενισχύθηκαν και προσεγγίστηκαν μόνο κάποια ερωτήματα κριτικού στοχασμού, αλλά όταν ολοκληρώθηκε ο πρώτος κύκλος των απαντήσεων στην τάξη, για το πώς αντιλαμβάνονται και οι δέκα ξεχωριστά εκπαιδευόμενοι τα ζητούμενα, διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται ένας δεύτερος κύκλος ενισχυτικός και εξελικτικός για να αποτιμήσουν οι ενήλικοι την εκπαιδευτική διεργασία με εργαλείο την ακρόαση μουσικής και να εκφράσουν τις βαθύτερες απόψεις και πεποιθήσεις πάνω στα ζητήματα που ανέκυψαν στην τάξη, ώστε να διαπιστωθεί η αλλαγή, η διεύρυνση και η μονιμότητα των μετατοπίσεων. Για τον λόγο αυτόν πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, με στόχο τη διατύπωση της ώριμης σκέψης και της έκφρασης των νοητικών τους κόσμων.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην τάξη δεν ήταν ούτε απαγωγική, ούτε επαγωγική. Δηλαδή απαγωγική, ώστε να επιβεβαιωθεί μία υπόνοια, ένα αρχικό τετελεσμένο δεδομένο ή επαγωγική από το μέρος στο όλον, ψάχνοντας στα τυφλά στην ουσία, γιατί οι ενήλικοι είχαν τελείως ετερόκλητες ψυχικές δομές. Η επιλογή της διαλεκτικής συζήτησης και μεθόδου ήταν καθοριστικής σημασίας για την έρευνα στην τάξη, διότι συνέβαλε στην ενότητα των αντιθέτων. Η συνθετική ενότητα των αντιθέτων επιτυγχάνεται, όταν το σοκ της διαφορετικότητας μετατρέπεται με τη συμβολή του διδάσκοντος σε δημιουργική αφήγηση, άποψη από τον συμμετέχοντα.

Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει και από το κενό που διαπιστώθηκε κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στόχος της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής δεν ήταν να σταθεί μόνο στους ακροκέραμους του οικοδομήματος της συνείδησης. Απώτερος στόχος ήταν η εις βάθος εισχώρηση, με θάρρος μέσα σε όλο το οικοδόμημα της έρευνας. Οι έρευνες

που μέχρι τώρα έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο δεν περιγράφουν επαρκώς την εξέλιξη και τον μετασχηματισμό των ενηλίκων. Επίσης, οι περισσότερες μέχρι τώρα μελέτες είναι προσανατολισμένες στον μετασχηματισμό των ενηλίκων μέσα από την αισθητική εμπειρία και δεν εστιάζονται στην αποτίμηση της χρήσης της μουσικής και ειδικά της χρήσης της μουσικής ακρόασης στην τάξη. Πρέπει ακόμα να επισημανθεί, ότι στο διεθνές γίνεσθαι οι έρευνες αφορούν κυρίως στην προσέγγιση της έννοιας της κριτικής σκέψης ως άρτια διανοητική διαδικασία και απευθύνονται κυρίως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, η μέχρι τώρα ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία επικεντρώνεται σε μία προσέγγιση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία εξετάζει τη συμβολή και τον ρόλο της τέχνης, κυρίως εικαστικής τέχνης στην αισθητική εμπειρία. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία στροφή στην εξέταση της κινηματογραφικής τέχνης, ως σημείο αναφοράς της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων και της ποίησης έχουν επίσης έντονη παρουσία στην υλοποίηση της μετασχηματιστικής μεθόδου. Αντίθετα, η ερευνητική μας εστίαση δίνει προτεραιότητα στην αποκλειστική χρήση της μουσικής ακρόασης, ως εργαλείο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού.

Επιπρόσθετα, η θεωρητική πρωτοτυπία της απορρέει και από τα ζητήματα που νοηματοδοτούνται και προσεγγίζονται στην έρευνα. Το ζήτημα των νοητικών σχημάτων και νοητικών συνηθειών, που σχετίζονται με την αισθητική ερμηνεία μουσικών ειδών δεν έχει μελετηθεί αρκετά και δεν έχει αντιμετωπιστεί ως κυρίαρχο ζητούμενο μιας κριτικής και μετασχηματιστικής θεωρίας μάθησης. Η θεωρητική πρωτοτυπία της έρευνας ερείδεται και στην πραγμάτευση ενός καίριου ζητήματος, που αφορά στην πρόσληψη και νοηματοδότηση της παγκοσμιοποίησης, κυρίως στη μουσική της πτυχή. Οι παραδοχές των ατόμων για την έννοια της παγκοσμιοποίησης στη μουσική στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και έρευνας. Υπό αυτό το πρίσμα, αναμένεται ότι θα φωτιστούν πληρέστερα οι όψεις του τρόπου που ενήλικοι αντιλαμβάνονται ζητήματα που σχετίζονται με μουσικές επιλογές και συμπεριφορές στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα.

Εν κατακλείδι, σημασία δίνεται στον διαρκή εκσυγχρονισμό και στην επικαιροποίηση των θεωριών. Με τη συλλογικότητα όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα οφείλουμε να παράξουμε, να επιβεβαιώσουμε, να αμφισβητήσουμε ή να αναθεωρήσουμε θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις για να βοηθήσουμε ακόμα πιο πολύ την εξέλιξη και ανάπτυξη της κοινωνίας με γέφυρα τη μουσική παιδεία. Και όπως υποστηρίζει ο Taylor (όπως αναφέρεται

στο Κόκκος, 2015) καμία θεωρία δεν πρέπει να θεωρείται ως ολοκληρωμένο μόρφωμα, αλλά χρειάζεται να διερευνάται κριτικά, να αναδεικνύονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία της και να εμπλουτίζεται με εναλλακτικές ιδέες και απόψεις.

3. Ο σκοπός της έρευνας και τα διερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι μετασχηματισμοί των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ και να διερευνηθεί η ικανότητα τους να δομήσουν μία ολιστικά ενημερωμένη κατανόηση για ποικίλα είδη μουσικής, στο πλαίσιο ενός πολύπλευρου και παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, μέσα από μαθησιακές προκλήσεις στον μουσικό γραμματισμό, που αποτελεί οργανικό μέρος της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής. Δηλαδή επιχειρείται να αποτιμηθεί ο επαναπροσδιορισμός των μοντέλων σκέψης για τη μουσική, η οποία εξετάζεται στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης, που έχει δημιουργηθεί από τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, διερευνάται ο ρόλος που διαδραματίζει η μουσική ακρόαση στην πυροδότηση της κριτικοστοχαστικής διεργασίας και στην κατασκευή νέου ερμηνευτικού μοντέλου νοηματικής προσέγγισης και εξετάζονται τα ενδεχόμενα μετασχηματιστικά άλματα που προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με τα μουσικά έργα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίζεται η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ;
- Η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ;

Για να υποστηριχθούν τα παραπάνω η έρευνα εστιάζει σε σημαντικές προκλήσεις που λειτουργούν καθοριστικά μεταξύ της ολιστικής προσέγγισης του γραμματισμού της μουσικής και της εκκίνησης της εφαρμογής της μετασχηματιστικής διεργασίας. Ειδικότερα ερωτήματα που επιχειρούνται να απαντηθούν στην έρευνα είναι:

- Ποιες γνωστικές και συναισθηματικές δομές κινητοποιεί η μουσική που προκαλούν τον κριτικό στοχασμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων;
- Η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα αναδεικνύει αποπροσανατολιστικά διλήμματα;
- Η έλλειψη μουσικού γραμματισμού επηρεάζει την αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τα μουσικά έργα;

- Το διαφορετικό πολιτισμικό και εθνοτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων διευκολύνει ή παρεμποδίζει τον «διάλογο» με τα μουσικά έργα;
- Η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης μπορεί να προσανατολίσει τους ενήλικους προς την κατεύθυνση επέκτασης ή αναπλαισίωσης νοητικών παραδοχών;

4. Η διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα διατριβή διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια, προκειμένου να προσεγγιστούν πληρέστερα και σε βάθος τα ζητήματα που τίθενται για επεξεργασία και ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, στην εισαγωγή παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της εργασίας και καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα τρία επόμενα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας και προσδιορίζεται το πεδίο της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στις καινοτομίες βάσει των οποίων λειτουργούν, όπως το πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και η έννοια του γραμματισμού, που υιοθετείται στα εν λόγω σχολεία. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην Αισθητική Πολιτισμική Αγωγή και στον Μουσικό Γραμματισμό, που αποτελεί το πεδίο εφαρμογής της έρευνας στη διατριβή. Το δεύτερο κεφάλαιο διερευνά την έννοια του κριτικού στοχασμού και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, εμπνευστής της οποίας είναι ο J. Mezirow. Αναλύονται βασικά στοιχεία της θεωρίας του Mezirow, ενώ δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της τέχνης στην προώθηση του κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού των ενηλίκων. Το τρίτο κεφάλαιο αναδεικνύει τη συμβολή της μουσικής ακρόασης στην προώθηση της κριτικοστοχαστικής διεργασίας και αναφέρονται οι σχετικές έρευνες που εντοπίστηκαν στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στα επόμενα κεφάλαια περιγράφεται και συζητείται η ερευνητική διαδικασία. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στη μεθοδολογική προσέγγιση, στην υλοποίηση και περιγραφή της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα και ευρήματα της ερευνητικής διεργασίας, ενώ το επόμενο κεφάλαιο επιχειρεί την ανακίνηση μιας συζήτησης πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης στην εκπαιδευτική πράξη.

ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το πεδίο της έρευνας

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Μουσικός Γραμματισμός

Σκοπός του πρώτου κεφαλαίου είναι να σκιαγραφηθεί το πεδίο στο οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα και να προβληθούν βασικές αρχές λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αποβλέποντας στη βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών προσεγγίσεων και πρακτικών που ακολουθούνται και υιοθετούνται στα ΣΔΕ. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στη φυσιογνωμία των ΣΔΕ, ως φορέων Δια Βίου Μάθησης και στον πληθυσμό στόχο που απευθύνονται. Η εστίαση δίνεται στις καινοτομικές διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται για την υλοποίηση των στόχων των ΣΔΕ και στο πρόγραμμα σπουδών, που ακολουθεί τη λογική των πολυγραμματισμών. Στη συνέχεια αναδεικνύεται ο Γραμματισμός της Αισθητικής Πολιτισμικής Αγωγής, μέρος του οποίου αποτελεί ο Μουσικός Γραμματισμός και θεμελιώνεται η αναγκαιότητα μουσικής διαπαιδαγώγησης στα ΣΔΕ.

1.1. Ο καινοτομικός ρόλος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην κοινωνία της Δια Βίου Μάθησης

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν προκειμένου να ενσαρκωθούν οι προτάσεις και οι διακηρυγμένοι στόχοι της Δια Βίου Μάθησης¹, που αποτελεί βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πρόταση για την ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διατυπώθηκε για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, με τίτλο «*Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης*», το 1995. Στο κείμενο αυτό, αναφαίνεται η ανάγκη για εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ως ισοδύναμο μέτρο με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις, με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η ανάγκη δημιουργίας κινήτρου και της δυνατότητας να μαθαίνουν τα άτομα πώς να μαθαίνουν (ΕΚ,1995: 1, 46). Επισημαίνεται, ότι η ανεργία μακράς διάρκειας και ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελούν θεμελιώδη προβλήματα των κοινωνιών και τονίζεται η ανάγκη να «στενέψει» το χάσμα ανάμεσα στα άτομα που έχουν γνώση και σε αυτά που

¹ Ως Δια Βίου Μάθηση ορίζεται «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Ανακοίνωση της επιτροπής της 21 Νοεμβρίου 2001, σχετικά με την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής Δια Βίου Μάθησης) (Κυριαζής, 2010).

στερούνται γνώσεων (EC, 1995: 30). Επίσης σημειώνεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί το «κλειδί» για την ένταξη των ατόμων στο εργασιακό περιβάλλον και για την προσωπική τους ανάπτυξη. Η μόρφωση αναδεικνύεται ως σημαίνουσα παράμετρος για την πνευματική καλλιέργεια της προσωπικότητας των ενηλίκων και μπορεί να προσεγγιστεί με τη δημιουργία δομών «δεύτερης ευκαιρίας», όπως τα ΣΔΕ και την παροχή εκπαιδευτικών αγαθών και επαγγελματικών προσόντων σε όλους τους ενήλικους².

Διαφαίνεται

στους σχεδιασμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι ο κίνδυνος της αμετάκλητης περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού συναρτάται αφενός με το υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, αφετέρου με το χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων, με τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες, με την έλλειψη επαγγελματικής εξειδίκευσης, καθώς και με την αδυναμία ουσιαστικής συνεχιζόμενης κατάρτισης. Σκοπός των ΣΔΕ είναι η ένταξη στον κόσμο της εργασίας υποεκπαιδευμένων νέων που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι ή κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (Βεργίδης, 2003:10).

Στην Ελλάδα, τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν το 1997 (Ν. 2525/1997, άρθρο 5, ΦΕΚ188/23-9-1997, τ. Α'). Τα ΣΔΕ, ως εναλλακτικά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν στόχο «Την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους». Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ αποτελούν:

- *Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω*
- *Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης*
- *Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσει, που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη*
- *Η συμβολή στην ένταξή τους στον κόσμο εργασίας³*

Στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν στάση και τρόπο ζωής που εμπεριέχει τη Δια Βίου Μάθηση. Η έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση τρόπων ζωής ανοικτών, που βοηθά τους ενήλικους να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής⁴. Η επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, η απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων στην αγορά εργασίας, όπως η συνεργατικότητα, η ανάληψη

² Η ανακοίνωση της επιτροπής για τη Δια Βίου Μάθηση (2001) υπογράμμισε περαιτέρω την ανάγκη για παροχή ευκαιριών Δια Βίου Μάθησης σε όλους. Έτσι αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία της γνώσης. Αυτές είναι: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα, ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές ικανότητες, πρωτοβουλία, επιχειρηματικότητα και πολιτισμική έκφραση (Παπαδάκης, Μπουζάκης & Πανδής, 2010). Οι συγκεκριμένες ικανότητες αναπτύσσονται μέσω των γραμματισμών που διδάσκονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

³ Υπουργική Απόφαση 2373/2003 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003, τ. Β'), άρθρο 1, παρ. 2.

⁴ Στην έννοια της Δια Βίου Μάθησης σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ εμπεριέχονται οι εξής βασικοί άξονες αναφοράς: α. ο τονισμός της χρηστικής αξίας της εκπαίδευσης β. οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, φυλής ή προγενέστερης εκπαίδευσης γ. η αναγνώριση της άτυπης μάθησης δ. η ποικιλία στις μεθόδους και τα μέσα μάθησης ε. η στάση και ο τρόπος ζωής, που να δείχνουν διάθεση Δια Βίου Μάθησης (Σταμέλος, 2010).

πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη, αποτελούν εκφάνσεις της Δια Βίου Μάθησης, με σκοπό την πιθανή διέξοδο των ατόμων από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η ουσιαστική πραγμάτωση της Δια Βίου Μάθησης σημαίνει δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων ανοικτών, ελκυστικών και προσπελάσιμων για όλους και ιδιαίτερα για τις μειονεκτούσες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως τα περιβάλλοντα των ΣΔΕ.

1.2. Πληθυσμός στόχος και χαρακτηριστικά των ενηλίκων που φοιτούν στα ΣΔΕ

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση για την οργάνωση και τη λειτουργία των ΣΔΕ (άρθρο 10)⁵: «Δικαίωμα εγγραφής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν όσοι έχουν υπερβεί το 18^ο έτος ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Γίνονται δεκτοί εκπαιδευόμενοι που έχουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου».

Η ομάδα-στόχος στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα των ΣΔΕ έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ανεvidίκετους νέους, οι οποίοι επιθυμούν την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Αυτοί είναι κυρίως νέοι που δεν υποχρεούνται πλέον να ακολουθούν σχολική φοίτηση, ενώ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή να παραμείνουν μόνιμα σε μια θέση εργασίας. Οι νέοι αυτοί διαθέτουν λίγες μόνο βασικές γνώσεις και έχουν συχνά βιώσει αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο. Δίχως να έχουν προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης, κινδυνεύουν να γίνουν μόνιμα περιθωριοποιημένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία (EC,1996: 6).

Πρόκειται δηλαδή για ενήλικους, που εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση, κάτι που μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για ένδεια τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, ώστε να ανταπεξέλθουν στις εξελίξεις και μετασηματισμούς όλων των εκφάνσεων της ζωής. Ο Rogers (1998) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από κάποια αίσθηση ανάγκης. Δηλαδή η πλειοψηφία των ενηλίκων που φοιτά στα ΣΔΕ αισθάνεται την ανάγκη να αναλάβει τον έλεγχο της ζωής και να συμμετέχει σε διεργασίες λήψης αποφάσεων, που επηρεάζουν τις επιλογές της ζωής. Ακολουθώς, οι ενήλικοι έρχονται στα ΣΔΕ με δεδομένες προθέσεις. Σύμφωνα με τον Rogers (1998) έχουν

⁵ Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/22-8-2003, τεύχος Β'). Με την Υ.Α. υπ' αριθμόν 260/2008 (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τεύχος Β'), καθώς και με την Υ.Α. υπ' αριθμόν 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/8-7-2014, τεύχος Β), το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ τροποποιήθηκε, χωρίς όμως να αλλάξει η συγκεκριμένη παράγραφος.

ένα σύνολο προθέσεων, που μπορεί να συνδέονται με κάποια επιθυμία ή ανάγκη, πολλές φορές συγκεχυμένη. Κάποιοι έρχονται για να αποκτήσουν μάθηση σχετική με το μοντέλο της ζωής τους, κάποιοι για κοινωνικούς ή προσωπικούς λόγους και κάποιοι για να αποκτήσουν το «απολυτήριο γυμνασίου», ώστε να εξασφαλίσουν εφόδια για την εύρεση ή αναβάθμιση της εργασίας τους. Άλλες φορές οι λόγοι συμμετοχής δεν σχετίζονται με τη μάθηση, αλλά με τις κοινωνικές επαφές ή με την ικανοποίηση κάποιου τρίτου προσώπου. Οι Carp, Peterson & Roelfs (1974, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015) κατέληξαν σε επτά ομάδες παραγόντων που οδηγούν τους ενήλικους σε συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και είναι οι εξής: 1. επιθυμία για γνώση 2. επιθυμία επίτευξης προσωπικών στόχων 3. επιθυμία επίτευξης κοινωνικών στόχων 4. επιθυμία επίτευξης πνευματικών στόχων 5. επιθυμία απόδρασης 6. επιθυμία συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες 7. επιθυμία συμμόρφωσης σε τυπικές ανάγκες και απαιτήσεις. Ο Houle (1961, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2015) προσδιορίζει τρεις προσανατολισμούς στις προθέσεις συμμετοχής των ενηλίκων. Υποστηρίζει ότι μερικοί από τους εκπαιδευόμενους προσανατολίζονται προς κάποιο σκοπό, που μπορεί να είναι η επίτευξη ενός εξωτερικού στόχου, όπως το απολυτήριο γυμνασίου. Μία άλλη κατηγορία περιγράφεται ως προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετέχει για να ικανοποιήσει μία σειρά αναγκών, που είναι κυρίως προσωπικές ή κοινωνικές. Η τρίτη ομάδα είναι προσανατολισμένη στη μαθησιακή διαδικασία και συμμετέχει, για χάρη της μάθησης και μόνο.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι ενήλικοι βρίσκονται σε μία εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης. Όσο μεγαλώνουν συντελούνται φυσικές μεταβολές, αλλάζουν οι ρόλοι που διαδραματίζουν στη ζωή τους, χρειάζονται νέα μάθηση και διανύουν περιόδους κρίσεων. Η ανάπτυξη και η αλλαγή μπορεί να συμβεί σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των συμμετεχόντων στα ΣΔΕ, στη διανοητική σφαίρα, στα συναισθήματα, στις σχέσεις τους, στα πολιτισμικά τους ενδιαφέροντα (Rogers, 1998). Δεν είναι τυχαίο ότι στα ΣΔΕ λαμβάνεται υπόψη η δυναμική διεργασία στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι, με στόχο την ανταπόκριση στη διαδικασία της αλλαγής που συμβαίνει στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.

Είναι σαφές ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν ένα φάσμα εμπειριών και αξιών, εδραιωμένες προκαταλήψεις και στάσεις, στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Μέσω της εμπειρίας δημιουργούν τη δική τους αντίληψη για την ταυτότητά τους και αντιλαμβάνονται κάθε νέο γνωστικό αντικείμενο μέσα από το πρίσμα της γνώσης που διαθέτουν. Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή για μάθηση και μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση κατανόησης ενός μαθησιακού αντικειμένου,

ενώ από την άλλη πλευρά ενδέχεται να μην είναι στο σύνολό τους κατάλληλες ή χρήσιμες για την απαιτούμενη μάθηση (Rogers, 1998). Η απόρριψη της εμπειρίας των ενηλίκων πολλές φορές μπορεί να θεωρηθεί ως προσωπική απόρριψη, με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών αντιδράσεων και στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Σύμφωνα με τους King & Kitchener (1994, όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2007) κατά τη διάρκεια της ενηλικιότητας τα άτομα αναπτύσσουν στοχαστική κρίση, τη διεργασία συμμετοχής σε κριτικό διάλογο και αμφισβητούν πεποιθήσεις. Στην ίδια περιοχή σκέψης κινείται και ο Mezirow (1997, 2000, 2007), που υπογραμμίζει ότι ο ενήλικος είναι αρκετά μεγάλος ηλικιακά, ώστε να είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του, είναι σε θέση να κάνει ορθολογικές επιλογές και είναι αυτοδύναμος φορέας δράσης. Ο ίδιος επισημαίνει ότι το άτομο στην ενήλικη ζωή έχει περισσότερες πιθανότητες να αγγίξει μία αναβαθμισμένη ωριμότητα, να αναλύσει τις καταστάσεις με μία πιο διευρυμένη οπτική και έχει την ιακνότητα να δράσει. Ο Mezirow διατείνεται ότι ο ενήλικος μπορεί να αναπτυχθεί, δηλαδή να προβεί σε εκτεταμένη συνειδητοποίηση, κριτικό στοχασμό, να συμμετέχει σε μία διεργασία διαλόγου και να μετασχηματιστεί. Ειδικότερα, η κριτική συνείδηση και η θεωρητική στοχαστικότητα θεωρείται ότι αποτελεί διάσταση της ενηλικιότητας (Mezirow, 1998). Με άλλα λόγια υποστηρίζει ότι το να γίνει κάποιος κριτικά στοχαστικός σχετικά με τις παραδοχές του είναι πιο πιθανό να συμβεί στην ενηλικιότητα. Σημειώνει ότι οι ενήλικοι τείνουν: 1. να αναζητούν την έννοια της εμπειρίας τους 2. να συμμετέχουν σε σκόπιμες προσπάθειες για να μάθουν 3. να βασίζονται σε πεποιθήσεις, που παράγουν ερμηνείες και απόψεις 4. να δέχονται τους άλλους βασιζόμενοι στις εμπειρίες τους 5. να επικυρώνουν τις αμφισβητούμενες πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους μέσω του προβληματισμού και να αξιολογούν τους λόγους και τις υποθέσεις τους, για να φτάσουν σε μια πιο βιώσιμη κρίση 6. να αξιολογούν την έννοια της εμπειρίας μέσω των κεκτημένων πλαισίων αναφοράς, δηλαδή των συνόλων των υποθέσεων και των προσδοκιών με γνωστικές, συναισθηματικές και πρακτικές διαστάσεις, που διαμορφώνουν, οριοθετούν και μερικές φορές στρεβλώνουν την κατανόηση της πραγματικότητας 7. να μετασχηματίζουν τα πλαίσια αναφοράς, για να καταστούν πιο αξιόπιστα, όταν οι πεποιθήσεις γίνονται προβληματικές (Mezirow, 1997, 2009).

Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα τα παραπάνω αφορούν γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, γιατί οι ενήλικοι διαφέρουν πολύ μεταξύ τους (Rogers, 1998). Έτσι υπάρχουν ενήλικοι που είναι λιγότεροι εύπλαστοι από άλλους, με αποτέλεσμα να

δυσκολεύονται να αναθεωρήσουν απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu, 1985). Άλλοι πάλι αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας ή παραίτησης ή ακόμα μπορεί να απεμπολούν την ενηλικιότητά τους και να αντιστρατεύονται τη διάσταση του αυτοκαθορισμού τους (Κόκκος, 2005, Rogers, 1998). Σημαντική είναι και η άποψη της Merriam (2004), η οποία επισημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός προϋποθέτει προσωπική και γνωστική ωριμότητα, ώστε οι ενήλικοι να διανύσουν τα πιο εξελιγμένα στάδια της νοητικής διεργασίας.

1.3. Μεθοδολογικές, διδακτικές προσεγγίσεις και διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών στα ΣΔΕ

Για την υλοποίηση των στόχων των ΣΔΕ υιοθετήθηκαν μία σειρά από παιδαγωγικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες «τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του»⁶. Στις προδιαγραφές σπουδών για τα ΣΔΕ (2003) διαβάζουμε ότι τα εκπαιδευτικά μέσα πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες κάθε εκπαιδευόμενου. Για κάθε ενήλικο πρέπει να δημιουργείται ένα εξατομικευμένο σχέδιο εκπαίδευσης⁷, ώστε να επιτυγχάνεται η ενεργή συμμετοχή του στη μαθησιακή διεργασία (Βεκρής, 2003). Έτσι εφαρμόζεται μία νέα κουλτούρα μάθησης, βασισμένη σε δύο πυλώνες, που αφορούν στην ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διεργασία, στην εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων και στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων.

Σε σχέση με τον πρώτο πυλώνα πρέπει να επισημανθεί ότι η διδακτική πρακτική στα ΣΔΕ, προκειμένου να μετατραπούν τα σχολεία αυτά από τόπο μετάδοσης της γνώσης, σε τόπο παραγωγής της γνώσης, εμπλέκει διδακτικές μεθόδους, που ωθούν τους εκπαιδευόμενους στην ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης και σε ερευνητικό πειραματισμό. Η μελέτη περίπτωσης, η συζήτηση, ο αναστοχασμός, η εργασία σε ομάδες, τους οδηγούν σε αυτοκατανόηση, διεύρυνση των εμπειριών και αξιοποίηση των μηχανισμών μάθησης. Επομένως, οι εναλλακτικές μορφές διδακτικής προσέγγισης που εφαρμόζονται στα

⁶ Υ.Α. υπ' αριθμόν 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/22-8-2003, τεύχος Β'), Υ.Α. υπ' αριθμόν 260/2008 (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τεύχος Β'), Υ.Α. υπ' αριθμόν 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/8-7-2014, τεύχος Β).

⁷ Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο συγγραφέας δεν εννοεί ατομική διδασκαλία, αλλά διδασκαλία προσαρμοσμένη στις δεξιότητες και στις ικανότητες του ενήλικου. «Η εξατομικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, λόγω ελλειμματικής εκπαίδευσης» (Βεκρής, 2003: 19).

ΣΔΕ ενσαρκώνονται με την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις στα ΣΔΕ προϋποθέτουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με στόχο την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη μάθηση (Jarvis, 2007)⁸.

Η διαδικασία διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών⁹ των ενηλίκων έχει βαρύνουσα σημασία, προκειμένου οι στόχοι του εκάστοτε προγράμματος να καταστούν όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικοί και σαφείς, με τελικό σκοπό την καλύτερη προσαρμογή των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τους Καψάλη & Παπασταμάτη (2000), η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί μία «διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών ατόμων ή ομάδων» (Καψάλη & Παπασταμάτη, 2000: 29). Ο Hunt (1986, όπως αναφέρεται στο Βεργίδη, Κατσιγιάννη & Μπρινιά, 2010) σημειώνει ότι στόχος της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων που παρακολουθούν μία μαθησιακή διεργασία, αποτελεί η ανίχνευση των μαθησιακών προτεραιοτήτων, ώστε να καλυφθεί το χάσμα μεταξύ της υπαρκτής εκπαιδευτικής συνθήκης και της ικανοποιητικής και επιθυμητής.

1.4. Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ

Το πρόγραμμα σπουδών¹⁰ του ΣΔΕ εκκινεί από τις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες της ομάδας στόχου, τόσο σε επίπεδο ομάδας, όσο και σε ατομικό επίπεδο. Αφετηρία είναι ο εκπαιδευόμενος και στόχος αποτελεί η απόκτηση δεξιοτήτων, η αφομοίωση μαθησιακών εμπειριών που είναι χρήσιμες στις καθημερινές δραστηριότητες και η αποδοχή και εκτίμηση του εαυτού του. Στο πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ το κέντρο βάρους βρίσκεται:

- A. στη μέθοδο διδασκαλίας που στηρίζεται στη μέθοδο πρότζεκτ, στην ομαδική διδασκαλία και στην αυτενέργεια των εκπαιδευομένων*
- B. στη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος, με την έννοια ότι για την επιτυχή εφαρμογή του είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενεργή συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου*
- Γ. στην πιστοποιημένη γνώση και δεξιότητες, προκειμένου να ενταχθούν οι εκπαιδευόμενοι στην παραγωγική διαδικασία με καλύτερους όρους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Χοντολίδου, 2003: 77-78).*

⁸ Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν ένα από τα σημαντικά θέματα που απασχολούν τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Courau, 2000, Jarvis 2004, Κόκκος, 2005, Noye & Piveteau, 1999).

⁹ Η εκπαιδευτική ανάγκη δηλώνει ένα χάσμα ανάμεσα σε μία κατάσταση που αφορά στην εκπαίδευση και σε κάποιο επιθυμητό πρότυπο. Είναι δηλαδή η έλλειψη των αναγκαίων δεξιοτήτων για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας ή τη συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις (Καραλής, 2005).

¹⁰ Το πρόγραμμα σπουδών είναι μία προγραμματισμένη εκπαιδευτική εμπειρία, που έχει δύο συνιστώσες, την ιδέα και τη συσκευασία. Η ιδέα αναφέρεται στο ότι είναι ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με μία φιλοσοφική βάση, ενώ η συσκευασία αναφέρεται στις αξιολογικές προτιμήσεις, που έχουν επιπτώσεις στον προσδιορισμό της θέσης των ανθρώπων και του περιεχομένου στη διεργασία της μάθησης (Νικολακάκη, 2006: 84).

Συνεχίζοντας η Χοντολίδου (2003) επισημαίνει ότι η διαφορά μεταξύ των πολυγραμματισμών που υιοθετούνται στα ΣΔΕ και του κλασικού ακαδημαϊκού προγράμματος διδασκαλίας¹¹ είναι σημαντική. Στο κλασικό πρόγραμμα διδασκαλίας υφέρεται η αντίληψη ότι οι επιστήμες έχουν βαρύνουσα σημασία και γι' αυτό μετουσιώνονται σε γνωστικά αντικείμενα, που διδάσκονται στα σχολεία και συνοδεύονται από το κύρος των αντίστοιχων επιστημών τους. Διατείνεται ότι οι ανάγκες των μαθητών δεν υπάρχουν στα κλασικά ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών, όπως επίσης απουσιάζουν οι ανάγκες της κοινωνίας και οι επιταγές της αγοράς εργασίας. Η αφετηρία είναι η επιστήμη και η εξοικείωση των μαθητών με τα αντικείμενα των επιστημών, με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Στον αντίποδα, τα προγράμματα σπουδών που υιοθετούν τη λογική των πολυγραμματισμών είναι προγράμματα ανοικτά, ευέλικτα, που κατά κύριο λόγο σχεδιάζονται για να καλυφθούν οι ανάγκες των ενηλίκων και τους επιτρέπουν να ενταχθούν σε συνθήκες συνεχιζόμενης μάθησης. Αφετηρία είναι ο εκπαιδευόμενος στη σύγχρονη εποχή και όχι η στεγνή μετάδοση γνώσεων. Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και επιστημονικής γνώσης, αλλά με άξονα πάντα τον άνθρωπο που κάνει χρήση της γνώσης αυτής.

Η Χοντολίδου (2003) σημειώνει ότι η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο είναι η αντιμετώπιση του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ ως «πράξη» και όχι ως εννοιολογική σύλληψη. Αποκωδικοποιώντας την παραπάνω αρχή θα λέγαμε ότι σημασία δίνεται στη δράση και στις διαδικασίες της διδασκαλίας, που είναι συμβατές με τις διακηρυγμένες αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ. Οι Τσάφος & Χοντολίδου (2003) αναφέρουν ότι το πλαίσιο δόμησης του προγράμματος σπουδών πρέπει να βασίζεται στη μεταφορά του κέντρου βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη.

¹¹ Γενικοί τύποι προγραμμάτων σπουδών συγκεφαλαιώνονται στην ακαδημαϊκή, στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, στην κοινωνική και ατομική προσέγγιση. Στην ακαδημαϊκή προσέγγιση, δίνεται έμφαση στη γνώση και την εγγενή αξία της. Οι ανάγκες του κάθε μαθητή και τα ενδιαφέροντά του λαμβάνονται υπόψη στο μάθημα και οι ικανότητές του περιστρέφονται γύρω από την απόκτηση διανοητικών κατορθωμάτων. Διαφαίνεται από τα παραπάνω ότι μεγαλύτερη αξία έχει η γνώση που έχει αποκομιστεί από τον επαγγελματικό κλάδο της σχετικής επιστήμης του κάθε μαθήματος. Αυτή η προσέγγιση έχει σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένων γνωστικών δομών.

Στη διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση, λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ενήλικου, δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης ενός θέματος με πολλές επιστήμες και δίνεται έμφαση στη γνώση των θεωριών, μεθόδων έρευνας και στη λύση των προβλημάτων.

Στην κοινωνική προσέγγιση, η επιλογή και η οργάνωση της γνώσης εξαρτώνται από την κοινωνική λειτουργία, ή το πρόβλημα υπό εξέταση. Η κοινωνική εκπαίδευση έχει σαν στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στις γνώσεις, αλλά στην επίλυση των προβλημάτων της κοινωνίας. Οι επιθυμίες, η ιδεολογία και οι εμπειρίες των ατόμων παίζουν σημαντικό ρόλο και δημιουργείται μια ανάμειξη της καθαρής και μη καθαρής επιστημονικής γνώσης που χρειάζεται για να λυθεί το πρόβλημα.

Τέλος, στην ατομική προσέγγιση κύριος σκοπός αποτελεί η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Σημαντικές θεωρούνται οι διαδικασίες προσωπικής αλληλεπίδρασης, ενώ δίνεται έμφαση στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες του ατόμου (Νικολακάκη, 2006: 85, 86).

Στα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ προτείνεται η σύνδεση των επιστημονικών κλάδων που στηρίζουν τους γραμματισμούς και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιχειρείται δηλαδή να υποταχθούν οι επιστήμες που διδάσκονται στα ΣΔΕ στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να γίνουν εκπτώσεις στην ουσία των εκάστοτε επιστημών (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Επομένως συνάγεται το συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο στα ΣΔΕ ακολουθεί τη γενική φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης.

Το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ένα προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία της διδασκαλίας και δίνεται έτοιμο στους εκπαιδευτικούς να το εφαρμόσουν (Βεργίδης, 2010). Η Χοντολίδου (2003) σημειώνει ότι βασίζεται και χρησιμοποιεί την έρευνα δράσης, γιατί ο εκπαιδευτικός παίρνει τον ρόλο του ερευνητή και καλείται να συνδιαμορφώσει τη γνώση με τους εκπαιδευόμενούς του. Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ έχει την ελευθερία να διαμορφώσει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου του με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του κανονισμού λειτουργίας των ΣΔΕ (ΦΕΚ1003/22.7.03)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους- αν υπάρχουν- αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.

Το πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ κατά τον Κρίβα (2003) επιδιώκει να βοηθήσει τους ενήλικους:

- Να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης, μειώνοντας την εξάρτησή τους από τους εκπαιδευτές, στηριζόμενοι στη δική τους ικανότητα
- Να αναζητούν, να οργανώνουν και να προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό με βάση τα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο κατανόησης που διαθέτουν
- Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παράγουν και να διευρύνουν τη γνώση μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτόν
- Να καλλιεργούν μέσα από κριτικές, αφαιρετικές και συνθετικές διαδικασίες μάθησης τρόπους αυτοαξιολόγησης και συνειδητοποίησης των αδυναμιών και ελλείψεών τους
- Να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες

1. 5. Η έννοια του Γραμματισμού στα ΣΔΕ

Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco (1962, όπως αναφέρεται στο Baynham, 2002) ένα άτομο είναι εγγράμματο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτείται γραμματισμός, για την αποτελεσματική λειτουργία του στην ομάδα και στην κοινότητα. Το άτομο είναι εγγράμματο, όταν διαθέτει ικανότητες στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική, που επιτρέπουν την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητας (Baynham, 2002)¹².

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των ΣΔΕ η έννοια του γραμματισμού έρχεται να αντικαταστήσει την έννοια του αλφαριθμητισμού¹³, δηλαδή της απλής εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής (Πηγιάκη, 2004, Χοντολίδου, 2003). Ο γραμματισμός στα ΣΔΕ δεν αφορά μόνο στην ικανότητα να διαβάζει κάποιος και να κατανοεί ένα κείμενο. Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του με τρόπο ορθολογικό (Χοντολίδου, 2003). Η ίδια επισημαίνει ότι η έννοια του γραμματισμού εμπλέκεται, τόσο σε κοινωνικούς θεσμούς, όσο και σε πρακτικές της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Δηλαδή, η παιδαγωγική του γραμματισμού στα ΣΔΕ βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων στην εργασιακή, δημόσια και ιδιωτική τους ζωή, αλλά έχει και άμεση συνάρτηση με την κοινωνική ενδυνάμωση και την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ο γραμματισμός δεν έχει για όλους τους ενήλικους την ίδια σημασία και ως εκ τούτου δεν οικειοποιούνται μια στατική αυθεντία. Οι ενήλικοι προσέρχονται στο μάθημα έχοντας τις δικές τους προσδοκίες σε σχέση με τον γραμματισμό και προβάλλουν μια προσωπική κρίση για το είναι και τι θα έπρεπε να είναι ο γραμματισμός (Baynham, 2002). Η προβολή των πεποιθήσεων και απόψεων μέσα από τον γραμματισμό αποτελεί την κριτική πρόταση των ενηλίκων, που αντανakλά το ενσωματωμένο πλαίσιο αναφοράς του ανθρώπινου εγώ. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευόμενος θα προσδώσει το προσωπικό του νόημα στον κάθε γραμματισμό και θα αποκωδικοποιήσει και θα ερμηνεύσει σύμφωνα με την προσωπική του ιδεολογία τον εκάστοτε γραμματισμό.

¹²Ο παραπάνω ορισμός παραπέμπει στην έννοια του λειτουργικού γραμματισμού. Ο λειτουργικός γραμματισμός σημαίνει ότι «διδάσκουμε τον γραμματισμό έτσι ώστε να μαθαίνουν οι συμμετέχοντες να πετυχαίνουν τους κοινωνικούς τους στόχους, δίνοντάς τους δηλαδή τη δυνατότητα πρόσβασης σε συναφείς χρήσεις του, χωρίς ωστόσο να υπεισέρχεται η κριτική διάσταση, με μία μορφή διδασκαλίας που αποδέχεται τα κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας, με τους δικούς της όρους, ως κάτι δεδομένο και φυσικό» (Baynham, 2002:12).

¹³ Ο όρος αλφαριθμητισμός προσδιορίζει τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση, δηλαδή την κατάρτιση της γραφής και της ανάγνωσης.

Τα παραπάνω μας παραπέμπουν στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού. Ο Baynham (2002) σημειώνει ότι ο γραμματισμός μπορεί να είναι κριτικός, δηλαδή να αξιοποιηθεί η εμπειρία του ατόμου και να αναπτύξει κριτική εγρήγορση, συνειδητοποιώντας και ανακαλύπτοντας τον κόσμο γύρω του. Ο κριτικός γραμματισμός¹⁴ θέτει σε αμφισβήτηση τους κυρίαρχους θεσμούς και καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας. Συνεπώς, η εγγραματοσύνη συνάδει και με την πολιτική χειραφέτηση και τη διεύρυνση της δημοκρατίας (Χοντολίδου, 2003).

Εξέλιξη της παιδαγωγικής του γραμματισμού αποτελούν οι πολυγραμματισμοί, που αποτελούν ένα πεδίο απόκτησης εμπειρίας και μάθησης στα ΣΔΕ. Όπως έχει ήδη επισημανθεί στα εν λόγω σχολεία υιοθετείται η θεωρία των Literacy Studies, εφαρμόζεται δηλαδή στην πράξη η αντίληψη των πολυγραμματισμών, που σημαίνει ότι ο σημερινός πολίτης είναι εγγράμματος σε αντικείμενα και επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών υπολογισμών. «Ο σημερινός πολίτης οφείλει να γνωρίζει πώς να κινείται σε διάφορους τομείς και χώρους δραστηριοτήτων και συνεπώς πρέπει να γνωρίζει και να είναι εξοικειωμένος με τις γλώσσες των χώρων αυτών» (Χοντολίδου, 2003:75). Ο πολυγραμματισμός αποσκοπεί στην ανάπτυξη πολυδεξιοτήτων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ να αποκτήσουν την αίσθηση της αυτοδυναμίας στην κοινωνία και την ικανότητα να συμμετέχουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή. «Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό, που μεταφράζεται σε κύρος, αυτοεπιβεβαίωση, αυτοεκτίμηση και διεύρυνση επαγγελματικών ικανοτήτων» (Χοντολίδου, 2003:77).

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των ΣΔΕ αρχικά βασίστηκε στους εξής γραμματισμούς:

- Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)
- Αριθμητικός γραμματισμός
- Επιστημονικός γραμματισμός
- Πληροφορικός γραμματισμός
- Κοινωνικός γραμματισμός

¹⁴ Σύμφωνα με το αυστραλιανό συμβούλιο για τον γραμματισμό ενηλίκων, ένας ορισμός στον οποίο εμπριέχονται τα λειτουργικά και τα κριτικά κριτήρια του γραμματισμού είναι: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη, περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Για μία τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως είναι η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002: 21)

- Περιβαλλοντικός γραμματισμός
- Γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία και στα ΜΜΕ (Χοντολίδου, 2003).

Ο οπτικός γραμματισμός και ο γραμματισμός στα ΜΜΕ αποτελούσαν μέρη ενός ευρύτερου γνωστικού αντικειμένου γνωστού ως οπτικο-ακουστικός γραμματισμός, με στόχο την απόκτηση μιας διευρυμένης επικοινωνιακής και πολιτισμικής εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης, 2003). Το 2004 ανασυγκροτήθηκε ως αυτόνομος γραμματισμός (Τρίμη, 2004).

Οι γραμματισμοί που διδάσκονται οι ενήλικοι στα ΣΔΕ είναι:

- Ελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Πληροφορική
- Αγγλική Γλώσσα
- Κοινωνική Εκπαίδευση
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Φυσικές Επιστήμες
- Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή

Συμπερασματικά μπορούμε να επισημάνουμε ότι ο θεσμός των ΣΔΕ στην Ελλάδα αξιοποιεί έναν τύπο γραμματισμού και πολυγραμματισμού, που προσεγγίζει τη διαδικασία της μάθησης με έναν ολιστικό τρόπο και οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία.

1.6. Ο Γραμματισμός της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής

1.6.1. Η έννοια της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής

Η Πολιτισμική και Αισθητική Αγωγή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους γραμματισμούς που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ. Κύριο σκοπό έχει την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τη «γλώσσα» της τέχνης, της αισθητικής και του πολιτισμού (Τρίμη, 2004, Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012). Η γενική φιλοσοφία που διατρέχει τον εν λόγω γραμματισμό συνδυάζει την αισθητική με την πολιτισμική αγωγή και τη βιωματική επαφή με τις διαφορετικές μορφές τέχνης. Πρόκειται για έναν πολυγραμματισμό, που αποτελείται από τρία διαφορετικά γνωστικά πεδία, εικαστικά, μουσική και θέατρο και ο οποίος διδάσκεται από εκπαιδευτικούς των τριών αυτών ειδικοτήτων. Η πρωταρχική αντίληψη που διέπει τον συγκεκριμένο γραμματισμό είναι ότι η τέχνη αποτελεί εγγενής ανάγκη του ανθρώπου και ότι η ενασχόληση με την τέχνη θα πρέπει να ενισχυθεί. Η τέχνη είναι στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με τη ζωή του ατόμου, αποτελεί

μια παγκόσμια μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας (Macdonald, Hargreaves & Miell, 2002, Schneck & Berger, 2006) και είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να μοιράζονται συναισθήματα, προθέσεις και νοήματα. Η εκπαίδευση στις τέχνες μπορεί να ενισχύσει την αισθητική ευαισθησία, την αυτογνωσία, τη συναισθηματική σταθερότητα, τη διαίσθηση, καθώς και την αυτο-αποτελεσματικότητα (Fleige, 2017). Η εξοικείωση με τα έργα τέχνης εξασκεί ικανότητες, όπως η παρατήρηση, η κριτική, η ερμηνεία, η συμμετοχικότητα. Στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος της τέχνης είναι παραγκωνισμένος. Ο μαθητής δεν έχει πολλές ευκαιρίες να εκφραστεί δημιουργικά και τις περισσότερες φορές αποφοιτά με σημαντικές ελλείψεις γύρω από θέματα που αφορούν στην τέχνη και στην πνευματική καλλιέργεια¹⁵.

Η πολιτισμική αγωγή¹⁶ αφορά στην κατανόηση και προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης, μέσα σε ένα σύνολο συνηθειών, πεποιθήσεων, εθίμων, αντιλήψεων και μορφών συμπεριφοράς, που απαρτίζουν τον συνεκτικό ιστό της κοινότητας (Ρόμπινσον, 1999). Η πολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ενεργητικής συμμετοχής του ατόμου στον πολιτισμό, προβάλλοντας εναλλακτικές μορφές δράσης, συνήθειες, δεξιότητες, τρόπους ζωής. Η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσω της επεξεργασίας και συνειδητοποίησης του πολιτιστικού παρελθόντος, τη σύνδεση με τον πολιτισμό του παρόντος, αλλά απορρέει και από την επαφή με τις αντιλήψεις, τις αξίες και την πολιτισμική κληρονομιά διαφορετικών ομάδων και πολιτισμών, την αλληλεπίδραση δηλαδή της διαφορετικότητας και της ετερότητας (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012). Η Πολιτισμική Αγωγή βασίζεται στη βιωματική και δημιουργική συμμετοχή των ενηλίκων και στοχεύει στην αλληλεπίδραση με την τέχνη, στη δημιουργική αυτοέκφραση και στην απόκτηση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012).

Η αισθητική¹⁷ αποτελεί μέρος της αγωγής, καθότι αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου για τέχνη και στην εικόνα που μέσα από την τέχνη δημιουργεί για τον εαυτό του και τον κόσμο. Η αισθητική αγωγή αφορά στην αγωγή των αισθήσεων και του πνεύματος, ώστε το

¹⁵ Ο Μπαμπινιώτης (1999) εκφράζει την άποψη ότι η αισθητική αγωγή στο σχολείο είναι σχεδόν ανύπαρκτη και θεωρεί ότι η επαφή των μαθητών με το θέατρο, τη μουσική ή τα εικαστικά είναι ανεπαρκής.

¹⁶ Αναζητώντας έναν εννοιολογικό προσδιορισμό του επιθέτου πολιτισμικός θα αναφερθούμε στον ορισμό του Μπαμπινιώτη (1998), σύμφωνα με τον οποίο όταν αναφερόμαστε στον πολιτισμό ως πνευματική καλλιέργεια και ως αφηρημένη έννοια, χρησιμοποιούμε το επίθετο πολιτισμικός, ενώ όταν θέλουμε να δηλώσουμε τον πολιτισμό ως σύνολο δραστηριοτήτων, καθώς και τον τεχνικό ή υλικό πολιτισμό, χρησιμοποιούμε το επίθετο πολιτιστικός.

¹⁷ Το έργο *Aesthetica* (1750) του Γερμανού φιλόσοφου Baumgarten (1714-1762) θεωρείται ορόσημο για την καθιέρωση της «Αισθητικής», ως διακριτού φιλοσοφικού κλάδου. Με το πέρασμα του χρόνου η αισθητική περιλαμβάνει μία μεγαλύτερη γκάμα εννοιών, όπως η έννοια και η ερμηνεία του ωραίου, η έννοια του γούστου, η καλαισθητική απόλαυση και η αισθητική κρίση, η παραγωγή και η πρόσληψη της τέχνης.

άτομο να κατανοεί, να αναλύει, να ερμηνεύει, να εξηγεί και να αξιολογεί το αισθητικά ενδιαφέρον, όπως αυτό αποκαλύπτεται στην τέχνη γενικότερα. Κύριος στόχος της αισθητικής αγωγής είναι η μύηση του νέου ανθρώπου στη δημιουργική διαδικασία μέσα από την πράξη (Δανασσύς-Αφεντάκη, 1997). Ο Αισθητικός Γραμματισμός στα ΣΔΕ σχετίζεται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των εσωτερικών αξιών της τέχνης, ώστε να συλληφθούν τα νοήματα και η ποιότητα των καλλιτεχνικών έργων, που προκαλούν υπέρβαση των στερεοτυπικών τρόπων σκέψης (Green, 1981). Προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αντιλαμβάνεται το έργο τέχνης, ως ένα ερέθισμα που ενεργοποιεί τον νου και τις αισθήσεις και στοχεύει στην καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου, στην ερμηνεία και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που περιβάλλει τα άτομα (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012).

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτοκατανόησης και κυρίως αυτοδιάθεσης του ενήλικου. Δηλαδή ο εκπαιδευόμενος καθίσταται ικανός να σκέφτεται και να αποφασίζει για τον εαυτό του και αντιλαμβανόμενος (λογικά και αισθητικά) τον κόσμο σαν μορφή και περιεχόμενο, μπορεί να τον νοηματοδοτήσει αυτόνομα, βιώνοντάς τον πιο αποτελεσματικά (Rogers, 1998). Ίσως κάποιος να υποστηρίξει ότι η κοινοποίηση των σύγχρονων ευρημάτων της επιστήμης είναι αρκετή για να διευρύνει την οπτική των ατόμων για τον κόσμο. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield, 1987, 2007, 2017, Freire, 2006, Mezirow, 1991, 1994, 1997, 1998, 2000, 2007) διατείνονται ότι μία από τις κύριες παραμέτρους της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι αυτή της ελεύθερης σκέψης και της κριτικής ικανότητας, που διαμεσολαβείται από την εμπειρία. Όμως η σύνδεση που ο εκπαιδευόμενος κάνει μεταξύ της εμπειρίας και των δεδομένων που του δίνονται για την ερμηνεία της εμπειρίας, είναι απρόβλεπτη, αν το μόνο του όπλο είναι η επιστήμη και επιπρόσθετα η ενασχόληση μόνο με τα επιστημονικά δεδομένα δεν επιτρέπει την ανάπτυξη της δημιουργικής πτυχής του ατόμου. Η τέχνη προωθεί τη γνωστική και κριτική ευελιξία του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης (Dewey, 1980, Eisner, 2002, 2003).

1.6.2. Στόχοι του Γραμματισμού της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής

Στην Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή επιδιώκεται ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας κάθε εκπαιδευομένου, λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική του αφετηρία, αλλά παράλληλα επιδιώκεται η επαφή του εκπαιδευομένου με άλλες μορφές τέχνης και έκφρασης που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες, ενώ ενθαρρύνεται η

δημιουργικότητα, η συναισθηματική και πνευματική ενεργοποίηση (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012).

Οι γενικοί στόχοι του γραμματισμού, όπως καταγράφονται στον οδηγό σπουδών των ΣΔΕ (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012) είναι οι εξής:

- Η διαμόρφωση εικαστικά εγγράμματων προσωπικοτήτων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τις εικόνες και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που μεταδίδουν.
- Η απόκτηση ή ανάκτηση της εμπιστοσύνης στην εκπαίδευση και τη γνώση, μέσω της ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία κινήτρου, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.
- Η απόκτηση επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων. Η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή μπορεί να οδηγήσει σε νέες επαγγελματικές ειδικότητες, που έχουν σχέση με τις τέχνες (σύγχρονες τεχνολογίες, λαϊκή χειροτεχνία, σχέδιο, διαφήμιση, διακόσμηση, έντυπα, πολύτεχνες εκδηλώσεις, πολυμέσα κ.τ.λ.) και έτσι να καταπολεμηθεί η ανεργία. Επίσης, μέσω της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν να αναδείξουν ικανότητες και ταλέντα.
- Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή αποτελεί διέξοδο στις πιέσεις, στα άγχη και στους προβληματισμούς των εκπαιδευομένων.
- Η εξοικείωση με τις έννοιες του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας». Μέσα από την επαφή με τις ποικίλες μορφές τέχνης οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν το πολυσύνθετο φαινόμενο του πολιτισμού.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού ποικίλων εκφραστικών μέσων (εργαλείων, υλικών, τεχνοτροπιών, σώματος, φωνής, συναισθημάτων, ήχων, ρυθμών κ.τ.λ.).
- Η ενίσχυση της ικανότητας ανάγνωσης, κατανόησης και κριτικής προσέγγισης του έργου τέχνης.
- Η προσέγγιση της τέχνης από τον εκπαιδευόμενο μέσα από την πράξη, την αφή, την παρατήρηση και τη διερεύνηση.
- Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευομένου και η ανάπτυξη της ικανότητάς του για έκφραση και επικοινωνία, όχι μόνο με τη γλώσσα (προφορικός-

γραπτός λόγος), αλλά και με τα συμβολικά συστήματα της τέχνης (ήχος, κίνηση, κ.ά.).

- Η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου, καλλιτεχνικών εργαστηρίων, αιθουσών τέχνης, παραστάσεων και συναυλιών, μνημείων και άλλων χώρων πολιτιστικού ενδιαφέροντος, ώστε η τέχνη να αποτελέσει οργανικό τμήμα του πολιτιστικού γίγνεσθαι και της κοινωνικής και σχολικής ζωής.
- Η οργάνωση δραστηριοτήτων τέχνης, όπως ομάδες εικαστικών, θεάτρου, μουσικής, φωτογραφίας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Η εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας και η κατανόηση της εξελικτικής διάστασης της τέχνης και του πολιτισμού.
- Η αντιμετώπιση της τέχνης ως πανανθρώπινης γλώσσας και επικοινωνίας που δεν περιορίζεται στα όρια του σχολείου. Μέσα από την τέχνη ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επικοινωνήσει με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να ανταλλάξει πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες (άτομα με κοινά ενδιαφέροντα, δημιουργία δικτύου επικοινωνίας με άλλους εκπαιδευόμενους Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας κ.τ.λ.).

Οι ειδικότεροι στόχοι της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως:

- Να αισθανθούν οι εκπαιδευόμενοι ότι τα θέματα της τέχνης τους είναι οικεία και γνωστά και δεν αφορούν μόνο τους ειδικούς.
- Να μάθουν να παρατηρούν, να περιγράφουν και να αναλύουν τα θέματα και τις τεχνικές της κλασικής, σύγχρονης και λαϊκής τέχνης.
- Να μπορούν να αποκωδικοποιούν εικόνες, ήχους και δράσεις από διαφημίσεις, εκπομπές, βίντεο-κλιπς, κινηματογραφικές ταινίες, αφίσες, εξώφυλλα κ.τ.λ.
- Να δημιουργούν κριτήρια για το αισθητικά αποδεκτό και να διαμορφώνουν ανάλογες συμπεριφορές.
- Να δημιουργούν δικά τους έργα.
- Να πειραματίζονται με διαφορετικά υλικά, τεχνικές και μέσα.
- Να αντιληφθούν ότι οι τέχνες και οι εφαρμογές τους συνδέονται με πολλά επαγγέλματα.

- Να κατανοούν τη σύνδεση της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής με τους άλλους γραμματισμούς, έτσι ώστε να διαμορφώνουν μία ολιστική αντίληψη των γνωστικών πεδίων.
- Να βιώνουν την τέχνη, την αισθητική και τον πολιτισμό ως αδιάσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής.
- Να αλληλεπιδρούν με τους συνεκπαιδευόμενους τους μέσω ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Να αξιοποιούν και να εξασκούν επαγγελματικές δεξιότητες σχετικές με την τέχνη και την αισθητική (π.χ. μαραγκοί, οικοδόμοι, αισθητικοί, κομμωτές, μουσικοί, κεραμοποιοί, γυψαδόροι, μαρμαράδες, αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες, σεφ, κ.τ.λ.)
- Να παρατηρούν, να καταγράφουν και να αξιοποιούν τον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012).

1.7. Ο Μουσικός Γραμματισμός στα ΣΔΕ

1.7.1. Εννοιολογική προσέγγιση του Μουσικού Γραμματισμού

Ο μουσικός γραμματισμός, όπως σημειώνει η Κοκκίδου (2015, 2016) αναφέρεται στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής. Η ίδια επισημαίνει ότι στην Ευρώπη του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, μουσικά εγγράμματοι θεωρούνταν όσοι μπορούσαν να διαβάζουν και να καταγράφουν τον μουσικό ήχο, όσοι μπορούσαν να αντιληφθούν την αξία, το νόημα της μουσικής και όσοι μπορούσαν να θαυμάσουν τη δεξιοτεχνία των καλλιτεχνών. Η μουσικά εγγράμματη αστική τάξη, χρησιμοποιούσε την κλασική μουσική για να νοηματοδοτήσει την κοινωνική και εθνική ταυτότητα. Στον σύγχρονο κόσμο, ο μουσικός γραμματισμός αναφέρεται στην εξοικείωση του ατόμου με τη γλώσσα της μουσικής και εξετάζει τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, που συμβάλλουν στη μουσική δημιουργία. Ειδικότερα, μουσικά εγγράμματοι είναι όσοι :

- κατανοούν μουσικές έννοιες και αλληλεπιδρούν με ζητήματα που άπτονται της μουσικής
- εμπλέκονται στη μουσική γνωστικά, συναισθηματικά
- έχουν μουσικές δεξιότητες και ικανότητες
- γνωρίζουν και κατανοούν μουσική ορολογία
- καταδεικνύουν σεβασμό στη μουσική δημιουργία
- κάνουν συνειδητές και αυτόνομες επιλογές

- θέτουν ερωτήματα, εξετάζουν κριτικά και στοχάζονται πάνω στο φαινόμενο της μουσικής και στις πολλαπλές διαστάσεις του
- έχουν επίγνωση της στάσης τους ως προς τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση (Κοκκίδου, 2016).

Δηλαδή, ο μουσικά εγγράμματος μαθητής εμβαθύνει στο φαινόμενο της μουσικής ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, προβληματίζεται για τις επιλογές των καλλιτεχνών και συνειδητοποιεί τη μετασχηματιστική δυναμική της μουσικής (Barton, 2013). Στον μουσικό γραμματισμό αλληλοδιαπλέκονται οι εμπειρίες μάθησης με την προσωπική έκφραση και τη δόμηση της μουσικής ταυτότητας του ατόμου. Μέσω του μουσικού γραμματισμού δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στο πολιτισμικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και προσφέρονται νέες ευκαιρίες κοινωνικής, πολιτισμικής ενσωμάτωσης και ανάπτυξης, ακόμα και σε όσους κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό και ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (Κοκκίδου, 2016). Μία ακόμα πτυχή της μουσικής εγγραμματοσύνης αναφέρεται στην ευαισθητοποίηση και στη δημιουργία στάσεων ευθύνης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα (κοινωνική ανισότητα, στερεότυπα, ρατσισμός, περιβαλλοντικά ζητήματα κ.ά.), διότι μέσω της μουσικής παιδείας μπορεί να καλλιεργηθεί η υπεύθυνη και με ήθος συμπεριφορά.

Ο μουσικός γραμματισμός υποστηρίζει η Κοκκίδου (2016) δεν είναι στάσιμος με τη διέλευση του χρόνου. Μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ανάδειξης και εμπλουτισμού των μουσικών εμπειριών του ατόμου και ένα πεδίο αναπλαισίωσης πεποιθήσεων και αντιλήψεων. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν στον κριτικό μουσικό γραμματισμό, ο οποίος βασίζεται στην ιδεολογία της κριτικής θεωρίας. Η έμφαση εδώ δίδεται στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης κουλτούρας, που επιβάλλει τις δικές της επιστημολογικές και πολιτικές θέσεις (McLaren, 2011, Regelski, 2005) και στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ατόμων. Σύμφωνα με την Ray (2015) ο κριτικός μουσικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να εξετάζουν και να κατανοούν πώς η μουσική με ή χωρίς κείμενο δημιουργεί, περιγράφει ή ανατρέπει εικόνες και αντιλήψεις σχετικά με την ανθρώπινη ταυτότητα. Όταν οι τέχνες και τα μουσικά προϊόντα υπάγονται στον έλεγχο των ιδεολογικών και πολιτισμικών φορέων και θεσμών νομιμοποιούνται και παρουσιάζονται ως κυρίαρχα. Ο κριτικός μουσικός γραμματισμός στοχεύει στην απελευθέρωση των εκπαιδευομένων από μηχανιστικούς τρόπους σκέψης που επιβάλλονται από τα κυρίαρχα μουσικά πρότυπα (Regelski, 2005). Στόχος αποτελεί η συνειδητοποίηση ότι η ζωή δεν είναι προκαθορισμένη και ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δράσουν και να παρέμβουν στις καθημερινές συνήθειές τους. Οι πρακτικές του κριτικού μουσικού γραμματισμού καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να

βλέπουν τα πράγματα μη-στερεοτυπικά, χωρίς δογματισμό και προκαταλήψεις και να επαναξιολογούν και να ερμηνεύουν τους τρόπους που υπάρχει και συμβαίνει η μουσική. Ο Freire διατείνεται ότι «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης της λέξης» (Freire & Macedo, 1987, όπως αναφέρεται στο Bynham, 2000). Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα λέγαμε ότι η μουσική περιστοιχίζεται από έναν ολόκληρο κόσμο, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να συσχετίζεται η μουσική με αυτόν με κριτικό τρόπο, προκειμένου ο μουσικός γραμματισμός να συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών (Κοκκίδου, 2016, Σαρρής, 2016).

1.7.2. Η θεμελίωση διδασκαλίας του Μουσικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ

Η ενσωμάτωση του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα της μουσικής διαπαιδαγώγησης και τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μουσικής στα εν λόγω σχολεία. Για να κατανοηθεί πληρέστερα η σημασία της διδασκαλίας της μουσικής θα γίνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή για τη χρήση της μουσικής στην εκπαίδευση. Η ανάγκη για μουσική εκπαίδευση ήταν μία σημαντική επιδίωξη σε κέντρα υψηλού πνευματικού επιπέδου, όπως για παράδειγμα στην αρχαία Ελλάδα. Στην αρχαία Ελλάδα το εκπαιδευτικό ιδεώδες ήταν υπό την κυριαρχία της μουσικής και του ρυθμού. Για τον Πλάτωνα η σημασία της μουσικής ήταν θεμελιώδης, διότι θεωρούσε ότι συνέβαλλε στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και στην ηθική βελτίωση των πολιτών. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι η μουσική ασκούσε επίδραση στα συναισθήματα των ατόμων και συνέβαλλε στην ικανότητα της αξιολόγησης του ωραίου και της ομορφιάς (Χρυσοστόμου, 2005). Για την αισθητική του Αριστοτέλη, η μουσική προσέφερε ομορφιά και ευχαρίστηση, ενώ ταυτόχρονα διαπαιδαγωγούσε τους νέους (Καϊμάκης, 2004). Αργότερα στη ρωμαϊκή κοινωνία η μουσική είχε σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική εκπαίδευση και χρησιμοποιήθηκε για να εκπαιδεύσει τις αναφάλβητες μάζες. Στον μεσαίωνα και στην αναγέννηση η μουσική αποτελούσε μία από τις υποχρεωτικές φιλελεύθερες τέχνες. Η ηθική ήταν βασικός στόχος της μουσικής θρησκευτικής εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα με τη θρησκευτική μουσική αναδείχθηκε και η κοσμική. Στο τέλος του 19ου αιώνα δόθηκε έμφαση στη μουσική ως σημαντικό μοχλό ενίσχυσης της μάθησης, διότι αναγνωρίστηκε η ισχυρή επιρροή της στην ψυχική και πνευματική φύση του ανθρώπου (Albergato-Muterspaw, 2009).

Η μουσική παράγει βαθιά συναισθήματα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πυροδοτήσει απείρως λεπτές παραλλαγές εκφραστικότητας. Δίνει τόνο, ρυθμό, μελωδία, αγγίζει βαθειά ψυχικά πεδία. Με τη μουσική ταξιδεύεις, στοχάζεσαι, ηρεμείς, αφυπνίζεσαι, ξεκουράζεσαι

και φέρνεις στην επιφάνεια τα ψυχικά σου βιώματα. Είναι ανώτερη μορφή τέχνης και εγερτήριο συναισθηματικών κύκλων. Φέρνει αναμνήσεις, προσδοκίες, οράματα και η φωνητική απόδοση της ελευθερώνει τα κύματα των ψυχικών μας παλμών. Ταυτόχρονα, διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο στην καθημερινή ζωή των περισσότερων ανθρώπων από ότι στο παρελθόν. Αυτό οφείλεται στις τεχνολογικές εξελίξεις, που σημειώθηκαν τις τελευταίες δύο δεκαετίες, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη εμπορευματοποίηση και την οικονομική δύναμη της μουσικής βιομηχανίας. Είναι αδιαμφισβήτητα παραδεκτό ότι η μουσική αποτελεί βασική μορφή επικοινωνίας. Προσφέρει μία μοναδική ευκαιρία ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, ειδικά για εκείνους των οποίων οι ειδικές ανάγκες δυσχεραίνουν την επικοινωνία (Macdonald, Hargreaves & Miell, 2002).

Μέσω της μουσικής συντελείται μάθηση στο γνωστικό (γνώση), ψυχοκινητικό (δεξιότητες), συναισθηματικό (στάσεις και συναισθήματα) και κιναισθητικό (οι αισθήσεις) τομέα. Έχει διαπιστωθεί ότι η μουσική ενεργοποιεί την αυτοέκφραση και τη δημιουργικότητα των ατόμων (Kenneth, 1993). Θέτει σε λειτουργία τη φαντασία, την εφευρετικότητα (Παπαζαρής, 1999) και δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν σκέψεις και βιώματα. Η μουσική ως αντανάκλαση της ζωής μπορεί να προκαλέσει θεμελιώδεις διεισδύσεις στην εμπειρία της ζωής των ατόμων (Tait & Haack, 1984, όπως αναφέρεται στο Χρυσοστόμου, 1994). Όπως αναφέρει ο Elliott (1984) η μουσική καλύπτει την έμφυτη τάση του ατόμου να μετατρέψει εικόνες, σκέψεις, προσδοκίες σε ήχους. Γι' αυτό και η μουσική εμπειρία αποτελεί έναν μοναδικό τρόπο έκφρασης και οργάνωσης της σκέψης του ανθρώπου (Elliott, 1989).

Η μουσική έχει σημαντική επίδραση στη δομή και στη λειτουργία του εγκεφάλου (Hallam, 2015). Μελέτες έχουν επισημάνει τις θετικές επιδράσεις της μουσικής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η εκτεταμένη ενεργή εμπλοκή με τη μουσική προκαλεί αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Η μουσική εκπαίδευση διευκολύνει την κωδικοποίηση του ήχου στον εγκέφαλο και οδηγεί σε βελτιωμένη ακουστική απόδοση, ενισχύοντας τη δυνατότητα διάκρισης των ήχων (Hallam, 2015).

Η επίλυση μουσικών προβλημάτων και οι δημιουργικές δραστηριότητες βοηθούν στη διερεύνηση πολλών ενδεχόμενων αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένα προβλήματα. Σε ένα μουσικό πρόβλημα υπάρχουν πολλές αποδεκτές λύσεις ή αποδεκτές ερμηνείες και οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να χειρίζονται το διαφορετικό και το διφορούμενο (Παπαζαρής, 1999). Η μουσική αναπτύσσει αυτόν τον σημαντικό τρόπο σκέψης, ο οποίος στη συνέχεια οδηγεί σε νέους τρόπους σκέψης και δράσης (Kenneth, 1993).

Αναντίρρητα, αποτελεί ένα σημαντικό μέσο μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς και μία από τις πιο σημαντικές εκφράσεις του πολιτισμού (Παπαζαρή, 1999). Μέσω της μουσικής διδάσκεται ιστορία, παραμένουν ζωντανές οι παραδόσεις, ενώ προάγεται η επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς, καθότι μεταφέρονται πληροφορίες για διαφορετικούς πολιτισμούς, για τις παραδόσεις και τις συμπεριφορές τους (Kenneth, 1993). Έτσι μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο επεξεργασίας παραδόσεων, που δεν σχετίζονται με την κουλτούρα της χώρας καταγωγής των εκπαιδευομένων. Σημαντικά οφέλη προκύπτουν μέσα από την έκθεση των συμμετεχόντων σε ποικίλες μουσικές παραδόσεις, όπως η δυνατότητα προσέγγισης του «άλλου», του «διαφορετικού», η διαμόρφωση σκέψης, χωρίς προκαταλήψεις και η επίτευξη αυξημένης κατανόησης και αποδοχής των «ξένων» (Fung, 1995). Η μουσική διευκολύνει την ανάπτυξη της «δυνατότητας σκέψης», που σχετίζεται με τη νοηματοδότηση των διαφορετικών πολιτισμικών πρακτικών, με αποτέλεσμα την ενότητα και την αλληλεγγύη (Bruin, 2018).

Με τη μουσική διδασκαλία επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι της καλλιέργειας κριτικής σκέψης, καθότι εκφράζονται μέσω αυτής οι κοινωνικο-πολιτισμικές απόψεις των εκπαιδευομένων. Ο κριτικός στοχασμός είναι η αφετηρία της αλληλοκατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων. Σύμφωνα με τον Fung (1995) η ενημέρωση και η προσέγγιση των διαφορετικών πολιτισμικών αφετηριών και καταβολών των εκπαιδευομένων, οδηγεί σε διεύρυνση του νου και αναπτύσσει την κριτική σκέψη, καθώς αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται την ποικιλία της μουσικής έκφρασης.

Οι μουσικές δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να ενισχύσουν τις θετικές αξίες, όπως η ομαδική συνοχή και η αυτοεκτίμηση. Η μουσική δημιουργεί κοινωνικές δεσμεύσεις, πολιτισμική συνοχή και ενδυναμώνει την αίσθηση της κοινής δράσης. Οι μουσικές δράσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της ομαδικότητας, στον σχηματισμό και τη διατήρηση της ομάδας, στη συλλογική σκέψη. Η κάθαρση, δηλαδή η συλλογική έκφραση και η εμπειρία του συναισθήματος, βοηθάει στην προώθηση της συνεργασίας και της συλλογικότητας της ομάδας. Έτσι η μουσική μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση, στην απόκτηση και διατήρηση της ικανότητας να είναι κάποιος μέλος ενός πολιτισμού και να αλληλεπιδράσει κοινωνικά με τους άλλους (Hallam, 2015).

Ο ρόλος της μουσικής στη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι σημαντικός. Πολλά άτομα κερδίζουν την αίσθηση του εαυτού τους μέσα από τη συμμετοχή σε μία ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων και εμπειριών (Hodges, 2005). Ένα άτομο μπορεί να κατέχει πολλαπλές

ταυτότητες ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο που ζει. Οι ταυτότητες εξελίσσονται συνεχώς, καθώς αμφισβητούνται και ανακατασκευάζονται σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Η ενεργός εμπλοκή με τη μουσική μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη μουσικών και άλλων ταυτοτήτων και μπορεί επίσης να έχει θετικές επιπτώσεις στην αυτοπεποίθηση (Hallam, 2015).

Μία άλλη παράμετρος σχετίζεται με την πυροδότηση της αισθητικής ευαισθησίας. Η αισθητική ανάπτυξη διδάσκει τους ανθρώπους να εκτιμούν την ποιότητα, τη δημιουργικότητα και τη σπουδαιότητα των έργων τέχνης (Kenneth, 1993). Σύμφωνα με την Χρυσοστόμου (1994, 2005) οι λόγοι ύπαρξης της μουσικής εκπαίδευσης διακρίνονται σε «αισθητικοί» και «χρηστικοί». Οι υποστηρικτές της πρώτης άποψης διακηρύσσουν ότι μπορεί να αποτελέσει αισθητική εμπειρία. Η Χρυσοστόμου (1994) αναφέρει ότι η αισθητική εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία της ανάπτυξης της ευαισθητοποίησης του ατόμου στην έννοια του ωραίου. Μία άλλη προσέγγιση αφορά στη νοηματοδότησή της ως πνευματική και συναισθηματική σχέση του ατόμου με τη μουσική (Χρυσοστόμου, 1994, 2005). Οι «χρηστικοί» στόχοι αναφέρονται σε εξωγενείς παράγοντες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως η συναισθηματική ανάπτυξη, η κοινωνική και πολιτισμική ένταξη μέσω της μουσικής και η ενεργοποίηση δεξιοτήτων σκέψης.

Σχετικά με τη σημασία διδασκαλίας μουσικής σε ενήλικους μαθητές μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός βιβλιογραφικών αναφορών που να εστιάζουν στην διάσταση της ενήλικης μάθησης. Οι έρευνες των Montello (2002), Olson (2003, 2005), Tisdell (2005) φαίνεται να ενισχύουν τον ρόλο της μουσικής στη μάθηση των ενηλίκων. Τα αποτελέσματα των μελετών τους έδειξαν ότι οι ενήλικοι που εμπλέκονται σε μουσικές δραστηριότητες αναπτύσσουν την πνευματικότητά τους, τη φαντασία, εκφράζονται και κατανοούν πληρέστερα τις προκλήσεις της ζωής. Η μουσική επίσης διευκολύνει βαθύτερα επίπεδα αυτογνωσίας, που οδηγούν σε σύνδεση με όλες τις πτυχές του εαυτού (Montello, 2002). Η Kaltoft (1997) υποστηρίζει ότι μέσω της ακρόασης της μουσικής, του τραγουδιού και της συμμετοχής σε μουσικές δραστηριότητες, οι ενήλικοι μπορούν να προσεγγίσουν κοινωνικές αξίες και να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι η διδασκαλία μουσικής σε ενήλικους χρησίμευσε ως καταλύτης για κοινωνική δράση. Οι Fenwick & Albergato-Muterspaw (2008) έδωσαν έμφαση στη συμμετοχή των ενηλίκων σε χορωδιακά σχήματα και υποστήριξαν ότι η εμπειρία της μουσικής μπορεί να αφυπνίσει τη δημιουργικότητα και να ενθαρρύνει την ευρεία και χωρίς αποκλεισμούς συμμετοχή στην ομάδα. Ο Drummond (2012) διατείνεται ότι οι ενήλικοι που

συμμετέχουν σε μουσική εκπαίδευση αποκτούν υψηλό επίπεδο προσωπικής ευεξίας και αναπτύσσουν μία ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και αυτοαξίας. Η έρευνα της Lems (2001) εστιάζει στη χρήση της μουσικής σε τάξη ενηλίκων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Η ίδια καταλήγει, ότι η μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και στη διεύρυνση της πολιτιστικής γνώσης.

Σε ένα τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων ο γραμματισμός της μουσικής μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και βοηθητικά στους άλλους γραμματισμούς που διδάσκονται στο σχολείο. Ο μουσικός γραμματισμός αγκαλιάζει το σύνολο των γραμματισμών του προγράμματος των ΣΔΕ. Η φύση της μουσικής θα μπορούσε να δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων. Η διαθεματικότητα αποτελεί κεντρικό ζητούμενο των προγραμμάτων σπουδών σε όλες σχεδόν της βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, στα ΣΔΕ η διαθεματικότητα αποτελεί σημαντική διάσταση της μάθησης και της εκπαιδευτικής πρακτικής, διότι επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συσχετίσουν γνωστικά πεδία και να κατανοήσουν έννοιες που είναι δυσνόητες. Βασικά πλεονέκτηματα που επιτυγχάνονται μέσα από τη διαθεματικότητα είναι η ενίσχυση και η ολιστική προσέγγιση της μάθησης (Χρυσοστόμου, 2005). Οι διαθεματικές δραστηριότητες συντελούν στη διάχυση των δραστηριοτήτων των ΣΔΕ στην ευρύτερη κοινωνία (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να αισθάνονται ότι συμβάλλουν μέσω της ενασχόλησής τους με τη μουσική στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

1.7.3. Το περιεχόμενο του Μουσικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ

Οι θεματικές ενότητες που προτείνονται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του Γραμματισμού της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012) με έμφαση στη μουσική είναι οι παρακάτω:

1. Εισαγωγή στη μουσική

Εδώ εξετάζονται οι σημαντικότερες έννοιες και αρχές της μουσικής, καθώς και τα συστατικά της μουσικής τέχνης:

- Ρυθμός
- Μελωδία – Τονικό ύψος
- Δυναμική
- Ρυθμική αγωγή
- Ηχόχρωμα

- Μορφολογία
- Συνήχηση - Αρμονία

2. Τα είδη της μουσικής

Ορισμός έντεχνης, λόγιας, κλασικής, παραδοσιακής, λαϊκής, μοντέρνας μουσικής. Η ενότητα αυτή προτείνεται να συνοδεύεται από επιλεγμένα ηχητικά παραδείγματα.

3. Η παγκόσμια μουσική κληρονομιά

- Οι γραφές της μουσικής
- Τα είδη της μουσικής γεωγραφικά, διαχρονικά και συγχρονικά
- Οι γλώσσες της μουσικής
- Η οργάνωση της μουσικής στην κοινωνία
- Η φιλοσοφική, ανθρωπολογική θεώρηση της μουσικής

4. Γνωριμία με την ελληνική μουσική

Ενδεικτικά προτείνονται οι ακόλουθες ενότητες:

- Βασικά είδη
- Αντιπροσωπευτικά έργα
- Σημαντικοί δημιουργοί
- Μουσική παιδεία και ζωή

5. Μουσική, τέχνες και επιστήμες

- Μουσική και χορός
- Η μουσική στο θέατρο
- Η σκηνική μουσική
- Μουσική και ζωγραφική
- Μουσική και νέα μέσα
- Μουσική και επιστήμη

6. Μουσική δημιουργία και έκφραση

Οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να δημιουργήσουν:

- Αυτοσχέδιες ορχήστρες
- Χορωδίες ή ορχήστρες
- Άλλα οργανικά σύνολα
- Πολύτεχνες δραστηριότητες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση της μουσικής με τις άλλες μορφές τέχνης

7. Μουσική και τεχνολογία

- Μουσική παραγωγή
- Ηχοληψία
- Μουσική και διαφήμιση

Σχετικά με τη μεθοδολογία αναφέρεται ότι αυτή αποσκοπεί:

- στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία
- στην ανάπτυξη της αναλυτικής, συνθετικής και κριτικής σκέψης
- στην ανάπτυξη της αυτενέργειας του εκπαιδευόμενου και στη διερευνητική ενασχόληση του με το αντικείμενο
- στην πυροδότηση των συναισθηματικών διαθέσεων των ενηλίκων, στην ανάδειξη κλίσεων και ταλέντων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων
- Τέλος, στην ανάδειξη του καταλυτικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος οργανώνει, εμπυχώνει, καθοδηγεί και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, παροτρύνοντας τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει στη μαθησιακή πράξη

Η μουσική διδασκαλία προτείνεται να αντιμετωπιστεί ως συνδυασμός θεωρητικών στοιχείων με πρακτικές διεργασίες, με στόχο τη βιωματική προσέγγιση της μουσικής. Επίσης επισημαίνεται ότι τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα π.χ. Ορφ, Κόνταϊ κτλ., πρέπει να ενσωματώνονται στο γενικότερο πλαίσιο διδασκαλίας, αλλά δεν πρέπει να μονοπωλούν τον Γραμματισμό της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής με έμφαση στη μουσική (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012).

Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε το γενικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ και δόθηκε έμφαση στον Μουσικό Γραμματισμό, ως οργανικό και σημαντικό τμήμα του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ. Αποτυπώθηκαν οι καινοτομικές πρακτικές που ακολουθούνται στα ΣΔΕ και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που φοιτούν στα εν λόγω σχολεία, δίνοντας το έναυσμα για την προσέγγιση στο επόμενο κεφάλαιο της έννοιας του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης, ως κατάλληλη επιστημονική θεώρηση στα περιβάλλοντα των ΣΔΕ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εμπειρία, κριτικός στοχασμός και μετασχηματισμός στην ενήλικη μάθηση

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της εμπειρικής μάθησης και της έννοιας του κριτικού στοχασμού. Αναδεικνύεται και συζητείται το περιεχόμενο του κριτικού στοχασμού, ως νοητική διεργασία και ως χειραφετική διεργασία κοινωνικοπολιτικής αλλαγής. Δίνεται έμφαση στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που διατύπωσε ο J. Mezirow και συζητούνται βασικές αρχές της θεωρίας του. Εξετάζεται η έννοια του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, σημείο εκκίνησης της θεωρίας του και αποσαφηνίζεται η έννοια του πλαισίου αναφοράς και του κριτικού στοχασμού. Στη συνέχεια τονίζεται η σημασία του ορθολογικού διαλόγου, ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον ρόλο των συναισθημάτων στον μετασχηματισμό των ενηλίκων. Επίσης, συζητούνται τα χαρακτηριστικά του ιδανικού κριτικού στοχαστή και παραθέτονται καλές πρακτικές ενεργοποίησης της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαιδευτική διεργασία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με αναφορά στην τέχνη, ως καλή πρακτική πυροδότησης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης.

2.1. Ο ρόλος της εμπειρίας στην μάθηση των ενηλίκων

Το ζήτημα της επεξεργασίας της εμπειρίας και η σημασία της στη μάθηση αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας ήδη από τον 17ο και 18ο αιώνα. Στη ραχοκοκαλιά της φιλοσοφίας της σχολής του εμπειρισμού του 17ου και 18ου αιώνα βρίσκεται η διασύνδεση της μάθησης με την εμπειρία. Ο εμπειρισμός είναι μία θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι όλα προέρχονται από τον νου και δίνει έμφαση στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων μέσω των αισθήσεων. Εμφανίστηκε ως ανεξάρτητος κλάδος της φιλοσοφίας τον 17^ο αιώνα με τον John Locke να ασχολείται πρώτος με το πρόβλημα των ορίων της ανθρώπινης γνώσης. Στο δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση ο Locke (2016) υποστηρίζει ότι το υλικό της γνώσης προέρχεται από την εμπειρία και τον στοχασμό. Η εξωτερική εμπειρία, δηλαδή η αίσθηση και η εσωτερική εμπειρία, δηλαδή η σκέψη αποτελούν τον τρόπο μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Για τον Locke το όριο της γνώσης συμπίπτει με το όριο της εμπειρίας, καθώς η γνώση είναι συνυφασμένη με την εμπειρία, η οποία μπορεί να οδηγήσει τον ανθρώπινο νου στην αλήθεια (Βαλλιάνος, 2001, Ζαρίφης, 2014).

Η εμπειρική φιλοσοφία άσκησε επίδραση στις θεωρίες μάθησης των μιχεβιοριστών ή συμπεριφοριστών, που κυριάρχησαν το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Αυτοί υποστήριξαν την άποψη ότι η μάθηση είναι η μεταβολή της συμπεριφοράς, λόγω των εμπειριών του υποκειμένου. Τα πειράματα των Pavlov και Thorndike ανέδειξαν την αξία της εμπειρίας στη μάθηση.

Η εποικοδομητική θεωρία επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την παιδαγωγική σκέψη για την έννοια της μάθησης. Υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μία ατομική διαδικασία δημιουργίας νοήματος μέσω εμπειριών (Κόμης, 2004). Η δόμηση της γνώσης αποτελεί μία διαδικασία, που στηρίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές δομές, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις του ατόμου, προκειμένου να αποκωδικοποιήσει αντικείμενα ή γεγονότα (Ράπτης & Ράπτη, 2010).

Σύμφωνα με τους γνωστικούς επιστήμονες η μάθηση ορίζεται ως μία σχετικά μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς ή της ικανότητας να συμπεριφερόμαστε με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος προκύπτει ως αποτέλεσμα της άσκησης ή άλλων μορφών εμπειρίας. Το άτομο με βάση τις εμπειρίες του νοηματοδοτεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, τις οποίες στη συνέχεια εμπλουτίζει ή διευρύνει, για να τις αξιοποιήσει στον έλεγχο του περιβάλλοντός του (Κολλιιάδης, 2002).

Οι παραπάνω θεωρίες δίνουν βαρύτητα στη σύνδεση των γνωστικών σχημάτων και της εμπειρίας του ατόμου και παρέχουν πλήθος πολύτιμων στοιχείων για την ενδυνάμωση της μάθησης. Σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις τα εμπειρικά δεδομένα πυροδοτούν νέα γνωστικά σχήματα ή εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Η εμπειρία δηλαδή κατέχει σημαντική θέση στη διαδικασία της μάθησης.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο, όπου η εμπειρία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο, διότι οι ενήλικοι φέρουν ένα φάσμα διαμορφωμένων εμπειριών, στάσεων και προκαταλήψεων, οι οποίες συντείνουν σημαντικά στον τρόπο που ανταποκρίνονται, λειτουργούν, συμπεριφέρονται και αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα (Rogers, 1998). Για τον ενήλικο η έννοια της εμπειρίας περιλαμβάνει τις πληροφορίες που αποκτά μέσω των αισθήσεών του, δηλαδή τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις σκέψεις και τις παραστάσεις του (Κουλαουζίδης, 2010). Ο Jarvis (2005, όπως αναφέρεται στο Taylor & Cranton, 2013) ορίζει την εμπειρία, ως τη διαδικασία δημιουργίας κατανόησης ή αντίληψης μιας κατάστασης και υποστηρίζει ότι μπορεί να είναι συνειδητή και ασυνειδητή.

Ο Knowles (1990, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2014) διατείνεται ότι καθώς οι ενήλικοι αποκτούν εμπειρίες, δημιουργούν πνευματικές συνήθειες, προκαταλήψεις, νέες ιδέες και

τρόπους σκέψης. Η μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης της εμπειρίας και της δημιουργίας νοημάτων μέσα από αυτήν (Mezirow, 1981, 1991). Αποτελεί μία διαδικασία εξέτασης της προηγούμενης εμπειρίας για να δοθεί μία νέα ή αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας του ατόμου, ώστε να κατευθύνει τη μελλοντική του δράση (Mezirow, 1991, 1996b). Επίσης, η εμπειρία αποτελεί τη βάση για τις συνήθειες προσδοκίες (ιδεολογίες, πεποιθήσεις, αξίες), δημιουργώντας τον φακό μέσα από τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Mezirow, 1991).

Ο πρώτος μελετητής που ασχολήθηκε συστηματικά με τη σύνδεση της εμπειρίας και της μάθησης ήταν ο Αμερικανός John Dewey. Ο Dewey (1980) συσχέτισε τη μάθηση με την άντληση νοήματος από την εμπειρία και υποστήριξε ότι «η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους σκοπούς της πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία, που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου» (Dewey, 1980: 73).

Η διαδικασία της μάθησης κατά τον Dewey στηρίζεται σε δύο λειτουργίες. Σύμφωνα με την πρώτη λειτουργία η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά, όταν δεν αντιμετωπίζεται ως περιστασιακή ή μεμονωμένη, αλλά ως αποτέλεσμα διασύνδεσης διαφορετικών εμπειριών. Η δεύτερη λειτουργία αφορά στη δημιουργία νοηματικών συσχετίσεων με το παρόν (Ζαρίφης, 2014).

Στην ίδια περιοχή σκέψης κινείται ο Jarvis (1987, 2004), σύμφωνα με τον οποίο η πράξη, που αποτελεί η επεξεργασία της εμπειρίας είναι πιο σημαντική σε μία μαθησιακή διεργασία από τη γνωστική διερεύνηση θεωριών. Για τον Jarvis (1987), η μάθηση είναι η μετατροπή της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες και στάσεις. Το νόημα που αποδίδεται στην εμπειρία εξαρτάται από τη σύνδεση της γνώσης του ατόμου με το κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αναδύεται η εμπειρία.

Μία ολοκληρωμένη προσέγγιση, που δίνει έμφαση στην επεξεργασία της εμπειρίας στη μάθηση των ενηλίκων είναι η προσέγγιση του Kolb, ο οποίος παρουσίασε το μοντέλο του «κύκλου της μάθησης», που αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: την εμπειρία, τον στοχασμό, τη διαμόρφωση εννοιών και τον πειραματισμό (Κόκκος, 2005, Rogers, 1998, Ζαρίφης, 2009, 2014). Ο κύκλος της μάθησης του Kolb, ξεκινά από τον εντοπισμό και την οριοθέτηση μιας συγκεκριμένης εμπειρίας και προχωρά στην παρατήρηση και στον στοχασμό από ποικίλες οπτικές γωνίες. Στόχος αποτελεί η δημιουργία ενός νέου πλαισίου αναφοράς, μέσα στο οποίο οικοδομούνται και οργανώνονται έννοιες και ιδέες, που ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη εμπειρία, με σκοπό τη γενίκευση, την ταξινόμηση των νεοαποκτηθεισών εμπειριών, που οδηγούν σε δοκιμές και σε νέες καταστάσεις (Κόκκος, 2005). Ο κύκλος της μάθησης έχει

σημείο έναρξης οποιαδήποτε από τις τέσσερις φάσεις του και αποτελεί ένα ελικοειδές (spiral), το οποίο κινείται με φορά προς τις καινούργιες, διευρυμένες εμπειρίες (Ζαρίφης, 2009, 2014).

Η εμπειρική μάθηση έχει σημαίνουσα θέση στην παιδαγωγική θεώρηση του Freire, που θα εξετάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω, γιατί μέσα από αυτή συνδέονται οι νέες προσλαμβάνουσες με τα προϋπάρχοντα βιώματα των ενηλίκων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την κινητοποίηση των ενηλίκων, τη σύνδεση των καινούργιων γνώσεων και εμπειριών με τις υπάρχουσες και την επεξεργασία και αφομοίωση των πληροφοριών από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Cunningham, 1985).

Η Fenwick (2000, 2001) υποστηρίζει την αξία της εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση των ενηλίκων και δίνει έμφαση στην αξιοποίηση και κατανόηση της εμπειρίας από τον εκπαιδευτικό. Η ίδια συγκρίνει βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εμπειρικής μάθησης και αναφέρεται στη φαινομενολογική προσέγγιση των Bould & Schon, στις προσεγγίσεις της κριτικής θεωρίας των Mezirow (1990,1991,2000,2007), Freire, Foucault, σε θεωρίες που εστιάζουν στον ρόλο της πολιτισμικής δράσης και εξουσίας και στον θεωρητικό προσανατολισμό των Lave & Wenger, για την αλληλεπίδραση των ατόμων με την κοινότητα ως πηγή γνώσης και μάθησης. Για την Fenwick (2000), η μάθηση συνίσταται στην ανάκληση και ανάλυση της εμπειρίας, προκειμένου να δημιουργηθούν νέες δομές γνώσης. Η μάθηση μέσω εμπειρίας είναι σημαντική, γιατί οι ενήλικοι έχουν ένα πλούσιο απόθεμα εμπειριών, τις οποίες αποκτούν σε όλα τα περιβάλλοντα που ζουν, εργάζονται και δρουν. Από την άλλη πλευρά ασκεί κριτική στις θεωρίες της εμπειρικής μάθησης, καθότι η επεξεργασία της εμπειρίας δεν δίνει πάντα σαφείς απαντήσεις, τα νοήματα που προκύπτουν από την επεξεργασία της εμπειρίας δεν επαρκούν πάντα για μία ολοκληρωμένη ερμηνεία των ζητούμενων και η βαθύτερη συνειδητοποίηση δεν επιτυγχάνεται πάντα.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού

2.2.1. Νοηματοδότηση του κριτικού στοχασμού

Εστιακό σημείο των θεωρητικών αναζητήσεων για τη μάθηση των ενηλίκων θεωρείται η σχέση της εμπειρίας και του στοχασμού, καθώς πρόκειται για αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, που η μία ενισχύει την άλλη και αντίστροφα. Η εξέταση της εμπειρίας πυροδοτεί τον στοχασμό πάνω στην εμπειρία (Rogers, 1998). Ο στοχασμός αποτελεί μία υποκειμενική διαδικασία, που συνδέεται με τον τρόπο που ο ενήλικος αποκωδικοποιεί την πραγματικότητα, αντιλαμβάνεται και αποτιμά την εμπειρία (Ζαρίφης, 2014). Ο στοχασμός

έχει τις ρίζες του στην έννοια της φρόνησης, όπως περιγράφεται από τον Αριστοτέλη και συνδέεται με «την ικανότητα επεξεργασίας των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας κατάστασης» (Ζαρίφης, 2014: 26, 27). Η έννοια του στοχασμού λαμβάνει μία πιο ολοκληρωμένη και ολιστική μορφή, όταν επιδρά σε αυτόν η κριτική σκέψη και γίνεται κριτικός στοχασμός. Η κριτική σκέψη διευκολύνει την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη και την παραγωγή νέας γνώσης (Ζαρίφης, 2009, 2014).

Για το ζήτημα του κριτικού στοχασμού δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία μία σαφής και απόλυτα οριοθετημένη ορολογία ως προς το περιεχόμενο για την έννοια. Έτσι κάποιοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «κριτικός στοχασμός» και άλλοι τους όρους «κριτική σκέψη», «κριτική συνειδητοποίηση», «κριτική ανάλυση». Για παράδειγμα, ο Brookfield σε βιβλία του χρησιμοποιεί τη λέξη «κριτικός» («Developing Critical Thinkers») ή τις λέξεις «κριτικά στοχαστικός» («Becoming a Critically Reflective Teacher»). Ο Mezirow σε βιβλία και άρθρα του χρησιμοποιεί του όρους «critical reflection» (Κόκκος, 2010α). Ο Freire (1977) κάνει λόγο για κριτική συνειδητοποίηση (conscientisation). Επίσης, το περιεχόμενο που δίνει στην έννοια του κριτικού στοχασμού ή της κριτικής σκέψης διαφέρει, όπως θα εξηγήσουμε παρακάτω σε σημεία και δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση.

Ο Dewey (1933), ο πρώτος μελετητής που διερεύνησε το ζήτημα χρησιμοποιεί τον όρο *reflective thought* (κριτική σκέψη) και την ορίζει σαν την

ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μία πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου (Dewey, 1933: 9).

Συνεπώς, η κριτική σκέψη για τον Dewey δίνει το έναυσμα για την ανάπτυξη της αυτοδυναμίας και της ενεργητικής σκέψης, προκειμένου να ανασυγκροτηθούν οι προσωπικές πεποιθήσεις και απόψεις.

Μία άλλη προσέγγιση της έννοιας καταθέτει ο Glaser (1941, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2010α, 2017), που περιγράφει την κριτική σκέψη ως εξέταση και διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το άτομο με την εφαρμογή μεθόδων ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής και την ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων. Θεωρεί ότι οι ικανότητες του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου είναι μετρήσιμες και αφορούν στη συγκέντρωση και διαχείριση πληροφοριών, στην ερμηνεία των δεδομένων, στην αξιολόγηση των ενδείξεων, στον εντοπισμό της ύπαρξης λογικών συσχετισμών, στη χρήση της γλώσσας

με ακρίβεια και σαφήνεια, στην άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων κ.ά.

Οι Norris & Ennis (1989) χρησιμοποιούν τον όρο κριτική σκέψη (critical thinking) και την ορίζουν ως μία στοχαστική σκέψη, που δίνει έμφαση στο τι να πιστέψει ή να πράξει κάποιος. Ο Ennis (1989) περιγράφει 12 διαστάσεις της κριτικής σκέψης, όπως η κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης, η εξέταση της σαφήνειας της λογικής σκέψης, η επισήμανση αντιφάσεων, ο έλεγχος της αναγκαιότητας των συμπερασμάτων, ο προσδιορισμός του βαθμού εξειδίκευσης μιας δήλωσης, η εύρεση της σχέσης μεταξύ δήλωσης και κάποιων συγκεκριμένων αρχών, ο έλεγχος της αξιοπιστίας μιας άποψης, που βασίζεται σε παρατήρηση, ο έλεγχος εγκυρότητας ενός επαγωγικού συμπεράσματος, η εξέταση του βαθμού κατανόησης του προβλήματος, ο χαρακτηρισμός μιας δήλωσης ως απλής υπόθεσης, ο έλεγχος καταλληλότητας ενός ορισμού, ο έλεγχος αξιοπιστίας μιας άποψης που στηρίζεται στην αυθεντία (Κολλιιάδης, 2002, Ζαρίφης, 2009, 2014).

Ο Fischer (1992, όπως αναφέρεται στο Κολλιιάδης, 2002, Ζαρίφης, 2009, 2014), ορίζει την κριτική σκέψη (critical thinking), σαν την νοητική λειτουργία, κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των πληροφοριών και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να πράξει, σύμφωνα με τους συλλογισμούς που κάνει, βάσει των στοιχείων που έχει στη διάθεσή του. Βασικές προϋποθέσεις για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, είναι η πρόθεση, η ετοιμότητα του ατόμου να σκέπτεται λογικά, η προθυμία του να θέσει υπό αμφισβήτηση τις ιδέες των άλλων και τις δικές του και η επιθυμία του να ανακαλύψει την αλήθεια χωρίς να υπολογίζει το κόστος.

Ο Paul (1993, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2010α, 2017) διατείνεται ότι η κριτική σκέψη (critical thinking) είναι η πειθαρχημένη, ενεργητική και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί στηριζόμενη σε ορισμένους διανοητικούς κανόνες. Στις ιδιότητες της κριτικής σκέψης συγκαταλέγει την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση, την αξιολόγηση των πληροφοριών που συλλέγονται και οδηγούν σε δράση.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τον κριτικό στοχασμό ως άρτια νοητική διεργασία, αλλά δεν τον συνδέουν με τη διαδικασία αναπλαισίωσης παραδοχών και πεποιθήσεων και με δράση για κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση του ατόμου από ό,τι το καταπιέζει. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο της έννοιας του κριτικού στοχασμού χρησιμοποιείται ως θεωρητικό υπόβαθρο από όσους ασχολούνται με την κριτική σκέψη στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε μικρότερο βαθμό στην έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2010α).

Την έννοια του κριτικού στοχασμού ως διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και λειτουργούν οι ενήλικοι θεμελίωσε ο Jack Mezirow (1990,1991,2000,2007), ο οποίος υποστήριξε ότι η μάθηση στους ενήλικους σημαίνει δημιουργία νοημάτων και κατανόηση της εμπειρίας. Η αναζήτηση νοήματος, η αποκωδικοποίηση της εμπειρίας οδηγεί το άτομο στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη αυτοδυναμίας και χειραφέτησης. Ο κριτικός στοχασμός προσεγγίζεται από τον Mezirow, ως η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης κατά την ενήλικη ζωή. Ο απώτερος στόχος είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι, δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά (Mezirow, 2000,2007). Ο κριτικός στοχασμός θέτει σε λειτουργία την αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών νοητικών πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων και οδηγεί σε εναλλακτικές ιδέες, οπτικές και στην αναθεώρηση αποκρυσταλλωμένων σκέψεων και αντιλήψεων για τα πράγματα. Έτσι βοηθά τους ενήλικους να αποδώσουν το σωστό νόημα σε διαστρεβλωμένες απόψεις και να επανεξετάσουν λάθη που έχουν κάνει στη λύση προβλημάτων (Mezirow, 1991). Αποτελεί διαδικασία, που ενεργοποιεί το άτομο να εξετάζει πεποιθήσεις και νοητικά σχήματα, όπως επίσης και τις συνέπειες που επιφέρουν οι παγιωμένες πεποιθήσεις. Μέσω της κριτικής σκέψης ο ενήλικος δεν λειτουργεί με απόλυτο και δογματικό τρόπο, αλλά γίνεται περισσότερο ευέλικτος και ανοικτός σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης (Ζαρίφης, 2009, 2014).

Όπως έγινε κατανοητό, ο Jack Mezirow υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο κριτικός στοχασμός (critical reflection), τόσο στη διεργασία μάθησης των ενηλίκων, όσο και στον μετασχηματισμό παγιωμένων απόψεων του ατόμου. Διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων για μία πιο διευρυμένη αντίληψη του κόσμου. Η προσέγγιση του θεωρεί τον ενήλικο ως ένα ενεργητικό άτομο που εθελοντικά εντοπίζει τα αδύνατα σημεία του, με απώτερο στόχο την επαναξιολόγηση της οπτικής του. Ο Mezirow βλέπει τη μετασχηματιστική μάθηση σαν την ίδια την ουσία της εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι ώστε ο στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων να είναι «να βοηθήσει το άτομο να γίνει πιο αυτόνομος στοχαστής, μαθαίνοντας να διαπραγματεύεται τις δικές του αξίες, νοήματα και σκοπούς» (Mezirow, 1997: 11).

Άλλος ένας σημαντικός θεωρητικός που ασχολήθηκε με το ζήτημα του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων, δίνοντας στην έννοια παρόμοιο περιεχόμενο με αυτό που δίνει ο

Mezirow είναι ο Brookfield¹⁸. Ο Brookfield (1995) υποστήριξε ότι η κριτική σκέψη είναι μια διαδικασία, που συνδέεται στενά με την ενήλικη μάθηση, διότι οι ενήλικοι έχουν συσσωρευμένη εμπειρία, που τους ωθεί να σκέφτονται διαφορετικά από τα παιδιά¹⁹. Ο Brookfield (1987) χρησιμοποιεί συχνά τον όρο κριτική σκέψη (critical thinking) και αναφέρεται στην αναγνώριση και αμφισβήτηση υποθέσεων, στον έλεγχο της ακρίβειας των παραδοχών και σε αποφάσεις που βασίζονται σε εναλλακτικές υποθέσεις. Για τον Brookfield η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και όχι απαραίτητα σε μια λογική επιχειρηματολογία. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες φάσεις:

1. Ανίχνευση των πεποιθήσεων που καθοδηγούν τη βούληση, τη δράση και τις αποφάσεις των ενηλίκων
2. Επεξεργασία αυτών των πεποιθήσεων και απόψεων
3. Αναθεώρηση και λήψη νέων αποφάσεων που βασίζονται στις αναθεωρημένες απόψεις (Brookfield, 1987).

Μία παλαιότερη προσέγγιση που έχει συμβάλει στην κατανόηση της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού, ως αναπλαισίωση των πεποιθήσεων του ατόμου είναι η θεωρητική προσέγγιση του ανθρωπολόγου, βιολόγου και φιλόσοφου Gregory Bateson (1972, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2010α, 2017) για τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας. Ο Bateson υποστήριξε ότι το πρώτο επίπεδο μάθησης αποτελεί η διόρθωση των λαθών του ατόμου, κάνοντας νέες επιλογές ή βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις. Το δεύτερο επίπεδο μάθησης αναφέρεται στις διορθωτικές αλλαγές που κάνει το άτομο στις εναλλακτικές λύσεις που έχει υιοθετήσει. Στο τρίτο επίπεδο μάθησης το άτομο αλλάζει το γενικότερο σύστημα των εναλλακτικών λύσεων. Επίσης, στο τρίτο επίπεδο γίνεται μία αναπλαισίωση του συστήματος γνώσεων ή πεποιθήσεων. Η έννοια της αναπλαισίωσης, που χρησιμοποιεί ο Bateson αποτελεί έννοια κλειδί για τους συστημικούς ψυχοθεραπευτές και για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, που στοχεύουν στην απελευθέρωση των ατόμων από δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και λειτουργίες.

¹⁸ Η διαφορά της θεωρίας του Mezirow και του Brookfield βρίσκεται στο πλαίσιο που εκδηλώνεται ο κριτικός στοχασμός. Δηλαδή, ο Brookfield (2005) δίνει έμφαση στην ανάλυση των σχέσεων ισχύος και στις ηγεμονικές παραδοχές που υπονομεύουν την ευημερία των πολιτών.

¹⁹ Ωστόσο, δεν αποκλείει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για παιδιά.

2.2.2. Ο κριτικός στοχασμός ως χειραφετική διεργασία κοινωνικοπολιτικής αλλαγής

Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης συνδέει τον κριτικό στοχασμό με την κριτική θεώρηση της κοινωνίας. Εδώ η έννοια του κριτικού στοχασμού παρουσιάζεται με τον όρο κριτική της ιδεολογίας (*ideology critique*) και συνδέεται με την αμφισβήτηση και απελευθέρωση των ατόμων από την κυρίαρχη ιδεολογία, με απώτερο σκοπό την κοινωνική αλλαγή και την αποτίναξη της εξάρτησης από τις κυρίαρχες ιδεολογίες. Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στον Hegel και Marx, αλλά στην πράξη βασίζεται στη φιλοσοφία των στοχαστών της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως οι Adorno (1973), Horkheimer (1974, 1995), Marcuse (1964), αλλά και στις ιδέες του Antonio Gramsci (1971) (Brookfield, 2005, Κόκκος, 2010α, 2017). Η Κριτική Θεωρία εκκινά από τη θεώρηση, σύμφωνα με την οποία στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες κυριαρχούν κοινωνικές ανισότητες, εκμετάλλευση του ατόμου, γραφειοκρατικοποιημένα συστήματα και απολιθωμένοι θεσμοί (Κόκκος, 2010α). Διερευνά τις σχέσεις μεταξύ της οικονομικής ζωής της κοινωνίας, της ψυχικής ανάπτυξης του ατόμου και των αλλαγών που συντελούνται στον πολιτισμό. Σκοπός της αποτελεί η ανάπτυξη του δυναμικού του ατόμου για κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση (Brookfield, 2001, Masschelein, 2004)²⁰. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να απελευθερωθεί και να είναι σε θέση για μια εμπειριστατωμένη κριτική της υλικής και πνευματικής κουλτούρας, αλλάζοντας την προοπτική του για το μέλλον (Brookfield, 1995, 2002, Masschelein 2004), διότι όπως υποστηρίζει ο Marcuse ζούμε σε μια κοινωνία που λειτουργεί χειραγωγώντας τις ανάγκες του ατόμου. Αυτές οι ανάγκες δημιουργούνται από την κυρίαρχη καπιταλιστική τάξη και στη συνέχεια εσωτερικοποιούνται, έως ότου δε διακρίνονται από τις πιο βασικές επιθυμίες (Brookfield, 2002). Κατά τον Marcuse οι περισσότερες εμπειρίες των ενηλίκων είναι ψευδώς συγκεκριμένες, δηλαδή επικεντρώνονται κυρίως στην κατάκτηση υλικών αγαθών και οι τρόποι που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατασκευάζει την εμπειρία έχουν αποκτηθεί από την καπιταλιστική κοινωνία της αφθονίας (Brookfield, 2002, Κόκκος, 2010α, 2017). Έτσι οι ενήλικοι δεν συνειδητοποιούν, αλλά και δεν διαφωνούν με την κυρίαρχη τάξη των πραγμάτων. Αυτό συμβαίνει, γιατί υποτάσσονται στο κυρίαρχο ιδεολόγημα, που υποστηρίζει ότι οι επικρατούσες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας λειτουργούν προς όφελός τους, ενώ στην πραγματικότητα υποστηρίζουν τα συμφέροντα των λίγων. Σημαντικό ρόλο στην επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαφήμιση και τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας, δηλαδή τα

πολιτιστικά προϊόντα που δημιουργούνται για τις μάζες και τις εθίζουν σε συγκεκριμένες, στερεοτυπικές και ωραιοποιημένες μορφές αντίληψης της πραγματικότητας (Κόκκος, 2010α). Ο Marcuse ενθάρρυνε την τάση για πολιτική κριτική και έδινε έμφαση σε καλλιτεχνικές εμπειρίες, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν επαναστατική αποξένωση από την καθημερινή ζωή, αποστασιοποίηση από την κανονικότητα και στις αισθητικές εμπειρίες που προκαλούν ρήξη με την πραγματικότητα, ώστε να αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι την καταπιεστική κατάσταση που βιώνουν. Ισχυρίστηκε έντονα ότι μια κριτική άποψη για τη ζωή αναπτύσσεται, όταν οι άνθρωποι απομακρυνθούν από την εξοικείωση με την καθημερινή εμπειρία. Θεώρησε ότι η κριτική σκέψη βασίζεται κυρίως στην αφηρημένη σκέψη και όχι στην ανάλυση των καθημερινών ανησυχιών και προβλημάτων. Η άποψή του έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις του Freire, ως προς την εξέταση των εμπειριών που αποτελούν αντικείμενο στοχασμού, γιατί όπως θα αναλύσουμε παρακάτω ο Freire θεωρεί ότι ο δρόμος για την κριτική ανάλυση ξεκινά από συγκεκριμένες εμπειρίες, που βιώνουν οι ενήλικοι σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Brookfield, 2002).

Επομένως, ο κριτικός στοχασμός στην κριτική θεωρία φωτίζει τους τρόπους που οι άνθρωποι αποδέχονται έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ανισότητες και συστηματική εκμετάλλευση των πολλών από τους λίγους. Απώτερος στόχος είναι η αντίληψη και η κατανόηση μιας αναλογής κατάστασης. Μία διδασκαλία βασισμένη στην κριτική θεωρία περιλαμβάνει την εκμάθηση του τρόπου αντίληψης και της πρόκλησης της κυριαρχίας, την αποκάλυψη της εξουσίας, την υπερνίκηση της αλλοτρίωσης και επιδιώκει την απελευθέρωση και την επίτευξη της δημοκρατίας (Brookfield, 2005).

Ο Paulo Freire (1977, 2006), ένας ριζοσπαστικός εκπαιδευτικός από τη Βραζιλία, έδωσε έμφαση στην κριτική ανάλυση της εμπειρίας στην εκπαιδευτική πρακτική των ενηλίκων. Διατύπωσε μια πρακτική και θεωρητική προσέγγιση για τη χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης. Το έργο του απηχεί μια πολιτική, αλλά και ανθρωπιστική ιδεολογία και βασίζεται στη διδασκαλία αναλφάβητων ανθρώπων στον Τρίτο Κόσμο. Η θεωρία του Freire γεννήθηκε σε ένα περιβάλλον, όπου οι κυρίαρχες τάξεις επέβαλλαν με βίαιο τρόπο τις αξίες και την κουλτούρα τους στις κυριαρχούμενες. Ο ίδιος χρησιμοποίησε μία εκπαιδευτική μέθοδο, που αποτελούσε απειλή για όσους βρίσκονταν στην εξουσία. Στόχος του ήταν να αφυπνίσει την κριτική συνείδηση των ατόμων, να τους κάνει να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις που βιώνουν και να αναλάβουν δράση κατά της καταπιεστικής πραγματικότητας.

Επομένως για τον Freire, η εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν οι κυριαρχούμενοι τις αιτίες της καταπίεσής τους και στη συνέχεια να δράσουν πολιτικά για να αποτινάξουν την εξάρτηση. Το μέσο για να επιτευχθεί αυτό είναι ο κριτικός στοχασμός πάνω στα πραγματικά προβλήματα, που έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση (Κόκκος, 2005). Ο Freire κάνει λόγο για κριτική συνειδητοποίηση (conscientisation) και την ορίζει ως μία διεργασία κατά την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται την κοινωνικοπολιτιστική πραγματικότητα που τα περιβάλλει και αναπτύσσουν κριτική συνείδηση, μέσω μιας διαδικασίας προβληματισμού και δράσης. Η κριτική συνειδητοποίηση συνιστάται στο να αποκτήσουν οι άνθρωποι επίγνωση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που επηρεάζουν τη ζωή τους, να τις επαναπροσδιορίζουν και να αποκτήσουν νέες αντιλήψεις (Γέρου, 1977). Υποδηλώνει ότι, ανακαλύπτοντας την καταπίεσή τους, αντιλαμβάνονται πως θα ελευθερωθούν μόνο αν προσπαθήσουν να μετασχηματίσουν και να αλλάξουν την καταπιεστική κατάσταση που βιώνουν. Με άλλα λόγια, η κριτική συνειδητοποίηση είναι μία κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, με στόχο την αποκάλυψη των μύθων που διατηρούν τις καταπιεστικές δομές και ένας τρόπος βαθύτερης ανάγνωσης του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το ζήτημα της εξουσίας (Liu, 2012).

Κατά τον Freire (1977), ο διάλογος είναι το μέσο για μία αγωγή που στοχεύει στην ελευθερία του ανθρώπου. Ο διάλογος προσφέρει τη δυνατότητα για στοχαστικές κρίσεις και στηρίζεται στην αγάπη, στην ταπεινοφροσύνη και στην πίστη για τη δύναμη του ατόμου να δημιουργεί και να αναδημιουργεί. Ο Freire υποστηρίζει ότι δεν αφορά μόνο στην κατανόηση, αλλά αποτελεί μία μορφή συλλογικής πρακτικής που αποκαλύπτει τις άδικες συνθήκες που καλύπτονται από την άρχουσα τάξη και οδηγεί στη δικαιοσύνη (Freire, 1977). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η άποψή του για τη συζήτηση και τον διάλογο με τους εκπαιδευόμενούς του είναι

καθώς συζητούν το προς γνώση αντικείμενο και την προς αποκωδικοποίηση πραγματικότητα, τα μέλη ενός κύκλου κουλτούρας απαντούν σε ερωτήσεις που θέτει ο συντονιστής της ομάδας, εμβαθύνοντας σταδιακά στην ανάγνωση του κόσμου. Η συζήτηση που ακολουθεί καθιστά δυνατή την εκ νέου ανάγνωση της πραγματικότητας από την οποία μπορεί κάλλιστα να προκύψει η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με πολιτικές πρακτικές που έχουν στόχο τη μεταμόρφωση της κοινωνίας. Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο σκοπό; Για ποιον; Ενάντια σε ποιον; Από ποιον; Υπέρ ποιου; Για χάρη τίνος; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων (Freire, 2006: 38-39).

Δηλαδή, ο παιδαγωγικός διάλογος κατά τον Freire περιλαμβάνει ερωτήσεις, ώστε οι

εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται κριτικά και να διερευνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με απώτερο στόχο την απελευθέρωση των συνειδήσεων. Ωστόσο, ο Freire θεωρεί ότι ο μετασχηματισμός των συνειδήσεων προκαλείται όχι μόνο από την εκπαιδευτική πρακτική, αλλά χρειάζεται και πολιτική δράση, που θα οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2010α, 2017).

2.3. Η μετασχηματίζουσα μάθηση

2.3.1. Ορισμός της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης είναι μία θεωρητική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, η επανεξέταση δυσλειτουργικών απόψεων και παραδοχών, που οδηγούν σε στερεοτυπικούς τρόπους σκέψης. Αποτελεί μία θεωρία που υποστηρίζει μία επιστημολογική αλλαγή και μία τροποποίηση του τρόπου θέασης του κόσμου που μας περιβάλλει. Σκοπός της είναι η μετακίνηση των παραδοχών των ενηλίκων και η αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται ή πράττουν.

Η θεωρία μετασχηματιστικής μάθησης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο ακαδημαϊκό τοπίο περίπου 40 χρόνια πριν. Ο Αμερικανός καθηγητής της εκπαίδευσης ενηλίκων Jack Mezirow (1923-2014) στα τέλη της δεκαετίας του '70 διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι πρώιμες επιρροές της εν λόγω θεωρίας περιελάμβαναν το έργο του Kuhn (1962), του Freire (1970) και των τομέων μάθησης του Habermas (1971, 1984) (Mezirow, 1991, 2000, Kitchenham, 2008, Λιτζέρης, 2009)²¹.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991,1994,1998,2000,2007) η μετασχηματιστική μάθηση συνδέεται με τον τρόπο, με τον οποίο τα άτομα μπορούν να μάθουν να απελευθερώνονται από συγκεκριμένους και παγιωμένους τρόπους σκέψης, που εμποδίζουν την αποτελεσματική κρίση και δράση. Για τον Mezirow ο μετασχηματισμός είναι μία διαδικασία αναδιατύπωσης παγιωμένων παραδοχών και αναδόμησης παγιωμένων απόψεων. Ο μετασχηματισμός συνδέεται με τον κριτικό στοχασμό πάνω στις παραδοχές και τη συνειδητοποίηση του τρόπου που αποκτήθηκαν. Ο Ζαρίφης (2014) επισημαίνει ότι ο Mezirow θεωρεί πως ο μετασχηματισμός συνδέεται με την κριτική συνειδητοποίηση εννοιών, ψυχολογικών

²¹ Η θεωρία του Mezirow δέχθηκε πολλαπλή κριτική (Clark & Wilson, 1991, Collard & Law, 1989, Dirks, Mezirow & Cranton, 2006, Hart, 1990, Merriam, 2004, Newman, 1994,2012, Tennant, 1993, όπως αναφέρεται στο Taylor & Cranton, 2013).

πεποιθήσεων, σκέψεων, ιδεών καθώς και συνηθειών με στόχο τη διαμόρφωση μιας πιο περιεκτικής κριτικής αντίληψης. Ο Mezirow διατείνεται ότι μέσα από τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης «αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) — δομές παραδοχών και προσδοκιών — ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή» (Mezirow, 2000: 7,8).

Σε άλλο σύγγραμμά του επισημαίνει ότι «η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να γίνει κατανοητή, ως η επιστημολογία του πως οι ενήλικοι μαθαίνουν να σκέπτονται για τον εαυτό τους, αντί να ενεργούν στη βάση των αφομοιωμένων πεποιθήσεων, αξιών, αισθημάτων και κρίσεων των άλλων» (Mezirow, 2003: 1).

Οι Merriam & Caffarella (1999) ορίζουν τη μετασχηματιστική μάθηση ως μία σημαντική αλλαγή στον τρόπο που ερμηνεύουμε την εμπειρία μας, τις πεποιθήσεις μας, τον τρόπο που προσδοκούμε να ζούμε και τον τρόπο που αξιολογούμε τον εαυτό μας και το περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Όπως εξάγεται από τους παραπάνω ορισμούς εστιακό σημείο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο μετασχηματισμός της συνολικής θεώρησης που έχουμε για τους άλλους, τους εαυτούς μας και τον κόσμο που μας περιβάλλει. Η μετασχηματιστική μάθηση επομένως προσφέρει τα θεμέλια για τον επαναπροσδιορισμό των υποθέσεων και έχει ως σκοπό να νοηματοδοτήσει με διαφορετικό και πιο αποκαλυπτικό τρόπο απόψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα και να εξετάσει με κριτικό τρόπο τις βαθύτερες παραδοχές πάνω στις οποίες αυτές βασίζονται (Cranton, 2006).

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν στοχεύει στην αύξηση του αποθέματος των γνώσεων των ενηλίκων ή στη διεύρυνση των γνωστικών ικανοτήτων. Αυτό το είδος μάθησης είναι πληροφοριακό (σχηματιστικό), επειδή έχει σαν σκοπό να προσθέσει πολύτιμες έννοιες στο σχήμα του τρόπου με το οποίο αποκτούμε γνώσεις (Kegan, 2007). Η πληροφοριακή μάθηση αναφέρεται στις αλλαγές σε όσα γνωρίζουμε, ενώ η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στο ενδεχόμενο της αλλαγής στον τρόπο με τον οποίο γνωρίζουμε.

Ο Mezirow (1994) υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, τα οποία σχετίζονται με τις αλλαγές στο πλαίσιο αναφοράς και στις υπάρχουσες απόψεις των ενηλίκων και μόνο στα δύο τελευταία συντελείται μετασχηματισμός. Το πρώτο είδος μάθησης στοχεύει στην επεξεργασία των πεποιθήσεων και αποτελεί μία διεργασία με την οποία ο ενήλικος βελτιώνει ή αλλάζει μία συγκεκριμένη άποψη, χωρίς όμως να επαναδιαμορφώνει το ήδη υπάρχον πλαίσιο αναφοράς. Το δεύτερο είδος μάθησης αναφέρεται στην υιοθέτηση μιας νέας άποψης,

η οποία όμως δεν απέχει πολύ από εκείνες που το άτομο έχει ενστερνιστεί. Το τρίτο είδος μάθησης αποτελεί έναν μετασχηματισμό μιας άποψης και το τέταρτο είδος αφορά σε έναν μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας ή ενός συνόλου νοητικών συνηθειών, μέσω της αμφισβήτησης παγιωμένων προσδοκιών. Δηλαδή αναφέρεται σε αναπλαισίωση και αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ο ενήλικος προσεγγίζει την πραγματικότητα (Κόκκος, 2010α).

Η θεωρία του Mezirow δίνει έμφαση στις ορθολογικές διαδικασίες για την επίτευξη του μετασχηματισμού, χωρίς να απορρίπτει τις ψυχολογικές διαστάσεις της μάθησης, στα τελευταία του έργα. Παρόμοια, η Merriam (2004) δίνει έμφαση τόσο στις ορθολογικές ικανότητες του ατόμου, όσο και στις συναισθηματικές και διαισθητικές διεργασίες. Ο Boyd (Boyd & Myers, 1988) προτείνει ένα μοντέλο μετασχηματίζουσας μάθησης βασισμένο στην αναλυτική ψυχολογία. Οι μετασχηματισμοί αποτελούν αντιληπτικές αλλαγές, που συμβαίνουν μέσα στο άτομο, στη δομή του εγώ. Η γνώση των κρυμμένων συστατικών του εαυτού είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της μετασχηματιστικής μάθησης. Το ασυνείδητο προβάλλει εσωτερικές πτυχές του εαυτού, που οδηγούν σε μετασχηματιστικές διαδικασίες. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση καλεί το άτομο να εκφράσει τους φόβους, τις ανησυχίες, τις ελπίδες, τις επιθυμίες του, ώστε να κάνει τις αλλαγές που λυτρώνουν την ψυχή του. Ο Boyd επικεντρώνεται περισσότερο στην επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων και ενός προσωπικού διλήμματος, που μπορεί να οδηγήσει σε μία σημαντική αλλαγή στην προσωπικότητα του ατόμου (Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009).

Η μετασχηματιστική μάθηση εξαρτάται εκτός από την ψυχική ανάπτυξη του ατόμου και από τις κοινωνικές αλλαγές οι οποίες πρέπει να συντελεστούν σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον (Ζαρίφης, 2014). Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες λειτουργούν ως εναύσματα κινητοποίησης της μετασχηματίζουσας φύσης. Παρόμοια, η εθνική καταγωγή και η διαφορετική πολιτισμική προέλευση ενεργοποιούν το άτομο να ξεκαθαρίσει τις πρότερες εμπειρίες και προκαλούν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, που σχετίζεται με τον ρόλο της διαφορετικής κουλτούρας στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης (Taylor, 2007).

Οι Taylor & Cranton (2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο μετασχηματισμός εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία, από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και από την ετοιμότητα των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν σε μία διαδικασία μετασχηματισμού. Για τον Taylor (1998) υπάρχει το ερώτημα – δίλημμα, πώς επηρεάζει το διαφορετικό στάδιο προσωπικής ανάπτυξης που βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

2.3.2 Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως αρχικό στάδιο της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η μάθηση αποτελεί μία σχετικά μόνιμη αλλαγή στην ανθρώπινη ικανότητα ή διάθεση (Κολλιιάδης, 1997) και μπορεί να είναι απλή ή μετασχηματιστική. Η απλή μάθηση επεξεργάζεται το υπάρχον πρότυπο, σύστημα σκέψης, αίσθησης ή πράξης του εκπαιδευόμενου σε σχέση με ένα θέμα (Robertson, 1996). Η μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος οδηγεί στην αναδιατύπωση ενός νοήματος με την προοπτική να επιτρέψει μία πιο συνεκτική, διαφορετική και περιεκτική κατανόηση ενός ζητήματος (Mezirow, 1990a).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 2000, 2007), ο μετασχηματισμός ακολουθεί τις παρακάτω φάσεις:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. Αυτοεξέταση με αισθήματα ενοχής ή ντροπής
3. Κριτική εκτίμηση των υποθέσεων
4. Αναγνώριση ότι η δυσaréσκεια και η διαδικασία μετασχηματισμού μοιράζονται και ότι οι άλλοι έχουν διαπραγματευτεί παρόμοια αλλαγή
5. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και ενέργειες
6. Προγραμματισμός μιας πορείας δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή κάποιου σχεδίου
8. Προσωρινή δοκιμή νέων ρόλων
9. Ανάπτυξη ικανοτήτων και αυτοπεποίθηση σε νέους ρόλους και σχέσεις
10. Μία επανένταξη στη ζωή κάποιου με βάση τις συνθήκες που υπαγορεύει η νέα προοπτική του ατόμου

Παρόλο που οι φάσεις περιγράφουν τη διαδικασία της προσωπικής μεταμόρφωσης, δεν συμβαίνουν στην ακριβή ακολουθία, ενώ ενδέχεται να μη λάβουν χώρα όλες οι παραπάνω. Οι μαθητές μπορούν επίσης να βιώσουν περισσότερες από μία φάσεις της διαδικασίας ταυτόχρονα (Roberts, 2006, Taylor, 1998).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκινά με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, που οδηγεί σε κριτικό στοχασμό και στη συνέχεια σε μία μεταμόρφωση του τρόπου που ενεργεί το άτομο. Αρχικά ο Mezirow (1978) χρησιμοποιεί τον όρο δίλημμα, θέλοντας να εκφράσει δραματικές καταστάσεις που μπορούν να βιώσουν οι ενήλικοι, μία κρίση, που μπορεί να επιλυθεί μέσω της κριτικής επεξεργασίας των πεποιθήσεων. Αργότερα ο Mezirow (1981, 1990) κάνει λόγο για αποπροσανατολιστικό δίλημμα, που μπορεί να προκληθεί από ένα εξωτερικό δίλημμα

π.χ. το διαζύγιο, ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, η αλλαγή θέσης εργασίας, η συνταξιοδότηση. Επίσης, αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να αποτελέσει μία συζήτηση για ένα βιβλίο ή ένα ποίημα, ή ακόμα η παρατήρηση ζωγραφικής (Mezirow 1991), δηλαδή κάθε γεγονός που προκαλεί την αίσθηση ενός ατόμου να το κατανοήσει, μπορεί να οδηγήσει σε προσωπικό μετασχηματισμό (Herbers & Nelson, 2009).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα είναι οξείες εσωτερικές ή εξωτερικές προσωπικές κρίσεις (Mezirow, 1978) ή περιστάσεις στις οποίες τα άτομα αναζητούν κάτι που λείπει από τη ζωή τους (Taylor, 1998). Ακόμα μία παράξενη ή τραυματική κατάσταση ή και μία πρωτόγνωρη μαρτυρία που υποδηλώνει τις ατομικές και συλλογικές μας νοηματοδοτήσεις μπορεί να αποτελέσει ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα (Lawrence, 2012, Taylor & Elias, 2012). Όπως επισημαίνει η Cranton (2006), τα συμβάντα που προκαλούν αποπροσανατολισμό μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές. Ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν ο ενήλικος έρχεται αντιμέτωπος με γνώση που είναι αντίθετη ή διαφορετική από την προηγούμενη αποδεκτή γνώση του, προκύπτει η διερεύνηση και η εξέταση των ήδη διαμορφωμένων γνώσεων. Ο Mezirow σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει αποπροσανατολιστικά διλήμματα στην τάξη, εκθέτοντας τους περιορισμούς της γνώσης ή της προσέγγισης των μαθητών του, αμφισβητώντας τις υποθέσεις τους και παρέχοντας ανατροφοδότηση (McGonigal, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν συνίσταται αποκλειστικά στη δημιουργία ενός ερεθίσματος αμφισβήτησης παραδοχών. Ο κριτικός στοχασμός, ο διάλογος, η συνέχεια της δράσης και ο προσωπικός μετασχηματισμός μπορεί να συμβεί αν ένας εκπαιδευτής είναι ικανός να καθοδηγήσει τις σκέψεις μετά το δίλημμα (Mezirow 1991).

Τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα επηρεάζουν τους ενήλικους μαθητές με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και μπορούν να έχουν πολλές διαφορετικές επιπτώσεις στους εκπαιδευόμενους, ανάλογα με την προσωπικότητά τους, την εμπειρία, την ηλικία, τα προσωπικά θέματα που αντιμετωπίζουν (Roberts, 2006).

2.3.3. Η έννοια του πλαισίου αναφοράς στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow

Οι παραδοχές των ενηλίκων αποτελούν τα φίλτρα μέσω των οποίων νοηματοδοτούν την εμπειρία. Το πλαίσιο αναφοράς απαντά στο ερώτημα «τι μετασχηματίζουμε» (Λιντζέρης, 2009). Ο Mezirow (1997) υποστηρίζει ότι ένα πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει τις παραδοχές

και τις προσδοκίες, μέσω των οποίων ερμηνεύουμε ή αξιοποιούμε την εμπειρία μας. Σύμφωνα με τον ορισμό που παραθέτει ο Mezirow, τα πλαίσια αναφοράς αποτελούν

Δομές των παραδοχών μέσω των οποίων κατανοούμε τις εμπειρίες μας. Διαμορφώνουν επιλεκτικά και οριοθετούν τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματα. Θέτουν τις γραμμές της δράσης... Ένα πλαίσιο αναφοράς περιέχει γνωστικά, βουλητικά και συναισθηματικά συστατικά και συντίθεται από δύο διαστάσεις: τις νοητικές συνήθειες (habits of mind) και τις οπτικές (points of view) (Mezirow, 1997: 5).

Τα πλαίσια αναφοράς παρέχουν το πλαίσιο νοηματοδότησης με βάση το οποίο ερμηνεύουμε την εμπειρία. Η νοηματοδότηση για τον Mezirow (1994) περιλαμβάνει τα νοηματικά σύνολα (Meaning Perspectives) και τα νοηματικά σχήματα (Meaning Schemes).

Τα νοηματικά σύνολα (meaning perspectives) είναι ευρείες δέσμες προδιαθέσεων προερχόμενες από ψυχοπολιτισμικές παραδοχές που καθορίζουν τους ορίζοντες των προσδοκιών μας..... Τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes) αποτελούν ένα σύνολο εννοιών, πεποιθήσεων, κρίσεων και αισθημάτων που διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη ερμηνεία..... Τα νοηματικά σχήματα είναι εξειδικευμένες εκφράσεις των νοηματικών συνόλων (Mezirow, 1994: 223).

Επομένως, τα νοηματικά σύνολα αναφέρονται στο αντιληπτικό σύστημα του ατόμου, στην προσωπική του ιδεολογία και σε συνήθειες που μετατρέπονται σε απόψεις, όταν χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία μιας κατάστασης (Mezirow, 1990a). Οι απόψεις (perspectives) είναι κατά τον Mezirow στο μεγαλύτερο μέρος αποκτημένες στην παιδική ηλικία του ατόμου με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Τα νοητικά σχήματα αποτελούν υποσύνολα των νοηματικών συνόλων και απαρτίζονται από γνώσεις, πεποιθήσεις, αξίες, συναισθήματα. Είναι τα απτά σημάδια των συνηθειών και των προσδοκιών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή άποψη, όπως και το πώς μπορούμε να δράσουμε (Taylor, 1998).

Ο Mezirow (2007) κάνει λόγο για:

- Κοινωνιογλωσσικές συνήθειες, δηλαδή πολιτισμικούς κανόνες, ιδεολογίες, κοινωνικές νόρμες, έθιμα, «γλωσσικά παιχνίδια»
- Ηθικές, δηλαδή ηθικές νόρμες
- Επιστημολογικές, που αναφέρονται σε μαθησιακά πρότυπα, αισθητικές προτιμήσεις, εστίαση στο όλο ή το αφηρημένο
- Φιλοσοφικές, που αναφέρονται στα θρησκευτικά δόγματα και σε φιλοσοφίες και κοσμοθεωρίες
- Ψυχολογικές, δηλαδή αυτοαντίληψη, εικονικές φαντασιώσεις, όνειρα, απωθημένες γονικές απαγορεύσεις

- Αισθητικές, που αναφέρονται στο γούστο, στις κρίσεις για την καλαισθησία, το βάθος και την αυθεντικότητα των αισθητικών εκφράσεων

Μία νοητική συνήθεια που εκφράζεται ως άποψη καθορίζει τι βλέπουμε, πώς το βλέπουμε και πυροδοτεί τρόπους δράσης. Πολλές φορές οι ενήλικοι δρουν υπό την καθοδήγηση προστατευόμενων πεποιθήσεων και εξάγουν συμπεράσματα, χωρίς οι ίδιοι να συνειδητοποιούν την πηγή των πεποιθήσεών τους, εξαιτίας βαθιά ριζωμένων συναισθηματικά εμπειριών. Οι απόψεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση, τα πλαίσια αναφοράς των ενηλίκων συνήθως απορρίπτονται ως παράλογες ή διαστρεβλωτικές (Mezirow, 2000, 2007). Η προσκόλληση σε απόψεις στις οποίες οι ενήλικοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά συνιστά ένα εμπόδιο στη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Πρέπει να επισημανθεί ότι η αμφισβήτηση και η άρνηση των παραδοχών είναι πάντα μία δύσκολη εμπειρία, που διαταράσσει συναισθηματικά το άτομο, διότι έχει επενδύσει συναισθηματικά σε απόψεις και ιδέες. Η αλλαγή άποψης (transformation of perspective) έχει γνωστική, συναισθηματική και βουλητική (conative) διάσταση και η διαδικασία της κριτικής εξέτασης παραδοχών μπορεί να εμποδιστεί από εξωτερικά ή εσωτερικά εμπόδια. Ο Mezirow (1998) σημειώνει τον ρόλο που παίζει η προηγούμενη συναισθηματική εμπειρία, η ψυχική διάθεση και το σθένος που πρέπει κάποιος να έχει προκειμένου να επαναπροσδιορίσει τις απόψεις του.

2.3.4. Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Κατά τον Mezirow (1990a), όταν κάποιος αναφέρεται στην κατανόηση των πραγμάτων σημαίνει ότι αντιλαμβάνεται ή ερμηνεύει μια εμπειρία. Η χρήση της εν λόγω ερμηνείας με σκοπό τη λήψη αποφάσεων ή τη δράση οδηγεί σε μάθηση. Μέσω του κριτικού στοχασμού προβαίνουμε στην αναθεώρηση και την κριτική αντιμετώπιση των εμπειριών μας πάνω στις οποίες έχουν οικοδομηθεί τα πιστεύω μας. Στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του J. Mezirow & Associates «*Fostering Critical Reflection in Adulthood*» (1990a) αναφέρεται ότι κομβικό σημείο στη διεργασία μάθησης είναι η δημιουργία νέων ερμηνειών, που μας δίνουν τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε, να διαφοροποιούμε και να ενισχύουμε τα ήδη διαμορφωμένα πλαίσια αναφοράς μας ή να δημιουργούμε νέα νοηματικά σχήματα, καθώς και η διεργασία κατά την οποία το άτομο στοχάζεται πάνω στα όσα ήδη έχει μάθει.

Ο Mezirow (1998) διαφοροποιεί τον στοχασμό από τον κριτικό στοχασμό. Ο στοχασμός σημαίνει συνειδητοποίηση ενός γεγονότος, μιας κατάστασης, μιας σκέψης, μιας συνήθειας, ενός συναισθήματος ή ψυχικής διάθεσης. Ο στοχασμός κατά τον Mezirow (1990a)

περιλαμβάνει την αξιολόγηση των παραδοχών που υπάρχουν στις πεποιθήσεις και ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προηγούμενων υποθέσεων της προαποκτηθείσας μάθησης. Ο κριτικός στοχασμός σχετίζεται με την εξέταση των συλλογισμών, βάσει των οποίων αντιμετωπίζουμε ή προσδιορίζουμε το πρόβλημα. Η συνειδητοποίηση με κριτικό τρόπο των παγιωμένων αντιλήψεων και προσδοκιών μας και η αμφισβήτηση του τρόπου μέσω του οποίου κατανοούμε την πραγματικότητα οδηγεί σε κριτικό στοχασμό. Προκειμένου να αμφισβητηθεί η εγκυρότητα μιας βαθιά ριζωμένης άποψης που θεωρούμε δεδομένη χρειάζεται να αρνηθούμε και να επαναπροσδιορίσουμε την κοσμοθεωρία μας. Ο Mezirow χρησιμοποιεί ως παράδειγμα τον ορισμό της «καλής γυναίκας», που αναδύεται από το γυναικείο κίνημα (Mezirow, 1990a).

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο να στοχαζόμαστε πάνω στο περιεχόμενο, στη διεργασία και στους συλλογισμούς της επίλυσης του προβλήματος. Όταν ο στοχασμός αναφέρεται στους αρχικούς συλλογισμούς έχει σαν επακόλουθο την κριτική εξέταση των στρεβλωμένων πρότερων υποθέσεων και μπορεί να μετασχηματίσει τα νοητικά σχήματα (Kitchenham, 2008, Mezirow, 1990a). Ο κριτικός στοχασμός στους αρχικούς συλλογισμούς μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματίζουσα μάθηση, γιατί αναφέρεται στην αμφισβήτηση των παγιωμένων προσδοκιών και απόψεων, με τις οποίες κατανοούμε τον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό μας (Mezirow, 1990a).

Ο Mezirow (1990a) επισημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός σχετίζεται με τη λήψη απόφασης, την επαναξιολόγηση των δεδομένων και μπορεί να οδηγήσει σε δράση. Το ζήτημα της δράσης έχει τεθεί υπό διερεύνηση, διότι σύμφωνα με τους Boud, Keogh & Walker (1985, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2009) πολλές φορές τα αποτελέσματα του στοχασμού δεν οδηγούν απαραίτητα σε εξωτερική δράση και εντοπίζονται στη συνειδητοποίηση μιας κατάστασης ή στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων και στην ετοιμότητα για την εφαρμογή τους.

Ο Mezirow (1990a) αναφέρεται και στον κριτικό αυτοστοχασμό, δηλαδή στη γνώση του εαυτού, στην αυτοαντίληψη, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η προσωπική ιστορία του ατόμου (Ζαρίφης, 2014). Αυτό το είδος στοχασμού μπορεί να οδηγήσει σε ολιστική επαναξιολόγηση των παραδοχών που έχουμε για τον εαυτό μας και των προσωπικών παραδοχών για τη γνώση και τον τρόπο απόκτησής της (Mezirow, 2007). Ο κριτικός αυτοστοχασμός μπορεί να προσλάβει τέσσερις μορφές: αφηγηματικός κριτικός αυτοστοχασμός (narrative), συστημικός (systemic), θεραπευτικός (therapeutic) και επιστημονικός (epistemic). Στον αφηγηματικό αυτοστοχασμό εξετάζεται κριτικά κάτι που

έχει ειπωθεί από κάποιον τρίτο και έχει τεθεί ως πρόβλημα, στον συστημικό αυτοστοχασμό εξετάζονται οι παραδοχές που εκπορεύονται από πολιτιστικές, κοινωνικές, ηθικές επιταγές, στον θεραπευτικό αυτοστοχασμό εξετάζονται τα προβληματικά συναισθήματα κάποιου και οι συνέπειες αυτών και τέλος στον επιστημονικό αυτοστοχασμό διερευνώνται οι υποθέσεις, οι αιτίες, η φύση και οι συνέπειες του πλαισίου αναφοράς κάποιου (Kitchenham, 2008, Mezirow, 1998).

2.3.5. Η σημασία του ορθολογικού διαλόγου στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Ένα πρωταρχικός πυλώνας της θεωρίας μετασχηματιστικής μάθησης είναι ο λογικός λόγος. Ο ορθολογικός λόγος είναι το βασικό μέσο, μέσω του οποίου ο μετασχηματισμός προωθείται και αναπτύσσεται. Ωστόσο, σε αντίθεση με καθημερινές συζητήσεις, χρησιμοποιείται «όταν έχουμε λόγο να αμφισβητήσουμε την αλήθεια ή την καταλληλότητα των κανόνων ή την αυθεντικότητα των συναισθημάτων ή να αμφισβητήσουμε την αξιοπιστία ενός προσώπου» (Mezirow 1991:77). Ο Mezirow (2007) δίνει τον παρακάτω ορισμό για τον ορθολογικό διάλογο «ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνει στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (Mezirow, 2007: 50). Συνεχίζοντας, ο Mezirow θεωρεί ότι

η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει, τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών, όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών (Mezirow, 2007: 50).

Η θεώρηση του Mezirow σχετικά με τον στοχαστικό διάλογο έλκει την καταγωγή της στις απόψεις του Habermas (1990), σύμφωνα με τον οποίο κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται μπορεί να συμμετέχει σε στοχαστικό διάλογο, να εκφέρει απόψεις και επιθυμίες και να επεξεργάζεται κριτικά παραδοχές και απόψεις. Ο Habermas (1990) κάνει λόγο για την επικοινωνιακή μάθηση, που στοχεύει στην ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο Mezirow (1995) επηρεασμένος από τις θεωρητικές καταβολές του Habermas, συνέδεσε τον διάλογο με την επικοινωνιακή μάθηση, στην οποία δίνει το παρακάτω περιεχόμενο

Η επικοινωνιακή μάθηση περιλαμβάνει τον εντοπισμό προβληματικών ιδεών, πεποιθήσεων και συναισθημάτων, εξετάζοντας κριτικά τις υποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζονται, εξετάζοντας την αιτιολόγησή τους μέσω του ορθολογικού λόγου και της λήψης αποφάσεων (Mezirow 1995: 58).

Επομένως, ο λόγος γίνεται το μέσο για να τεθεί σε εφαρμογή ο κριτικός στοχασμός, όπου η εμπειρία αντανακλάται και οι υποθέσεις και οι πεποιθήσεις τίθενται υπό αμφισβήτηση και τα

σχήματα και οι δομές νοήματος τελικά μεταμορφώνονται (Taylor,1998). Κριτικός στοχασμός και διάλογος αλληλοδιαπλέκονται για την προώθηση μιας διευρυμένης οπτικής και κατανόησης των πραγμάτων και για την επιτυχή προώθηση της επικοινωνιακής μάθησης.

Μέσω του διαλόγου δεν επιδιώκεται πάντα η ομοιομορφία και η τυποποίηση ή αναγκαστικά η συμφωνία των ατόμων. «Όσο πιο διαφοροποιημένες είναι οι απόψεις, τόσο πιο ευρεία και δυναμικά αξιόλογη εμπειρία μπορεί να έρθει στην επιφάνεια» (Mezirow, 1996a: 237). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η διαφορά αποτελεί το έναυσμα για την ανταλλαγή εμπειριών και την κατάθεση επιχειρημάτων που περιγράφουν την εμπειρία με επεξηγηματικό τρόπο, ώστε να επέλθει η συμφωνία και η συναίνεση.

Ο Mezirow (1991) έχει συνδέσει τον διάλογο με την ανάπτυξη του ατόμου και με την ικανότητα να διερευνά την προηγούμενη μάθηση και να δρα βασιζόμενος σε βαθύτερες σκέψεις. Ωστόσο, επισημαίνει ότι ο διάλογος δεν αποτελεί από μόνος του εχέγγυο για την επίτευξη του μετασχηματισμού των ατόμων, αλλά αποτελεί ένα μέσο για την προσέγγιση της αυτοδυναμίας των ατόμων.

Προϋποθέσεις για την προώθηση του ορθολογικού διαλόγου είναι: ο ενήλικος να είναι σε θέση να ζυγίζει τα αποδεικτικά στοιχεία και να εκτιμά τα επιχειρήματα όσο το δυνατόν αντικειμενικότερα, να είναι ανοικτός σε εναλλακτικές προοπτικές, να είναι σε θέση να επεξεργάζεται κριτικά τις ιδέες που ανακύπτουν, να αποδέχεται ότι μπορεί να αμφισβητηθεί, να μπορεί να ακούσει τους άλλους ακόμα και αν έχουν διαφορετική άποψη (Mezirow 1996b).

2.3.6. Ο ρόλος των συναισθημάτων στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Η προσέγγιση του Mezirow για τη μετασχηματιστική μάθηση αποτέλεσε σημείο τριβής μεταξύ των μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ενστάσεις πολλών μελετητών (Dirkx, 2001, Dirkx & Mezirow, 2006, Taylor, 2001) αφορούν στην έμφαση που ο Mezirow δίνει στις ορθολογικές διαδικασίες, καθώς οι ίδιοι πιστεύουν ότι η μετασχηματιστική μάθηση έχει και συναισθηματικό περιεχόμενο. Βέβαια ο Mezirow, ιδιαίτερα στα τελευταία του συγγράμματα δεν απέκλεισε τον ρόλο των συναισθημάτων στη διεργασία του μετασχηματισμού και έκανε λόγο για τον συναισθηματικό στοχασμό (affective reflectivity).

Ο συναισθηματικός στοχασμός αφορά

στη συνειδητοποίηση του πώς αισθανόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε ή δρούμε, ή για τις συνήθειές μας, χωρίς όμως να διεισδύει σε ζητήματα που αφορούν στο συσχετισμό μεταξύ ορθολογικών νοηματικών σχημάτων (κριτήρια, λογικές έννοιες, κοινωνικές και ατομικές αξίες, κλπ.) και μη

ορθολογικών εικονικών σχημάτων (όπως συναισθημάτων, φανταστικών εικόνων, αρχετύπων, κλπ.) για να ερμηνεύσει με έναν περισσότερο ολιστικό τρόπο τη διαδικασία μετασχηματισμού της προοπτικής (Ζαρίφης, 2009: 119).

Ο Dirkx (2001, 2006) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της μετασχηματιστικής μάθησης από τον Mezirow τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου και του ορθολογισμού και δεν αξιοποιεί το συναίσθημα ως μέσο πρόωξης μετασχηματιστικών εμπειριών. Επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει και προσωπικούς ή και φαντασιακούς τρόπους μάθησης, που βασίζονται στα συναισθήματα που γεννά μία εμπειρία. Υπάρχουν θέματα που δεν μπορούν να προσεγγιστούν και να περιγραφούν με λόγια, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα που πηγάζουν στη θέα ενός ζωγραφικού πίνακα ή στο άκουσμα ενός μουσικού έργου. Για τον λόγο αυτόν προσεγγίζει την εμπειρική μάθηση χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την έκφραση εμπειριών και συναισθημάτων. Ο Ζαρίφης (2014) επισημαίνει ότι πρόκειται για ένα διαφορετικό είδος μάθησης, που αφορά στην ψυχή και όχι στη λογική συνείδηση του ατόμου. Συνεχίζοντας, επισημαίνει ότι μέσω των συναισθημάτων εκφράζονται τα προσωπικά νοήματα των ατόμων και προκαλούνται σκέψεις και αντιδράσεις. Ο ίδιος καταλήγει ότι η κατανόηση και ερμηνεία των συναισθημάτων έχει βαρύνουσα σημασία, διότι προκαλείται διάλογος με τα ψυχικά πεδία του ατόμου και διερευνώνται άγνωστες πτυχές του «εγώ». Ο McKenna (όπως αναφέρεται στο Larsen, 2010) υποστηρίζει ότι η αντίληψη πρέπει να πλαισιωθεί με ένα συναισθηματικό τόνο, αν θέλουμε να αντλήσουμε νόημα από την εμπειρία. Τα συναισθήματα αποτελούν την υποκειμενικότητα του ατόμου ή την αίσθηση του εαυτού των ενηλίκων. Μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μαθησιακή εμπειρία ή να προκαλέσουν δυσκολίες στη μάθηση. Οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα που προκαλούνται από το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον ή αντιμετωπίζουν προσωπικά ζητήματα σχετικά την οικογένεια, τις σχέσεις ή την εργασία. Τα θετικά συναισθήματα που προκαλούνται στη μαθησιακή διεργασία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν μία βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναστρέψει τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν προκληθεί από προηγούμενες επώδυνες μαθησιακές διεργασίες, διευκολύνοντας τη βιωματική και μετασχηματιστική μάθηση (Dirkx, 2008).

Ο Taylor (2001) τόνισε ότι τα συναισθήματα είναι απαραίτητα και για τον ορθολογισμό. Η εξερεύνηση συναισθημάτων σε αλληλεπίδραση με τον προβληματισμό προωθεί τον μετασχηματισμό. Ο Taylor (2007) δίνει έμφαση στην αλληλεξάρτηση του κριτικού στοχασμού και της συγκινησιακής διάστασης της γνώσης, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η

διαίσθηση. Τα συναισθήματα προσδιορίζουν μελλοντικές ανάγκες, προετοιμάζουν για δράσεις και σκέψεις. Η πρακτική του συναισθηματικού γραμματισμού προσφέρει στους ενήλικους μία νέα προσέγγιση για την προώθηση της μετασχηματιστικής μάθησης. Βοηθάει στην αντιμετώπιση των περιορισμών του ορθολογικού λόγου, μέσω της προώθησης της συναισθηματικής κατανόησης. Επίσης, τα άτομα με αναπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να είναι ικανοποιημένα και αποτελεσματικά στη ζωή τους (Taylor, 2001).

Η Neuman (1996, όπως αναφέρεται στο Taylor, 2007) μελέτησε τη σχέση της εμπειρικής και συγκινησιακής μάθησης και κατέληξε ότι τα συναισθήματα και οι αισθήσεις προτρέπουν τα άτομα να σκέφτονται κριτικά και συνεισφέρουν στην ετοιμότητά τους για κριτικό στοχασμό. Η επεξεργασία των συναισθημάτων οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτογνωσία, σε αλλαγή νοηματοδοτικών δομών και δίνει έναυσμα για στοχαστική μάθηση. Το συγκινησιακό στοιχείο συμβάλλει στην παραγωγή βαθύτερων σκέψεων, ενώ ταυτόχρονα η επεξεργασία των αισθημάτων έχει θεραπευτικό ρόλο, ιδιαίτερα σε σχέση με τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων που εμποδίζουν την προσωπική ανάπτυξη.

Τη σημασία των συναισθημάτων στη διεργασία του κριτικού στοχασμού έχουν τονίσει οι Boud, Keogh & Walker (1985, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2009, 2014). Υποστηρίζουν ότι τα ευχάριστα συναισθήματα, ως επακόλουθο της μαθησιακής διεργασίας και η ανάκληση των ευχάριστων εμπειριών αποτελούν τον καταλληλότερο τρόπο για την ενεργοποίηση της μάθησης και του κριτικού στοχασμού. Οι ίδιοι αναφέρονται στη χρήση εμπειριών με θετικό και ευχάριστο περιεχόμενο ή στην προσδοκία ότι θα προκύψουν ευχάριστα συναισθήματα μετά την επεξεργασία της εμπειρίας. Επίσης, αναφέρονται στην απομάκρυνση όσων συναισθημάτων δημιουργούν προβλήματα ή παρεμποδίζουν την επεξεργασία της εμπειρίας.

Στην ίδια περιοχή σκέψης κινείται η Kiefer (2002) τονίζοντας την αξία της συναισθηματικής εμπειρίας στη διαδικασία της αλλαγής. Υποστηρίζει ότι τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φόβος και το άγχος οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, ενώ τα θετικά μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο, με θετικές συνέπειες για το ίδιο το άτομο και τον χώρο στον οποίο κινείται. Επίσης, επισημαίνει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις είναι ατομικό, αλλά και κοινωνικό φαινόμενο και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό οποιασδήποτε παρέμβασης. Η έμφαση δίνεται όχι μόνο στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, αλλά και στην ενίσχυση των θετικών εμπειριών, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο κατανόησης, καλής επικοινωνίας και ενθάρρυνσης.

2.4. Προυποθέσεις επίτευξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική των ενηλίκων

2.4.1 Ο ιδανικός κριτικός στοχαστής

Προκειμένου να επιτευχθεί ο κριτικός στοχασμός πρέπει να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Ο Peter A. Facione (1998) αναφέρει ότι πρέπει :

- Οι ενήλικοι να ενδιαφέρονται να ενημερωθούν
- Να δείχνουν εγρήγορση στις ευκαιρίες χρήσης κριτικής σκέψης
- Να δείχνουν εμπιστοσύνη στις διαδικασίες του μαθήματος
- Να έχουν αυτοπεποίθηση στις δικές τους ικανότητες να λογοδοτούν
- Να διαθέτουν ανοιχτό πνεύμα όσον αφορά στις αποκλίνουσες παγκόσμιες απόψεις
- Να έχουν ευελιξία στην εξέταση εναλλακτικών λύσεων και απόψεων
- Να κατανοούν τις απόψεις άλλων ανθρώπων
- Να διαθέτουν δίκαιη νοοτροπία στην εκτίμηση των συλλογισμών
- Να διαθέτουν ειλικρίνεια στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων ή στις εγωκεντρικές τάσεις
- Σύνεση κατά την αναστολή, την πραγματοποίηση ή την τροποποίηση των αποφάσεων
- Προθυμία να επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους (Facione, 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ιδανικός κριτικός στοχαστής δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, είναι ευέλικτος, δίκαιος στην αξιολόγηση, ειλικρινής στην αντιμετώπιση προσωπικών προκαταλήψεων, συνεισφέρει στις αποφάσεις του, πρόθυμος να επανεξετάσει, να διασαφηνίσει τα ζητήματα, να εστιάσει στην έρευνα και στην επίμονη αναζήτηση (Facione, 1998).

Για να επιτευχθεί ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 2000, 2007) απαιτείται ο ενήλικος να απελευθερωθεί από πειθαναγκασμούς και αυταπάτες, να είναι ανοικτός σε εναλλακτικές απόψεις, να διακατέχεται από ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι, να έχει την ικανότητα και τη θέληση να εκτιμά τις ενδείξεις και τα επιχειρήματα αντικειμενικά, ώστε να επιτευχθεί μία έγκυρη κρίση.

Η Cranton (2006) επισημαίνει ότι στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού ο διάλογος και ο λόγος των εκπαιδευομένων ποικίλλει ανάλογα με την προσωπικότητά τους. Παρόλο που κάποιοι μαθητές είναι πιθανό να συμμετάσχουν σε λογικό διάλογο, οι εξωστρεφείς διαισθητικοί άνθρωποι είναι πιο διατεθειμένοι να προσπαθήσουν και να πείσουν τους άλλους για την ορθότητα των συλλογισμών τους και να συμμετέχουν ενεργά στον διάλογο.

Η ενσυναίσθηση έχει επίσης αναφερθεί στη βιβλιογραφία ως σημαντική αρετή που πρέπει να διαθέτει ο ιδανικός στοχαστής για την προώθηση της μετασχηματιστικής μάθησης. Η ενσυναίσθηση θεωρείται μία εσωτερική αλτρομιστική δύναμη, βασισμένη στην άνευ όρων αποδοχή των άλλων. Αποτελεί μία διανοητική ικανότητα που χρησιμοποιείται για την κατανόηση του άλλου, της ψυχικής του κατάστασης και της συλλογιστικής του. Συμπεριφορικά, αποτελεί την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους, δείχνοντας οι ενήλικοι ανησυχία και κατανόηση. Η ενσυναίσθηση φαίνεται να ενθαρρύνει τη μετασχηματίζουσα μάθηση και στο πλαίσιο του διαλόγου παρέχει το κίνητρο να ακούσει ο ενήλικος τους άλλους (Taylor & Cranton, 2013).

Βέβαια τα παραπάνω αποτελούν ένα ιδανικό που δεν επιτυγχάνεται πάντα στην ενήλικη μάθηση. Οι Raths & al (1966, όπως αναφέρεται στο Pithers & Soden, 2000) ταυτοποίησαν, μέσω της έρευνάς τους, οκτώ συμπεριφορικά πρότυπα (τύπους) για τον τρόπο που στοχάζονται οι ενήλικοι. Υπάρχουν μαθητές που: (1) ενεργούν χωρίς σκέψη (παρορμητικοί) (2) χρειάζονται βοήθεια σε κάθε βήμα (υπερβολική εξάρτηση), (3) χρησιμοποιούν στρατηγικές που δεν συμβιβάζονται με το στόχο (δεν αντιλαμβάνονται την αιτία), (4) έχουν δυσκολία με την κατανόηση του νοήματος, (5) είναι πεπεισμένοι για την «ορθότητα» των πεποιθήσεών τους (δογματισμός), (6) λειτουργούν εντός στενών κανόνων (ακαμψία, ευελιξία), (7) είναι φοβισμένοι και (8) καταδικάζουν την καλή σκέψη ως χάσιμο χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την ικανότητα των ενηλίκων για κριτικό στοχασμό και να προσαρμόζουν την κριτικοστοχαστική διδασκαλία τους στη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευομένων.

2.4.2. Καλές πρακτικές στην εκπαιδευτική διεργασία

Ο Brookfield (1987, 1995, 2005) προκειμένου να επιτευχθεί ο κριτικός στοχασμός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προτείνει τις παρακάτω καλές πρακτικές:

Ανάλυση σεναρίων: Οι μαθητές δημιουργούν ένα φανταστικό σενάριο και προσπαθούν να ανακαλύψουν τις υποθέσεις κάτω από τις οποίες λειτουργούν τα πρόσωπα.

Αντιμέτωπιση κρίσεων: Σε μικρές ομάδες οι μαθητές συζητούν πώς να επιλύσουν μια κρίση. Εξετάζονται οι υποθέσεις στις οποίες βασίζεται η απόφαση.

Κριτική συζήτηση: Μία εστιασμένη συνομιλία, στην οποία η εμπειρία ενός ατόμου εξετάζεται με κριτικό τρόπο από συμμαθητές.

Σύντομη συζήτηση: Κατασκευάζεται από τον εκπαιδευτή μία λίστα με τα ζητήματα στα οποία εκτέθηκαν οι εκπαιδευόμενοι πριν εγκαταλείψουν την αίθουσα. Η λίστα αυτή είναι

κενή στην αρχή, αλλά γεμίζει καθώς ο εκπαιδευτής καταγράφει στερεοτυπικές αντιλήψεις και οπτικές.

Αυτοβιογραφική ανάλυση: Οι ενήλικοι επιλέγουν ένα παράδειγμα από τη δική τους ζωή για ένα σημαντικό επεισόδιο. Οι αυτοβιογραφικές πτυχές της προσωπικής εμπειρίας μπορεί να οδηγήσουν σε πνευματική ανάπτυξη και αποτελεσματική μάθηση.

Τα κριτικά περιστατικά (critical incidents), που συνδέονται με την περιγραφή σπουδαίων γεγονότων που συνέβησαν στη ζωή των εκπαιδευομένων χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη. Ο σκοπός της άσκησης είναι η κατανόηση του πλαισίου αναφοράς και του εμπειρικού συστήματος των εκπαιδευομένων, ώστε να μπορούν να εξεταστούν τα εσωτερικά τους φίλτρα, μέσα από τα οποία αναλύουν τα δεδομένα (Brookfield, 1990, Ζαρίφης, 2014). Τα κρίσιμα περιστατικά της ζωής των εκπαιδευομένων μπορούν να εφαρμοστούν για την υλοποίηση της κριτικής θεωρίας από τους εκπαιδευτικούς ως μία μορφή κριτικής ανάλυσης. Ο Brookfield προτείνει το παιχνίδι «μαντέψτε την ιδεολογία του δασκάλου». Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται την κυρίαρχη ιδεολογία και γίνεται συζήτηση για το ποιος επωφελείται από αυτήν. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να προτείνουν εναλλακτικά πλαίσια ανάλυσης.

Ήρωες - Ηρωίδες (Villains - Villainesses): Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν έναν συνεκπαιδευομένο τους που θαυμάζουν ιδιαίτερα και περιγράφουν ένα παράδειγμα της συμπεριφοράς του, που θεωρούν αξιοθαύμαστο.

Κριτικό debate: Ο εκπαιδευτής βρίσκει ως θέμα συζήτησης ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, για το οποίο η γνώμη διαχωρίζεται μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες που ετοιμάζουν επιχειρήματα για να υποστηριχθούν όλες οι πλευρές του θέματος. Οι ομάδες στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους και βρίσκουν επιχειρήματα, είτε να αντιταχθούν, είτε να υπερασπιστούν τα ζητήματα. Διεξάγεται συζήτηση και κάθε ομάδα επιλέγει έναν εκπρόσωπο για να εκφράσει τα επιχειρήματα και από τις δύο οπτικές γωνίες.

Το Ερωτηματολόγιο Κριτικών Περιστατικών στην Τάξη (The Classroom Critical Incident Questionnaire): Το ερωτηματολόγιο κριτικών περιστατικών προτείνει ο Brookfield (1995), προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτές να ανακαλύψουν την πρακτική τους μέσα από τα μάτια των εκπαιδευομένων. Τα κριτικά περιστατικά είναι σύντομες περιγραφές σημαντικών γεγονότων και βοηθούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Είναι ένας γρήγορος τρόπος, για να ανακαλυφτούν τα αποτελέσματα που έχουν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών στους μαθητές και να αποκαλυφθούν τα συναισθηματικά υψηλά και χαμηλά επίπεδα μάθησης. Ο Brookfield εξηγεί

ότι «ο σκοπός του δεν είναι να καθορίσει τι οι μαθητές ήθελαν ή δεν τους άρεσε. Αντ' αυτού, τους δίνεται η δυνατότητα να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα συμβάντα, που ήταν σημαντικά για αυτούς» (Brookfield, 1995: 114).

2.4.3. Η τέχνη ως καλή πρακτική ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η αξία της τέχνης στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης έχουν τονίσει πολλοί ερευνητές (Cranton, 2006, Dewey, 1980, Dirx, 2001, Eisner, 2003, Κόκκος, 2017, Lawrence, 2005, 2008, 2012). Σύμφωνα με την Lawrence (2005, 2008) η τέχνη ξυπνά τις φαντασιακές, συναισθηματικές και πνευματικές δυνατότητες του ατόμου. Η έκφραση των συναισθημάτων μέσα από την τέχνη μπορεί να φέρει στο φως πληροφορίες για την ψυχή και αντιλήψεις που το άτομο δεν είχε ποτέ διανοηθεί. Η τέχνη επιτρέπει στα άτομα να συμμετέχουν στον κόσμο πιο ολιστικά και να εμβαθύνουν στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου (Lawrence, 2005, 2008).

Ο Eisner (2003) αναφέρει ότι μέσω της τέχνης οι σπουδαστές μαθαίνουν ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση και ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κάποιος την πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη ρευστότητα των πραγμάτων, αφού αξιοποιήσουν όλες τις πιθανότητες του έργου, καθώς αυτό ξεδιπλώνεται.

Μία άλλη σημαντική προσέγγιση που δίνει έμφαση στον ρόλο της τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού καταγράφεται από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης. Ο Marcuse σημαντικός εκφραστής της εν λόγω σχολής, εστιάζει στις βασικές διαστάσεις της αισθητικής εκπαίδευσης, ως ένα έγκυρο στοιχείο της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων και υποστηρίζει ότι μια ισχυρή, προσωπική ανταπόκριση σε ένα έργο τέχνης είναι μία μεταμορφωτική στιγμή για ενήλικους μαθητές. Η τέχνη μπορεί να προκαλέσει την υπέρβαση της άμεσης πραγματικότητας και ανοίγει μία νέα διάσταση της εμπειρίας, την επαναστατική «υποκειμενικότητα», δηλαδή τη δημιουργία αισθητικών εμπειριών, που θα προκαλέσουν ρήξη με την πραγματικότητα (Brookfield, 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν προταθεί και επιστρατευθεί μέθοδοι και πρακτικές με τη χρήση της τέχνης, με σκοπό την κριτική διερεύνηση παραδοχών και εμπειριών και την επαναπλαισίωση ιδεών, αξιών και ερμηνειών. Η αξιοποίηση της τέχνης έχει προταθεί ως καλή πρακτική προώθησης του κριτικού στοχασμού από σημαντικούς ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, ο Freire ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε την τέχνη και συγκεκριμένα τη ζωγραφική για να καταπολεμήσει τον

αναλφαβητισμό στη Βραζιλία. Η μέθοδος του Freire εκκινεί από τη διερεύνηση των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευομένων, ώστε οι εκπαιδευτές να αναζητήσουν, μαζί με τους εκπαιδευόμενους λέξεις για τις συνθήκες ζωής τους. Ο Freire χρησιμοποιεί τη ζωγραφική για να μετατρέψει τις λέξεις σε εικόνες και για να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις πραγματικές καταστάσεις του βίου τους, ώστε να επιτευχθεί η αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων (Freire, 1977, Κόκκος, 2009, 2017).

Αργότερα, ο Shor χρησιμοποίησε θεατρικά, ποιητικά και μουσικά έργα, προσπαθώντας να αμφισβητήσουν οι εκπαιδευόμενοι την ηγεμονία των κυρίαρχων τάξεων. Ωστόσο, το μονομερές ενδιαφέρον στην άντληση κοινωνικο-πολιτικών μηνυμάτων αποδυνάμωνε το κριτικό δυναμικό που εμπεριείχαν και καθιστούσε εργαλειακή τη χρήση τους (Κόκκος, 2009).

Η Green (1990) πρότεινε την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως εργαλείο κριτικής συνειδητοποίησης και χειραφέτησης. Υποστήριξε ότι η λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα διαμεσολάβησης ανάμεσα σε φανταστικές ιστορίες και στην πραγματική ζωή. Ο ενεργός αναγνώστης είναι σε θέση να ανακαλύψει το νόημα που κρύβεται στο κείμενο και να το νοηματοδοτήσει σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες. Η φαντασία παρακινεί τα άτομα να συνάψουν μία εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, ανακαλύπτοντας διαφορετικές πτυχές της αλήθειας.

Παρόμοια, η Lawrence (2005) επισήμανε ότι η τέχνη, ο χορός, η ποίηση, η φωτογραφία, ο διαλογισμός παρέχουν ευκαιρίες για μετασχηματιστική μάθηση. Η Cranton (2006) πρότεινε δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη, όπως παρακολούθηση κινηματογραφικών έργων, μουσική, διάβασμα μυθιστορημάτων, με σκοπό να ενεργοποιηθεί η φαντασία και το συναίσθημα, να αναπτυχθεί η αυτοσυνείδηση και επομένως ο στοχαστικός μετασχηματισμός. Ο Brookfield (1995) συνέστησε τη σύνθεση στίχων για τραγούδια, τη συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, ώστε το άτομο να φανταστεί εναλλακτικές προοπτικές.

Μία πρωτοποριακή μέθοδος, εμπνευστής της οποίας είναι ο Κόκκος (2010β, 2011, 2017) αφορά στη *«μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία»*. Η μέθοδος του αποτελείται από έξι στάδια. Το πρώτο στάδιο συνίσταται στη διεργασία της διερεύνησης της ανάγκης για κριτικό στοχασμό. Στο δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους για το ζήτημα που χρήζει διερεύνησης. Στο τρίτο στάδιο εντοπίζονται οι προβληματικές απόψεις, που χρειάζεται να τεθούν σε επανεκτίμηση. Στο τέταρτο στάδιο επιλέγονται τα έργα τέχνης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα για κριτικό στοχασμό. Στο πέμπτο στάδιο γίνεται συζήτηση πάνω στα έργα τέχνης και προσεγγίζονται τα κριτικά

ερωτήματα. Το τελευταίο στάδιο αποτελεί τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία και γίνεται μια κριτική επανεκτίμηση των περισσότερων απόψεων που τέθηκαν προς συζήτηση. Η Ράικου (2013) επισημαίνει ότι η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία πυροδοτεί τον κριτικό στοχασμό, ενισχύει και προωθεί τη μεταβολή των παραδοχών των ενηλίκων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Την αξιοποίηση της τέχνης ως στρατηγική και τεχνική για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των ενηλίκων και την σύνδεσή της με τη διδακτική πράξη ενισχύει η εμπειρική έρευνα της O'Neill (2004, όπως αναφέρεται στο Δολιώτη, 2009, Lawrence, 2008). Η ίδια επιβεβαίωσε τον σημαντικό ρόλο των μαθημάτων τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της αυτογνωσίας. Υποστήριξε ότι η τέχνη μπορεί να προωθήσει τη χειραφέτηση και να βοηθήσει το άτομο να γίνει πιο ανοιχτό στις νέες πληροφορίες και γνώσεις.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται η έρευνα του Simpson (2007), που έδωσε έμφαση στη μεταμορφωτική σημασία της τέχνης, σε άτομα περιβάλλοντα μάθησης. Ο Simpson εξέτασε την αλλαγή ανδρών και γυναικών μετά από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που αντιμετώπισαν. Αυτές οι έντονες συναισθηματικές εμπειρίες περιελάμβαναν διαζύγιο, καρκίνο, αλκοολισμό και την απώλεια θέσεων εργασίας. Τα άτομα αυτά στράφηκαν στη γραφή, στο κολάζ, στο θέατρο, στην ποίηση και στις γραφικές τέχνες. Η τέχνη τους μετασχημάτισε και τους επέτρεψε να βιώσουν εναλλακτικές οπτικές των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν.

Σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στον μετασχηματισμό των ενηλίκων ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτορική έρευνα του Larsen (2010), στην οποία διερευνάται η μετασχηματίζουσα μάθηση, μέσω της απόδοσης του εαυτού στην τέχνη του κολάζ, μέσα από τη ματιά δέκα ενηλίκων μαθητών που συμμετείχαν σε μαθήματα τέχνης σε κολλέγιο. Στην έρευνά του κατέληξε ότι το κολάζ είναι αποτελεσματική μέθοδος για την προώθηση της καλλιτεχνικής έκφρασης και την εξερεύνηση του εαυτού. Η τέχνη του κολάζ, επέτρεψε στους ενήλικους να εκφράσουν πολλαπλά συναισθήματα και να μετασχηματίσουν υποθέσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές. Η συγκεκριμένη τεχνική ενεργοποίησε το πνεύμα τους, προσέφερε ευχαρίστηση και αποκάλυψε άγνωστες πτυχές της ταυτότητάς τους.

Μία σχετική και πρόσφατη έρευνα που αξιοποιεί την εμπλοκή των ενηλίκων στην καλλιτεχνική δημιουργία είναι του Κοο (2018), ο οποίος υποστηρίζει ότι η χειροτεχνία πυροδοτεί και ενεργοποιεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης του

έδειξαν ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση συνέβη σε τρεις βασικούς τομείς: α. στον μετασχηματισμό της κατανόησης της ίδιας της τέχνης, β. στον μετασχηματισμό της ταυτότητας των ενηλίκων, ως καλλιτέχνες και μαθητεύομενοι και γ. στον μετασχηματισμό της προσέγγισης της τέχνης.

Οι Zorrilla & Tisdell (2016) συμμερίζονται την άποψη για την ενεργοποίηση της κριτικής συνειδητοποίησης μέσω της τέχνης. Χρησιμοποιώντας εικαστικά έργα του Luis Camnitzer, οι ενήλικοι μελέτησαν τη ζωή του καλλιτέχνη, τις πεποιθήσεις του για τη σχέση της τέχνης, της πολιτικής και της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση του ρόλου της τέχνης στη δημιουργία διαλόγου στο μυαλό του θεατή. Το συμπέρασμά τους είναι ότι τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εφιαλτήριο προώθησης της κριτικής παιδαγωγικής, ενθαρρύνοντας νέες ερμηνείες και εναλλακτικές ιδέες.

Παρόμοια, ο James (2007, όπως αναφέρεται στο Koo, 2018), στη διδακτορική του διατριβή, σημειώνει ότι η χρήση της ζωγραφικής μπορεί να προωθήσει τον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό των ενηλίκων. Στην έρευνά του εξέτασε την καλλιτεχνική δημιουργία δεκαπέντε ενηλίκων και παρατήρησε ότι οι πέντε τουλάχιστον παρουσίασαν στοιχεία μετασχηματισμού, αναθεωρώντας απόψεις, πεποιθήσεις, καθώς και χαρακτηριστικά της ατομικής τους ταυτότητας.

Η Mendel (2015) στο βιβλίο της «*Using the Creative Arts for Transformational Learning*», υποστηρίζει ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα μετασχηματιστικό εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Η ίδια χρησιμοποίησε τις εικαστικές τέχνες, τον χορό, τη φωνητική έκφραση και τη θεατρική τέχνη, από την οποία ξεκίνησε τη μελέτη της και δημιούργησε έναν δημιουργικό κύκλο μάθησης βασισμένο στην τέχνη (CALC), με σκοπό την ενσωμάτωση της τέχνης σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Υποστήριξε ότι οι δημιουργικές τέχνες αποκαλύπτουν αθέατες πτυχές του εαυτού, απελευθερώνουν το άτομο και οδηγούν σε κοινωνική αλλαγή.

Μία ακόμα έρευνα που τονίζει τον ρόλο της αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στην επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η μελέτη των Butterwick & Lawrence (2009). Οι Butterwick & Lawrence επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που κατέχει η αισθητική εμπειρία στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Κατά τη διεξαγωγή ενός εργαστηρίου θεάτρου, μέσα από το παιχνίδι ρόλων και την ακρόαση των προσωπικών ιστοριών, τα άτομα εντόπισαν εναλλακτικές επιλογές και νέες προσεγγίσεις της πραγματικότητας. Το εκπαιδευτικό δράμα και το παιχνίδι ρόλων αξιοποίησε η Καγιαβή (2016) σε έρευνά της στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής για την πολυδιάστατη μάθηση και κατέληξε ότι

μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό, την πολυδιάστατη μάθηση και την ικανότητα ανάληψης δράσης των ενηλίκων.

Η πολυδιάστατη μάθηση επιτυγχάνεται και μέσα από την ερμηνεία κινηματογραφικών έργων, που προκαλούν πολλές πιθανές αναγνώσεις (Κόκκος, 2017). Η Tisdell (2008) σε έρευνά της υποστήριξε τη δύναμη της εικόνας στην πυροδότηση του κριτικού στοχασμού. Σημείωσε ότι οι δημοφιλείς ταινίες που προβάλλονται από τα μέσα ψυχαγωγίας υποκινούν τους ενήλικους να στοχαστούν κριτικά πάνω σε ζητήματα κοινωνικών σχέσεων και προκαλούν την αλληλεπίδραση και τον διάλογο με την εικόνα. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη της ήταν φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ζητήματα που τέθηκαν υπό εξέταση αφορούσαν στη μελέτη των χαρακτήρων που προβάλλονται από τις ταινίες και τις τηλεοπτικές εκπομπές και στη μελέτη θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο, την κοινωνική τάξη και τον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Η αξιοποίηση της τέχνης προτείνεται από την McGregor (2012) για την ανάδειξη ζητημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Στην έρευνά της, στο πλαίσιο προγράμματος ανάπτυξης ηγεσίας, εφάρμοσε καλλιτεχνικές προσεγγίσεις για να εμπνεύσει και να εκπαιδεύσει ενήλικους. Οι εκπαιδευόμενοι μέσω της εμπλοκής τους σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με την οικοδόμηση δίκαιων κοινωνιών, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίστηκε η έννοια του κριτικού στοχασμού και δόθηκε έμφαση στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στη χρήση της τέχνης, ως εργαλείο πυροδότησης του κριτικού στοχασμού και ενεργοποίησης της μετασχηματίζουσας μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, δίνεται το έναυσμα για την εξέταση της αξιοποίησης της μουσικής ακρόασης στον κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό των ενηλίκων. Το εν λόγω ζήτημα γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας στο τρίτο θεωρητικό κεφάλαιο της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η γνωστική, συναισθηματική, πολιτισμική και κοινωνική διάσταση της μουσικής ακρόασης και η συμβολή της στην προώθηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης

Το τρίτο κεφάλαιο επιδιώκει να αναδείξει τη συμβολή της μουσικής ακρόασης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αρχικά γίνεται μία απόπειρα να αποσαφηνιστεί ο σκοπός για τον οποίο ακούμε μουσική, η συμβολή της μουσικής ακρόασης στη δημιουργία νοημάτων και οι αντιδράσεις που προκαλεί. Δίνεται έμφαση στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της ανταπόκρισης στην ακρόαση μουσικής και γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή των αισθητικών κρίσεων και ο στερεοτυπικός τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούμε μουσικά είδη. Στη συνέχεια συζητείται η κινητικότητα και ο πλουραλισμός στην πρόσληψη και ακρόαση μουσικής που έχει δημιουργήσει η παγκοσμιοποίηση, προκαλώντας τον ακροατή να αναπλαισιώσει ή να επαναξιολογήσει αισθητικά πλαίσια αναφοράς. Ακολούθως, δίνεται έμφαση στη χρήση της μουσικής στην κριτικοστοχαστική διεργασία και στη μετασχηματίζουσα μάθηση και προτείνονται ρουτίνες σκέψης για την αξιοποίηση της μουσικής στην κριτικοστοχαστική διδασκαλία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την επισκόπηση ερευνών που αξιοποιούν μουσικές δραστηριότητες, με έμφαση στη μουσική ακρόαση για να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός και η μετασχηματίζουσα μάθηση.

3.1. Η διεργασία της μουσικής ακρόασης

Η ακρόαση είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατανόηση της μουσικής εμπειρίας και αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο της μουσικής εκπαίδευσης (Swanwick, 2003). Εστιακό σημείο της μουσικής μάθησης και εκπαίδευσης θεωρείται η εμπειρία της μουσικής ακρόασης (Elliot, 1995, Monk, 1996). Η μουσική ακρόαση συνίσταται στην προσεκτική, προσηλωμένη και ενεργητική πρόσληψη του ακουστικού ερεθίσματος (Κοκκίδου, 2015). Πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της ηχητικής (hearing) και της ακουστικής εμπειρίας (listening) (Ansermet, όπως αναφέρεται στο Τσέτσος, 2012α, Elliot, 1995). Ο Elliot (1995) κάνει διάκριση μεταξύ του «ακούω» (hearing) και του «ακούω ενεργητικά» ((listening for), επισημαίνοντας τη διάσταση της προσοχής που περικλείεται στην ενεργητική ακρόαση για κάποιο σκοπό. Παρόμοια, ο Forrester (n.d.)

υποστηρίζει ότι η ακρόαση (hearing) αποτελεί μία παθητική έκφραση, ενώ αντίθετα η προσεκτική ακρόαση υποδηλώνει την ενεργητική προσοχή στην ακουστική πληροφορία, καθώς και την ανάγκη να συλλάβουμε το νόημα της μουσικής. Ο Madaule (1998) κάνει λόγο για την ενεργητική ακρόαση μουσικής και την ταυτίζει με την ικανότητα του ατόμου να συντονίζεται και να εστιάζει την προσοχή του στα ηχητικά μηνύματα, καθώς και να την αποσύρει από αυτά κατά βούληση. Επομένως, όταν αναφερόμαστε στην ακουστική εμπειρία (listening) έχουμε κατά νου όχι μία απλή διαδοχή ήχων, αλλά μία διαδοχή από ήχους με νόημα, η οποία εγείρει την αντιληπτική, γνωστική και συναισθηματική κατανόηση (Κοκκίδου, 2015).

Ο σκοπός για τον οποίο ακούμε ποικίλλει. Στην αρχαία Ελλάδα ο Πλάτωνας πίστευε ότι τα τραγούδια ήταν επικλήσεις για τις ψυχές. Ο ίδιος δεν ανεχόταν τη μουσική που δεν συμβάδιζε με τις αρετές της καλοσύνης και της αλήθειας και ήταν απλή απόλαυση. Ο σκοπός της ακρόασης εστιαζόταν στην προσέγγιση του σωστού και του λάθους στην πρόθεση του συνθέτη (Humphreys, 2007). Κατά τον Copland (1957) η διαδικασία ακρόασης περιλαμβάνει τρία επίπεδα: (1) το αισθησιακό επίπεδο, (2) το εκφραστικό επίπεδο, (3) το μουσικό επίπεδο. Ο απλούστερος τρόπος να ακούμε μουσική είναι να απολαμβάνουμε την ευχαρίστηση που μας προσφέρει ο μουσικός ήχος. Αυτό είναι το αισθησιακό επίπεδο. Ακούμε μουσική χωρίς σκέψη, χωρίς να εξετάζουμε τα μουσικά χαρακτηριστικά του μουσικού έργου. Συνεπώς, πολλοί άνθρωποι πηγαίνουν σε συναυλίες για να χαλαρώσουν και χρησιμοποιούν τη μουσική ως παρηγοριά ή απόδραση. Εισέρχονται σε έναν ιδανικό κόσμο, όπου κανείς δεν χρειάζεται να σκεφτεί τις συνθήκες της καθημερινής ζωής. Έτσι η μουσική επιτρέπει στα άτομα να αφήνουν τα προβλήματα της καθημερινότητας και να ονειρεύονται, χωρίς ουσιαστικά να την ακούν. Το δεύτερο επίπεδο είναι η εκφραστική δύναμη της μουσικής και το νόημα που περικλείεται σε αυτήν. Η μουσική εκφράζει ποικίλα συναισθήματα και διαθέσεις. Όσο περισσότερο η μουσική θυμίζει ένα τραίνο, μία καταιγίδα ή οποιαδήποτε άλλη γνωστή αντίληψη, τόσο πιο εκφραστική μπορεί να φανεί στα αυτιά των ανθρώπων. Το τρίτο επίπεδο είναι το μουσικό επίπεδο. Εκτός από τον ευχάριστο ήχο της μουσικής και την εκφραστική αίσθηση που εκπέμπει, υπάρχουν τα μουσικά στοιχεία, οι μελωδίες, οι ρυθμοί, οι αρμονίες, το ηχόχρωμα (Copland, 1957). Επομένως, η ακρόαση της μουσικής πυροδοτεί σκέψεις για το μουσικό ύφος, τα μουσικά μοτίβα, το νόημα της μουσικής, αλλά περιλαμβάνει και την απόλαυση και τη συναισθηματική εμπειρία που γεννά ο μουσικός ήχος.

Ο Johnson (2006) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες αντιδράσεων στο μουσικό άκουσμα. Η περιγραφή της μουσικής με μουσικούς όρους, οι συναισθηματικές αντιδράσεις και οι κοινωνικές (musical terms, affective, associative). Η λειτουργία της μουσικής ακρόασης στον γνωστικό τομέα περιλαμβάνει την αναγνώριση μουσικών στοιχείων και συνδέει τη μουσική με την ενεργοποίηση της αυτοβιογραφικής μνήμης (Cady, Harris, & Knappenberger, 2008). Η Serafine (1986) υποστηρίζει ότι η μουσική ακρόαση ενεργοποιεί γνωστικές διαδικασίες, μέσω των οποίων οι ακροατές αναπτύσσουν τη δική τους κατανόηση της μουσικής. Οι Hargreaves, Miell & MacDonald (2012) στο βιβλίο «*Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*» υποστηρίζουν ότι οι δημιουργικές πτυχές της μουσικής ακρόασης συμβάλλουν στη θεμελίωση της γνωστικής βάσης των δραστηριοτήτων, διότι οδηγούν στην πυροδότηση της φαντασίας, γι' αυτό και δεν πρέπει να παραμελούνται. Σχετικά με τη συναισθηματική αντίδραση στη μουσική, η Langer κάνει λόγο για την αναπαράσταση των ψυχικών διαθέσεων που αντανακλά και επισημαίνει ότι η πιο σημαντική λειτουργία της είναι η συναισθηματική ανταπόκριση που προκαλεί (Τσέτσος, 2012β). Οι κοινωνικές αντιδράσεις σχετίζονται με το πολιτισμικό προφίλ των μουσικών ήχων, τις κοινωνικές και πολιτισμικές λειτουργίες της μουσικής και το ιδεολογικό και πολιτισμικό περιεχόμενο που προσδίδουν τα άτομα στη μουσική (Elliot, 1995, Hargreaves, Hargreaves & North, 2012).

Παρόμοια, οι Hargreaves & Colman (1981) αναφέρονται σε διαφορετικά στυλ μουσικής ακρόασης (listening styles) και κάνουν λόγο για τη γνωστική ανταπόκριση στη μουσική (objective-analytic), συναισθηματική (emotional) και κοινωνική (affective). Οι άνθρωποι κάνουν γνωστικές διακρίσεις και αξιολογήσεις διαφορετικών μουσικών έργων και ειδών, αλλά αυτά τα έργα και τα είδη εξάγουν επίσης διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις (συναισθήματα και διαθέσεις) και οι συνδυασμοί των επιπτώσεων αυτών αποτελούν τη βάση της αισθητικής εμπειρίας και της αντίληψης της ομορφιάς, μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που δεν πρέπει να αγνοείται (Hargreaves, 2012). Για τον Hargreaves (2012) η ακρόαση μουσικής είναι μία ενεργητική, δημιουργική διαδικασία που υπάρχει σε διαφορετικά επίπεδα δέσμευσης.

Οι Juslin & Vastfjall (2008) επισημαίνουν τους βασικούς ψυχολογικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την ακρόαση ενός μουσικού έργου. Κάνουν λόγο για α. την ενεργοποίηση του κεντρικού νευρικού συστήματος, β. τη ρυθμική ψυχαγωγία, δηλαδή την προσαρμογή ενός εσωτερικού ρυθμού με έναν εξωτερικό ρυθμό στη μουσική, που

με τη σειρά του επηρεάζει το συναίσθημα του ακροατή, μέσω της συστολής των μυών, γ. τη διαδικασία συσχέτισης ενός κομματιού μουσικής με θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα, δ. μία εσωτερική «απομίμηση» του αντιληπτού συναισθήματος στη μουσική, ε. οπτικές εικόνες, δηλαδή ψυχικές εικόνες που δημιουργούνται στον ακροατή ενώ ακούει μουσική, στ. μία συνειδητή ανάμνηση μνήμης που προκαλεί η μουσική, ζ. την αισθητική κρίση, δηλαδή μία υποκειμενική εκτίμηση της αισθητικής αξίας της μουσικής, με βάση μία προσωπική σειρά κριτηρίων.

Σε πρακτικό επίπεδο στη διαδικασία προσέγγισης ενός μουσικού έργου μέσω της μουσικής ακρόασης πρέπει να ακολουθούνται βασικές αρχές, δηλαδή α. Ο εκπαιδευτικός να αναθέτει στους μαθητές να ακούσουν το μουσικό έργο για συγκεκριμένο λόγο, β. τα μουσικά αποσπάσματα που επιλέγονται να είναι μικρής σχετικά διάρκειας (1-4 λεπτά) και η ακρόαση σύντομη, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, γ. η ακρόαση του ίδιου έργου να επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειάζεται (Στάμου, 2001).

3.2. Αισθητική εμπειρία και μουσική ακρόαση

Η αισθητική εμπειρία νοηματοδοτείται ως μία ψυχολογική διαδικασία, κατά την οποία η προσοχή επικεντρώνεται στο αντικείμενο της τέχνης (Markonić, 2012). Η αισθητική εμπειρία καθοδηγεί το μυαλό του υποκειμένου να εστιάσει σε ένα έργο τέχνης, σκιάζοντας όλα τα γύρω αντικείμενα (Markonić, 2012). Στις μελέτες νευροαπεικόνισης, ο Cupchik και οι συνεργάτες του (Cupchik & al 2009, όπως αναφέρεται στο Markonić, 2012) έδειξαν ότι ξεχωριστές περιοχές του φλοιού του εγκεφάλου ενεργοποιούνται όταν δίνεται έμφαση στις πραγματιστικές και αισθητικές πλευρές. Το αριστερό ημισφαίριο σχετίζεται με τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το δεξιό ημισφαίριο αφορά στη διαισθητική, ολιστική και συνθετική σύλληψη διεργασιών. Η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την προώθηση και ενεργοποίηση των αισθήσεων, της δημιουργικότητας και της φαντασίας, που επιτελεί η λειτουργία του δεξιού ημισφαιρίου. Ο Κόκκος (2009, 2017) σημειώνει ότι έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας καταδεικνύουν ότι το άτομο για να σκέφτεται ολοκληρωμένα είναι απαραίτητη η κινητοποίηση του συνόλου των εγκεφαλικών λειτουργιών, επομένως η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας έχει πρωτεύουσα θέση στην ισορροπημένη ανάπτυξη του ατόμου.

Οι όροι συγκρότησης της αισθητικής εμπειρίας αναφέρονται α. στην πλευρά της

αισθητικής εμπειρίας κατά την οποία τα άτομα βρίσκονται σε κατάσταση έντονης προσοχής και υψηλής επαγρύπνησης β. το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά στη γνωστική, δηλαδή τη σημασιολογική, συμβολική και φαντασιακή πλευρά της αισθητικής εμπειρίας. Ένα άτομο εκτιμά τα αισθητικά αντικείμενα και γεγονότα ως μέρη μιας συμβολικής ή «εικονικής» πραγματικότητας και ξεπερνά τις καθημερινές τους χρήσεις και έννοιες 3. τέλος, το τρίτο χαρακτηριστικό της αισθητικής εμπειρίας αναφέρεται στη συναισθηματική εμπειρία (Marković, 2012). Ο Csikszentmihalyi (1997) προσθέτει και μία τέταρτη διάσταση που την αποκαλεί υπερβατική και αφορά στην πληρέστερη αίσθηση, που αποκομίζει το άτομο μετά από την αισθητική εμπειρία.

Πιο συγκεκριμένα, η αισθητική εμπειρία υποδηλώνει τη συναισθηματική εμπλοκή και βιωματική εξοικείωση του ατόμου με ένα λογοτεχνικό, μουσικό και ευρύτερα καλλιτεχνικό έργο, αλλά αποτελεί και μία προσπάθεια εννοιακής ανάγνωσής του, ώστε να ανακαλυφθεί το μήνυμα που εμπεριέχεται σε αυτό. Σύμφωνα με τη μουσική αισθητική του συναισθήματος που εκπροσωπεί η Langer, υπάρχει στενή συνάφεια μεταξύ της αισθητικής της μουσικής και του συναισθήματος, διότι η μουσική μπορεί να αποκαλύψει με μοναδική ακρίβεια τη φύση των συναισθημάτων, αντανακλά τη μορφολογία του συναισθήματος και αναπαριστά τη συναισθηματική ζωή (Τσέτσος, 2012β).

Εκτός από το συναίσθημα η αισθητική εμπειρία διεγείρει τη σκέψη και διανοίγει μη συμβατικούς τρόπους σύλληψης νοημάτων. Ο Μερλώ-Ποντύ (όπως αναφέρεται στο Μουρίκη, 2015), έχει υποστηρίξει ότι ένα έργο τέχνης δεν προκαλεί μόνο την απόλαυση, αλλά και την ίδια τη σκέψη. Η καντιανή θεωρία για την τέχνη αναδεικνύει τη μοναδικότητα της αισθητικής εμπειρίας, που θεμελιώνεται όχι αποκλειστικά στις αισθήσεις, αλλά στην αναστοχαστική κριτική ικανότητα. Ο φιλόσοφος Kant κάνει λόγο για το παιχνίδι των σκέψεων και των εικόνων που εγείρει μέσα μας η ακρόαση μουσικής και που αποτελεί προϊόν μιας συνειρμικής αντίδρασης και λειτουργίας (Τσέτσος, 2012α). Μέσα από την επαφή με την καλλιτεχνική δημιουργία και τη γνώση της τέχνης, μπορούμε να προβούμε σε νοηματικές αναζητήσεις και μέσω αυτών, σε μία στοχαστική, αναστοχαστική και κριτική κατανόηση και προσέγγιση της πραγματικότητας που μας περιβάλλει (Μουρίκη, 2015). Επομένως, η αισθητική εμπειρία μπορεί να αποτελέσει μία βιωματική εμπειρία, η οποία πυροδοτεί εκτός από το συναίσθημα, την αντίληψη και απαιτεί στοχασμό (Cassirer, 1994).

Ο θεωρητικός Γκούντμαν (2005) επισημαίνει ότι η αισθητική εμπειρία είναι μία διαδικασία πιο σύνθετη από την απλή ενεργοποίηση συναισθημάτων, διότι έχει και μία γνωστική υφή. Αναφέρει ότι

η αισθητική εμπειρία είναι δυναμική και όχι στατική. Απαιτεί τη διενέργεια λεπτών διακρίσεων και την ανακάλυψη πολύπλοκων σχέσεων, την ταυτοποίηση συμβολικών συστημάτων και χαρακτήρων στο πλαίσιο αυτών των συστημάτων, καθώς και αυτού που καταδηλώνεται ή δειγματίζεται από τους συγκεκριμένους χαρακτήρες. Απαιτεί επίσης την ερμηνεία έργων και την αναδιοργάνωση του κόσμου με τους όρους των έργων, καθώς και των έργων με τους όρους τα κόσμου. Σε αυτή τη συνάντηση επιστρατεύονται πολλές από τις εμπειρίες και τις ικανότητές μας, οι οποίες μάλιστα είναι δυνατόν να μεταμορφωθούν μέσα από αυτήν (Γκούντμαν, 2005: 334).

Ο Γκούντμαν επισημαίνει ότι «το συναίσθημα αποτελεί το μέσο για να διακρίνουμε τις ιδιότητες τις οποίες έχει και εκφράζει το έργο, αλλά λειτουργεί συνδυαστικά και με άλλα γνωστικά μέσα, όπως για παράδειγμα την αντίληψη» (Γκούντμαν, 2005: 346).

Επομένως, η αισθητική εμπειρία περιλαμβάνει συναισθηματικές ανταποκρίσεις στη μουσική, αλλά έχει και γνωστικές προεκτάσεις. Η επαφή με την τέχνη μπορεί να ασκήσει μία απελευθερωτική επίδραση, διότι κινητοποιεί ψυχικές, συναισθηματικές και διανοητικές δυνάμεις για την προσέγγιση των έργων.

Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρει ο Ανδρούτσος (1997) κυριαρχούσαν τρία κινήματα που συνέδεαν την αισθητική εμπειρία με τη μουσική ακρόαση. Το «κίνημα της εκτίμησης» (Appreciation Movement), σύμφωνα με το οποίο η μουσική μάθηση επιτυγχάνεται με την ακρόαση μουσικής και την ανάλυση του μουσικού έργου, το κίνημα της «αισθητικής» εκπαίδευσης, τη δεκαετία του 1950, όπου η μουσική ακρόαση αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο για την προσέγγιση της μουσικής και την πυροδότηση της δημιουργικότητας των μαθητών και το κίνημα της «αντιληπτικής μουσικότητας», τη δεκαετία 1960-1970, σύμφωνα με το οποίο η μουσικότητα προσεγγίζεται μέσω της διερεύνησης μουσικών στοιχείων και εννοιών.

Αργότερα, φιλοσοφικές τάσεις στη μουσική εκπαίδευση δίνουν έμφαση στη σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας και της μουσικής ακρόασης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την αισθητική θεωρία του Reimer (1989) η αισθητική ανάπτυξη του ατόμου συνδέεται με την εκπαίδευση του ανθρώπινου συναισθήματος και την ευαισθητοποίηση του ατόμου απέναντι στα κορυφαία έργα τέχνης. Η αισθητική εμπειρία στοχεύει στην κινητοποίηση και ανασυγκρότηση του ανθρώπινου συναισθήματος (Reimer, 1989). Ο Reimer θεωρεί ότι η μουσική εκπαίδευση αναπτύσσει την αισθητική κρίση των μαθητών. Το συμπέρασμά του είναι ότι η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των μαθητών με τις μουσικές δημιουργίες μέσω της μουσικής

ακρόασης και όχι μόνο όταν καταναλώνουν παθητικά μουσική (Κοκκίδου, 2006). Επομένως, κύριο μέσο για την ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών είναι η μουσική ακρόαση. Η φιλοσοφία του δέχθηκε αντιδράσεις, εξαιτίας του παραγοντισμού των άλλων πτυχών της μουσικής εκπαίδευσης, όπως η σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκτέλεση και της εστίασης στην αποκλειστική χρήση της μουσικής ακρόασης (Οικονομίδου & Σταύρου, 2004, όπως αναφέρεται στο Περακάκη, 2009).

Τη δεκαετία του 1990, ο David Elliott στο βιβλίο του «*Music matters: A new philosophy of music education*» προτείνει την κατασκευή μιας πολυδιάστατης αντίληψης της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης. Με τη φιλοσοφία του, που ονομάζει πραξιακή προτείνει μία ολιστική προσέγγιση της μουσικής, μέσω της εκτέλεσης, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης, της οργάνωσης και της διεξαγωγής της μουσικής πράξης. Ο Elliott (1995) τονίζει ότι η μουσική περιλαμβάνει και την ακρόαση μουσικής, που είναι ένας ουσιαστικός σύνδεσμος που ενώνει τη μουσική, με τους μουσικούς και τα μουσικά προϊόντα. Η μουσική είναι μία κοινωνική πράξη, που πηγάζει από τις κοινές μουσικές ενέργειες, όπως αυτές εφαρμόζονται στη δημιουργία μουσικών προϊόντων, σε μουσικές και κοινωνικές περιστάσεις και σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες. Ο Elliott δίνει ισότιμη σημασία στην ανάπτυξη της έννοιας της μουσικής ακρόασης. Στο βιβλίο του (κεφάλαια 4, 5 και 8) εστιάζει στη μουσική ακρόαση, αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο εφαρμογής της ακρόασης μουσικής και της διδασκαλία της. Θεωρεί ότι η μουσική ακρόαση είναι μία πολυδιάστατη μορφή σκέψης και γνώσης, που μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά για να ανταποκριθούν οι μαθητές στις απαιτήσεις που θέτει η πολυδιάστατη φύση των μουσικών έργων. Σημειώνει ότι είναι μία πηγή αυτοανάπτυξης, αυτογνωσίας, ευχαρίστησης και αυτοεκτίμησης. Προτείνει οι μαθητές να ακούν με ευρύτερο τρόπο και να επεξεργάζονται αυτό που ακούν με κριτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας όχι μόνο τις οικείες μουσικές πρακτικές που έχουν εστερνιστεί.

3.3. Νοηματοδότηση και μουσική ακρόαση

Ο σκοπός της μουσικής ακρόασης σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αφορά πρωταρχικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση. Επίσης, δίνεται έμφαση στην ενεργητική μουσική ακρόαση, προκειμένου να προκληθεί η κινητική, λεκτική, συναισθηματική και νοητική ανταπόκριση των μαθητών. Η δραστηριότητα της μουσικής ακρόασης παράλληλα αποβλέπει:

- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τους τρόπους σύνθεσης και δημιουργίας της μουσικής και να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την τεχνολογία
- Να αναγνωρίζουν τη μουσική σημειογραφία που χρησιμοποιείται σε ποικίλα μουσικά είδη, στυλ και παραδόσεις
- Να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο που δημιουργείται, εκτελείται και προσλαμβάνεται η μουσική
- Να αποκτήσουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης και να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλες πτυχές της ζωής τους
- Να αναπτύξουν την περιέργειά τους για ποικίλα μουσικά ακούσματα
- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη μουσική ευαισθησία τους

Ειδικότερα, στα ΣΔΕ επιδιώκεται μέσω του μουσικού γραμματισμού μία πιο διευρυμένη νοηματοδότηση της μουσικής ακρόασης, ώστε να ευαισθητοποιηθεί ο ενήλικος στην «ανάγνωση» μουσικών μορφών, να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες έκφρασης που προσφέρει η εμπλοκή με τη μουσική και να αξιοποιήσει την εμπειρία του για να σημασιοδοτήσει τα μουσικά νοήματα (Τρίμη, 2004).

Τα μουσικά νοήματα που παράγονται από την ακρόαση μουσικών έργων διακρίνονται, σύμφωνα με την Green (1988) σε εγγενή, που αναφέρονται στα δομικά χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως ο ήχος, οι παύσεις, ο ρυθμός και σε νοήματα που παράγονται εξαιτίας του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου που γεννήθηκε η μουσική. Έτσι η μουσική ακρόαση δημιουργεί και εξωμουσικούς συνειρμούς, που παραπέμπουν στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που γεννήθηκε το μουσικό έργο και παράλληλα σχετίζονται με τον τρόπο που προσλαμβάνεται το μουσικό νόημα από τους ακροατές. Υπό αυτό το πρίσμα, η αποκωδικοποίηση της μουσικής ακρόασης περιλαμβάνει την ψυχική και διανοητική ερμηνεία και επεξεργασία των δεδομένων που προβάλλονται μέσα από τη μουσική. Η ολιστική προσέγγιση της μουσικής ακρόασης σε γενικές γραμμές μπορεί να περιλαμβάνει:

- Την προσέγγιση της μουσικής ως κοινωνικό φαινόμενο
- Την προσέγγιση της μουσικής ως πολιτισμικό φαινόμενο
- Την προσέγγιση της μουσικής ως κώδικα επικοινωνίας
- Την προσέγγιση του μουσικού έργου ως μήνυμα του δημιουργού του
- Την προσέγγιση της μουσικής ως σύστημα σημείων (μελωδία, αρμονία, συνήχηση, ρυθμός, δυναμική, ηχοχρώματα)

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να στρέψει τον ερευνητικό του φακό στην εξέταση:

- Της ιστορικής, πολιτισμικής και κοινωνικής επιρροής σε ένα συγκεκριμένο τραγούδι ή καλλιτέχνη
- Της διαφοροποίησης του ήχου μέσα στο χρόνο
- Της επίδρασης του τόπου στη μουσική
- Των γενεσιουργών αιτιών της μουσικής δημιουργίας
- Των επιθυμιών και των αναγκών του κοινού των εκάστοτε πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων
- Του τρόπου με τον οποίο η μουσική πωλείται, διαδίδεται και καταναλώνεται, ιδιαίτερα στην σύγχρονη εποχή
- Της μουσικής ως μέσο αυτοέκφρασης ατόμων και ομάδων
- Του μηνύματος ή της πρόθεσης του τραγουδιού και πώς μεταφέρθηκε από τον καλλιτέχνη
- Των μουσικών συμβολισμών και της σημειογραφίας
- Των δομικών χαρακτηριστικών της μουσικής (όπως η μελωδία, η αρμονία, ο ρυθμός) και την σύνδεσή τους με το νόημα της μουσικής
- Των μουσικών οργάνων και τη διάκριση των ηχοχρωμάτων
- Των εκφραστικών στοιχείων της μουσικής (όπως ο ρυθμός, η δυναμική) και τη συσχέτισή τους με το νόημα της μουσικής
- Της υφολογικής αναγνώρισης του μουσικού έργου και της κατηγοριακής του κατάταξης

Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε έναν πολύπλευρο και διευρυμένο τρόπο προσέγγισης του μουσικού γραμματισμού, προάγοντας τις διαφορετικές διαστάσεις των μουσικών φαινομένων. Τα μουσικά έργα παράγουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις, ανάλογα με την αξιοποίηση, τη χρήση τους και την έμφαση που θα δοθεί στα μουσικά ή εξωμουσικά νοήματα. Ένα μουσικό έργο μεταμορφώνεται σε «κείμενο», όταν ο ενήλικος αλληλεπιδρά με αυτό για να δημιουργήσει προσωπικά νοήματα. Οι ενήλικοι αλληλεπιδρούν με τα μουσικά κείμενα μέσω της ανταπόκρισης στη μουσική ακρόαση και της σύνδεσης των μουσικών έργων με την προσωπική γνώση, την εμπειρία και τα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια που αναδεικνύουν. Είναι απαραίτητο να κατανοηθεί ο κοινωνικός σκοπός και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μουσικών κειμένων, ώστε να παραχθούν νέες ερμηνείες, νέες αντιδράσεις και νέα νοήματα. Αυτό

συνεπάγεται νοηματοδότηση των μηνυμάτων του καλλιτέχνη, ώστε να αποκτηθεί μία ουσιαστική δέσμευση με τα «ακουστικά κείμενα» που μελετώνται και ο ακροατής να κινηθεί διαδραστικά και διεπιδραστικά με τα μουσικά έργα. Προκειμένου να βιωθεί η δυναμική φύση του γραμματισμού της μουσικής στα ΣΔΕ οι ενήλικοι μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με όλα τα είδη «μουσικών κειμένων» και εξάγουν μουσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές ερμηνείες και εκτιμήσεις (Weidner, 2018).

3.4. Η κοινωνικο-πολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη διάσταση της μουσικής ακρόασης

3.4.1. Κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή των αισθητικών κρίσεων και στερεοτυπική νοηματοδότηση μουσικών ειδών

Οι διαστάσεις της αισθητικής αντίληψης περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση σημαντικών διανοητικών λειτουργιών, της φαντασίας και του συναισθήματος. Επακόλουθο της αλληλεπίδρασης των συναισθημάτων με νοητικές, γνωστικές διεργασίες είναι η διαμόρφωση της αισθητικής εκτίμησης (Hargreaves, 2012). Το άτομο οδηγείται σε συμπεράσματα, όπως σε αισθητικές κρίσεις, σε αισθητικές προτιμήσεις και στο γούστο (taste) (Nieminen, Istok, Brattico, Tervaniemi & Huotilainen, 2011). Ο Levinson (2009) θεωρεί ότι με την αισθητική εκτίμηση (appreciation) της μουσικής σχετίζονται έννοιες, όπως η αισθητική στάση (attitude) απέναντι στη μουσική, η αισθητική παρακολούθηση (attending) της μουσικής, η ικανοποίηση που προσλαμβάνει κάποιος από τη μουσική (aesthetic satisfaction) και η αισθητική μουσική εμπειρία (aesthetic experience).

Σύμφωνα με τον Αλεξίου (2016) οι αισθητικές κρίσεις αντανακλούν την κοινωνική θέση του ατόμου. Η αισθητική κρίση με την οποία προσλαμβάνουμε και αξιολογούμε ένα μουσικό κομμάτι, επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα βιώνουν την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, τα λαϊκά και εργατικά στρώματα βιώνουν συνθήκες δύσκολες, χωρίς να υπάρχουν οι κοινωνικές και χωρικές προϋποθέσεις για το ξεδίπλωμα μιας ιδιωτικότητας και μιας διαλογικής σκέψης, συνθήκες απαραίτητες για την κατανάλωση κλασικής μουσικής. Ο Bourdieu (2002) αναλύει το πώς οι μουσικές προτιμήσεις συνδέονται και υποδηλώνουν την κοινωνική θέση που κατέχει κάθε άτομο. Ο Bourdieu (2002) ξεχωρίζει τη μουσική από όλες τις άλλες μορφές του πολιτισμού, διότι ενεργεί ως δείκτης της ταξικής διαφοροποίησης. Με άλλα λόγια υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ των μουσικών προτιμήσεων και της κοινωνικής τάξης. Ενδιαφέρον έχει και η έρευνα του Schuessler (1948, όπως αναφέρεται στο Παπαζαρής, 1999), η

οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικοοικονομική θέση κατευθύνει τα άτομα έτσι ώστε να επιδεικνύουν θετική στάση σε ορισμένα είδη μουσικής. Η κοινωνικοοικονομική θέση εκθέτει ένα άτομο σε ορισμένα είδη μουσικής και το διατηρεί απομονωμένο από άλλα είδη. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η εμπειρική έρευνα των Prieto-Rodriguez & Fernandez-Blanco (2000), οι οποίοι συμπέραναν ότι η οικονομική και κοινωνική κατάσταση του ατόμου διαφοροποιεί την προτίμηση για είδη μουσικής, όπως η κλασική και η δημοφιλής.

Οι Reeves, Gilbert, & Holman (2015) σε έρευνά τους υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι μεταβάλλουν τις προτιμήσεις τους για είδη μουσικής που θεωρούνται «υψηλού κύρους», όταν η κοινωνική τάξη γίνεται σημαντική. Επιλέγουν δηλαδή να ανέβουν στην κοινωνική ιεραρχία μέσω της πολιτιστικής προτίμησης. Τα άτομα δεν νοσηματοδοτούν ουδέτερα τα μουσικά είδη και αυτές οι κρίσεις είναι συχνά κοινωνικά καθορισμένες. Με άλλα λόγια η μουσική είναι ένα σημαντικό κομμάτι της πολιτικής της κοινωνικής τάξης, που επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιδρούν σε μουσικά ερεθίσματα.

Οι αισθητικές κρίσεις επηρεάζονται και από πολιτισμικούς παράγοντες (Braticco & Jacobsen, 2009, Hargreaves, 2012). Σύμφωνα με τον LeBlanc (1982) οι αισθητικές κρίσεις φαίνονται να συνδέονται με το πολιτισμικό περιβάλλον του ακροατή. Ο LeBlanc (1982) προτείνει ένα διαδραστικό μοντέλο, όπου οι μουσικές προτιμήσεις ορίζονται ως «αποφάσεις που βασίζονται στην αλληλεπίδραση εισρεόμενων πληροφοριών και χαρακτηριστικών του ακροατή μαζί με πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το μουσικό ερέθισμα και το πολιτισμικό περιβάλλον του ακροατή» (LeBlanc, 1982:40).

Έρευνες στη μουσική ψυχολογία έχουν δείξει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκύπτουν από την ακρόαση της μουσικής συνδέονται με πολιτισμικά στερεότυπα. Τα στερεότυπα αναφέρονται σε μία κοινωνική κατασκευή και μπορούν να επηρεάσουν την αισθητική κρίση και τις αξιολογήσεις σχετικά με τα είδη μουσικής (Susino & Schubert, 2018). Οι Susino & Schubert (2018) κάνουν λόγο για τη θεωρία των στερεοτύπων του συναισθήματος στη μουσική και καταδεικνύουν ότι οι συναισθηματικές απαντήσεις σε ένα είδος μουσικής καθοδηγούνται από τα στερεότυπα του πολιτισμού με τον οποίο συνδέεται το μουσικό είδος. Καταλήγουν ότι τα στερεότυπα ανταγωνίζονται με τα ψυχοακουστικά ερεθίσματα στην έκφραση του συναισθήματος. Δηλαδή η συναισθηματική αντίδραση για ένα είδος μουσικής έχει τις βάσεις της στο στερεοτυπικό συναίσθημα του πολιτισμού με τον οποίο η μουσική συνδέεται.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Zentner, Grandjean & Scherer (2008), οι οποίοι μελέτησαν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην κλασική, τζαζ, ποπ, ροκ, λατινοαμερικάνικη, τέκνο μουσική. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η τζαζ και η κλασική μουσική συνδέονται με λαχτάρα, έκπληξη, πνευματικότητα και γαλήνη. Η techno και λατινοαμερικάνικη μουσική θεωρήθηκαν φλογερές μουσικές, ενώ η ποπ και ροκ, επιθετική, θυμωμένη, εξοργισμένη.

Οι Neguț & Sârbescu (2014) ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τους στίχους που ανήκουν στα είδη ροκ και χιπ χοπ, χρησιμοποιώντας στοιχεία που μετράνε την επιθετική συμπεριφορά. Η μία ομάδα συμμετεχόντων ενημερώθηκε ότι τα τραγούδια περιείχαν άσεμνους ή βίαιους στίχους, ενώ η άλλη ομάδα δεν ήταν ενημερωμένη. Οι συμμετέχοντες, που ενημερώθηκαν, αξιολόγησαν τη μουσική ροκ και χιπ χοπ ως πιο αρνητική, σύμφωνα με τα στερεότυπα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, της κατάχρησης ουσιών και της σεξουαλικής κακομεταχείρισης. Η στερεοτυπική σκέψη του ακροατή για ένα είδος μουσικής συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται η μουσική και προκαλεί στερεότυπα για άλλα έργα μουσικής του ίδιου είδους. Η έρευνά τους καταλήγει ότι οι αρνητικές πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα μουσικά είδη οφείλονται περισσότερο στα αρνητικά στερεότυπα που συνδέονται με αυτά, παρά στην ίδια τη μουσική (Neguț & Sârbescu, 2014).

Η μουσική ψυχολογία έχει εξετάσει πώς σχετίζονται τα στερεότυπα με τους οπαδούς συγκεκριμένων ειδών μουσικής. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε οπαδούς μουσικών ειδών. Για παράδειγμα, οι Rentfrow & Gosling (2007, όπως αναφέρεται στο Susino & Schubert, 2018) κάνουν συγκεκριμένες αναφορές για οπαδούς ειδών μουσικής, οι οποίες περιλαμβάνουν στερεότυπα που σχετίζονται με την προσωπικότητα, τις αξίες και την κατανάλωση αλκοόλ και ναρκωτικών. Δηλαδή η αντίληψη για μουσικά είδη διαμεσολαμβάνεται από την πολιτισμική κουλτούρα και όχι από τα εγγενή χαρακτηριστικά της μουσικής (π.χ. τέμπο, αρμονία, κτλ.).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι πράξεις νοηματοδότησης των ηχητικών αντιλήψεων είναι ο τρόπος κάθε ανθρώπου να επεξεργάζεται το μουσικό γεγονός. Η νοηματοδότηση σχετίζεται με τα στερεότυπα που ενυπάρχουν στη μουσική συνείδηση του ατόμου και είναι πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη.

3.4.2. Η παγκοσμιοποιημένη διάσταση στην ακρόαση μουσικής

Τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί σημαντικές αλλαγές στην παραγωγή και στη διακίνηση της μουσικής, με κυριότερους άξονες τον ρόλο του δημιουργού στο σύγχρονο περιβάλλον και την πρόσληψη του μουσικού προϊόντος από τους καταναλωτές της μουσικής. Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει μία κινητικότητα της μουσικής, των μουσικών παραδόσεων και του μουσικού γούστου. Η καθημερινότητα των ατόμων έχει εμπλουτιστεί με νέα ακούσματα και νέους τρόπους συσχέτισης των μουσικών στοιχείων και προτύπων. Ο πλουραλισμός των εκφραστικών μέσων, η υβριδικότητα, ο ενεργός ρόλος του κοινού, τα παγκοσμιοποιημένα δίκτυα, η ανάδειξη νέων αγορών, η επίδραση της τεχνολογίας είναι ορισμένα από τα ζητήματα που σκιαγραφούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η μουσική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Οι νέες συνθήκες απαιτούν την ανάπτυξη και την πυροδότηση του κριτικού στοχασμού των ατόμων, ώστε να αξιολογούν και να επεξεργάζονται την ποικιλία των μουσικών φαινομένων, ενώ επαναδιατυπώνεται το αίτημα για ενδυνάμωση των ακροατών που θα αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό, πολιτικό και προσωπικό χαρακτήρα της μουσικής.

Η παγκοσμιοποίηση σύμφωνα με τον Giddens (1990) ορίζεται ως η «σύσφιξη κοινωνικών σχέσεων παγκόσμιας εμβέλειας που καταφέρνουν να ενώσουν μακρινούς τόπους με τέτοιο τρόπο ώστε τα τοπικά γεγονότα να επηρεάζονται από γεγονότα που συμβαίνουν μίλια μακριά και το αντίστροφο» (Giddens, 1990: 64).

Η έννοια της παγκοσμιοποίησης δεν αφορά μόνο στην οικονομία, αλλά στην ιδεολογία, στην κοινωνία, στον πολιτισμό και φυσικά στην τέχνη (Τσέτσος, 2008). Η παγκοσμιοποίηση επεκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής και εκπαιδευτικής ζωής (Giddens, 1990, 2001). Η πολιτισμική διάσταση της παγκοσμιοποίησης έγκειται στην ποικιλόμορφη επαφή μεταξύ των πολιτισμών, αλλά και στην ανάδειξη της τοπικής κουλτούρας σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εν λόγω εμπλοκή νοηματοδοτείται ενδεικτικά και ως «πολιτισμική παγκοσμιοποίηση» (Μικέλης, 2015). Οι τυπολογίες της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνουν την επιβολή πολιτισμών με ισχύ σε ένα πλαίσιο που κυριαρχούν ιεραρχικές και άνισες σχέσεις, τη διάχυση, δηλαδή τη μεταφορά και την ανταλλαγή των στοιχείων μιας κουλτούρας σε μία άλλη, τη μίμηση, την αλληλοδιείσδυση, δηλαδή τη μείξη του παγκόσμιου και του ιδιαίτερου και την αντίσταση, δηλαδή την ανάδειξη της τοπικής κουλτούρας εναντίον της επιβολής του παγκόσμιου (Μικέλης, 2015). Η Crane (2011)

σημειώνει ότι υπάρχουν δύο βασικές θεωρίες για τις επιπτώσεις της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης στους πολιτισμούς. Η μία αναφέρεται στην κυριαρχία ή επιβολή ενός πολιτισμού σε άλλους και ο υβριδισμός, όταν δηλαδή προκύπτουν νέες εκδόσεις του πολιτισμού, κατά την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Ο υβριδισμός προκύπτει μέσω του «glocalization», που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται ένα «προϊόν», ώστε να ταιριάζει στα γούστα των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης χώρας. Η Richerme (2013) κάνει λόγο για τον συνδυασμό των τοπικών και παγκόσμιων πολιτισμικών χώρων που αναμειγνύονται συνεχώς και αλλάζουν, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και επικαλείται τον όρο «glocalization», για να περιγράψει παρόμοιες μουσικές διαδικασίες. Η ίδια αναφέρει τις απόψεις των De Sousa Santos (2006) και Casey (1996), που υποστηρίζουν ότι τα τοπικά περιβάλλοντα δημιουργούν, ενισχύουν και μεταβάλλουν τις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις και ότι είδη μουσικής όπως το hip-hop, η τζαζ, το prog rock και η reggae που έχουν εξαπλωθεί σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν ρίζες τους στην τοπική μουσική παραγωγή. Παρόμοια, οι Wallis & Malm (1984, όπως αναφέρεται στο Διονυσίου, 2007) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τέσσερις τύποι πολιτιστικής αλληλεπίδρασης: η πολιτιστική ανταλλαγή (Cultural exchange), που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και ανταλλαγή χαρακτηριστικών που γίνεται με ίσους όρους, η πολιτιστική κυριαρχία (Cultural dominance), που σχετίζεται με την επιβολή μιας ισχυρής κοινωνίας σε μία άλλη, ο πολιτιστικός ιμπεριαλισμός (Cultural imperialism), που συνδέεται με τη διακίνηση χρήματος και ειδών, με αποτέλεσμα οι πολιτιστικά κυρίαρχες ομάδες να επιβάλλονται στις εξαρτούμενες ομάδες και τέλος ο αμφιπολιτισμός (transculturation), που αποτελεί μία μείξη των παραπάνω και οφείλεται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και του παγκόσμιου δικτύου εμπορίου, που ασχολείται με τη διάδοση πολιτιστικών προϊόντων. Ο αμφιπολιτισμός προάγει την παγκόσμια μουσική βιομηχανία και αλληλεπιδρά με όλους τους μουσικούς πολιτισμούς του κόσμου.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας κριτικοστοχαστικής εκπαίδευσης που τα ζητούμενα αφορούν στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για διερεύνηση και αμφισβήτηση των δεδομένων, ο προβληματισμός για το περιεχόμενο της μουσικής δημιουργίας και της πρόσληψης αυτής καθίσταται θεμελιώδους σημασίας. Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζεται ότι ο μουσικός πλουραλισμός και η συνύπαρξη και ανάμειξη μουσικών προτύπων και μοτίβων δεν είναι νόμιμη και επιθυμητή και ότι η κινητικότητα, που επιβάλλει το παγκοσμιοποιημένο πνεύμα των καιρών ως προς την επιλογή των

μουσικών ακροάσεων δεν είναι αποδεκτή. Μας ενδιαφέρει η εκπαίδευση να λειτουργήσει ως βασικός μοχλός χειραφέτησης και ενδυνάμωσης μέσω της κατανόησης των μουσικών διαστρεβλώσεων, δηλαδή μέσω της αποκατάστασης της αντίληψης στην πράξη «ακούω». Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει νέα αντίληψη των δυνάμεων επηρεασμού που του επιβάλλουν τι θα ακούσει, αλλά και πώς θα ακούσει, υποδηλώνοντας ότι η μουσική αποτελεί ένα μέσο χωρίς ιδιαίτερη σημασία. Σημασία δίνεται στην ωρίμανση και στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην άγνοια και στη μηχανιστική παραδοχή των τετριμμένων παγκοσμιοποιημένων μουσικών ακουσμάτων και στην ανάπτυξη του «καθαρού» αισθητικού κριτηρίου, ώστε να μην αλλοτριωθούν από το μουσικό κατεστημένο και να γίνουν ευαίσθητοι δέκτες των μουσικών ακουσμάτων της μεταμοντέρνας κοινωνίας. Κανένα τομέας μουσικής αισθητικής δεν μπορεί να εξαιρεθεί του δικαιώματος του δέκτη του μουσικών ακουσμάτων στο να κρίνει, να ταυτίζεται, να αποταυτίζεται, να συγχρονίζεται και να αποσυγχρονίζεται από τα μουσικά πρότυπα, ώστε να διαμορφώσει ένα υπόβαθρο αισθητικής διαλογής. Μία κριτικοστοχαστική εκπαιδευτική πρακτική στο μουσικό πεδίο στοχεύει στο να ταξινομήσει ο ενήλικος διαθέσεις, επιθυμίες, ανάγκες, να αναζητήσει τη γενεσιουργό αιτία του ακούσματος και να μην είναι απλά παθητικός μιμητής μουσικών ακουσμάτων, άνευ κριτηρίων, αλλά να αποκτήσει προσωπικούς συγκριτικούς κώδικες αντίληψης. Στο σημείο αυτό θα επικαλεστούμε την άποψη του Brookfield (2007), ο οποίος διατείνεται ότι η κριτικοστοχαστική μάθηση αφορά στην προσέγγιση με κριτικό τρόπο και της μουσικής, διότι το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει και να διερευνά τα κριτήρια που προσδιορίζουν τον τρόπο που θα κριθεί η καλή μουσική ή ακόμα και τους παράγοντες και τις κυρίαρχες επιρροές που παρεισφρέουν στο τρόπο που διαμορφώνεται η μουσική προτίμηση και το μουσικό γούστο.

Σχετικά με τις απαρχές της παγκοσμιοποίησης, πρέπει να επισημανθεί ότι αποτελούν αντικείμενο μιας τεράστιας και πολυδιάστατης επιστημονικής ανάλυσης (Μικέλης, 2015). Πάντως οι πολιτισμοί του κόσμου έχουν αλληλεπιδράσει εδώ και χιλιάδες χρόνια μέσω των διαδικασιών προσαρμογής, διάδοσης και αφομοίωσης. Για παράδειγμα, οι μουσικές διασταυρώσεις υπήρχαν ανέκαθεν. Ωστόσο, οι διαδικασίες και οι αλλαγές έχουν επιταχυνθεί πολύ στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η βιομηχανία ηχογραφήματων, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και η τεχνολογική ανάπτυξη της μουσικής έχουν εντατικοποιήσει τη διεργασία της παγκοσμιοποίησης (Μπαλτζής, 2002).

Η μουσική στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή προσφέρει ένα μεγάλο φάσμα μουσικών ακουσμάτων και εμπλουτίζει τις ακουστικές εμπειρίες του ατόμου. Η παγκόσμια συνάντηση που αναδύεται μέσω της μουσικής στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης είναι πολύπλευρη και απαιτεί σύνθετα εννοιολογικά εργαλεία για να εξηγηθεί πώς η πρακτική της μουσικής παράγει όχι μόνο διαφορετικές, αλλά ποικίλες μορφές και μείξεις του τοπικού και του παγκόσμιου. Η παγκοσμιοποίηση ανοίγει τα αυτιά μας σε ένα τεράστιο πεδίο πολιτιστικών δυνατοτήτων, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να οδηγεί σε μορφές πολιτιστικού επεκτατισμού και εκμετάλλευσης (White, 2012). Επομένως, υπάρχουν δύο αντικρουόμενες τάσεις για το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Από τη μία πλευρά αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για την επέκταση μιας παγκόσμιας επικοινωνίας και από την άλλη κατηγορείται για διαχείριση και καθοδήγηση του μουσικού γούστου και των αισθητικών προτιμήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της παγκοσμιοποίησης θεωρούν ότι συμβάλλει στην ελεύθερη και άμεση πρόσβαση των μουσικών προϊόντων σε όλους και ευνοεί την αλληλογνωριμία και επαφή ομάδων με διαφορετικό μουσικό υπόβαθρο (Παπαπαύλου, 2013). Σήμερα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν μουσική από όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, να γνωρίσουν και να προσεγγίσουν τις μουσικές παραδόσεις άλλων λαών και να προσεγγίσουν κουλτούρες με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Η Richerme (2013) υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται μείωση των φραγμών στις κοινωνικές και πολιτισμικές επαφές του κόσμου. Από την άλλη οι επικριτές της κάνουν λόγο για την επιλεκτική διακίνηση των μουσικών προϊόντων, που προωθούνται από τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο και τη μουσική βιομηχανία (Παπαπαύλου, 2013). Η Crane (2011) σημειώνει ότι η παγκοσμιοποίηση έχει επικριθεί, διότι διαδίδει μία ομοιογενή, ηγεμονική εγκαθίδρυση του αμερικάνικου πολιτισμού, αντανακλώντας στάσεις και αξίες της Δύσης. Σε σχέση με την παράδοση και την τοπική κουλτούρα η παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα προκαλεί διαιρεμένες απόψεις. Για τους αρνητικά προσκείμενους η παγκοσμιοποίηση εξαφανίζει ή αλλοιώνει την τοπική κουλτούρα, διότι ομογενοποιείται και χάνει τα στοιχεία που την διαφοροποιούν, υιοθετώντας πρακτικές της κυρίαρχης παγκοσμιοποιημένης κουλτούρας. Κατά μία άλλη άποψη η αισθητική της μεταμοντέρνας εποχής που διανύουμε συνάδει με την υιοθέτηση νέων μορφών, στυλ, ύφους και μέσα από τα νέα ιδιώματα προβάλλεται η μοναδικότητα και η ιδιαιτερότητα του τοπικού στην παγκόσμια αγορά (Guilbault, 2006).

Η μείξη των ειδών μουσικής και των μουσικών παραδόσεων προκαλεί ιδιότυπες αξιογενέσεις, οι οποίες νομιμοποιούνται και ενδύονται τον μανδύα του αναπόφευκτου εν μέσω καταγιστικών αλλαγών που επιφέρει ο παγκόσμιος μετασχηματισμός. Η συνάντηση και αλληλεπίδραση ειδών μουσικής και μουσικών πολιτισμών έχει σαν επακόλουθο τη δημιουργία νέων μουσικών μορφών, που διαμορφώνουν νέες μουσικές συνειδήσεις, ενώ αναδύεται μία νέα οπτική στην πρόσληψη του μουσικού ακούσματος. Οι fusion μουσικές αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της παγκοσμιοποιημένης εποχής και κοινωνίας (Κοκκίδου, 2015). Στο πλαίσιο του μουσικού και αισθητικού πλουραλισμού και ως αντίβαρο στην επέκταση της δυτικοευρωπαϊκής παράδοσης προβάλλεται και η «παγκόσμια μουσική» (world music). Αρχικά η world music χρησιμοποιήθηκε για να διαφοροποιήσει τη μη δυτική μουσική από τη δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη δημιουργία. Ο Αμερικάνος εθνομουσικολόγος Steven Feld (1991, όπως αναφέρεται στο Παπαπαύλου, 2013) υποστηρίζει ότι στη Δύση όταν κάνουν λόγο για world music εννοούν εκείνο το είδος μουσικής που δεν συμπεριλαμβάνει τη δυτική κλασική μουσική, αλλά τη μουσική του «Τρίτου Κόσμου» (Παπαπαύλου, 2013, White, 2012)²². Μεταγενέστερα η world music αναφέρεται στη μουσική μιας κουλτούρας που αλληλεπιδρά με την παγκόσμια δημοφιλή κουλτούρα και ενσωματώνει μουσικές φόρμες και μορφές κυρίως της αγγλοαμερικανικής δημοφιλούς μουσικής, ώστε να διαπραγματευθεί με ένα παγκόσμιο κοινό (Taylor, 2012). Έτσι η «παγκόσμια μουσική» αποτελεί ένα σύμπτωμα του παγκόσμιου οικονομικού κεφαλαίου (White, 2012) και αποτελεί προϊόν ανταλλαγής, κίνησης και ιδιοποίησης. Σε αυτή τη συνθήκη τίθεται το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού του μουσικού γούστου και της έννοιας της μουσικότητας, εφόσον δημιουργείται ένας νέος μουσικός προσανατολισμός και μία νέα πολιτισμική κατάσταση, που λόγω των τεχνολογικών υποδομών είναι προσιτή στα περισσότερα κοινωνικά σύνολα. Επομένως, στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα προβάλλονται είδη μουσικής που είναι αποτέλεσμα σύμμειξης με άλλα μουσικά είδη και το νέο είδος μουσικής που προκύπτει προκαλεί τον ακροατή να επαναοριοθετήσει τη μουσική του ταυτότητα, να αναθεωρήσει τις αισθητικές του κρίσεις ή να αναπλαισιώσει αισθητικά πλαίσια αναφοράς.

²² Σύμφωνα με τον Feld (1991, όπως αναφέρεται στο Παπαπαύλου, 2013), οι πλουραλιστικές προθέσεις που διέπουν αυτήν τη διαίρεση είχαν σαν συνέπεια την περαιτέρω διεύρυνση του ιδεολογικού χάσματος μεταξύ αυτών των δύο τομέων.

3.5. Η μουσική διάσταση στην κριτικοστοχαστική διαδικασία και στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Η συμβολή της τέχνης στην κριτικοστοχαστική διδασκαλία έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας (Klein, 2018, Κόκκος, 2009, 2011, 2017, Kokkos, 2010β, Κόκκος & Μέγα, 2007, Lawrence, 2005, 2008, Ράικου, 2013, Zorrila & Tisdell, 2016). Ο Dewey (1980) υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με την τέχνη είναι πολύτιμη και σημαντική, διότι το αντικείμενο τέχνης είναι γεμάτο νοήματα. Το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη των νοημάτων, για την ερμηνεία των οποίων επιστρατεύεται η φαντασία. Στο έργο του «*Art as Experience*» (1980) τόνισε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το βασικό μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, που κατά τον ίδιο ευνοεί αποφασιστικά τη διεργασία της μάθησης. Η αισθητική εμπειρία προκαλεί σημαντικές αξιογενέσεις καθότι αποτελεί πρόκληση για σκέψη (Dewey, 1980).

Στην κινητοποίηση των διανοητικών δυνάμεων αναφέρεται και ο Perkins (1994) ο οποίος σημειώνει ότι

Η παρατήρηση έργων τέχνης υποκινεί και ενθαρρύνει τη στοχαστική διάθεση, γιατί απαιτείται μία σκεπτόμενη στάση προκειμένου να ανακαλύψουμε τι έχουν να μας δείξουν και να μας πουν. Επίσης τα έργα τέχνης συνδέονται με τις κοινωνικές, προσωπικές και άλλες διαστάσεις της ζωής με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς (Perkins, 1994:4).

Σε σχέση με τη μουσική ως εργαλείο επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης ο Mezirow (2007) στα τελευταία του συγγράμματα, επισημαίνει τη συμμετοχή στοιχείων που προέρχονται έξω από το συνειδητό των εκπαιδευομένων και αποτελούν εναλλακτικές μορφές νοηματοδότησης. Ο ίδιος αναφέρει ότι η μουσική, η έμπνευση και τα συναισθήματα που απορρέουν από τις εναλλακτικές μορφές γλωσσικής επικοινωνίας αποτελούν εναύσματα ενεργοποίησης του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτείται το περιβάλλον. Θεωρεί ότι «οι πεποιθήσεις δεν είναι απαραίτητο να κωδικοποιούνται με λέξεις. Η τέχνη, η μουσική, ο χορός είναι εναλλακτικές μορφές γλώσσας. Η διαίσθηση, η φαντασία και τα όνειρα είναι άλλοι τρόποι νοηματοδότησης» (Mezirow, 2007: 46). Στο άρθρο του «*On critical Reflection*» (1998) ισχυρίζεται ότι η φαντασία ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό πάνω στις παραδοχές και ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις επιδρούν στον στοχασμό των ενηλίκων. Όπως ο ίδιος παραθέτει «η φαντασία κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε το άγνωστο» (Mezirow, 2007: 59).

Παρεμφερής είναι οι απόψεις των Green (1995) και Brookfield (2014) σχετικά με τον ρόλο της φαντασίας στην επέκταση των κριτικών ικανοτήτων. Η Green (1995) τονίζει τη δύναμη της τέχνης να απελευθερώσει τη φαντασία, ώστε το άτομο να δει το αόρατο. Παρόμοια, οι συγγραφείς Alison James & Stephen D. Brookfield (2014) στο βιβλίο τους «*Engaging imagination: helping students become creative and reflective learners*» σκιαγραφούν τον τρόπο με τον οποίο η φαντασία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις δικές τους δυνατότητες, να δημιουργήσει και να εγείρει νέες ερωτήσεις. Διαπιστώνουν ότι η φαντασία είναι το κλειδί για την ανθρώπινη εξέλιξη και αναρωτούνται γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί σε ποικίλες εκφραστικές λειτουργίες, όπως η μουσική, προκειμένου να μετρηθεί η μάθηση των σπουδαστών. Εμπειρικές έρευνες τεκμηριώνουν ότι η μουσική δίνει επιτυχή ερεθίσματα στη φαντασία των ακροατών (Hargreaves, 2012). Ο Hargreaves (2012) θέτει ως βασικό συστατικό της μουσικής εμπειρίας τη φαντασία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά

η ουσιαστικότερη λειτουργία της φαντασίας στην τέχνη είναι η δυνατότητα να παράγει νέες ιδέες, αναδιοργανώνοντας ή απλοποιώντας παλιότερες εντυπώσεις, δηλαδή η ικανότητα να τοποθετούνται υπάρχουσες εντυπώσεις σε νέους συσχετισμούς μεταξύ τους (Hargreaves, 2012: 541).

Ξεκινώντας από παρόμοια αφετηρία και κινούμενος στο πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης ο Dirkx δίνει έμφαση στις εμπειρίες της ψυχής και επιμένει ότι η φαντασία και τα όνειρα αντικατοπτρίζουν την ανάγκη του εσωτερικού μας κόσμου για διαφοροποίηση και εξατομίκευση, στοιχεία που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της μετασχηματιστικής μάθησης (Dirkx & Mezirow, 2006). Ο ίδιος τονίζει την αξία της δημιουργικής έκφρασης των εκπαιδευμένων ως πηγή αυτοέκφρασης και επιλέγει ως μεθοδολογικό εργαλείο για την έκφραση εμπειριών και συναισθημάτων εναλλακτικούς τρόπους αυτοέκφρασης, μέσα από την τέχνη, τη μουσική, την ποίηση, το θέατρο. Οι αναμνήσεις και τα βιώματα που θα έρθουν στην επιφάνεια θα αποκαλύψουν τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και οι εκπαιδευόμενοι μέσω του διαλόγου θα έχουν την ευκαιρία να επαναδιαμορφώσουν το προσωπικό τους νόημα (Dirkx, 2001). Η τέχνη θα μπορούσε να επιτελέσει «ψυχικό έργο», που ο Dirkx περιγράφει ως ανάπτυξη ενός συνειδητού διαλόγου μεταξύ του συνειδητού και του ασυνείδητου, μέσω του οποίου μπορεί κανείς να ενθαρρύνει την ολότητα του εαυτού του.

Έναν εναλλακτικό τρόπο νοηματοδότησης, που σηματοδοτεί τη σύμπραξη του συναισθήματος, της φαντασίας και του νου προσφέρει η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες. Η μουσική δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντιληφθεί τον κόσμο

που τον περιβάλλει, πυροδοτώντας ταυτόχρονα μία δημιουργική διευρυμένη αντίληψη, που απαιτείται για νέα σκέψη και δράση (Wiessner, 2009, όπως αναφέρεται στο Bang, 2016). Η ενεργητική ακρόαση μουσικών έργων φέρνει στην επιφάνεια ιστορικές, πολιτισμικές πρακτικές, συγκεκριμένα συναισθήματα ή μουσικές αναπαραστάσεις χαρακτήρων, τόπων και γεγονότων (Elliot, 1995), που μπορούν να αξιοποιηθούν ως σημαντικές ευκαιρίες για απόκτηση κριτικής συνειδητοποίησης (Schmidt, 2005). Τα μουσικά έργα είναι φορείς ιδεών, καθώς περικλείουν τις σκέψεις του συνθέτη, την οργάνωση των παραστάσεων και των συγκινήσεων των ατόμων. Η μουσική αφυπνίζει το άτομο για να ανακαλύψει μία άποψη του κόσμου που τον περιβάλλει και της ανθρώπινης ζωής (Finkelstein, n.d.). Μέσω της μουσικής ακρόασης οι σπουδαστές μπορούν να αποκτήσουν μία συγκεκριμένη αντίληψη για το πώς ήταν η ζωή σε μία διαφορετική στιγμή και χρονική περίοδο και να κάνουν σχετικές συνδέσεις με την καθημερινότητά τους (Burstein, 2014). Παρόμοια, η Kurki (2015) υποστηρίζει ότι η χρήση της μουσικής δίνει εναύσματα για να στοχαστούν οι μαθητές πάνω στην ιδεολογία του καλλιτέχνη και σε σχέση με τους κοινωνικο-πολιτιστικούς χρόνους που γράφτηκαν τα μουσικά έργα.

Η αξιοποίηση της μουσικής πυροδοτεί τον κριτικό επαναπροσδιορισμό πεποιθήσεων και απόψεων σχετικά με κοινωνικά ζητήματα. Πρέπει να σημειώσουμε την πολύ ενδιαφέρουσα και σημαντική κατάθεση απόψεων πολλών ερευνητών στη συζήτηση για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική στον κριτικό επαναπροσδιορισμό πεποιθήσεων και απόψεων για κοινωνικά θέματα. Οι Mangram & Weber (2012) επισημαίνουν ότι «η χρήση της μουσικής είναι ένα ισχυρό εργαλείο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να εξετάσουν κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, η πείνα, οι ασθένειες και ο πόλεμος» (Mangram & Weber, 2012: 4). Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Stephen, Braithwaite & Taylor (1998, όπως αναφέρεται στο Albergato-Muterspaw, 2009) που απευθύνεται σε αμερικανούς εφήβους και νεαρούς ενήλικους και εστιάζει στη χρήση της μουσικής hip-hop, με στόχο την ευαισθητοποίηση στην πρόληψη του AIDS στην Αφρική. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Guy (2004), που απευθύνεται σε έγχρωμους ενήλικους μαθητές, χρησιμοποιεί το είδος της gangsta rap και του hip-hop και καταλήγει ότι η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να οδηγήσει στην καταπολέμηση των ρατσιστικών τάσεων.

Ο πρώτος ουσιαστικά θεωρητικός που υποστήριξε ότι κάθε μουσική έχει ένα κοινωνικό περιεχόμενο, το οποίο οφείλουμε να μελετάμε ήταν ο μουσικολόγος, κοινωνιολόγος και φιλόσοφος Adorno (1997). Την άποψή του συμμερίστηκαν αργότερα και άλλοι ερευνητές, όπως οι Zorrilla & Tisdell (2016), που επισήμαναν ότι η διαλογική διαδικασία με την τέχνη οδηγεί τους ενήλικους σε κριτική συνείδηση (critical consciousness) και σε κριτική αξιολόγηση κοινωνικών φαινομένων.

Η κύρια ιδέα που προβλήθηκε παραπάνω είναι ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για κριτικό στοχασμό πάνω στην ανθρώπινη εμπειρία σε σχέση με κοινωνικούς προβληματισμούς. Τίθεται δηλαδή η αλληλεπίδραση με τη μουσική ως έναυσμα για απελευθέρωση από στερεοτυπικές παραδοχές, με κύριο στόχο την χειραφέτηση των ενηλίκων. Η χειραφετική επίδραση της μουσικής γίνεται εμφανής στην έρευνα των Bohonos, Otchere & Pak (2019) που επιβεβαιώνουν τον ρόλο της μουσικής στην ενίσχυση της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη. Παρόμοια, οι Odunuga & Yekini-Ajenifuja (2018) επισημαίνουν ότι η μουσική μπορεί να προωθήσει την κοινωνική αλλαγή και να επηρεάσει την κοινωνία. Παρεμφερείς είναι και οι διαπιστώσεις του Olson (2005), ο οποίος σημειώνει ότι η μουσική μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της χειραφετικής μάθησης μεταξύ περιθωριοποιημένων ομάδων και να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη. Μπορεί να προκαλέσει προσωπική μεταμόρφωση, κοινωνική αλλαγή, να ενδυναμώσει τη συλλογική συνείδηση και να λειτουργήσει ως μέσο αξιολόγησης των εμπειριών ζωής. Δημιουργεί το υπόβαθρο για να συγκροτηθεί μία κοινότητα αλληλεγγύης, μέσω της πολιτιστικής αλληλεπίδρασης, προσφέροντας μία ευκαιρία για διαπολιτισμική κατανόηση και αλληλεπίδραση. Ως εκ τούτου γίνεται μία αρένα στο πεδίο της μάθησης των ενηλίκων, όπου άτομα και ομάδες ασχολούνται ενεργά με τον μετασχηματισμό και την ενσυναίσθηση. Τη θέση του Olson, επιβεβαιώνει ο Koelsch (2013, όπως αναφέρεται στο Bang, 2016), που διαπιστώνει ότι η συμμετοχή σε μουσική ομάδα μπορεί να αυξήσει την κοινωνική συνοχή, διότι τα άτομα αλληλεπιδρώντας, αποκτούν ενσυναίσθηση, επικοινωνούν, συντονίζουν τις πράξεις τους και συνεργάζονται. Σημειώνει ότι οι μουσικές δράσεις συμβάλλουν στην καλλιέργεια συλλογικών εμπειριών και οδηγούν στην κοινωνική αλλαγή.

Σε ό,τι αφορά στις διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτές, δανειζόμαστε πρακτικές που μπορεί να μην ανήκουν αποκλειστικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά με κατάλληλο χειρισμό μπορούν να προωθήσουν τον κριτικό στοχασμό μέσω της μουσικής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η

Bresler (2005) στο άρθρο της «*What Musicianship Can Teach, Educational Research*» (2005) υποστηρίζει ότι η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα τεχνικά χαρακτηριστικά της μουσικής (φόρμα, ρυθμός, δυναμική, χροιά, μελωδία, πολυφωνία, αρμονία) συνδέεται με την κριτική σκέψη και τη δημιουργία στάσεων με ενσυναίσθηση. Το παραπάνω συμπέρασμα υιοθετεί και ο Κόκκος (2017), ο οποίος διατείνεται ότι τα μορφολογικά χαρακτηριστικά και η δομή ενός σημαντικού έργου τέχνης και επομένως και του μουσικού έργου προσφέρουν σε ενήλικους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να το εξετάσουν ολιστικά και να εισχωρήσουν βαθύτερα στην κατανόησή του.

Η Κοκκίδου (2013, 2015) προτείνει στους εκπαιδευτικούς μουσικής να προκαλέσουν μέσω της μουσικής διλήμματα που συνδέονται με ιδεολογικές προεκτάσεις, στερεότυπα, δογματικές απόψεις και αποτελούν πρόκληση για την ενεργοποίηση της στοχαστικής σκέψης. Παρόμοια, οι Mangram & Weber (2012) διατείνονται ότι σημαντικό καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να παρέχουν οδηγίες που προωθούν την κριτική σκέψη και να προετοιμάζουν μαθήματα που απαιτούν από τους σπουδαστές να σκεφτούν κριτικά σε πολλά διαφορετικά είδη θεμάτων. Σημειώνει ότι η ανάλυση των στίχων των μουσικών έργων αναγκάζει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά και να θέσουν ερωτήσεις. Οι εν λόγω δραστηριότητες μπορούν να προωθήσουν μεγάλες κριτικές συζητήσεις (Julien, 2016) και να προκαλέσουν ερωτήσεις για την ενεργοποίηση της διαδικασίας της κριτικής σκέψης. Με τον τρόπο αυτό οι σπουδαστές μπορούν να φτάσουν σε διαφοροποιημένα συμπεράσματα και να ενεργοποιήσουν το μυαλό τους κάθε φορά που συμμετέχουν στη μουσική μάθηση (Small, 1987). Η κριτική ανάλυση της μουσικής και των στίχων μπορεί να προσφέρει μία διαφορετική ματιά σε ένα θέμα. Οι στίχοι είναι ποίηση και η ποίηση έχει τις περισσότερες φορές πολλαπλά μηνύματα και διαφορετικές ερμηνείες (Greenfield & al., 1987). Παρεμφερείς ιδέες διατύπωσε ο Lloyd (2003), διαπιστώνοντας ότι οι στίχοι και η μουσική παρέχουν οπτικές που σπάνια συναντώνται στα εγχειρίδια και αντιπροσωπεύουν εναλλακτικές ιδέες, διαφορετικές από αυτές που επιβάλλουν οι κυρίαρχες ιδεολογίες.

Η συνειδητοποίηση και αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από τον Brookfield (2005). Ο ίδιος κάνει λόγο για τις επιρροές που δεχόμαστε από την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία παρεισφρείει στα κριτήρια που υιοθετούμε για να κρίνουμε την καλή μουσική και αναγνωρίζει ότι στόχος της κριτικής στοχαστικής μάθησης είναι η αναγνώριση, αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση του τρόπου που σκεφτόμαστε για αυτά. Υπάρχει μία προφανής σύνδεση των διαδικασιών

μάθησης και διδασκαλίας με την ενεργοποίηση της κριτικής νοημοσύνης, ώστε να απομυθοποιηθούν τα πρότυπα που επιβάλλονται από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ουσιαστικά προτείνει την κατάκτηση μίας κριτικής συλλογιστικής σε θέματα αισθητικών κρίσεων, υπογραμμίζοντας έμμεσα την κριτική λειτουργία της τέχνης.

Τη σύνδεση της μουσικής με την απελευθέρωση του ατόμου επιχειρεί να διερευνήσει ο Marcuse (1998). Θεωρεί ότι μέσω της μουσικής και της τέχνης γενικότερα, τα άτομα μπορούν να συνειδητοποιήσουν ένα αόρατο κομμάτι του εαυτού τους, μία διαφορετική οπτική των πραγμάτων και να απελευθερωθούν από τις κυρίαρχες συνθήκες, με στόχο την αλλαγή των συνειδήσεων.

3.6. Ρουτίνες σκέψης για την αξιοποίηση της μουσικής στην κριτική διδασκαλία και μοντέλα στοχαστικής διερεύνησης της τέχνης

Πολλαπλές ρουτίνες μπορούν να εφαρμοστούν στη διαδικασία διδασκαλίας δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Οι ρουτίνες σκέψης είναι μία σημαντική άσκηση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Παρέχουν στους μαθητές μία συγκεκριμένη εστίαση για την ανάπτυξη των ιδεών τους. Οι ρουτίνες σκέψης είναι απλά πρότυπα ή δομές, που χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά και υποστηρίζουν συγκεκριμένες σκέψεις ή δράσεις. Έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και τη διεύθυνση του πνευματικού χώρου της τάξης και βοηθούν τους μαθητές να διερευνήσουν, να συζητήσουν, να τεκμηριώσουν και να διαχειριστούν τη σκέψη τους στις τάξεις (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006). Η ομάδα Visible Thinking Team at Project Zero στο Harvard Graduate School of Education εφαρμόζει ρουτίνες σκέψης χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο έρευνας-σχεδιασμού, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν ιδέες, που υποστηρίζουν τη στοχαστική μάθηση. Κύριος στόχος είναι η ενίσχυση της κλίσης των μαθητών για σκέψη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης (Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis & Andrade, 2000, όπως αναφέρεται στο Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006).

Οι ρουτίνες που αναπτύσσονται μέσω της ορατής σκέψης ζητούν από τους μαθητές:

- Να επινοήσουν ιδέες
- Να δώσουν αποδείξεις και εξηγήσεις
- Να ψάξουν για συγκρίσεις και συνδέσεις
- Να κατασκευάσουν ενδείξεις, συμπεράσματα και εξηγήσεις βασισμένες σε αποδεικτικά στοιχεία
- Να κάνουν διακρίσεις και αξιολογήσεις

- Να κάνουν ερωτήσεις
- Να διερευνήσουν πολλαπλές προοπτικές
- Να εδραιώσουν τη μάθηση

Ο Eutsler (2017), επισημαίνει ότι η μουσική μπορεί να προσεγγιστεί χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές ρουτίνες σκέψης, ακρόαση / σκέψη / αμφισβήτηση και ακρόαση/ σκέψη / οπτικοποίηση. Στην Ακρόαση / Σκέψη / Αμφισβήτηση, ο εκπαιδευτής ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν αυτό που ακούν. Στην Ακρόαση / Σκέψη / Οπτικοποίηση, οι μαθητές περιγράφουν αυτά που ακούν και δημιουργούν μία απεικόνιση αυτών που άκουσαν (Eutsler, 2017)²³.

Η τέχνη κατά τους Tishman & Palmer (2006) είναι ένα όχημα για την πυροδότηση δεξιοτήτων σκέψης. Τα έργα τέχνης προκαλούν πλούσιες ερμηνείες, προκαλώντας τους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις που προωθούν τη στοχαστική σκέψη. Το πρόγραμμα Artful Thinking χρησιμοποιεί την τέχνη και τις ρουτίνες σκέψης, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η σκέψη των μαθητών. Καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης (Artit, 2012).

Οι ρουτίνες σκέψης εφαρμόζονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, που αφορά σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί πρόκληση η εφαρμογή και η προσαρμογή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, ούτως ώστε να αναδυθεί η κριτική στάση, άποψη και θέση των ενηλίκων που φοιτούν στη γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

Για την επεξεργασία της αισθητικής εμπειρίας στην τέχνη έχουν προταθεί πολλά μοντέλα. Μία μεθοδολογική πρόταση που προσφέρει ένα πλαίσιο για μία στοχαστική διερεύνηση και κατανόηση των έργων τέχνης προτείνεται από τη Βικτωρία Παύλου (2015) και περιλαμβάνει δύο στάδια με πραγματολογικές και ερμηνευτικές διερευνήσεις κατά τη θέαση έργων τέχνης. Κάθε στάδιο αναφέρεται σε διαφορετικού είδους διερευνήσεις, που όμως η μία εξαρτάται από την άλλη. Η πραγματολογική διερεύνηση αποσκοπεί στην ανακάλυψη πραγματικών στοιχείων και πληροφοριών, δηλαδή στο τι ακριβώς υπάρχει στο έργο τέχνης. Σε αυτό το στάδιο διερευνάται το περιεχόμενο του έργου (θέμα, αντικείμενα, φιγούρες και ό,τι άλλο υπάρχει γενικά στο έργο) και ο τρόπος που το περιεχόμενο απεικονίζεται (π.χ. εικαστικά στοιχεία και αρχές). Η ερμηνευτική διερεύνηση αποσκοπεί στην εξαγωγή ερμηνειών για ένα έργο τέχνης. Το έργο τέχνης

²³ Υπάρχουν και άλλες ρουτίνες σκέψης που μπορούν να προσαρμοστούν και να αξιοποιηθούν στην κριτική προσέγγιση της μουσικής. Επιπλέον ρουτίνες περιγράφονται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας, καθότι χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού.

εξετάζεται κριτικά, γίνονται συσχετίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στα δεδομένα, γίνονται υποθέσεις και προσπάθεια να διερευνηθεί το νόημα (Παύλου, 2015). Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων του David Perkins (1994) έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για την κινητοποίηση του κριτικού στοχασμού. Ο Perkins (1994) προτείνει τέσσερις φάσεις για την επεξεργασία των έργων τέχνης. Στην πρώτη φάση ο παρατηρητής εκφράζει τις αρχικές του εντυπώσεις, εικόνες και τα πρώτα ερωτήματά του για το έργο. Στη δεύτερη φάση η παρατήρηση γίνεται πιο ανοικτή και ο παρατηρητής σημειώνει τις εκπλήξεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί το έργο. Στην τρίτη φάση ο παρατηρητής εμβαθύνει, ερμηνεύει, αιτιολογεί και τεκμηριώνει τις απόψεις του. Η τέταρτη φάση αναφέρεται σε ανασκόπηση της διαδικασίας. Ο παρατηρητής προσεγγίζει ολιστικά το έργο, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους της αλληλεπίδρασης με το έργο τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007)²⁴.

3.7. Ανασκόπηση ερευνών για την αξιοποίηση της μουσικής και της μουσικής ακρόασης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης

Με βάση τους παραπάνω θεωρητικούς προσανατολισμούς, οι στόχοι της συγκεκριμένης υποενότητας επικεντρώνονται

- α. στην κατάθεση ερευνών που αξιοποιούν τη μουσική μάθηση και ειδικότερα τη μουσική ακρόαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού
- β. στην κατάθεση ερευνών που προβάλλουν τις μετασχηματιστικές αλλαγές που προκαλεί η εμπλοκή σε μουσικές δράσεις
- γ. στην κατάθεση ερευνών που αξιοποιούν τη μουσική ως εργαλείο πυροδότησης κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού στην ενήλικη μάθηση

Αναλυτικότερα, η έρευνα του Richardson (1988) διερεύνησε τη συμβολή της μουσικής σκέψης στη μουσική κρίση. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι για τη

²⁴Υπάρχουν και άλλα μοντέλα επεξεργασίας των αισθητικών πληροφοριών. Η επεξεργασία των αισθητικών πληροφοριών συνήθως περιγράφεται ως μία διαδικασία πολλαπλών σταδίων. Ο Parsons (1987, όπως αναφέρεται στο Markonίς, 2012) πρότεινε ένα μοντέλο επεξεργασίας έργων τέχνης. Περιέγραψε πέντε διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των έργων τέχνης, δηλαδή πέντε διαφορετικά στάδια αισθητικής επεξεργασίας: (α) προσανατολισμός στο περιεχόμενο, (β) προσωπική προτίμηση, (γ) εκφραστικότητα (ενσυναίσθηση, ταύτιση με τα συναισθήματα του καλλιτέχνη), (δ) εστίαση στο στυλ και τη μορφή και (ε) αυτονομία (εκτίμηση των υποκειμένων εννοιών του έργου). Το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο επεξεργασίας αισθητικών πληροφοριών είναι το μοντέλο πέντε σταδίων που προτείνεται από τον Leder και τους συνεργάτες του (Leder & al 2004, όπως αναφέρεται στο Markonίς, 2012). Το μοντέλο περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: (1) μία πρώτη ανάλυση (2) επεξεργασία της πρωτοτυπίας (3) επεξεργασία του στυλ και του περιεχομένου (4) ερμηνείες του έργου και (5) αξιολόγηση των ερμηνειών.

μουσική κριτική είναι απαραίτητες διανοητικές διεργασίες, όπως η σύγκριση, η πρόβλεψη και η αξιολόγηση.

Η Janice Dressel (1988) υποστήριξε ότι η κριτική σκέψη καλλιεργείται μέσω του μαθήματος της μουσικής και οι πρόβες δίνουν πολλές ευκαιρίες προς αυτή την κατεύθυνση. Επισημάνει ότι στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οι αισθητικές μορφές, που αντιλαμβάνονται διαισθητικά οι σπουδαστές, γίνονται το μέσο για τη σύζευξη του γνωστικού και συναισθηματικού νοήματος της τέχνης. Η Wanda May (1989) ισχυρίστηκε ότι η κριτική σκέψη είναι διδάξιμη και σχετίζεται με τις διαδικασίες σύλληψης μιας έννοιας, την επίλυση προβλημάτων, τη σύνθεση δεδομένων και τη λήψη απόφασης.

Ο Daniel Johnson (2006) υποστήριξε ότι η μουσική διδασκαλία προωθεί την κριτική σκέψη και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο Johnson χρησιμοποίησε τη μουσική ακρόαση μουσικών έργων και εξέτασε δύο ομάδες φοιτητών κατά τη διάρκεια δεκαέξι 45λεπτων μαθημάτων. Η έρευνά του κατέδειξε ότι η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ερωτήματα που προωθούν την κριτική σκέψη ως εκπαιδευτική τεχνική για να επεξεργαστούν τις μουσικές ακροάσεις.

Η Karen Boubel (2006, όπως αναφέρεται στο Κοκκίδου, 2013) στο πανεπιστήμιο της Μινεσότα ασχολήθηκε με τη σημασία της κριτικής σκέψης στη σύνθεση της μουσικής. Η ίδια εξέτασε την ενίσχυση της κριτικής σκέψης σε μαθητές στον τομέα της μουσικής δημιουργικότητας και της σύνθεσης.

Οι White & McCormack (2006) εστίασαν στη χρήση της ποπ μουσικής για την προώθηση της κριτικής εξέτασης θεμάτων, όπως ο ρατσισμός, η πείνα, ο πόλεμος και η βία. Η ερευνήτρια διατείνεται ότι μέσα από διαδικασίες ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης, οι σπουδαστές μπορούν να αναλάβουν με σοβαρότητα και με ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, δράσεις για κοινωνική αλλαγή.

Οι Smialek & Boburka (2006) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η συνεπής χρήση ασκήσεων ενεργητικής ακρόασης συνετέλεσαν στην ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων περισσότερο από τη διάλεξη ή την επίδειξη.

Η Περακάκη (2009) στη διδακτορική της διατριβή για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέληξε στο

συμπέρασμα ότι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης μπορεί να λάβει χώρα στο μάθημα της μουσικής, αυξάνοντας τη συμμετοχικότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών και ότι συνδέεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Η έρευνα του Marcum (2014) εξέτασε τις θετικές μετασχηματιστικές αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά, σε ανήλικους μαθητές, που διαβίωναν σε εγκαταστάσεις κράτησης και αποκατάστασης στις Ηνωμένες Πολιτείες, εξαιτίας της διάπραξης εγκλημάτων, ως αποτέλεσμα της μουσικής συμμετοχής τους σε πρότυπο μουσικό πρόγραμμα.

Η Arvind Pavithra (2016) σε εργασία διδακτορικού επιπέδου διερεύνησε την επίδραση της μετασχηματιστικής μάθησης μέσω της μουσικής και της τέχνης από εθνογραφική σκοπιά σε ένα δημοτικό σχολείο στη Βορειοανατολική Αμερική. Το συμπέρασμά της ήταν ότι η μουσική επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκριθούν στις νέες προσδοκίες και απαιτήσεις του μέλλοντος και ότι είναι σημαντικό να παρέχεται στους φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ένα πρόγραμμα σπουδών με έμφαση στις τέχνες για να ασκήσουν αποτελεσματικότερα τον μελλοντικό τους ρόλο.

Η μεταπτυχιακή έρευνα της Κουρκούλη (2017) επιχείρησε να διερευνήσει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της μουσικής ακολουθώντας καινοτόμους τρόπους υλοποίησης, όπως είναι η σύνδεσή της με το μουσικό βίντεο. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης μέσω του μαθήματος της μουσικής, αλλά το επίπεδο, το εύρος και ο ρυθμός ανάπτυξης της, επηρεάζονται από το γενικότερο γνωστικό υπόβαθρο, την εξοικείωση των μαθητών με δραστηριότητες κριτικού στοχασμού και το ενδιαφέρον για τη μουσική. Σημείωσε ότι παρατηρήθηκε βελτίωση στην ποιότητα σκέψης των μαθητών με πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς και ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κάτι που επιβεβαιώνει ότι η κριτική σκέψη είναι διδάξιμη μέσω των κατάλληλων παρεμβάσεων που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα της μουσικής.

Η πιο πρόσφατη έρευνα που χρησιμοποιεί τη μουσική ακρόαση στην κριτικοστοχαστική διδασκαλία είναι αυτή των Beach & Bolden (2018). Στην έρευνά τους παρουσιάζουν μία προσέγγιση για την ακρόαση μουσικής, που προωθεί την κριτική σκέψη και καλούν τους εκπαιδευτικούς μουσικής να εξετάζουν κριτικές πρακτικές αλφαριθμητισμού, όταν οι μαθητές ακούν και ανταποκρίνονται στη μουσική. Καταλήγουν ότι μέσω της κριτικής ακρόασης οι σπουδαστές μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν τα ρητά και σιωπηρά

μηνύματα που παρουσιάζονται σε μουσικές επιλογές και να δημιουργούν νέες αντιλήψεις, που τους επιτρέπουν να αλληλοεπιδρούν με το μουσικό κείμενο.

Οι παραπάνω έρευνες εξετάζουν και εστιάζουν στο πώς η μουσική παιδεία μπορεί να παίξει έναν πολύτιμο ρόλο στον μετασχηματισμό των ανηλίκων μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των ερευνών τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, αναφέρονται δηλαδή στο πώς θα προωθηθούν χρήσιμες δεξιότητες σκέψης σε μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, σε πολλές από αυτές το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης δεν ταυτίζεται με τη διαδικασία επαναπλαισίωσης νοητικών σχημάτων αναφοράς και με την κριτική αναθεώρηση εμπειριών.

Η σύνδεση μεταξύ του κριτικού στοχασμού και της μουσικής ακρόασης δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Παρόμοια, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι έχει πραγματοποιηθεί ικανοποιητικός αριθμός ερευνών, που να προσεγγίζουν την κριτικοστοχαστική διδασκαλία και τη μετασχηματιστική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων με έμφαση στη μουσική ακρόαση ως έναυσμα για κριτικό στοχασμό.

Ένα ερευνητικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Grundtvig και χρησιμοποιεί βοηθητικά τη μουσική ακρόαση στην ενεργοποίηση της κριτικοστοχαστικής διεργασίας είναι το πρόγραμμα ARTiT. Το πρόγραμμα ARTiT είχε στόχο την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών ενοτήτων, οι οποίες θα προάγουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης. Βασίστηκε στη μέθοδο «*Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*», που εμπνεύστηκε και δημιούργησε ο Κόκκος. Ο Κόκκος προτείνει τη χρήση μουσικής και την επεξεργασία μουσικών έργων μέσω του μοντέλου του Perkins, στο 5ο στάδιο της μεθόδου του (ARTiT, 2012).

Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο έχει εκπονηθεί το τελευταίο διάστημα ένας μεγάλος αριθμός διπλωματικών εργασιών, που πραγματεύονται τη χρήση της αισθητικής εμπειρίας, ως παράγοντα ανάπτυξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού των παραδοχών των ενηλίκων. Οι περισσότερες από τις διπλωματικές χρησιμοποιούν εικαστικά έργα τέχνης για την προώθηση του μετασχηματισμού και σε κάποιες χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός έργων τέχνης, λογοτεχνικών, κινηματογραφικών έργων και μουσικής. Για παράδειγμα, στη διπλωματική εργασία της Βλαχάβα (2018) χρησιμοποιείται το τραγούδι «*Imagine*» για την προσέγγιση της διαφορετικότητας. Η

Δημοπούλου (2018) χρησιμοποιεί δύο γνωστά τραγούδια ο «κυρ Αντώνης» του Χατζιδάκι και «η μάνα» του Λουδοβίκου των Ανωγείων, προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις ατόμων τρίτης ηλικίας για το πένθος.

Στο πλαίσιο της Αισθητικής Πολιτισμικής Αγωγής ερευνητικό ενδιαφέρον έχει η διπλωματική εργασία της Παλτζή (2017), η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευομένων που φοιτούν στο 1^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού σχετικά με τον ρόλο και την αξία της τέχνης, μετά από τη διδασκαλία του γραμματισμού της Αισθητικής Πολιτισμικής Αγωγής. Το συμπέρασμα της ήταν ότι η χρήση της τέχνης συμβάλλει θετικά στη δημιουργική και κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, με πολλαπλά οφέλη για την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Τον ρόλο της μουσικής στη μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ερευνήσει η Σαρρή (2016) σε διπλωματική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησε τη συμβολή της μουσικής στη μετασχηματίζουσα μάθηση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνά της κατέδειξε ότι η μουσική συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση, στην ανάπτυξη καλύτερης επικοινωνίας και στην επίτευξη του διαλόγου και του κριτικού στοχασμού. Επίσης, παρατηρήθηκε αλλαγή στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων και δημιουργία νέων αντιλήψεων.

Η Θεοδοσοπούλου (2015) χρησιμοποίησε δύο παραδείγματα στο πλαίσιο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο πλαίσιο ενός project, που διενεργήθηκε σε ΣΔΕ, προβάλλοντας τη χρήση της μουσικής ως εργαλείο αναστοχασμού, που προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Κατέληξε ότι η μουσική και ο εθνογραφικός αναστοχασμός προωθούν την επανεκτίμηση και αυτοαξιολόγηση εμπειριών, την αποδοχή του διαφορετικού τρόπου σκέψης ή δράσης και την επαναδιαπραγμάτευση ταυτοτήτων και αυτογνωσίας.

Η Βρέλλη (2016) στη διπλωματική της εργασία εξέτασε αν η μουσική και τα μουσικά έργα τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσφέρουν ολοκληρωμένη μάθηση. Αποδείχθηκε ότι αποτελούν ένα σημαντικό ερέθισμα για τους ενήλικους εκπαιδευομένους, προκειμένου να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και να προβούν σε μία κριτική, στοχαστική και μετασχηματιστική διεργασία των παραδοχών τους.

Στο διεθνές γίνεσθαι, ο Whitaker (1989) σε έρευνά του για τις δεξιότητες κριτικής σκέψης σε ενήλικους μουσικούς κολλεγίου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εμπειρία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που σκέφτονται οι ενήλικοι μουσικοί.

Ο Olson (2003) διερεύνησε τη σχέση της μουσικής με τον μετασχηματισμό και την ενσυναίσθηση και διαπίστωσε ότι η μουσική ενίσχυσε την κοινωνική μάθηση, συνέβαλε στην οικοδόμηση της κοινότητας και στη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση μεταξύ των ενηλίκων. Η μελέτη αναφέρεται στις κοινές εμπειρίες οκτώ ενηλίκων μουσικών που συμμετείχαν σε προγράμματα πολιτιστικής εκπαίδευσης. Η μουσική ήταν κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο διδασκαλίας. Ήταν ένας τρόπος γνώσης και κατανόησης του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο. Οι ενήλικοι ήρθαν σε επαφή με την εσωτερικότητά τους και μπόρεσαν να δουν τι σημαίνει να ζεις, χωρίς να βλέπεις πραγματικά τον κόσμο. Το συμπέρασμά του ήταν ότι ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικού πολιτιστικού, κοινωνικού και θρησκευτικού υπόβαθρου. Κάθε ένας είδε τη μουσική ως «παράθυρο» στην εμπειρία ζωής των άλλων, προωθήθηκε η αλληλεπίδραση και τελικά η ενσυναίσθηση μεταξύ διαφορετικών ομάδων.

Οι δυνατότητες της μουσικής για κοινωνικό μετασχηματισμό, στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος με παλαιστίνιους πρόσφυγες μελετήθηκε από τον Boeskon (2017). Ο Boeskon επισήμανε ότι μέσω της μουσικής οι νεαροί πρόσφυγες βίωσαν χαρούμενες στιγμές, απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ενισχύθηκε η ελπίδα στις δύσκολες συνθήκες που διαβίωναν.

Η Ray (2015) σε έρευνά της πρότεινε τρόπους χρήσης της μουσικής ακρόασης για να μεταδώσει και να μεταμορφώσει ιδέες για την ανθρώπινη ταυτότητα. Ανέπτυξε ένα πρόγραμμα σπουδών για τη διερεύνηση ιδεών σχετικά με τη βία, το φύλο και τη σεξουαλικότητα, που εφάρμοσε σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ίδια πρότεινε ασκήσεις ακρόασης, ως εναύσματα για συζητήσεις που προάγουν την κριτική σκέψη.

Οι Qi & Veblen (2016) παρουσίασαν τις μετασχηματιστικές αλλαγές πέντε ενηλίκων στη Βραζιλία εξαιτίας της εμπλοκής τους σε μουσικές σπουδές. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, να ενδυναμώσει τους μαθητές, ώστε να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους και μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική δια βίου δραστηριότητα. Η εκμάθηση μουσικής χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μετασχηματισμού, επιτρέποντας στα άτομα να κατανοήσουν πληρέστερα τον δικό τους κόσμο και να αναγνωρίσουν ότι η κατανόηση αυτή προκύπτει από την εμπλοκή τους στη μουσική μάθηση.

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε μουσικά σύνολα και ο τρόπος που νοηματοδοτούν την εμπλοκή τους σε αυτά διερευνήθηκε από τον Tsugawa (2010). Οι ενήλικοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε ορχήστρα ανέκτησαν τον έλεγχο της ζωής, εξέφρασαν την

ατομικότητά τους, κατανόησαν την αξία της μάθησης. Το πιο σημαντικό ήταν ότι χρησιμοποίησαν τη μουσική για να αντιμετωπίσουν τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα που ανέκυψαν στην ζωή τους, προσπαθώντας να αναζητήσουν ένα καινούργιο νόημα και να προσαρμοστούν στις μεταβάσεις που βίωναν.

Παρόμοια, η Bruin (2018) σε ανακοίνωσή της στο διεθνές συνέδριο της ISME για τη μουσική εκπαίδευση επισήμανε τη μετασχηματιστική επίδραση της μουσικής, με αποτέλεσμα την πυροδότηση μιας ενδυναμωτικής, απελευθερωτικής και μεταβαλλόμενης εμπειρίας για τους συμμετέχοντες σε μια αυστραλιανή ορχήστρα. Η ορχήστρα έγινε η ευκαιρία για συνάντηση ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μέσω της μουσικής συνύπαρξης εδραιώθηκε η διαπολιτισμική κατανόηση, η κοινωνική ένταξη, η ενσωμάτωση, η ισότητα και η αλληλεγγύη.

Ανακεφαλαίωση

Στο τρίτο κεφάλαιο η έμφαση δόθηκε στη μουσική ακρόαση ως ενεργητική μουσική δράση και στην κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνουμε τη μουσική. Επίσης, επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η διαλεκτική σχέση μεταξύ της μουσικής ακρόασης και του εργαλειακού πνεύματος της παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας. Τέλος, το εν λόγω κεφάλαιο επισκοπεί τη σχέση της μουσικής με τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Το επόμενο μέρος του πονήματος, αφορά στην ερευνητική προσπάθεια, που έλαβε χώρα στο πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού στο ΣΔΕ Πάτρας.

H EPEYNA

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ερευνητική διαδικασία

Ο τέταρτο κεφάλαιο εξειδικεύει τη συζήτηση σε θέματα μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καταγράφοντας τις μεθοδολογικές επιλογές που βασίστηκε η έρευνα και οι οποίες συμφιλιώνουν τους στόχους της έρευνας, με τις επιδιώξεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων και με βασικές παραδοχές που προκύπτουν από τον προσανατολισμό στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό προσδιορίζεται η στοχοθεσία, η επιλογή των μεθόδων, τα ερευνητικά εργαλεία, το ερευνητικό δείγμα. Επίσης, επισημαίνονται οι δυσκολίες υλοποίησης της έρευνας και αναλύονται βασικές παραδοχές, που σχετίζονται με τις μουσικές εμπειρίες των ενηλίκων που φοιτούν στα ΣΔΕ. Ειδική αναφορά γίνεται στην επιλογή των μουσικών ακροάσεων και στις μεθοδολογικές πρακτικές για την επεξεργασία των μουσικών ακουσμάτων. Ακολούθως, περιγράφεται η πιλοτική και η κυρίως έρευνα στην τάξη.

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η σύνδεση της μουσικής ακρόασης με τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αναλυτικότερα, επιχειρείται να αναδειχθεί η συσχέτιση της κριτικοστοχαστικής μάθησης με την ακρόαση μουσικών έργων. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί αν η συμμετοχή σε μουσικές δράσεις, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση μουσικής μπορούν να υπηρετήσουν τον σκοπό της μετασχηματίζουσας μάθησης και να συνεισφέρουν στον κριτικό στοχασμό και στον κριτικό διάλογο, αξιοποιώντας τις εμπειρίες, τη γνωστική και συναισθηματική έκφραση των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς επεξεργασία είναι τα εξής:

- Η μουσική ακρόαση στο πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, μπορεί να αποτελέσει ένα διδακτικό εργαλείο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού;
- Η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης στο πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, μπορεί να προωθήσει τη μετασχηματίζουσα μάθηση;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιδιώκεται μέσω της αφύπνισης και της ενδυνάμωσης της εγρήγορσης και της συνειδητότητας, να εκφράσουν οι εκπαιδευόμενοι συναισθήματα, εικόνες, συνειρμούς, συλλογισμούς που πυροδοτεί το μουσικό έργο. Η πιλοτική έρευνα ανέδειξε περιορισμένους τρόπους νοηματοδότησης μουσικών ειδών και στερεοτυπικούς μηχανισμούς κρίσης μουσικών ακουσμάτων. Με

γνώμονα τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας, εξειδικεύσαμε τη διερεύνηση στην αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης, ως εργαλείο αποκάλυψης νοητικών παραδοχών με βάση τις οποίες ερμηνεύουν μουσικά είδη και μουσικές εκφράσεις της παγκοσμιοποίησης, χωρίς βέβαια να αποκλείσουμε την καταγραφή άλλων γνωστικών και ψυχολογικών παραμέτρων που ενδεχομένως προκύψουν. Με άλλα λόγια μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν η μουσική ακρόαση μπορεί να προσανατολίσει τους εκπαιδευόμενους προς την κατεύθυνση στοχαστικής διερεύνησης του τρόπου που νοηματοδοτούν μουσικά είδη και ερμηνεύουν τη μουσική πτυχή της παγκοσμιοποίησης και να καταγράψουμε την ενδεχόμενη διαφοροποίηση και μετεξέλιξη παραδοχών που οδηγεί σε εναλλακτικές προοπτικές. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι αποτελούν:

- Η προσεκτική ακρόαση και παρατήρηση ενός ρεπερτορίου μουσικών έργων
- Η έκφραση συναισθημάτων, εικόνων, συνειρμών, αισθητικών κρίσεων για τα μουσικά έργα
- Η διερεύνηση των «εκπλήξεων» που κρύβουν τα μουσικά έργα, που λειτουργούν ως υποκινητικές εμπειρίες για την εξέταση νοητικών συνηθειών
- Η εξέταση του νοήματος της μουσικής και η λεκτική απόδοση αυτών που νομίζουν ότι περιγράφει ή διατυπώνει μέσα από τη μουσική ο δημιουργός ή ο στιχουργός
- Η διερεύνηση της συμμετοχής στην ενεργητική μουσική ακρόαση, στην ανάδειξη προσωπικών νοημάτων για μουσικά είδη και μουσικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης
- Η διερεύνηση των μετασχηματιστικών αλμάτων των εκπαιδευομένων σε σχέση με πεποιθήσεις για είδη μουσικής και σε σχέση με την παγκοσμιοποίηση στη μουσική της διάσταση
- Η μελέτη της νοηματοδότησης, του εμπλουτισμού, της αναδόμησης και αναπλαισίωσης ευρύτερων παραδοχών που ενδεχομένως προκύψουν στην εκπαιδευτική διεργασία
- Ο ρόλος της έλλειψης μουσικού γραμματισμού στην αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τα μουσικά έργα

- Η σημασία του διαφορετικού εθνοτικού και πολιτισμικού υπόβαθρου στην αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα, στον κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό των ενηλίκων²⁵

Για την εις βάθος προσέγγιση της ποιοτικής παραμέτρου των ζητημάτων στην παρούσα έρευνα μας ενδιαφέρει να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε τις αντιδράσεις, τη διαφορετική εμπειρία, τα βιώματα, τις συναισθηματικές μετακινήσεις και αλλαγές στις νοηματοδοτικές δομές δέκα ενηλίκων που φοιτούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας και συμμετέχουν στην έρευνα.

4.2. Το σχήμα της δειγματοληψίας και το ερευνητικό δείγμα

Η λογική της δειγματοληψίας στη συγκεκριμένη έρευνα δεν διέπεται από τη λογική της αντιπροσωπευτικότητας με την ποσοτική έννοια, αλλά είναι πιο κοντά στη λεγόμενη σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως το ερευνητικό δείγμα που προσφέρεται για εις βάθος μελέτη και από το οποίο ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει πλούσιο υλικό για τα ζητήματα που ερευνά (Creswell, 2016, Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με αυτήν τη λογική και προκειμένου να συλλεχθεί ένας σημαντικός αριθμός δεδομένων οι εκπαιδευόμενοι επιλέχθηκαν βάσει τριών κριτηρίων: α. την ανελλιπή παρουσία τους στην τάξη, ώστε να έχουν συμμετάσχει σχεδόν στο σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων. Θεωρούμε ότι η δέσμευση για ανελλιπή παρουσία στις συναντήσεις, είναι καθοριστικής σημασίας, διότι στα ΣΔΕ παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να απουσιάζουν εξαιτίας ανταγωνιστικών ενδιαφερόντων και υποχρεώσεων β. τη βούλησή τους και την ειλικρινή επιθυμία και προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα. γ. σύμφωνα με την ικανότητά τους για συμμετοχή σε συζήτηση και δημιουργικό διάλογο, διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων δεν διαθέτει εκφραστική δεινότητα και πολλές φορές αυτή εξαντλείται σε μονολεκτικές απαντήσεις. Η συζήτηση για την επιλογή των εκπαιδευόμενων παρουσιάζει ένα ακόμα ενδιαφέρον, δεδομένου ότι έγινε προσπάθεια να συμμετάσχουν ενήλικοι, διαφορετικής φυλετικής και πολιτισμικής σύνθεσης, δηλαδή ένας ρομά, ένας εκπαιδευόμενος ιρανικής καταγωγής και μία γυναίκα αλβανικής καταγωγής. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό δείγμα αποτελούν δέκα ενήλικοι που φοιτούν στο ΣΔΕ Πάτρας, έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες.

²⁵ Το ερευνητικό ερώτημα προέκυψε τη δεύτερη χρονιά της ερευνητικής προσπάθειας, διότι αναδείχθηκε μία ευρύτερη προβληματική, εξαιτίας των μεταναστών και προσφύγων που εγγράφηκαν στο ΣΔΕ Πάτρας.

Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει το σχέδιο της δειγματοληψίας μας.

Πίνακας 1

Σχήμα Δειγματοληψίας

Όνομα	Ηλικία	Επάγγελμα	Μουσική ταυτότητα
Μαρία	45	άνεργη	λαϊκό τραγούδι, σύγχρονη ελληνική ποπ
Γιάννης	61	μουσικός	ροκ, τζαζ, σόουλ μουσική
Αχμέτ	38	οικοδομή	σύγχρονη ελληνική ποπ
Πέτρος	39	άνεργος	δημοτικά τραγούδια, «καψουροτράγουδα»
Κωνσταντίνα	51	άνεργη	λαϊκό τραγούδι
Αναστασία	53	άνεργη	νέο κύμα, δημοτικό τραγούδι
Ελένη	50	άνεργη	δημοτική μουσική, λαϊκό τραγούδι, κλασική μουσική
Σοφία	40	άνεργη	μουσική της πατρίδας της, σύγχρονη ελληνική ποπ
Βασίλης	48	υδραυλικός	λαϊκό τραγούδι
Λάουρα	51	άνεργη	λαϊκό τραγούδι, σύγχρονη ελληνική ποπ

Η Μαρία γεννήθηκε σε ένα μικρό, ορεινό χωριό με ελάχιστα άτομα και σκόρπια σε μικρούς οικισμούς. Η ίδια δεν εργάζεται. Παλαιότερα δούλεψε σε εργαστήριο, σε αρτοποιείο, σε σούπερ μάρκετ. Αποφάσισε να φοιτήσει στο σχολείο, γιατί διψούσε για μάθηση. Στα δεκαοχτώ της παντρεύτηκε και έγινε σύζυγος ιερέα. Η ίδια αφενός έγινε πολύτεκνη κατά το έθιμο οι ιερωμένοι να κάνουν πολλά παιδιά, αφετέρου διατήρησε μία ψυχική αυτονομία, κατασκευάζοντας ένα δικό της κόσμο, στον οποίο καταφεύγει για να ισορροπήσει τους ρόλους της. Η Μ.²⁶ μεγάλωσε με δημοτικά, παραδοσιακά και λαϊκά τραγούδια. Παρόλα αυτά, το δημοτικό τραγούδι, δεν την εκφράζει ιδιαίτερα. Η μουσική

²⁶ Όπου Μ. (Μαρία), Γ. (Γιάννης), Α. (Αχμέτ), Π. (Πέτρος), Κ. (Κων/να), Α. (Αναστασία), Ε. (Ελένη), Σ.(Σοφία), Β. (Βασίλης), Λ. (Λάουρα). Τα ονόματα είναι τυχαία και δεν αποτελούν τα πραγματικά ονόματα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

που ακούει στην καθημερινότητά της περιλαμβάνει λαϊκό τραγούδι και σύγχρονους ποπ δημοφιλείς καλλιτέχνες.

Ο Γιάννης γεννήθηκε σε ένα περιβάλλον, όπου η μουσική αποτελούσε μέρος της καθημερινότητάς του. Η μητέρα του ήταν γαλλίδα φιλόλογος, που ζούσε στην Κωνσταντινούπολη και ο πατέρας του αναλφάβητος, υποδηματοποιός. Το σχολείο το διέκοψε για οικογενειακούς και οικονομικούς λόγους. Μετανάστευσε στην Αμερική, για την αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης. Εκεί ήρθε σε επαφή με ανθρώπους, οι οποίοι καθημερινά παρασύρονταν από το μοντέλο του αμερικανικού ψευδούς ονείρου. Ο ίδιος όμως δεν παρασύρθηκε, διατήρησε την αυτονομία του και επέστρεψε με γερές βάσεις χαρακτήρα. Στην Αμερική δούλεψε σε ξενοδοχεία σαν ντραμίστας. Στο σχολείο ήρθε για να κάνει πραγματικότητα ένα δικό του όνειρο. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι για αυτόν μία αυτοδικαίωση. Βρίσκει την ικανοποίηση ότι ολοκληρώνει επιτέλους κάτι που έχει αφήσει στη μέση και έχει τη θέληση να συνεχίσει και στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο Γ. είναι λάτρης του ροκ εν ρολ, της ροκ, τζαζ, σόουλ μουσικής, αλλά στα ακούσματά του περιλαμβάνεται και η κλασική μουσική.

Ο Αχμέτ κατάγεται από το Βόρειο Ιράκ. Στην Ελλάδα ήρθε 22 ετών, επειδή σύμφωνα με τα λεγόμενά του στη χώρα του υπήρχε διδακτορία. Είναι φυγόστρατος, λιποτάκτης από τον ιρακινό στρατό, φοβάται ότι «θα του κόψουν τα αυτιά, αν τον πιάσουν», έτσι συνηθίζεται στα μέρη του και είναι ταυτόχρονα Κούρδος. Πλήρωσε για να έρθει στην Ελλάδα. Από το Ιράν στην Τουρκία και μετά στην Αθήνα. Αρχικά βλέπει με φόβο τους υπόλοιπους, αντιμετωπίζεται καχύποπτα, όμως δε δειλιάζει. Στην Ελλάδα δούλεψε σαν μαραγκός, σοβατζής και μονωτής σε κτίσματα. Η οικοδομή όμως περνάει κρίση. Η κρίση τον αγγίζει και δυναμώνει την προσπάθειά του να μάθει ελληνικά, να τελειώσει το σχολείο για να μπορέσει να ενταχθεί στην κοινωνία, να αναζητήσει και αυτός εργασία στις σύγχρονες δύσκολες συνθήκες. Επιπλέον, θέλει και αποζητά παρέα, ήρθε και για να κάνει γνωριμίες. Όταν βρέθηκε στην Ελλάδα άκουγε τη δική του μουσική, αλλά άρχισε να ακούει και ελληνική μουσική από το ραδιόφωνο. Η μουσική τον βοήθησε να εγκλιματιστεί στη νέα πατρίδα, γιατί σύμφωνα με τα λεγόμενά του έχει πάρει απόφαση να μην επιστρέψει ξανά στη χώρα του και να ριζώσει στον καινούργιο τόπο.

Ο Πέτρος, ρομά, πατέρας επτά παιδιών τελείωσε το δημοτικό με πολύ μεγάλη δυσκολία. Διέκοψε το σχολείο στην πρώτη γυμνασίου, γιατί δέχθηκε «bulling» από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του. Ο ίδιος έζησε την ανισότητα, την κακομεταχείριση ακόμα και τον διωγμό του από το σχολείο σαν μία μεγάλη αδικία της

υποτιθέμενης «καθωσπρέπει» κοινωνίας και του συστήματος. Ορφανός από πατέρα, δούλεψε από τα εννέα του χρόνια σε κάβα, σε βιοτεχνία κρεάτων και σε άλλες περιστασιακές εργασίες. Αποφάσισε να ξανακαθίσει στα θρανία για να βρει μια εργασία. Ο Π. μεγάλωσε με δημοτικά τραγούδια, με ζεϊμπέκικα και με «καψουροτραγούδα». Ο ίδιος αποτελεί γνήσιο, αυθεντικό εκφραστή της παράδοσης και του δημοτικού τραγουδιού. Δεν έχει αλλοτριωθεί, δεν ακολουθεί τα σύγχρονα ακούσματα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ και παραμένει πιστός θεματοφύλακας του ελληνικού παραδοσιακού τραγουδιού.

Η Κωνσταντίνα γεννήθηκε σε χωριό του ν. Αχαΐας. Σε ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο, μονοθέσιο, δύσκολα μαθαίνεις γράμματα. Επομένως, η δουλειά στα χωράφια και στη συνέχεια στη βιοτεχνία εμφανίστηκε σαν μονόδρομος. Στο σχολείο ήρθε περισσότερο από περιέργεια και επειδή είχε ελεύθερο χρόνο μιας και δεν δούλευε. Η Κ. μεγάλωσε με λαϊκά τραγούδια. Είναι τα μόνα που την εκφράζουν και τη γυρίζουν στη νεανική της ηλικία, όπως η ίδια περιγράφει.

Η Αναστασία, η μεγαλύτερη από τα πέντε αδέρφια που δεν μπόρεσε να φοιτήσει στο σχολείο, παρά μόνο στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, γεννήθηκε σε χωριό της Αχαΐας. Διέκοψε το σχολείο, γιατί ο πατέρας της την προέτρεψε να μάθει μία τέχνη. Δούλεψε ως μοδίστρα και σε εργοστάσια από μικρή. Ως η μεγαλύτερη αδελφή αντέγραψε τον ρόλο της μητέρας της και έγινε η αναπληρώτρια μάνα των υπόλοιπων παιδιών. Αποδέχτηκε όλες τις ηθικές εντολές και τους κανόνες της οικογένειάς της και δεν είχε την τύχη που έχει πάντα το μικρότερο παιδί, να ξεφεύγει και να κάνει τις αταξίες του χωρίς τιμωρία. Αφού πήρε τη ζωή στα χέρια της, ο μόνος τρόπος για να ξεφύγει ήταν ο γάμος και τα παιδιά. Στο σχολείο ήρθε γιατί ήταν παλιό απωθημένο. Η Α. μεγάλωσε με δημοτικά τραγούδια. Αργότερα, άρχισε να ακούει νέο κύμα, Julio Iglesias, Πασχάλη, μουσικές που ακούει ευχάριστα μέχρι σήμερα.

Η Ελένη αποφάσισε να φοιτήσει στο ΣΔΕ, γιατί ήθελε να γεμίσει τον χρόνο και την ψυχή της και παράλληλα να αναζητήσει μία εργασία. Προοδευτικός και δημοκρατικός άνθρωπος, επαναστατική, δυναμική παρουσία στην τάξη και ορθολογίστρια όμως. Μετά την απόκτηση των βασικών της ζωής στράφηκε στο ευ ζην, που είναι να ολοκληρώσει τώρα αυτό που στα νιάτα της δεν είχε, την εκπαίδευση και μάλιστα με μεγάλη φιλοδοξία να προχωρήσει ακόμα και σε πανεπιστήμιο. Δεν την ενδιαφέρει το πότε, αλλά η ουσία «δεν θα αφήσω αυτή τη ζωή χωρίς να έχω ολοκληρωθεί». Ένας εγγενής δυναμισμός ενός ανθρώπου που εξελίσσεται συνεχώς, αδιαλείπτως και ουσιαστικά, ολοκληρώνοντας

κάθε μία φάση με επιμέλεια. Σχετικά με τα μουσικά της βιώματα, η Ε. αναφέρει ότι θυμάται τον πατέρα της να ακούει κλασική μουσική και μουσική από οπερέτες. Επίσης, αυτό που έρχεται έντονα στη μνήμη της είναι τα τραγούδια του Μίκη Θεοδωράκη. Για το δημοτικό τραγούδι σημειώνει ότι στην παιδική και νεανική της ηλικία δεν το άκουγε, γιατί το θεωρούσε υποδεέστερο.

Η Σοφία, γεννήθηκε σε κωμόπολη της Αλβανίας. Στην Ελλάδα δούλεψε ως μαγείρισσα, λαντζέρισσα και καθαρίστρια. Ο λόγος που αποφάσισε να φοιτήσει στο σχολείο ήταν να μάθει καλύτερα ελληνικά, γραμματική, όπως είπε. Τον ηχητικό χάρτη της καθημερινότητάς της αποτελούν τα σύγχρονα ποπ, δημοφιλή ακούσματα.

Ο Βασίλης είναι πατέρας τριών παιδιών. Το επάγγελμα του είναι υδραυλικός. Το σχολείο το διέκοψε, διότι εργαζόταν από μικρή ηλικία. Μέσω της εργασίας του αποκόμιζε χρήματα, βοηθούσε την οικογένειά του και ήταν αρεστός και στο γυναικείο φύλο. Επομένως, η φοίτηση στο σχολείο δεν του ήταν «απαραίτητη». Ο Β. μεγάλωσε με δημοτικά και λαϊκά τραγούδια και παραμένει πιστός οπαδός του λαϊκού τραγουδιού.

Η Λάουρα ξεκίνησε να δουλεύει από τα δεκατέσσερα, γιατί υπήρχαν οικονομικές δυσκολίες στην οικογένειά της. Τα υπόλοιπα αδέρφια της, ήθελαν να σπουδάσουν και να δώσουν εξετάσεις για το πανεπιστήμιο. Έκαναν τον αγώνα τους μέσα από τη μόρφωση, ενώ η συγκεκριμένη δούλεψε στη βιοτεχνία. Στη συνέχεια εργάστηκε σε όλων των ειδών τα νυχτερινά μαγαζιά, στις ταβέρνες, στα κουτούκια, στις μεγάλες λαϊκές πίστες και συνεργάστηκε με γνωστούς τραγουδιστές. Με τα χρήματα που αποταμίευσε άνοιξε μαγαζί με νυφικά και ρούχα στο κέντρο της Αθήνας. Η οικονομική κρίση την άγγιξε και την ώθησε στο κλείσιμο του νυφικού οίκου. Οδηγήθηκε πίσω στο πατρικό σπίτι και στον τόπο που γεννήθηκε. Τότε μην έχοντας εργασία αποφάσισε να εκπληρώσει ένα προσωπικό της όνειρο, να φοιτήσει στο σχολείο και να αποκτήσει το πολυπόθητο απολυτήριο. Η Λ. είναι λάτρης των σύγχρονων λαϊκών τραγουδιστών, με τους οποίους έχει συνεργαστεί.

4.3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη μελέτη και κατανόηση της μετασχηματίζουσας μάθησης έχουν προταθεί ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η έρευνα βασισμένη στην τέχνη, η κριτική και συμμετοχική έρευνα, η έρευνα δράσης (Butterwick & Lawrence, 2009, Merriam & Kim, 2012). Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι και

στρατηγικές κοινωνικής έρευνας. Συγκεκριμένα πρόκειται για μία πολυμεθοδική προσέγγιση, βασισμένη σε στρατηγικές, στοιχεία και εργαλεία

- της έρευνας μέσω τέχνης
- της έρευνας δράσης
- της εθνογραφικής μεθόδου

Οι εσωτερικές και εξωτερικές μεταμορφώσεις των ενηλίκων και η εξέταση της ενσωμάτωσης σε μία εκπαιδευτική διεργασία που αξιοποιεί τη μουσική ακρόαση μπορούν να φωτιστούν πληρέστερα με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων κοινωνικής έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι προωθούν την ολιστική κατανόηση των διαστάσεων της μετασχηματίζουσας μάθησης, διότι επιτρέπουν την παρατήρηση και καταγραφή των γνωστικών διαδικασιών αλλαγής, αλλά και των προσωπικών και συναισθηματικών εμπειριών των υποκειμένων (Merriam & Kim, 2012). Η συμμετοχική έρευνα, δηλαδή η άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή και των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας είναι βασικό χαρακτηριστικό σχεδόν όλων των μεθοδολογιών που εφαρμόζονται στα πλαίσια της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. Ξεκινώντας από την σε βάθος αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου στα πλαίσια της ατομικής συνέντευξης, έως και τους διάφορους βαθμούς συμμετοχής του ερευνητή στη ζωή των ομάδων που ερευνά στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης. Η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση μπορεί να πάρει και πιο ολοκληρωμένες μορφές όπως π.χ. στην περίπτωση της έρευνας συμμετοχικής δράσης, στα πλαίσια της οποίας ο ερευνητής παίζει ενεργό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της υπό έρευνα ομάδας. Σύμφωνα με τον Σωτηρόπουλο (χ.χ.), η έρευνα δράσης και η εθνογραφία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχουν συμπληρωματικότητα. Η εθνογραφία στην τάξη επιδιώκει την κατανόηση των υποκειμενικών απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και προσφέρει ερμηνείες, συνεισφέροντας στον σχεδιασμό λύσεων και στην επένδυση στη δράση. Στην έρευνά μας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης καταγράφηκαν και χαρτογραφήθηκαν τα αποτελέσματα της υλοποιούμενης δράσης, δηλαδή τα παρεπόμενα της αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα μουσικά έργα. Δηλαδή, αξιοποιήθηκε η μουσική πραγματικότητα στην οποία μετείχαν οι ενήλικοι και με εθνογραφικές πρακτικές δημιουργήθηκαν ποιοτικά δεδομένα, με την αποκωδικοποίηση των οποίων διαμορφώθηκαν νέα ζητήματα για διερεύνηση και δράση.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ευαισθησία που παρέχει η εθνογραφική μέθοδος στην τάξη και η έρευνα δράσης και ο ερευνητής παρατηρητής ήταν αναπόσπαστο μέρος της

ερευνητικής προσπάθειας, με στόχο να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευομένων. Κοινό εργαλείο και των δύο μεθόδων, που αξιοποιήθηκε είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος της απώλειας της υποκειμενικότητάς του και του ερευνητικού του προσανατολισμού και για να εμπλουτιστεί η έρευνα με νέους ερευνητικούς κύκλους.

Στην έρευνά μας για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης και της εθνογραφίας. Χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και οι ημερολογιακές καταγραφές, που εξασφαλίζουν πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής της δράσης και δεν παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διεργασία (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007) και η ποιοτική συνέντευξη, η οποία συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των νοηματοφόρων αξόνων, που προτάσσουν οι ενήλικοι κατά την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα στην αίθουσα διδασκαλίας και η οποία εμπλουτίζει, επαληθεύει και εξελίσσει την έρευνα στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση μεθόδων και τεχνικών, που παρέχει ευρύτερη, βαθύτερη και συνθετότερη κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen & Manion, 2000).

Η έρευνα μέσω τέχνης συνδράμει την εθνογραφία και την έρευνα δράσης, διότι προκαλεί τη συναισθηματική προσέγγιση των διαδικασιών μάθησης, γίνεται το εργαλείο που αποκαλύπτει αυτό που είναι αόρατο (Hernández-Hernández & Fendler 2013, όπως αναφέρεται στο Eaves, 2014), καθώς προκαλεί το ασυνείδητο, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις και μία νέα κατανόηση του κόσμου (Rolling, 2010). Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016) μπορεί να συνδυαστεί αποτελεσματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως η έρευνα δράσης, διότι ενεργοποιεί τις ερευνητικές δεξιότητες των συμμετεχόντων και αποκαλύπτει τη γνώση που έχει συγκροτηθεί από τις αισθήσεις και τη διαίσθηση. Ο ερευνητικός σκοπός της εργασίας μας επιβάλλει να δοθεί η κατάλληλη προσοχή στην ατομικότητα των ενηλίκων και στα νοητικά σχήματα που προέρχονται από το ασυνείδητο, ώστε να επιτευχθεί «μάθηση ψυχής», στην οποία ο Dirx (2001, 2006, 2008) δίνει μεγάλη έμφαση για την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης.

4.3.1. Η έρευνα με βάση τις τέχνες

Η έρευνα με βάση τις τέχνες, ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και είναι μία διεργασία που χρησιμοποιεί τις εκφραστικές ιδιότητες, για να διευρύνει τον τρόπο που τα άτομα κατανοούν τον κόσμο. Η καλλιτεχνική εργασία γίνεται έρευνα, όταν οι

πρακτικές που χρησιμοποιούνται διαρθρώνονται ως έρευνα (Hernández-Hernández & Fendler 2013, όπως αναφέρεται στο Eaves, 2014). Η έρευνα μέσω της τέχνης προκαλεί την αισθητική διάσταση της εμπειρίας, τη σύνθεση της διαισθητικής σκέψης με τη λογική, τη συναισθηματική συμμετοχή και χρησιμοποιεί την αισθητική κρίση, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση μορφής και περιεχομένου (Eaves, 2014). Η αισθητική δέσμευση, που αποτελεί οργανικό μέρος της έρευνας βασισμένης στην τέχνη, μπορεί να προωθήσει τη μετασχηματιστική μάθηση με την εμπλοκή της πνευματικότητας, της φαντασίας, επιτρέποντας την ανακατασκευή πεποιθήσεων. Οι προσεγγίσεις με βάση την τέχνη είναι χρήσιμες για την κατανόηση των μεταμορφωτικών εμπειριών των ανθρώπων. Η καλλιτεχνική εξερεύνηση μπορεί να προωθήσει τον ατομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό, διευρύνοντας τις εμπειρίες των ατόμων πέρα από την περιορισμένη γνωστική προοπτική (Lawrence, 2012). Ομοίως, οι Brookfield & Holst (2011) υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση της τέχνης παρέχει μία ευκαιρία διαφυγής από το γνωστό και προκαλεί τη συνειδητοποίηση εναλλακτικών τρόπων αλληλεπίδρασης με τον κόσμο.

Η έρευνα με βάση την τέχνη αποτελεί ένα αναδυόμενο πεδίο και δεν υπάρχει μια σαφή κατεύθυνση, όσον αφορά στην προσέγγιση και στις τεχνικές. Υπάρχουν είδη έρευνας, βασισμένα στην ποίηση, στη μουσική, στον χορό, στο θέατρο και στις εικαστικές τέχνες (Eaves, 2014). Οι συγκεκριμένες έρευνες αφορούν στην καλλιτεχνική δημιουργία και στην παραγωγή τέχνης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, αλλά και στην ανάγνωση και αποκωδικοποίηση των έργων τέχνης, περνώντας από μία επιφανειακή παρατήρηση σε μία βαθύτερη. Η Bresler (2009) υποστηρίζει ότι κατά τη διεξαγωγή έρευνας με τη χρήση της μουσικής ο ερευνητής εξετάζει τις εξής παραμέτρους: 1. παρατήρηση των λεπτομερειών, 2. των σχέσεων μεταξύ των τμημάτων, 3. αντίληψη του συνόλου, 4. ενδιαφέρον, 5. προσήλωση και αλληλεπίδραση. Οι παραπάνω παράμετροι προέρχονται από τον χώρο των εικαστικών τεχνών, αλλά εμπνέουν τα στάδια της έρευνας στην προσέγγιση του μουσικού έργου. Την άποψή της στηρίζει με το επιχείρημα ότι η συμμετοχή των ατόμων στη μουσική, είτε ως δημιουργών, είτε ως ερμηνευτών, είτε ως προσεκτικών ακροατών απαιτεί τη δημιουργική εμπλοκή. Η παρατεταμένη αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα πυροδοτεί την πνευματική και συναισθηματική σύνδεση με αυτά, προσφέροντας ένα πεδίο διαλόγου, όπου οι νοηματοδοτήσεις εσωτερικοποιούνται και επανεκτιμώνται. Η σύνδεση με τη μουσική δεν βασίζεται σε μία ιστορία, όπως η λογοτεχνία και το θέατρο, αλλά πάνω σε συναισθηματικές διαθέσεις

(Bresler, 2009). Η σύνδεση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργικής μουσικής ακρόασης, που χαρακτηρίζεται από έντονη αναζήτηση και πνεύμα ανοικτότητας (Reimer, 1989). Στη συγκεκριμένη εργασία εστίασαμε στην ακρόαση μουσικής. Παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μουσικών έργων, όπως ο ρυθμός, η χρήση μουσικών οργάνων, η συνύπαρξη διαφορετικών μουσικών προτύπων, ο στίχος και έγινε προσπάθεια να διεισδύσουμε στη δημιουργική σφαίρα του καλλιτέχνη, που συνθέτει τα μουσικά έργα, με απώτερο στόχο τη συνένωση με το έργο και τον δημιουργό του. Η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα επετεύχθη αρχικά με την εκδήλωση της ευχαρίστησης ή της δυσαρέσκειας, εξωτερικεύοντας οι ενήλικοι αυθόρμητα την ιδιοσυγκρασία τους, τη ζωντάνια τους, την ευαισθησία τους, τη ρυθμική τους φλόγα ή αντίθετα την απέχθεια και την απόσταση ανάμεσα στους ίδιους και στα μουσικά ακούσματα. Οι συναισθηματικές περιγραφές εμπλουτίζονταν από πνευματικές εμπειρίες και εικόνες, αναδεικνύοντας τη φαντασία, ως μεσάζοντα της μουσικής και των προσωπικών εξομολογήσεων. Με δεδομένο ότι ο ήχος και η μουσική είναι πάντα σε ροή, χωρίς να έχουν τη σταθερότητα που δημιουργεί το χρώμα και εξαφανίζονται μόλις δημιουργηθούν, οι μουσικές ακροάσεις επαναλαμβάνονταν για να αποκαλυφθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προκαλούν έκπληξη στον ακροατή και μπορούν να συνεισφέρουν στη συζήτηση για την ερμηνεία του έργου. Το τελευταίο στάδιο της προσήλωσης σχετίζεται με τον αναστοχασμό, σχετικά με τα ζητήματα που συζητήθηκαν κατά την επεξεργασία του μουσικού έργου.

4.3.2. Η έρευνα δράσης

Η τυπική μεθοδολογία στην έρευνα σχετικά με τη μετασχηματιστική μάθηση ακολουθεί βασικές αρχές ποιοτικών μεθόδων μάθησης. Οι Taylor & Cranton (2013) προτείνουν οι μελέτες που διεξάγονται στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής μάθησης, να ακολουθούν στρατηγικές της έρευνας συμμετοχικής δράσης, λόγω της εμπλοκής των ατόμων, που επηρεάζονται από την κατάσταση που διερευνάται. Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μία ερευνητική διαδικασία, που ενεργοποιεί τα υποκείμενα να μελετούν οι ίδιοι, τα ζητήματα που αφορούν στη μαθησιακή διεργασία. Έχει συμμετοχικό και συνεργατικό περιεχόμενο και αποτελεί μέσο ενθάρρυνσης της στοχαστικής διεργασίας (Κατσαρού, 2010). Η έρευνα δράσης μπορεί να προσλάβει τη μορφή της χειραφετικής έρευνας δράσης, που αποτελεί ένα ενέργημα όχι μόνο προσωπικού μετασχηματισμού, αλλά παράγει δεσμούς με τις κοινωνικές συνθήκες, που διαμορφώνουν τις πρακτικές της

τάξης. Πρόκειται για μία διαδικασία ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων, βασισμένη στην ανάληψη δράσης με βάση τον κριτικό αυτοστοχασμό (Κατσαρού, 2010). Η κριτική έρευνα δράσης δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά διερευνά τις ιδεολογικές δυνάμεις και την ψευδή συνείδηση, που ανιχνεύεται πίσω από τη λήψη αποφάσεων (Χατζηγεωργίου, 2008). Επομένως, μπορεί να μετατραπεί και σε μέσο μετασχηματισμού της πραγματικότητας που περιβάλλει τα υποκείμενα (Τσιώλης, 2018). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική στρατηγική είναι συμβατή με τη διερεύνηση ερμηνειών στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, που σκοπός της αποτελεί η αποκάλυψη των περιορισμών στον τρόπο σκέψης των ενηλίκων, εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτισμικών παραδοχών που έχουν υιοθετηθεί και η συνειδητοποίηση της αξίας της αλήθειας των εναλλακτικών λύσεων. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς ότι η χρήση της στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των ΣΔΕ είναι δόκιμη, διότι οι κοινωνικοί δρώντες είναι ενεργοί παράγοντες στη διαδικασία, στο βαθμό που παρακινούνται να διερευνούν οι ίδιοι τις πρακτικές τους και να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν στην ερευνητική διεργασία (Τσιώλης, 2018), κάνοντας πράξη μία βασική αρχή που διέπει τη φιλοσοφία εκπαίδευσης ενηλίκων και σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή. Επιπρόσθετα, πρόκειται για μία διαδικασία που ευνοεί την ανίχνευση των παραδοχών, που συγκροτούν τις πρακτικές των συμμετεχόντων και ερευνητών, με απώτερο στόχο τη συνειδητοποίηση και την αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ο ερευνητικός στόχος της εργασίας επιτάσσει την εξέταση της αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα μουσικά έργα, την καταγραφή των ενδεχόμενων κριτικοστοχαστικών διεργασιών που ασυνείδητα λαμβάνουν χώρα στη μαθησιακή πράξη και τις πιθανές μετασχηματιστικές εμπειρίες που αναδεικνύονται. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας, αρχικά σχεδιάστηκαν για να αναδείξουν τη χρήση της μουσικής ακρόασης, ως καλής πρακτικής εμπλουτισμού της μεθοδολογίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΣΔΕ. Η αναστοχαστικότητα που περικλείεται ως έννοια στην έρευνα δράσης έγινε πράξη με τη συνειδητοποίηση από την ερευνήτρια κατά την πρώτη χρονιά της έρευνας, ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν την επιθυμία να ανακαλύψουν πρωτόγνωρες μουσικές. Αποδείχτηκε ότι η συνήθεια είναι μία μηχανιστική επανάληψη μιας κατάστασης, που τις περισσότερες φορές είναι ακουστικός βιασμός επιβολής μουσικών ακουσμάτων, που όμως εν μέρει μπορεί να αποκατασταθεί, όταν οι εκπαιδευόμενοι βρεθούν σε περιβάλλον που ασκεί την ικανότητα κριτικής προσέγγισης, όχι με στόχο να αλλάξουν

οι μουσικές προτιμήσεις, αλλά στοχεύοντας στην αποκάλυψη της εσωτερικότητας του ατόμου και στη συνειδητοποίηση των μεταβλητών στοιχείων του πλαισίου κατασκευής της μουσικής. Επιπρόσθετα, θεωρούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι έγιναν συνδιαμορφωτές του τρόπου δόμησης της έρευνας και της υλοποίησής της, λόγω της συμμετοχής τους στην επιλογή των μουσικών ακουσμάτων και της διάδρασης με τα μουσικά έργα. Το αίτημα της αναστοχαστικότητας που προβάλλεται από την έρευνα δράσης έγινε αντιληπτό στην παρούσα εργασία και μέσω της επανεξέτασης της ερευνητικής προσπάθειας, εξαιτίας των νέων ερευνητικών υποερωτημάτων που προέκυψαν.

Η έρευνα δράσης εξελίσσεται ως σπειροειδής, ανοικτή, κυκλική διαδικασία, όπου τα υποκείμενα δρουν και στοχάζονται διαρκώς με σκοπό τη βελτίωση και την αλλαγή (Κατσαρού, 2010, 2016). Η κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία, αποτελείται από τέσσερα στάδια: α. αναγνώριση β. σχεδιασμός γ. δράση και παρακολούθηση δ. κριτικός στοχασμός και αξιολόγηση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Χατζηγεωργίου, 2008).

1^{ος} κύκλος της έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκε η παραπάνω διεργασία και αφετηρία αποτέλεσε η πιλοτική παρέμβαση, κατά την οποία ανεδείχθησαν αισθητικές κρίσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε είδη μουσικής, διαστρεβλωτικές, παραπλανητικές και στερεοτυπικές. Ένα ακόμα ζήτημα που προέκυψε αφορούσε στη νοηματοδότηση του τρόπου που η παγκοσμιοποίηση διευρύνει και αναπλαισιώνει την προσωπική και πρωτότυπη έκφραση στη δημιουργία και στην πρόσληψη της μουσικής. Ουσιαστικά κατά την επεξεργασία των μουσικών έργων που ακούστηκαν, αναδείχθηκαν σημαντικοί μηχανισμοί προβολής νοητικών παραδοχών, με τη μορφή αποκάλυψης συγκεκριμένων απόψεων και νοητικών συνόλων, οι οποίοι τέθηκαν υπό έλεγχο στο πεδίο της κυρίως έρευνας. Έτσι προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα, που σχετίζονταν με τη χρήση της μουσικής ακρόασης στον προσανατολισμό των ενηλίκων για κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό πάνω σε αισθητικές κρίσεις και σε σχέση με το πώς επιδρά ο παγκοσμιοποιημένος δυναμισμός της εποχής στην πρόσληψη και κατασκευή της μουσικής.

Προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα επιλέχθηκαν τα τμήματα των ενηλίκων που θα διεξαγόταν η έρευνα και ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι που θα αποτελούσαν το ερευνητικό δείγμα. Για τον σκοπό αυτό ανακοινώθηκε στην ομάδα των εκπαιδευομένων ο σκοπός της εργασίας και ο τρόπος που θα υλοποιηθεί το μάθημα, μέσω της ακρόασης μουσικών έργων. Η δράση περιλάμβανε την αντίχνευση της μουσικής ταυτότητας των

ενηλίκων, μέσω της επίδοσης δύο ερωτηματολογίων, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην επιλογή των μουσικών ακροάσεων και στην υλοποίηση της έρευνας. Ο κριτικός στοχασμός προσεγγίστηκε μέσω της ανάλυσης του παραγόμενου λόγου, τόσο στην τάξη, όσο και στις συνεντεύξεις.

2^{ος} κύκλος της έρευνας

Ο στοχασμός πάνω στα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την πρώτη χρονιά της έρευνας και αφορούσαν στην ανταπόκριση και συμμετοχή των ενηλίκων στην κριτικοστοχαστική διεργασία, ανέδειξε κριτικοστοχαστικές διεργασίες και μετασχηματιστικές εμπειρίες όχι μόνο σε ζητήματα νοηματοδότησης αισθητικών κρίσεων και πρόσληψης της παγκοσμιοποιημένης τέχνης, αλλά και σε εξωμουσικά ζητήματα, που αφορούσαν στην αλληλεπίδραση και στις αλλαγές στις νοηματοδοτικές δομές σε σχέση με τη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο. Η συγκεκριμένη διαπίστωση οδήγησε στην επανάληψη της έρευνας το επόμενο σχολικό έτος, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα που αντιπροσώπευαν ενήλικοι με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, ενισχύοντας την κυκλική πορεία της έρευνας δράσης.

4.3.3. Η εθνογραφική προσέγγιση

Η εθνογραφική μέθοδος αποτελεί μία ποιοτική μεθοδολογία, που σύμφωνα με την Πηγιάκη (2004) έχει σκοπό «την αναλυτική περιγραφή των τρόπων, που τα δρώντα πρόσωπα δημιουργούν τα κοινωνικά φαινόμενα της ομάδας τους, μέσα από το νόημα που αποκτά γι' αυτά η κοινωνική ζωή τους και ο κόσμος τους». Έμφαση δίνεται στον τρόπο που τα άτομα αφουγκράζονται και αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Πηγιάκη, 2004) και στην υποκειμενική αντίληψη των συμμετεχόντων στην έρευνα (Bergmann, 2004). Η εθνογραφική προσέγγιση αρχικά αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικής ανθρωπολογίας και χρησιμοποιήθηκε ευρέως και σε άλλες επιστήμες, όπως στην εκπαίδευση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, η εθνογραφία στην τάξη συνδέεται με την εις βάθος μελέτη της ιδιαιτερότητας ενός συνόλου και δίνει έμφαση στην υποκειμενική διάσταση των φαινομένων (Σωτηρόπουλος, 2002). Στην εθνογραφία στην εκπαίδευση το πεδίο της έρευνας συνήθως περιορίζεται στη μελέτη του τι συμβαίνει σε μία εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, ο εκπαιδευτικός ερευνητής είναι εξοικειωμένος με τη σχολική τάξη, γι' αυτό και απαιτείται να αποστασιοποιηθεί από το οικείο (Βεκρής, χ.χ.). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αποκαλυφθεί

- πώς λειτουργεί η ακρόαση μουσικής στην συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων

- πώς αντιδρούν οι ενήλικοι στην ακρόαση μουσικών έργων
- ποιες και τι είδους νοηματοδοτήσεις προκύπτουν κατά τον διάλογο με τα «μουσικά κείμενα»
- κατά πόσο οι ενήλικοι προχωρούν σε κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό των απόψεων

Τα παραπάνω ερωτήματα σχετίζονται με διαδικασίες σημασιοδότησης, που αναδύονται, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε μουσικές δράσεις. Συνεπώς, μία εθνογραφική προσέγγιση θεωρούμε ότι είναι κατάλληλη, διότι επιδιώκεται να μελετηθεί ο υποκειμενικός τρόπος με τον οποίο ο κάθε ενήλικος επικοινωνεί με τα μουσικά έργα. Μέσα από την επιτόπια έρευνα στην τάξη, ο ερευνητής δύναται να εξετάσει την υποκειμενική οπτική γωνία που οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν τα μουσικά έργα. Ο στόχος της έρευνας δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφή της συμμετοχής του ακροατή στην επαφή με τα «ακουστικά κείμενα», αλλά στην ανάδειξη των νοημάτων που επηρεάζουν την αντίδρασή του απέναντι στα μουσικά έργα. Στην παρούσα εργασία έχουν υιοθετηθεί στοιχεία και εργαλεία της εθνογραφικής μεθόδου, που δίνουν έμφαση στην εξερεύνηση και ερμηνεία της επίδρασης των μουσικών έργων στον κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό των ενηλίκων, μέσα στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ. Δεν θεωρούμε ότι διεξάγουμε εθνογραφία με την κλασική έννοια, διότι η ερευνητική μας εστίαση αφορά αποκλειστικά στην επίδραση της μουσικής στον προσανατολισμό των ενηλίκων για κριτικό στοχασμό και καταγράφονται μόνο οι διαστάσεις των φαινομένων που αναδεικνύονται στην αίθουσα διδασκαλίας και σχετίζονται με το παραπάνω ζήτημα. Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι νοηματοδοτήσεις που προκύπτουν από την ακρόαση μουσικής, δηλαδή οι υποκειμενικοί λόγοι που καθορίζουν ατομικές λογικές.

Σημαντική έννοια που αναφέρεται στην εθνογραφία είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού ερευνητή. Σύμφωνα με τον Σωτηρόπουλο (2002), ο ερευνητής πρέπει να στοχάζεται σχετικά με την αντικειμενικότητα της έρευνάς του και για το αν στα αποτελέσματά του υπεισέρχονται προσωπικοί παράγοντες. Ο ίδιος επισημαίνει ότι οι επιστημονικές παραδοχές, οι προκαταλήψεις και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν και να παρέμβουν στην έρευνα. Συνεπώς, ο ερευνητής ασκώντας αυτοπαρατήρηση οδηγείται σε βαθύτερα επίπεδα αυτογνωσίας και συνειδητοποιεί πώς ο ίδιος αυτενεργεί (Σωτηρόπουλος, χ.χ.). Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να υποβοηθηθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας των ενηλίκων, χωρίς

να υπεισέρθει η ερευνήτρια στα αυτόνομα στοχαστικά τους πεδία. Για να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός των μαθητών πρέπει πρώτα να αναπτυχτεί ο κριτικός στοχασμός του διδάσκοντος. Να ξεπεραστούν προκαταλήψεις και αγκυλώσεις, γιατί ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του κοσμοθεωρία και κάνει τις δικές του επιλογές, σύμφωνα με αυτά που έχει ενστερνιστεί και υιοθετήσει. Επομένως, στόχος ήταν η ενίσχυση της αυτοδημιουργικής και κριτικής στάσης των ενηλίκων και όχι η επιβολή μουσικών επιλογών και προκατασκευασμένων ερμηνειών της μουσικής.

4.3.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

4.3.4.1. Η συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση συνίσταται στη συστηματική παρατήρηση συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας, κοινωνικών διαδικασιών και πλαισίων (Ιωσηφίδης, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα η παρατήρηση αποσκοπεί στην εις βάθος ανάλυση και κατανόηση του τρόπου που οι ενήλικοι διεπιδρούν με τα μουσικά κείμενα. Μας ενδιαφέρει η καταγραφή του τρόπου που οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται με τα μουσικά έργα και η διερεύνηση της διείσδυσης της μουσικής στις βαθύτερες δομές της εμπειρίας των υποκειμένων και στην κινητοποίηση του στοχασμού τους.

Ειδικότερα, επιστρατεύθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία σημαντικό ρόλο παίζει ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή στην διαδικασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015, Ιωσηφίδης, 2008). Στη μελέτη μας η ερευνήτρια είχε ενεργό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία, διότι παρότρυνε τον διάλογο των ενηλίκων με τα μουσικά έργα. Η ερευνήτρια ανέλαβε τον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή, γιατί οι εκπαιδευόμενοι γνώριζαν την ιδιότητά της ως εκπαιδευτικού και ως ερευνήτριας και η ίδια συμμετείχε στις δραστηριότητες της ομάδας των ενηλίκων.

Σχετικά με τη μέθοδο καταγραφής των ποιοτικών δεδομένων, η ερευνήτρια κράταγε σημειώσεις πεδίου, με τη μορφή ημερολογίου (Mason, 2009). Ειδικότερα, το ατομικό ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε με τη μορφή πρόχειρων σημειώσεων και σύντομων καταγραφών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Επίσης, η ερευνήτρια κράταγε εκτενείς σημειώσεις, συμπληρώνοντας το ημερολόγιο αμέσως μετά τις συναντήσεις στην τάξη (Cohen & Manion, 2000), διότι όσο απομακρύνεται η συγγραφή τους από το χρόνο δράσης, τόσο λιγότερες πληροφορίες καταγράφονται, ενώ μειώνεται η αξιοπιστία τους. Το ημερολόγιο εμπλουτιζόταν με τις ηχογραφημένες απαντήσεις των

εκπαιδευομένων στην αίθουσα διδασκαλίας. Αργότερα, τα δεδομένα τμηματοποιούνταν σε τρεις ομάδες, στην αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας, στις γενικές παρατηρήσεις, που αφορούσαν στη συμμετοχή και στην ανταπόκριση στη διεργασία, αλλά και οτιδήποτε άλλο έκρινε η ερευνήτρια ότι θα βοηθούσε στην έρευνα και στη συστηματική καταγραφή της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων με τα μουσικά έργα (συναισθήματα, εικόνες, μηνύματα των μουσικών έργων).

4.3.4.2. Η ποιοτική συνέντευξη

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική συνέντευξη, που αποτελεί μία διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ερευνητικών δεδομένων. Η συνέντευξη έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην κατανόηση των φαινομένων που σχετίζονται με την ανάδειξη της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι Taylor & Cranton (2013) επισημαίνουν ότι οι συνεντεύξεις σε έναν μικρό αριθμό ατόμων, σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα και η θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι μεθοδολογικά εργαλεία της ερευνητικής προσέγγισης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, διαδεδομένα σε μεγάλο βαθμό. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρούμε ότι η συνέντευξη θα ρίξει φως στην ανάδειξη των πιθανών μετασχηματιστικών αλμάτων που αναδύθηκαν στην τάξη, θα επιβεβαιώσει ή θα διαψεύσει τις ενδεχόμενες νέες στοχαστικές κρίσεις. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των υποκειμένων, τις προτιμήσεις και τις επιλογές τους και δίνουν την δυνατότητα «εισόδου» στην πολυπλοκότητα του νου των ατόμων (Tuckman, 1972, όπως αναφέρεται στο Cohen & Manion, 2000). Η επιλογή της μεθόδου της συνέντευξης αιτιολογείται από τη στιγμή που τα ερευνητικά ερωτήματα εξυπηρετούνται διεξοδικότερα από την άντληση πληροφοριών σε βάθος από τους ερωτώμενους. Χρησιμοποιώντας τις συνεντεύξεις στόχος μας είναι:

- α) να επεξεργαστούμε και να διασαφηνίσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση λόγου των ενηλίκων στην τάξη
- β) να επιβεβαιώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της ανάλυσης λόγου στην τάξη
- γ) να ανακαλύψουμε αντιφάσεις ή και νέες μετασχηματιστικές προοπτικές των ζητημάτων που νοηματοδοτούνται στην τάξη
- δ) να αποτιμηθεί η εκπαιδευτική διεργασία με τη χρήση της μουσικής ακρόασης ως έναυσμα κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού

Κατά τη ροή της έρευνας ακολουθήθηκε συνδυασμός τύπων συνέντευξης. Χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ημιδομημένες ερωτήσεις, αλλά υπήρχαν και

σημεία, που κυρίαρχος ήταν ο αφηγηματικός λόγος των υποκειμένων. Τα υποκείμενα εξιστόρησαν βιογραφικά σχέδια και αποφάσεις, σε διαφορετικές φάσεις της ζωής τους και αφηγήθηκαν μουσικές εμπειρίες, που αποκάλυψαν τη μουσική τους ταυτότητα και τον τρόπο που νοηματοδοτούν την πρόσληψη μουσικών ειδών. Ο λόγος που προσεγγίστηκαν τα βιογραφικά στοιχεία και η μουσική ταυτότητα των υποκειμένων προσδίδει συνοχή στην έρευνα, καθότι το σύνολο της εμπειρίας τους μας βοηθά στην αποκωδικοποίηση του τρόπου οι ενήλικοι νοηματοδοτούν αισθητικές παραδοχές. Η συνοχή είναι ένα ενέργημα της έρευνας, η οποία παράγει δεσμούς μεταξύ των μερών και του όλου. Με άλλα λόγια, η καταγραφή του πλούτου των εμπειριών του ατόμου οργανώνει την έρευνα μέσα από τη σύνδεση των νοημάτων που αποδίδει σε παρελθοντικές μουσικές και όχι μόνο εμπειρίες. Ωστόσο, επειδή ο σκοπός της έρευνας δεν αφορά στη διερεύνηση της ταυτότητας που παράγεται μέσα από τις εξιστορήσεις του εαυτού δεν ακολουθήθηκε το είδος της αφηγηματικής συνέντευξης σε βάθος. Σε μεγάλο βαθμό οι ερωτήσεις προσέγγιζαν την ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, η οποία δίνει τη δυνατότητα να συζητηθούν και άλλα θέματα που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της (Hitchcock & Hughes, 1989).

Οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν τον οδηγό της συνέντευξης κατηγοριοποιήθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους και ως προς τα ζητήματα που τέθηκαν στην τάξη σε πέντε ομάδες:

- α) Βιογραφικά στοιχεία
- β) Μουσική ταυτότητα
- γ) Νοηματοδότηση μουσικών ειδών
- δ) Αποτίμηση της διδακτικής διεργασίας με τη χρήση μουσικής ακρόασης
- ε) Μουσική και παγκοσμιοποίηση

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις επιτρέπουν στους ερωτώμενους να αποδοθούν σε έναν λεπτομερειακό προσδιορισμό της μαθησιακής εμπειρίας που βίωσαν, την ανάδειξη των ζητημάτων που αποτέλεσαν αντικείμενο εκτεταμένων συζητήσεων στην τάξη, την εξέταση της ανασυγκρότησης των παραδοχών που καθορίζουν τις ατομικές λογικές. Εδώ το άτομο μπαίνει σε διαδικασία επανα-θεματοποίησης παραδοχών, εκφράζοντας ασυνείδητες αφομοιώσεις ή μετασχηματισμούς και αλλαγές στις κρίσεις του. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που ανέκυψε αφορά στη χρήση της συνέντευξης για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διδακτικό εργαλείο την ακρόαση μουσικής. Εδώ η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε για να αποτιμηθεί ο τρόπος πρόσληψης της μαθησιακής διεργασίας, δηλαδή να καταγραφεί το θετικό ή αρνητικό βίωμα από τη συμμετοχή τους

σε αυτήν, οι δεξιότητες που οι ίδιοι θεωρούν ότι απέκτησαν και η χρησιμότητα εμπλοκής τους σε μία κριτικοστοχαστική διεργασία, ακούγοντας μουσική.

4.3.4.3. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Συμπληρωματικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι:

1. Τα φύλλα εργασίας
2. Το ερωτηματολόγιο διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών

1. Τα φύλλα εργασίας που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική διεργασία, εμπειρείχαν:

A. Ερωτήσεις μεθοδολογικής παρότρυνσης για την υποκίνηση του στοχασμού των ενηλίκων. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα εργαλείο στοχαστικών ερωτήσεων, βασισμένο στο μοντέλο επεξεργασίας έργων τέχνης, που προτείνει ο Perkins και σε ερωτήσεις που εκκινούν από τις ρουτίνες σκέψεις που ακολουθήθηκαν. Πρόκειται για υπενθύμιση των ερωτήσεων που τίθενται προφορικά στην τάξη, με σκοπό να ενθαρρύνουν την ανάλυση των θεμάτων και τη διείσδυση στην ουσία των ζητημάτων (Tisbell, 2008). Με τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενεργοποιούνται και αναδύονται βυθισμένα συναισθήματα και ανοίγονται διάυλοι στις αισθήσεις, που είναι καθηλωμένες από τη συνήθεια και την καθημερινότητα.

B. Πληροφορίες για μουσικά είδη, συνθέτες, ειδικά μουσικά χαρακτηριστικά, μετάφραση των στίχων των μουσικών έργων, με στόχο αφενός τον εμπλουτισμό του γνωστικού επιπέδου των ενηλίκων και αφετέρου την υποκίνηση για εμβάθυνση στον μουσικό κριτικό στοχασμό.

2. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1999), η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελεί την αφετηρία κάθε εκπαιδευτικής πράξης. Για τη συλλογή στοιχείων κατάλληλη είναι η χρήση ερωτηματολογίων (Βεργίδης, 1999). Έτσι, στην πρώτη συνάντηση μοιράστηκαν στους εκπαιδευόμενους δύο σύντομα ερωτηματολόγια διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Τα ερωτηματολόγια αποσκοπούσαν να εξετάσουν τη μουσική ταυτότητα και τις μουσικές καταβολές των ενηλίκων, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία συμπεριφορών, επιθυμιών και αναζητήσεων στην εκπαιδευτική διεργασία. Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων οι δύο πρώτες εξέταζαν προσωπικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, δηλαδή το φύλο και την ηλικία, μία ήταν ερώτηση διχοτομικού τύπου, ενώ οι υπόλοιπες πολλαπλής επιλογής. Το ερωτηματολόγιο εξέταζε τη μουσική γνώση των ενηλίκων και τις μουσικές τους προτιμήσεις. Το δεύτερο

ερωτηματολόγιο, αποτελείτο από οχτώ ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και εξέταζε τη σημασία που δίνουν οι ενήλικοι στη δραστηριότητα της μουσικής ακρόασης, τους λόγους για τους οποίους ακούν μουσική, τα χαρακτηριστικά της αγαπημένης τους μουσικής και τους παράγοντες που θεωρούν ότι έχουν επηρεάσει τις μουσικές τους εμπειρίες.

4.3.5. Τεχνική της έρευνας: Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία τεχνική έρευνας, που έχει σαν αντικείμενο την αντικειμενική και συστηματική περιγραφή του προφορικού ή γραπτού λόγου, με απώτερο στόχο την ερμηνεία των τεκμηρίων (Βάμβουκας, 2010, Verma & Mallick, 2004). Τα τεκμήρια είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικές και πολλαπλές μορφές (Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα εργασία τα δεδομένα ποιοτικής ανάλυσης προέρχονται από τις σημειώσεις και καταγραφές της ερευνήτριας στο πεδίο της αίθουσας διδασκαλίας και από τα ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων σε ενότητες ανάλυσης. Ο Βάμβουκας (2010) σχετικά με τις ενότητες ανάλυσης κάνει λόγο για λεξιλογική, φραστική και σημασιολογική ανάλυση. Στη συγκεκριμένη εργασία υιοθετήθηκε η σημασιολογική ανάλυση, που σχετίζεται και εστιάζει στο λόγο, ως πηγή αποκάλυψης των παραδοχών, πεποιθήσεων και συγκινησιακών καταστάσεων των υποκειμένων της έρευνας. Από λειτουργικής απόψης οι ενότητες ανάλυσης που καταγράφηκαν ήταν:

A. Η ενότητα καταγραφής (Βάμβουκας, 2010), που συνίστατο στην τοποθέτηση των δεδομένων σε κατηγορίες, ανάλογα:

- Με το μουσικό έργο
- Με το πρόσωπο που έκανε την αναφορά στην τάξη

B. Η ενότητα της μέτρησης (Βάμβουκας, 2010), που μονάδα μέτρησης αποτέλεσαν οι προτάσεις των υποκειμένων της έρευνας, με στόχο να προσδιοριστούν τα νοήματα και οι ερμηνείες που εξάγονταν από την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα (Κυριαζή, 2011).

Οι ενότητες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, που καταγράφηκαν στη συνέντευξη, αφορούσαν στην τοποθέτηση των δεδομένων σύμφωνα:

- με το πρόσωπο που δίνει την συνέντευξη

- τις κατηγορίες που είχαν τεθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διεργασίας

Μονάδα μέτρησης αποτέλεσαν οι αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα, που φώτιζαν τον τρόπο νοηματοδότησης των θεμάτων που τέθηκαν υπό συζήτηση στην τάξη και την αποτίμηση της μαθησιακής διεργασίας, με μαθησιακό εργαλείο την ακρόαση μουσικής.

Η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων ακολούθησε την προσέγγιση των Merriam & Heyer (1996), διότι καταδεικνύει την αναπτυξιακή πορεία των ενηλίκων μέσω της επεξεργασίας και αναδόμησης νοημάτων, που οδηγεί σε πιο σύνθετη και πολύπλοκη γνωστική δομή. Με δεδομένο ότι το βασικό ερευνητικό ερώτημα αναζητά τις αντανακλάσεις της μουσικής ακρόασης στον κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό των ενηλίκων, η παραπάνω κατηγοροποίηση καταδεικνύει τη διάχυση των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα. Η παραπάνω κωδικοποίηση αποσαφηνίζει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων με την εμπειρία και την ανάπτυξη ή αλλαγή του τρόπου σημασιοδότησης της εμπειρίας. Για τους Merriam & Heyer (1996, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2009), το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης του ενήλικου είναι ο φτωχός συσχετισμός μεταξύ της εμπειρίας και του εμπειρικού συστήματος, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, όπως αποκαλείται στη θεωρία του Mezirow. Το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με τη στοχαστική γνωστική, συναισθηματική και σωματική εμπλοκή του ενήλικου με την εμπειρία. Η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου επιτυγχάνεται με τη διεύρυνση και μεταβολή προς ένα πιο εμπλουτισμένο, μετασχηματισμένο εμπειρικό πλαίσιο. Προκειμένου να επιτευχθεί αναλυτικότερη καταγραφή των δεδομένων προσδιορίστηκαν επιμέρους κατηγορίες, σύμφωνα με το θέμα που προέκυπτε κατά την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα και σύμφωνα με το είδος της εμπλοκής (γνωστική ή συναισθηματική), που αναδύετο από την «ανάγνωση» των μουσικών κειμένων.

Παράλληλα, έγινε προσπάθεια καταγραφής των αντικειμενικών στοιχείων της έρευνας, που αναφέρονταν στην αρχειοθέτηση των περιγραφικών, αρχικών δεδομένων που προέκυψαν στη φάση παρατήρησης των μουσικών έργων.

Για την τμηματοποίηση του ποιοτικού υλικού της συνέντευξης ακολουθήθηκε το είδος της ερμηνευτικής κωδικοποίησης, διότι αποσαφηνίστηκαν οι αλλαγές, μετατοπίσεις ή αναπροσαρμογές του τρόπου νοηματοδότησης των ζητημάτων που διαφάνηκαν στην τάξη. Ο συγκεκριμένος τρόπος της ανάλυσης περιεχομένου παραπέμπει στο είδος της αναλυτικής επαγωγής (Ιωσηφίδης, 2003), διότι η αξιοπιστία των ερευνητικών

δεδομένων στην τάξη επιβεβαιώνεται ή διαψεύδεται ή ακόμα αναδιατυπώνονται οι νοηματοδοτήσεις των βασικών παραδοχών, που αναδείχθηκαν ως αποτέλεσμα της αλληλοδιάδρασης με τα μουσικά έργα. Παράλληλα, η αναλυτική διαδικασία εντάσσεται στο είδος της ερμηνευτικής ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2003), διότι σκοπός της ερευνήτριας ήταν η ανάδειξη του υποκειμενικού νοήματος, που οι συμμετέχοντες προσδίδουν στα ζητήματα που διερευνώνται.

4.4. Υλοποίηση της έρευνας

4.4.1. Υλοποίηση της πιλοτικής και κυρίως έρευνας

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις στην τάξη στην πιλοτική τους μορφή πραγματοποιήθηκαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η κυρίως έρευνα εφαρμόστηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας, το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 2016 - Ιουνίου 2017 και Οκτωβρίου 2017 - Ιουνίου 2018. Το σχολικό έτος 2017-2018 πραγματοποιήθηκαν συνολικά 19 διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση της μουσικής ακρόασης ως διδακτικό εργαλείο και 21 διδακτικές παρεμβάσεις κατά το σχολικό έτος 2016-2017.

Το αρχικό ενδιαφέρον ήταν η κυρίως έρευνα να πραγματοποιηθεί σε τμήμα του Α΄ κύκλου κατά το σχολικό έτος 2016-2017, γιατί η συγκεκριμένη ομάδα των ενηλίκων είχε χαρακτηριστικά συνόλου αφοσιωμένου στην επίτευξη των στόχων που είχαν συμφωνηθεί και το κυριότερο ήταν ότι υπήρχε μία ορμή που συνέπαιρνε τον εκπαιδευτή και συντελούσε στη δημιουργία και στη διατήρηση ισχυρών κινήτρων για μάθηση. Αυτό το μαθησιακό περιβάλλον ευνοούσε την πειραματική εφαρμογή νέων ιδεών και πρόσφερε τη σιγουριά που είναι απαραίτητη για την εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Η ζεστασιά της ομαδικότητας και οι συναισθηματικές ανταλλαγές συμβάλλουν στον περιορισμό του άγχους και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να πειραματιστούν (Rogers, 1998). Στο μέτρο συνεπώς που νόμιζα ότι είχα πεδίο έρευνας ξεκίνησα να διερευνώ τα ζητήματα που είχαν τεθεί ως σημαντικά για την έρευνα στο συγκεκριμένο τμήμα. Ωστόσο, ένα νέο πεδίο έρευνας αναδείχθηκε την επόμενη χρονιά, διότι στον καινούργιο Α΄ κύκλο σπουδών υπήρχαν ενήλικοι με εξαιρετικό ενδιαφέρον ως προς την εθνοτική και πολιτισμική καταγωγή. Τα υπό διερεύνηση ερωτήματα θα διεκδικούσαν μεγαλύτερη εγκυρότητα, αφού μέσα από τον περίπλοκο και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου θα αναδεικνύονταν οι πολυδαίδαλοι δεσμοί της διαφορετικότητας με την ολότητα και τη σφαιρική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Για την εις βάθος γνωστική, συναισθηματική διερεύνηση της διαδικασίας κριτικής εξέτασης παραδοχών και της ενδελεχούς εξέτασης της αναδιαμόρφωσης του τρόπου που σκέφτονται οι ενήλικοι πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις τον Ιούλιο του 2016 και τον Ιούλιο του 2017, μετά από τηλεφωνικές συνεννοήσεις για τον χώρο, τη μέρα και την ώρα της διαθεσιμότητάς τους. Λόγω του καλοκαιρινού διαστήματος και επομένως της μη προσέλευσής τους στο σχολείο, υπήρχε δυνατότητα και χρόνος για τις συναντήσεις μας.

4.4.2. Δυσκολίες υλοποίησης της έρευνας στην αίθουσα διδασκαλίας και δυσκολίες στην υλοποίηση των συνεντεύξεων

Οι διδακτικές παρεμβάσεις για την αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Αισθητικής – Πολιτισμικής αγωγής. Αποτελούσαν οργανικό μέρος του γραμματισμού, ενταγμένο στις θεματικές ενότητες που προτείνονται στον οδηγό σπουδών της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής, με θέμα τα είδη μουσικής, τη γνωριμία με την ελληνική μουσική, την παγκόσμια μουσική κληρονομιά και τη χρήση ηχητικών παραδειγμάτων. Το περιεχόμενο του γραμματισμού, όπως προτείνεται στον οδηγό σπουδών σχετικά με την προσέγγιση της μουσικής, περιλαμβάνει μόνο τη διάσταση του λειτουργικού γραμματισμού, δηλαδή την αύξηση του αποθέματος της πληροφοριακής γνώσης των ενηλίκων και δεν εστιάζει στην κριτική προσέγγιση των ειδών της μουσικής που προτείνονται, με αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων εάν δεν έχει την εμπειρία ή την κουλτούρα της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης, μέσω της κριτικής διεύθυνσης σε βαθύτερα ζητήματα του γραμματισμού, να περιοριστεί στην απλή προσέγγιση της γνώσης, στόχος που δεν συνάδει με τη φιλοσοφία της εφαρμογής των πολυγραμμισμών στα ΣΔΕ.

Άλλη μία δυσκολία αναφέρεται στον περιορισμένο χρόνο στον οποίο λαμβάνει χώρα ο γραμματισμός της μουσικής, διότι το μάθημα διεξάγεται σε μία ώρα εβδομαδιαίως. Η προσαρμογή στη μία ώρα σε κάθε τμήμα εβδομαδιαίως, δυσκόλεψε την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, διότι δεν επαρκούσε ο χρόνος για την επεξεργασία, ολοκλήρωση, εγκαθίδρυση και ενίσχυση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά. Ο περιορισμένος χρόνος υποβάθμιζε και αποσταθεροποιούσε τη γνωστική, συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία και το ζήτημα της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου αποτελούσε βασική προτεραιότητα της ερευνήτριας και προϋπόθεση για την ποιότητα των παρεμβάσεων.

Η ανάγκη για μία πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη θέαση της έρευνας οδήγησε στην επανάληψή της την επόμενη σχολική χρονιά στον καινούργιο Α΄ κύκλο σπουδών, ώστε να εμπλακούν σε στοχαστικές διεργασίες ενήλικοι με διαφορετικές εθνοτικές και πολιτισμικές καταβολές. Εξαιτίας του λιγοστού αριθμού μαθημάτων και της ποικιλομορφίας της σχολικής τάξης δεν ήταν εφικτό να αντιμετωπιστεί η έρευνα με μία αυτόματη και ομοιότροπη δράση, καθώς ο αυτοματοποιημένος τρόπος έρευνας υποτιμά τις μοναδικές, ξεχωριστές προσωπικότητες των ατόμων και την ιδιαιτερότητά τους.

Συνεχίζοντας σε αυτήν την κατεύθυνση το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις ήταν μέρος της Αισθητικής Πολιτισμικής Αγωγής, δημιουργούσε περιορισμούς σε σχέση με τον αριθμό των διδακτικών παρεμβάσεων. Σκοπός ήταν να επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι μία ποικιλία θεμάτων που άπτονται της μουσικής, ώστε να λειτουργήσουν ως κομιστές απαραίτητων και χρήσιμων γνώσεων και να προσεγγιστεί ένα μεγάλο φάσμα μουσικών ειδών, ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερα μουσικά πεδία, λαμβάνοντας υπόψη τις μουσικές αναζητήσεις τους και να μην υπάρχει μονομερής προσανατολισμός.

Ένα επιπρόσθετο εμπόδιο αποτελούσε η συχνή μη υλοποίηση του μαθήματος, λόγω συμμετοχής του σχολείου σε εκδηλώσεις και δράσεις. Στο σύγχρονο πλαίσιο ένας βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι η σύνδεσή τους με την ευρύτερη κοινωνία και η ενίσχυση του κοινωνικού, πολιτισμικού προφίλ των εκπαιδευομένων. Ως εκ τούτου το σχολείο πραγματοποίησε ειδικά τα συγκεκριμένα έτη ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών επισκέψεων, με αποτέλεσμα τη μη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπρόσθετα, πολλές φορές έπρεπε να επικεντρωθώ στην επίλυση και διευθέτηση διοικητικών και γραφειοκρατικών υποθέσεων με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η παρουσία μου στην τάξη. Η συμπλήρωση των μαθημάτων που χάνονταν αποτελούσε ένα δύσκολο εγχείρημα, διότι έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί το πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου και να αλλάξουν τα μαθήματα των μονίμων και ωρομισθίων συναδέλφων.

Η πρόκληση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και σε άλλα ΣΔΕ δεν θα μπορούσε να υποστηριχθεί, δεδομένου ότι η εξέταση των νοηματικών πλαισίων αναφοράς είναι μία διεργασία που απαιτεί μία συνιστώσα αυθεντικότητας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Η αυθεντικότητα, όπως πρεσβεύει και η Cranton (2006) σημαίνει συναίσθηση των άλλων, σχέσεις και μία μορφή επικοινωνίας που βασίζεται στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχία οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης απαιτείται αυτό που εκφράζει ο Jarvis (1992) αυθεντική δράση, ώστε τα άτομα να δρουν ελεύθερα και να προσπαθούν να

καλλιεργούν την ανάπτυξη και την εξέλιξη της ύπαρξής τους. Η αυθεντικότητα στη διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα σε κάποιες ώρες διδακτικών παρεμβάσεων, ούτε αποτελεί μία διεργασία που μπορεί να επιταχυνθεί.

Σε σχέση με τις συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν πρέπει να επισημανθούν τα εξής: Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κοντά στην εστία τους και στο μέρος κατοικίας τους, ώστε να μην επιβαρυνθούν με το κόστος μετακίνησης, δεδομένου της οικονομικής δυσχέρειας που αντιμετωπίζουν. Έτσι η ερευνήτρια μετέβη τρεις φορές σε κωμόπολη της δυτικής Στερεάς Ελλάδας, ενώ τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους συνάντησε σε χώρους που επέλεξαν οι ίδιοι.

Μία άλλη εγγενής δυσκολία ήταν ο λιτός και περιορισμένος λόγος των εκπαιδευομένων, που τους αποστερούσε τη δυνατότητα να εκφραστούν και να αναπτύξουν τις βαθύτερες σκέψεις τους. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν έναν μαχητικό, εξωστρεφή προσανατολισμό και αναπτυγμένες δεξιότητες σκέψης, που τους επέτρεπαν να δημιουργούν βαθύτερους συνειρμούς και συσχετίσεις. Ωστόσο, η εκφραστική τους ικανότητα ήταν συρρικνωμένη, αφήνοντας λίγα περιθώρια να ξεδιπλωθεί με σαφήνεια και ακρίβεια η δική τους αντίληψη και το προσωπικό τους βίωμα. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων παρατηρήθηκε ότι το λεξιλόγιό τους ήταν φτωχό, όμως οι λέξεις που χρησιμοποιούσαν ήταν πλούσιες νοηματικά και πολλές από αυτές ήταν άγνωστες στην επιστημονική καθομιλουμένη κοινότητα, που αγνοεί την ετυμολογική τους ερμηνεία. Η λαϊκή γλώσσα περιέχει ιδιωματισμούς που δεν εγκρίνονται να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτές αγνοώντας την ελληνικότητά τους, τα λεκτικά δάνεια και τα αντιδάνεια από άλλες γλώσσες.

4.4.3. Βασικές παραδοχές σχετικά με τη μουσική εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τους στόχους χρήσης της μουσικής ακρόασης

Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος κουβαλάει μία μεγάλη εμπειρία μουσικής, την οποία έχει αποκτήσει είτε από κάποια μορφή θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (π.χ. δημοτικό σχολείο ή κάποια τάξη γυμνασίου, χορευτικές ομάδες ή χορωδίες), είτε από άτυπες διαδικασίες μάθησης (π.χ. ακρόαση μουσικής στην ταβέρνα, στο πανηγύρι, στο ραδιόφωνο, στην τηλεόραση, ίσως ερασιτεχνικό παίξιμο οργάνων, κτλ). Οι μαθητές φέρνουν στην τάξη τη δική τους μουσική εμπειρία, τις γνώσεις τους, τη μουσικότητά τους (Green, 2006), πρακτικές που απέκτησαν κυρίως εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δεδομένου του ότι δεν έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η επιλογή των μουσικών ακροάσεων βασίζεται και στις δικές τους αναζητήσεις, επιλέγοντας μουσικά είδη και έργα που οι ίδιοι προτείνουν προς επεξεργασία στη σχολική τάξη. Λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα των πολιτιστικών ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων και η μουσική τους κληρονομιά, εφόσον οι ενήλικοι μπορούν να προσφέρουν μία πλούσια βάση εμπειρίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής (Fitzpatric, 2012).

Η έμφαση στην αξιοποίηση των μουσικών ακροάσεων δεν δίνεται απαραίτητα στα ειδικά χαρακτηριστικά της μουσικής. Κεντρικό ζητούμενο δεν αποτελεί η αποκλειστική ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, μελωδία, αρμονία, υφή, μορφή, χροιά, δυναμική, ταχύτητα και άρθρωση) ή η μονομερής εστίαση σε συγκεκριμένες μουσικές έννοιες. Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των μουσικών έργων, όπως τα ρυθμικά πρότυπα, η χρήση και η μείξη των μουσικών οργάνων και των τεχνοτροπιών χρησιμοποιούνται ως εναύσματα στη διεργασία της ολιστικής νοητικής ανάπτυξης, χωρίς όμως το ενδιαφέρον να περιστρέφεται αποκλειστικά στη μουσικολογική ερμηνεία και εξέταση των επιμέρους χαρακτηριστικών. Η επεξεργασία των τεχνικών χαρακτηριστικών της μουσικής λαμβάνει χώρα στο μέτρο που επιτρέπει και εξυπηρετεί τη δημιουργία αποπροσανατολιστικών διλημμάτων και κριτικών ερωτήσεων. Προκειμένου να αυξηθεί η αίσθηση αυτενέργειας των εκπαιδευομένων και να συμμετάσχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διεργασία, οι ενήλικοι παροτρύνονται να εκφράσουν αισθητικές κρίσεις, συναισθήματα και οποιαδήποτε απορία ή έκπληξη πυροδοτείται από την ακρόαση της μουσικής. Επομένως, η μάθηση και η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω της μουσικής και όχι μόνο για τη μουσική, όπως υποστηρίζεται και από τον Bowman (2012).

Για να συμμετάσχει ένας εκπαιδευόμενος στη συγκεκριμένη διεργασία δεν απαιτείται να έχει ειδικές γνώσεις μουσικής ή να γνωρίζει κάποιο μουσικό όργανο ή να έχει λάβει κάποια ειδική μουσική εκπαίδευση. Δεν χρειάζεται οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να διαβάσουν μουσική ή να έχουν εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις.

Οι ακροάσεις μουσικής ενσωματώνονται στον μουσικό γραμματισμό και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του μαθήματος, με στόχο την εμπλοκή όλων των εκπαιδευομένων σε νέες μουσικές εμπειρίες, έχοντας ως απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, τη βελτίωση της ποιότητας και την επέκταση της σκέψης τους.

Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων και επομένως διαφοροποιούνται οι πρακτικές που εφαρμόζονται από

τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης (Brookfield, 1987). Για παράδειγμα, η επίτευξη μιας κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής τεχνικής με στόχο την υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων θα μπορούσε να υλοποιηθεί αν οι ενήλικοι σύγκριναν, αξιολογούσαν, προδιόριζαν, ερμήνευαν τις διαφορετικές οπτικές που παρουσιάζονταν μέσα από τραγούδια, δίνοντας έμφαση στον διάλογο που προκύπτει έμμεσα ανάμεσα στον δημιουργό της μουσικής και στους ενήλικους.

4.4.4. Η επιλογή μουσικών έργων

Μία πρωταρχική αρχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διεργασίας, από τον σχεδιασμό της μέχρι και την αξιολόγηση (Κόκκος, 1999). Επιπλέον, άλλη μία βασική αρχή αφορά στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, ώστε να συνδεθούν οι προτεραιότητες και οι προσδοκίες τους, με τη φιλοσοφία και τη λειτουργία του μαθήματος. Προκειμένου να τηρηθούν οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να επιλέξουν μουσικά είδη και μουσικά έργα και να προτείνουν αυτά που επιθυμούν να ακουστούν στην τάξη, ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία τους και να εκφραστεί η προσωπική τους επιθυμία. Από την άλλη, η κριτική εξέταση του θέματος, καθώς και η καταλληλότητά τους στο να προσφέρουν εναύσματα για πολυδιάστατο και κριτικό στοχασμό λήφθηκε υπόψη στην επιλογή των μουσικών ακουσμάτων. Έτσι τα μουσικά είδη και έργα που επιλέχθηκαν προς αξιοποίηση στην τάξη υποστηρίζουν και αναδεικνύουν πτυχές των κριτικών ερωτημάτων, ενώ επίσης προσφέρονται για τη δημιουργία μιας κριτικής προοπτικής και εκτίμησης του κοινωνικο - πολιτισμικού περιβάλλοντος που περικλείει τη μουσική.

Όπως επισημαίνεται και στο υλικό για τη μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του προγράμματος ARTiT (2012) σχετικά με την επιλογή έργων τέχνης οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τους συμμετέχοντες στη διαδικασία επιλογής. Στο ίδιο υλικό, προτείνονται οι εξής εναλλακτικοί τρόποι για αυτήν τη διαδικασία:

- α. Οι εκπαιδευτές προτείνουν μία ποικιλία έργων τέχνης και οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν αυτά που επιθυμούν
- β. Οι εκπαιδευτές προτείνουν πηγές, από τις οποίες οι ενήλικοι μπορούν να ανακαλύψουν έργα τέχνης και επιλέγουν αυτά που προτιμούν
- γ. Οι εκπαιδευτές ενισχύουν τους ενήλικους με κριτήρια για την εύρεση και επιλογή έργων τέχνης

δ. Οι εκπαιδευόμενοι προτείνουν αρχικά τα έργα που επιθυμούν και μετά ακολουθεί συζήτηση για την επιλογή των έργων

Επομένως, για να αξιοποιηθεί η έκφραση των εκπαιδευομένων εφαρμόστηκαν συνδυαστικά οι τρόποι που προτάθηκαν παραπάνω, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι πρόβαλαν τις επιθυμίες τους και η εκπαιδύτρια τους παρουσίασε μουσικά είδη και έργα, με κριτήριο τη δημιουργία αποπροσανατολιστικών διλημάτων και αποριών ως προς τη χρήση και τον συνδυασμό μουσικών υλικών. Μέσω του διαλόγου και της συζήτησης ξεδιπλώθηκε η μουσική εμπειρία των εκπαιδευομένων, συζητήθηκαν οι επιλογές των μουσικών ακροάσεων και τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκαν τα προσωπικά κριτήρια των συμμετεχόντων, ενθαρρύνοντας την έκφραση εναλλακτικών ιδεών και ελαχιστοποιώντας τη χρήση της εξουσίας του εκπαιδευτικού.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα κατάλληλα έργα τέχνης και κατ' επέκταση μουσικά έργα είναι αυτά τα οποία έχουν κάποια αισθητική αξία, τα «σημαντικά», «γνήσια» έργα (ARTiT, 2012, Κόκκος, 2017). Η έννοια του μουσικού κάλλους και της αντικειμενικής αισθητικής μουσικής επιλογής οφείλει να αποτελέσει επίπονο ζήτημα ποιοτικής αξιολόγησης για το ποιο είναι το καταλληλότερο μουσικό έργο, που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός. Αν υπήρχε έτοιμο επιστημονικά αποδεδειγμένο ρεπερτόριο και πάλι θα ήταν σκόπιμο να ήταν υποκείμενο σε συνεχείς βελτιώσεις και αλλαγές. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής πρέπει να σταθεί με ανοικτή κρίση, δίχως αίσθημα αυθεντίας, σεμνά δίπλα σε όλους. Να αφήσει ελεύθερες τις εκφράσεις του διαλόγου των εκπαιδευομένων και να εκμιαύσει το κρυφό σκεπτικό τους. Ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να πείσει, αλλά να θέσει ερωτήματα και να παραθέσει το διαθέσιμο μουσικό εκπαιδευτικό υλικό. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, στην παρούσα έρευνα, αφήθηκαν οι ενήλικοι να επιλέξουν, ποια μουσικά έργα επιθυμούν να ακουστούν στην τάξη και αυτά που οι ίδιοι επέλεξαν παρουσιάστηκαν.

Κάθε δόγμα αναπαραγωγής των αντιλήψεων που οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκρυσταλλώσει σχετικά με τις αισθητικές τους αξίες είναι ενάντιο στη διαλεκτική, την ενδοσκόπηση και την πιθανή αναθεώρηση των πεποιθήσεων. Μόνο αν παραμείνει ο διδάσκων αδογμάτιστος, είναι έτοιμος να αναγνωρίσει νέες επιστημονικές αλήθειες, που μέχρι την σιγή του νου, ήταν άγνωστες και αόρατες, παρότι υπαρκτές. Για να μην ευνουχιστεί ο κριτικός στοχασμός των ενηλίκων στα ΣΔΕ και για να μην αναγκαστούν με εκπαιδευτικά τεχνάσματα, να επιβεβαιώσουν τους ισχυρισμούς και τους

καθοδηγούμενους τελεολογισμούς του διδάσκοντος, σταθερός εκπαιδευτικός κανόνας οφείλει να είναι η αποστασιοποίηση της εικόνας και της ουσίας του εκπαιδευτικού από την ψευδή στάση του, ως αναμφισβήτητος παντογνώστης, φωστήρας και καθοδηγητής των συνειδήσεων των υπολοίπων. Αν οι εκπαιδευόμενοι αντιληφθούν ότι οι επιθυμίες και οι εμπειρίες που φέρνουν στο σχολείο είναι αποδεκτές και σημαντικές από τον εκπαιδευτικό, θα αισθανθούν το μάθημα της μουσικής ως κομμάτι της ζωής τους (Abrahams, 2005). Το βήμα αυτό είναι απαραίτητο, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διεργασία και να εξασφαλιστεί βαθιά και στέρεη μάθηση (Rogers, 1998).

4.4.5. Μεθοδολογία προσέγγισης και επεξεργασίας μουσικών ακροάσεων

Για την επεξεργασία των μουσικών ακροάσεων ακολουθήθηκαν τα μοντέλα :

1. Το "Listening and Thinking" που σχεδιάστηκε με βάση το "Music Responding Block" των NAEP Arts Κάρτες αναφοράς (Persky, Sandene, & Askew, 1998, όπως αναφέρεται στο Johnson, n.d.) και αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με την οργάνωση της μουσικής, τον σκοπό της, τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ δύο μουσικών παραδειγμάτων. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο είναι οι εξής: 1. πού θα ακούσετε αυτήν τη μουσική; 2. τι ακούσατε στη μουσική που σας βοήθησε να κάνετε αυτήν την επιλογή; 3. πόσα όργανα ακούτε σε αυτήν τη μουσική; 4. πώς θα περιγράφατε τα όργανα που ακούτε σε αυτήν τη μουσική; 5. πού διαφέρουν δύο συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια; (π.χ. στην ταχύτητα, στο στυλ, στα όργανα που χρησιμοποιούνται). 6. τι ακούσατε στη μουσική αυτή που σας βοήθησε να κάνετε την επιλογή σας; 7. συγκρίνετε τα κομμάτια που ακούσατε (είναι σχεδόν τα ίδια, είναι λίγο τα ίδια, είναι λίγο διαφορετικά, είναι πολύ διαφορετικά) 8. τι ακούσατε στη μουσική που σας βοήθησε να κάνετε την επιλογή σας;

2. Η ρουτίνα «Listening: ten times two» για την παρατήρηση και την περιγραφή της μουσικής, που προτείνεται από την ομάδα Visible Thinking Team at Project Zero στο Harvard Graduate School of Education. Η ρουτίνα βοηθά τους μαθητές να κάνουν προσεκτικές παρατηρήσεις σχετικά με τη μουσική. Ζητάει από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν το έργο και να προχωρήσουν πέρα από την πρώτη ακρόαση. Η ρουτίνα λειτουργεί ως εξής: Δίνεται στους μαθητές χρόνο να ακούσουν τη μουσική πολλές φορές, προσπαθώντας να ακούσουν κάτι νέο κάθε φορά. Οι σπουδαστές μπορούν να εργαστούν ως σύνολο, σε μικρές ομάδες ή μεμονωμένα. Οι

περιγραφικές λέξεις και φράσεις που δημιουργούνται, ανακοινώνονται στο σύνολο της ομάδας. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι μιλάνε για τις ερμηνείες που δίνουν και τίθενται ερωτήσεις όπως: τι σας κάνει να το πείτε αυτό; (ερώτηση ρουτίνας ή υποστήριξης ενός ζητήματος) (Tishman & Palmer, 2006).

3. Η ρουτίνα «Εκτίμηση, Υποστήριξη, Διερώτηση» (Claim, support, question). Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν μία εκτίμηση για ένα έργο τέχνης. Υποστηρίζουν την εκτίμησή τους με πράγματα που γνωρίζουν μέσα από την εμπειρία τους και αναρωτούνται για νέα ζητήματα που ανακύπτουν. Οι ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν στους εκπαιδευόμενους είναι: 1. τι συμβαίνει; 2. τι σε κάνει να το λες αυτό; 3. διατύπωσε την κρίση σου για το έργο, 4. προσπάθησε να αναρωτηθείς σχετικά με την εκτίμησή σου. Κάθε μία από τις ερωτήσεις αντιστοιχούν στα τρία παραπάνω στάδια (Tishman & Palmer, 2006).

4. Η ρουτίνα «βλέπω («ακούω» στην περίπτωση της μουσικής), σκέφτομαι, αναρωτιέμαι» (I see, I think, I wonder). Η συγκεκριμένη ρουτίνα ζητάει από τους μαθητές να παρατηρήσουν το έργο τέχνης και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: 1. τι βλέπεις; 2. τι σκέφτεσαι; 3. τι σε κάνει να αναρωτιέσαι για αυτό το έργο; (Tishman & Palmer, 2006).

5. Το μοντέλο επεξεργασίας έργων τέχνης του Perkins, προσαρμοσμένο στις μουσικές ακροάσεις. Ο στοχασμός πάνω στα μουσικά έργα ακολουθεί τέσσερα στάδια: Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το μουσικό έργο και απαντούν σε ερωτήσεις όπως: 1. ποιες οι πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις σας από το άκουσμα; 2. ποιες οι πρώτες σας εντυπώσεις;. Στη δεύτερη φάση το έργο παρατηρείται με πιο ανοικτό πνεύμα και διάθεση. Οι εκπαιδευόμενοι απαντούν σε ερωτήσεις όπως: 1. η μουσική τι ατμόσφαιρα δημιουργεί; 2. αναρωτηθείτε ποια επιμέρους χαρακτηριστικά της μουσικής επιθυμεί ο συνθέτης να τονίσει; (ιδιαίτερο παίξιμο κάποιου συγκεκριμένου οργάνου, διαβαθμίσεις δυναμικής). Στην τρίτη φάση γίνεται εκβάθυνση στην ερμηνεία του έργου. Στο στάδιο αυτό δίνονται και κάποια στοιχεία για τον συνθέτη, την εποχή του και το έργο του. Και τέλος, οι εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στα αρχικά ερωτήματα και ελέγχουν πώς τα βιώματα και οι εμπειρίες τους επηρέασαν τον τρόπο που αντέδρασαν και ερμήνευσαν το άκουσμα (Κόκκος & Μέγα, 2007).

6. Ο οδηγός ερωτήσεων που χρησιμοποιεί η Beth P. Velde (για την επεξεργασία της ζωγραφικής που δημιουργούν οι εκπαιδευόμενοι στην τάξη, βασισμένος στην τεχνική ερωτήσεων του King (1991), που δίνει έμφαση στην προώθηση του κριτικού

στοχασμού, προσαρμοσμένο από τη γράφουσα στις μουσικές ακροάσεις. Βασικές ερωτήσεις που προτείνονται:

- Ποια είναι η βασική ιδέα / σημείο της ...
- Πώς επηρεάζει το αποτέλεσμα
- Τι θα γινόταν αν
- Πώς σχετίζεται αυτό με ...
- Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί ...
- Ποια συμπεράσματα μπορείτε να αντλήσετε σχετικά με ...
- Ποια είναι η διαφορά μεταξύ ... και ...
- Πώς θα χρησιμοποιούσατε
- Τι είναι το καλύτερο ... και γιατί.....

7. Η διδακτική προσέγγιση των δύο σταδίων για τη θέαση έργων τέχνης προσαρμοσμένη από την ερευνήτρια στην επεξεργασία μουσικών έργων. Η εν λόγω μεθοδολογία στοχεύει στη δημιουργία ενός πλαισίου στοχαστικής αναζήτησης και κατανόησης μουσικών έργων (Ραυλού, 2015). Το πρώτο στάδιο αφορά στην πραγματολογική διερεύνηση και αναζητούνται κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία του μουσικού έργου και το δεύτερο στάδιο αφορά στην ερμηνευτική διερεύνηση, ώστε το μουσικό έργο να προσεγγιστεί μέσω της βιωματικής εμπειρίας. Έτσι, αρχικά τίθενται ερωτήσεις για τα γενικά χαρακτηριστικά του μουσικού ακούσματος, ενώ στο δεύτερο βοηθάμε τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν στοχαστικές ερμηνείες του έργου.

4.5. Περιγραφή της έρευνας

4.5.1. Οι πιλοτικές παρεμβάσεις

Σκοπός της πιλοτικής παρέμβασης με τη χρήση της μουσικής ακρόασης ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε έναν γόνιμο και παραγωγικό διάλογο, ώστε να αποκαλυφθούν ψυχολογικές, κοινωνικές, γνωστικές νοηματικές συσχετίσεις για είδη μουσικής. Οι εν λόγω διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε τμήμα του Β΄ κύκλου σπουδών κατά το σχολικό έτος 2015-2016.

Η πρώτη πιλοτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Γνωριμία με την κλασική μουσική». Κύριος στόχος ήταν να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι την κλασική μουσική, να προσεγγίσουν και να εξετάσουν τις αισθητικές τους παραδοχές, με βάση τις οποίες ερμηνεύουν το συγκεκριμένο είδος και να διερευνήσουν τις βαθύτερες αιτίες των παραδοχών τους. Έγινε προσπάθεια να

αναζητηθούν εναλλακτικοί τρόποι σκέψης, που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την επιλογή και υιοθέτηση ενός μουσικού στυλ.

Το μουσικό έργο που ακούστηκε κατά την πρώτη ώρα της διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, ώστε να διερευνηθεί αν μπορεί να λειτουργήσει σαν έναυσμα, για να αποκαλυφθούν βαθύτερες παραδοχές, πεποιθήσεις και ερμηνείες. Το μουσικό έργο που ακούστηκε ήταν το «Für Elise», Ludwig van Beethoven.

4.5.1.1. Ακρόαση κλασικής μουσικής: 1^ο ηχητικό παράδειγμα

Σε συνέχεια της συνοπτικής προσέγγισης της κλασικής μουσικής που έλαβε χώρα σε προηγούμενα μαθήματα, η εκπαιδύτρια λαμβάνοντας υπόψη την ολιστική κατανόηση του φαινομένου της κλασικής μουσικής και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστών για ηχητικά παραδείγματα έφερε στην τάξη το πρώτο μουσικό παράδειγμα. Το πρώτο άκουσμα ήταν το «Für Elise», του Ludwig van Beethoven. Για την επεξεργασία του χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά το μοντέλο "Listening and Thinking" και η ρουτίνα «Listening: ten times. Αρχικά η εκπαιδευτικός τους εισήγαγε στο θέμα, δηλαδή ότι θα ακούσουν ένα έργο κλασικής μουσικής και τους προέτρεψε να κλείσουν τα μάτια και να απολαύσουν αυτό που ακούν. Μία σημαντική παρατήρηση έχει να κάνει με τα σημάδια της γλώσσας του σώματος, που πολλές φορές είναι ενδεικτικά της διάθεσης απέναντι στο άκουσμα. Παρατηρήθηκε ότι τα μάτια έκλεισαν οι Α., Μ., Ν., Δ., Κ. Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι μάλλον δεν πήραν πολύ σοβαρά ή δεν ήθελαν να ακούσουν κλασική μουσική. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη στάση του σώματος, όπως ο Δ. ξαπλωμένος στην καρέκλα, ο Β. να ασχολείται με το κινητό.

Αφού άκουσαν το μουσικό έργο η εκπαιδευτικός τους ρώτησε αν τους άρεσε. Υπήρξε διστακτικότητα και αμηχανία, κάτι που έδειχνε ξεκάθαρα ότι ήταν ένα άκουσμα ανοίκειο. Επίσης, δεν έτυχε της απόλυτης προσοχής από όλους. Ο Δ. είπε «δεν είναι ότι δεν μου άρεσε, αλλά είναι παλιά μουσική...», η Π. ανέφερε «η μουσική αυτή είναι για να μας χαλαρώνει..... και είναι και αυτή ή ώρα.....», η Ρ. επισήμανε «καλή είναι, ανάλογα με την ώρα...», η Μ. «μου φέρνει ύπνο», η Κ. «έτσι και έτσι», η Δ. «μου άρεσε, ειδικά τα βράδια ακούω, έχω κατεβάσει και κάποια κομμάτια στο κινητό.....», η Ε. «δεν έχουμε μάθει να ακούμε τέτοια μουσική...», η Τ. ανέφερε «είναι βαρετή...» και η Π. επισήμανε ότι «την ακούν οι μορφωμένοι». Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν αυτό που άκουσαν. Ακούστηκαν οι εξής περιγραφές: «λυπητερό, βαρετό, αγαπησιάρικο,

νοσταλγικό, ταξιδιάρικο, ερωτικό». Οι λέξεις καταγράφονταν στον πίνακα. Τα επόμενα ερωτήματα που τέθηκαν στην τάξη ήταν: «πού θα ακούσετε αυτή τη μουσική;», «ποιο μουσικό όργανο ακούτε;». Η πλειοψηφία αναγνώρισε το πιάνο και επισήμανε ότι «δεν ακούει τέτοια μουσική..», «μόνο εσείς κυρία την ακούτε...». Με αφορμή τη συγκεκριμένη διαπίστωση εφαρμόστηκε μία πρακτική που προτείνει ο Brookfield ως καλή πρακτική κριτικοστοχαστικής διεργασίας, το παιχνίδι «μαντέψτε την ιδεολογία του δασκάλου». Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτικό και τις ομάδες που ακούν τέτοιου είδους μουσική και το πώς πρέπει να έχει κάποιος μεγαλώσει για να του αρέσει το είδος αυτό. Κατέθεσαν την εμπειρία τους, τις σκέψεις τους και τις παραστάσεις που τους δημιουργεί το μουσικό άκουσμα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευόμενους για να αποκαλυφθούν οι ψυχολογικές, κοινωνικές, γνωστικές νοηματικές συσχετίσεις ήταν οι εξής: «τι πιστεύω για τον εαυτό μου;», «γιατί δεν ακούω αυτή τη μουσική», «κατέχω κάποιες γνώσεις για αυτήν την μουσική;», «γιατί έχω τη συγκεκριμένη άποψη για το είδος αυτό της μουσικής;», «τι με έχει επηρεάσει και έχω αυτή την άποψη;», «ποιος είναι ο ρόλος του οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος που έχω μεγαλώσει;», «τελικά θα πρέπει να αναθεωρήσω τα μουσικά μου ακούσματα ή να μείνω αυθεντικός σε αυτό που πρεσβεύω;». Τα παραπάνω ερωτήματα τους προβληματίσαν και τους βοήθησαν να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων σημείωσε ότι δεν ακούει κλασική μουσική, διότι είναι μουσική που δεν έχουν εξοικείωση και που δεν απευθύνεται σε όλους, αλλά σε ένα μικρό μέρος ακροατών στο οποίο δεν ανήκουν.

4.5.1.2. Ακρόαση κλασικής μουσικής: 2^ο ηχητικό παράδειγμα

Το επόμενο παράδειγμα ήταν ένα μουσικό έργο προγραμματικής μουσικής²⁷ γνωστό ως «Γαμήλιο Εμβατήριο» του Mendelson²⁸. Η επιλογή του εν λόγω κομματιού έγινε με σκοπό να αναρωτηθούν οι εκπαιδευόμενοι για τις μουσικές τους εμπειρίες πάνω σε κλασικά ακούσματα, με δεδομένο ότι στην προηγούμενη παρέμβαση υποστήριξαν ότι η κλασική μουσική είναι ανοίκεια και παντελώς άγνωστη. Στόχος της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η περαιτέρω εξοικείωση των εκπαιδευομένων με το κλασικό άκουσμα και η αναθεώρηση της νοητικής διεργασίας σε σχέση με την ακαταλληλότητα των ακουσμάτων κλασική μουσικής και τη στερεοτυπική σκέψη ότι απευθύνεται σε λίγους.

²⁷ Στη μουσική ορολογία ένα μουσικό κομμάτι εμπνευσμένο από εξωμουσικές ιδέες, ποιητικές ή ρεαλιστικές ονομάζεται προγραμματική μουσική .

²⁸ http://peri-texnon.blogspot.com/2011/04/blog-post_28.html

Επίσης, η ανακατασκευή της αντίληψης ότι πρόκειται για μία αφηρημένη, δυσνόητη τέχνη που δεν κρύβει κάποιο νόημα και που δεν μπορεί να αποδώσει και να εικονογραφήσει ιδέες²⁹.

Η ανάλυση του μουσικού κομματιού ακολούθησε το μοντέλο των δύο σταδίων για τη θέαση έργων τέχνης προσαρμοσμένο από την ερευνήτρια στην επεξεργασία μουσικών έργων. Στο πρώτο στάδιο, δηλαδή κατά την πραγματολογική διερεύνηση δόθηκε σημασία στην ανακάλυψη των πραγματικών στοιχείων που ακούγονται. Οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν ότι ακούγεται ορχήστρα. Στην ερώτηση αν ξεχωρίζουν κάποια κατηγορία μουσικών οργάνων ανέφεραν τα πνευστά που ακούγονται στην αρχή του μουσικού έργου και στη συνέχεια την εναλλαγή των πνευστών με τα υπόλοιπα όργανα της ορχήστρας. Επίσης, έκαναν λόγο για τη χαρακτηριστική μελωδία που επαναλαμβάνεται σαν κυρίαρχο μουσικό μοτίβο. Η συζήτηση για τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ακούσματος δεν συνεχίστηκε, διότι ο στόχος της διδακτικής παρέμβασης δεν ήταν η μουσικολογική, εξειδικευμένη ανάλυση του ηχητικού παραδείγματος. Στο δεύτερο στάδιο στην ερμηνευτική διερεύνηση δόθηκε έμφαση στην κριτική προσέγγιση του έργου και στο βαθύτερο νόημα του. Στο σημείο αυτό δόθηκαν πληροφορίες για τον συνθέτη και το μουσικό άκουσμα³⁰ και οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν πώς καθιερώθηκε ως γαμήλιο εμβατήριο. Η εκπαιδευτικός τους προέτρεψε να αναζητήσουν σχετικές πληροφορίες στο διαδίκτυο, τις οποίες θα παρουσίαζαν την επόμενη φορά. Στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις με στόχο να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι να εξετάσουν τις πεποιθήσεις τους. Η πρώτη ερώτηση ήταν «τώρα πιστεύετε ότι είναι τελείως άγνωστη σε εσάς η κλασική μουσική;» Γενικές παρατηρήσεις των ενηλίκων ήταν: «δεν είχα σκεφθεί ότι ξέρω κάποιες μουσικές...», «με κάνει να βαριέμαι», «την ακούμε μόνο σε γάμους και κηδείες...». Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο νόημα της μουσικής, δηλαδή ρωτήθηκαν αν η μουσική εκτός από συναισθήματα περιγράφει και δημιουργεί εικόνες. Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν «σίγουρα η μουσική κάτι έχει να πει», «όμως εσείς μας εξηγήσατε και μας είπατε τι θέλει να πει ο μουσικός, για εμάς είναι δύσκολο να καταλάβουμε», «μπορούμε να φανταστούμε διάφορα πράγματα ακούγοντας μουσική», «η μουσική μου δημιουργεί περισσότερο συναισθήματα και όχι εικόνες», «έχω συνδέσει τη μουσική με προσωπικές

²⁹ Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι έχει υιοθετηθεί η άποψη του Μέντελσον, που υποστήριζε ότι «Οι σκέψεις που εκφράζονται από τη μουσική δεν είναι πολύ αόριστες για λόγια, αλλά πολύ συγκεκριμένες» (Hendrie & Bray, 1985).

³⁰ Το μουσικό θέμα είχε γραφτεί για το έργο του Σαίξπηρ «Όνειρο θερινής νυκτός».

καταστάσεις που έχω περάσει». Στη συνέχεια ερωτήθηκαν «τι πιστεύετε ότι θα συνέβαινε αν ακούγατε συνέχεια κλασική μουσική;». Οι απαντήσεις καταγράφηκαν ως εξής: «θα είχα βαρεθεί», «ίσως μου άρεσε», «ανάλογα τη διάθεση», «θέλω να με ανεβάζει η μουσική», «θα την άκουγα όταν ήθελα να ξεκουραστώ ίσως». Από τις απαντήσεις τους εξήχθη το συμπέρασμα ότι διευρύνθηκε το πληροφοριακό σχήμα με το οποίο οι ενήλικοι αποκτούν γνώση. Δεν άλλαξε η βαθιά ριζωμένη πεποίθηση για την κλασική μουσική, ωστόσο κατανόησαν ότι η κλασική μουσική μπορεί να περιγράψει εικόνες και ότι υπάρχουν μουσικά κομμάτια που τους είναι γνωστά από διαφημίσεις, ταινίες, κτλ.

4.5.1.3. Ακρόαση κλασικής μουσικής: 3^ο ηχητικό παράδειγμα

Το τρίτο ηχητικό παράδειγμα ήταν η γαλλική άρια «Habanera» από την όπερα «Carmen» του George Bizet, τραγουδισμένη από τη μοναδική φωνή της Μαρίας Κάλλας³¹. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η εμπλοκή των εκπαιδευμένων σε συναισθηματικό στοχασμό, δηλαδή η συνειδητοποίηση του πώς αισθάνονται για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εκφέρουν αξιολογικές κρίσεις για το μουσικό άκουσμα. Ζητούμενο ήταν η διερεύνηση των συναισθημάτων, των φανταστικών εικόνων και των συνειρμών που δημιουργούνται στο άκουσμα του μουσικού έργου. Κατά την επεξεργασία ακολουθήθηκε το μοντέλο του Perkins. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να παρατηρήσουν το μουσικό έργο και να απαντήσουν στις ερωτήσεις:

- Ποια είναι τα συναισθήματά σας από το άκουσμα;
- Ποιες οι πρώτες σας εντυπώσεις;
- Το ακούσατε ευχάριστα;
- Σας άρεσε;
- Έχετε ξανακούσει το συγκεκριμένο κομμάτι;
- Ποιες εικόνες, συνειρμοί σας δημιουργήθηκαν αυθόρμητα;

Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν απαντήσεις όπως «χαρούμενο άκουσμα», «ξεσηκωτικό», «με ενέργεια», «έκρηξη συναισθημάτων», «φωνάρα», «ταραχή με πιάνει ακούγοντάς το», «μου θυμίζει τη διαφήμιση», «το έχω ακούσει στην τηλεόραση», «υπάρχουν και άλλες γνωστές μελωδίες που ακούμε σε διαφημίσεις..», «μου θυμίζει δουλειές σπιτιού, γιατί νομίζω κάτι τέτοιο διαφημιζόταν».

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=6fZRssq7UIM>

Στη δεύτερη φάση το έργο παρατηρήθηκε με πιο ανοικτό πνεύμα και διάθεση. Το άκουσμα παρατηρήθηκε με μεγαλύτερη προσοχή και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν στις ερωτήσεις:

- Η μουσική τι ατμόσφαιρα δημιουργεί;
- Το άκουσμα κατά τη γνώμη σας περιγράφει αισθήματα και αισθήσεις, όπως η αγάπη, η ευτυχία, η νοσταλγία;
- Προσπαθήστε να αναζητήστε το μήνυμα του έργου

Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι «μιλάει μάλλον για αγάπη», «δυνατή ατμόσφαιρα», «ξέρω ότι η Κάρμεν ήταν τσιγγάνα», «μιλάει για τις περιπέτειες της;», «δεν μπορώ να καταλάβω αν η ηρωίδα είναι ευτυχισμένη».

Στην τρίτη φάση έγινε εκβάθυνση στην ερμηνεία του έργου. Στο στάδιο αυτό, εξήχθηκαν κάποια συμπεράσματα και διερευνήθηκαν κάποιες σκέψεις. Επίσης, δόθηκαν κάποια στοιχεία για έργο και την εν λόγω άρια. Η εκπαιδευτικός ζήτησε την εθελοντική βοήθεια εκπαιδευόμενου να διαβάσει τη μετάφραση των στίχων. Στη συνέχεια τέθηκαν οι ερωτήσεις:

- Πώς τα βιώματα και οι εμπειρίες σας επηρέασαν τον τρόπο που αντιδράσατε και ερμηνεύσατε το άκουσμα;
- Υπάρχει ακόμα κάτι στο μουσικό νόημα που δεν καταλάβατε;
- Τώρα που γνωρίζετε την υπόθεση και το έργο άλλαξαν τα συναισθήματά σας για την άρια;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων καταγράφηκαν ως εξής: «τώρα μπορώ να φανταστώ την ηρωίδα, θέλει να ζήσει με πάθος», «μοιραία γυναίκα», «ο έρωτας είναι δύναμη», «καταλαβαίνω τι ακούω, ενώ πιο πριν δεν μπορούσα», «πώς να ακούσω όπερα, όταν έχει ξένα λόγια;», «δεν είναι για όλες τις ώρες», «η Μαρία Κάλλας έχει πολύ ωραία φωνή», «δεν θα μπορούσα να ακούω, γιατί με εκνευρίζει η τσιρίδα..», «θα μου άρεσε να διαβάζω τις υποθέσεις από τις όπερες, σαν νουβέλες ή να τις βλέπω κινηματογραφικές ταινίες».

Στην τέταρτη φάση οι εκπαιδευόμενοι, άκουσαν ξανά το έργο στην ολότητά του, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω που ζητηθήκαν στην τάξη.

Παρατηρήσεις: Οι εκπαιδευόμενοι με καλύτερο γνωστικό επίπεδο και μεγαλύτερο βαθμό έκθεσης σε ποικίλα μουσικά είδη συμμετείχαν με μεγαλύτερη ευκολία στον διάλογο και δημιουργούσαν ισορροπημένες προτάσεις. Η φαντασία τους ενεργοποιήθηκε και πυροδότησε ερωτήματα για την υπόθεση του έργου. Δεν μπορούμε

να ισχυριστούμε ότι άλλαξε η αισθητική κρίση για το είδος της όπερας, ωστόσο συμμετείχαν ευχάριστα και ενεργητικά στη διεργασία, οραματίστηκαν μέσω της φαντασίας εναλλακτικά σενάρια της υπόθεσης του έργου και μυήθηκαν σε έναν διαφορετικό τρόπο αυτοέκφρασης, μέσω της εμπλοκής σε έναν επικοινωνιακό και δημιουργικό διάλογο.

Συμπεράσματα: Από τις παραπάνω παρεμβάσεις προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευομένων εμφορείται από τις εξής αισθητικές νοητικές συνήθειες:

- Η κλασική μουσική απευθύνεται κυρίως σε ανθρώπους με σχολικές σπουδές και μουσική παιδεία.
- Η κλασική μουσική είναι περίπλοκη, δυσνόητη, μη κατανοητή και ενίοτε βαρετή.
- Είναι μουσική ειδικών ενδιαφερόντων.
- Η άρνηση για το είδος αυτό, πηγάζει από άγνοια, από στερεοτυπική σκέψη και από σύνδρομο κατωτερότητας.
- Παραδέχονται ότι δεν έχουν αυτό το πολιτισμικό DNA.
- Δεν θα επέλεγαν να ακούσουν κλασική μουσική τον ελεύθερό τους χρόνο.
- Ωστόσο, την ακούν με ενδιαφέρον στο μάθημα.

Προκειμένου να προσεγγιστεί μία ποικιλία μουσικών ειδών επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η εξέταση ενός δημοφιλούς είδους μουσικής, της ροκ μουσικής. Στο εγχείρημα της προσέγγισης της ροκ θεωρήθηκε κεφαλαιώδους σημασίας, η αναζήτηση των αξιολογικών κρίσεων για το συγκεκριμένο είδος, οι οποίες ενδεχομένως αντανακλούν στερεότυπα, προκαταλήψεις και αναπαράγουν διαιρετικές τομές.

4.5.1.4. Ακρόαση ροκ μουσικής: 1^ο ηχητικό παράδειγμα

Ακολούθως, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Γνωριμία με είδη μουσικής: Η περίπτωση της ροκ» πραγματοποιήθηκαν ακροάσεις ροκ μουσικής. Ο Λ. μυημένος στην εν λόγω μουσική αυτοδιατέθηκε και ανέλαβε να παρουσιάσει στην τάξη το αγαπημένο του ροκ τραγούδι. Η πρώτη παρέμβαση στηρίχθηκε ηχητικά στην επιλογή του Λ. και ακούσαμε Rollings Stones, «Satisfaction». Η επεξεργασία που ακολουθήθηκε ήταν η προσέγγιση των δύο σταδίων που προτείνει η Βικτώρια Παύλου. Το πρώτο στάδιο αφορούσε τη γενική χαρτογράφηση και διερεύνηση του ακούσματος. Κατά τη διάρκεια της πρώτης ακρόασης παρατηρήθηκε μία διαφορούμενη αντίδραση από τους εκπαιδευόμενους. Οι μισοί περίπου εκπαιδευόμενοι λικνίστηκαν και ενεργοποίησαν

κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος και οι υπόλοιποι φαίνονταν αποστασιοποιημένοι. Έτσι έγινε εμφανής ο διαχωρισμός των ενηλίκων σε σχέση με τα κριτήρια που ορίζουν τις πεποιθήσεις τους για το συγκεκριμένο μουσικό είδος. Αρχικά, η ερευνήτρια προέτρεψε τους εκπαιδευόμενους να ξανακούσουν το άκουσμα με σκοπό να εντοπίσουν κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως τα μουσικά όργανα που ακούγονται, να δώσουν μια δική τους περιγραφή για τον ρυθμό και να ακούσουν τον στίχο, χωρίς όμως να δοθεί έμφαση σε ιδιαίτερες λεπτομέρειες. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν τις λέξεις «έντονος ρυθμός», «δυναμικό κομμάτι», «ιδιαίτερο», «δυνατό», «ζωντανός ρυθμός», «ξεσήκωμα». Σχετικά με τα μουσικά όργανα ξεχώρισαν τις ηλεκτρικές κιθάρες και τα ηλεκτρικά όργανα. Για τον στίχο δεν υπήρχαν ιδιαίτερες αναφορές, καθότι ήταν στην αγγλική γλώσσα και δεν μπορούσαν, λόγω έλλειψης γνώσης της ξένης γλώσσας να τον αποκωδικοποιήσουν. Το δεύτερο μέρος της επεξεργασίας αφορούσε τη βιωματική διερεύνηση και την καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας. Έτσι ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν συναισθήματα, προσωπικές κρίσεις, προσωπικά βιώματα ακούγοντας το ηχητικό παράδειγμα. Μερικές από τις απαντήσεις τους ήταν οι εξής: «ευχαρίστως θα πήγαινα σε μία τέτοια συναυλία, να ακούσω τέτοια μουσική», «μου αρέσει η ροκ, αλλά δεν είναι για όλες τις ώρες...», «μου δημιουργεί υπερένταση και δεν το θέλω...», «γιατί να ακούμε ξένο τραγούδι;», «Μου αρέσει, γιατί με ανεβάζει», «βάζει τα παιδιά σε λάθος δρόμους...πολλοί ροκάδες πέθαναν από ναρκωτικά...», «καλός ροκάς ο Παπακωνσταντίνου...», «δεν έχω μεγαλώσει με ροκ, δεν μου αρέσει». Μέσα από τις συγκεκριμένες αναφορές ανιχνεύονται πεποιθήσεις και στερεοτυπικές σκέψεις που υπαγορεύουν τις αναφορές τους στην τάξη. Άξια λόγου ήταν η καίρια παρέμβαση του Λ., ο οποίος μίλησε για το προσωπικό του βίωμα, την επαφή του με τη ροκ, που ξεκίνησε στην επαναστατική εφηβεία του και τα αγαπημένα του ροκ συγκροτήματα. Η παραπάνω περιγραφή λειτούργησε σαν κριτικό περιστατικό και καλή πρακτική, όπως προτείνεται και από τον Brookfield (2005), που έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να διερευνήσουν τις απόψεις και το εμπειρικό σύστημα του συνεκπαιδευόμενού τους και να κατανοήσουν τις υποθέσεις που τον οδήγησαν σε συγκεκριμένες επιλογές και δράσεις. Συμπληρωματικά, ο ίδιος ζήτησε να διαβάσει στην τάξη τις πληροφορίες που είχε βρει στο διαδίκτυο για το εν λόγω μουσικό είδος. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να καταγράψουν τις σημαντικότερες πληροφορίες που συνέλεξαν από την ανάλυση που έκανε ο Λ. στην τάξη. Ο εκπρόσωπος

της κάθε ομάδας ανέφερε τις διαπιστώσεις της ομάδας στην ολομέλεια. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν στον πίνακα και κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: «πρόκειται για ένα μουσικό είδος που γεννήθηκε στην Αμερική», «αποτελεί ένα παγκοσμιοποιημένο πολιτιστικό κίνημα», «πρόκειται για την εξέλιξη του rock and roll και είχε απήχηση στην Μεγάλη Βρετανία», «υιοθετήθηκε από τους hippies και έγινε ένα όχημα αντίδρασης των νεανικών ομάδων απέναντι στο κατεστημένο», «δημιουργήθηκαν παραλλαγές της ροκ μουσικής, όπως η χαρντ ροκ, το πανκ ροκ, το χέβι μέταλ κτλ.».

Για τη συγκεκριμένη επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το διάλειμμα και ζητήθηκε από τον συνάδελφο της επόμενης ώρας να διαθέσει μέρος της ώρας του, προκειμένου να μιλήσουν όλοι οι εκπρόσωποι των ομάδων και να ολοκληρωθεί η προσέγγιση.

4.5.1.5. Ακρόαση χαρντ ροκ: 2^ο ηχητικό παράδειγμα

Για την επόμενη ώρα της διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ένα κομμάτι της χαρντ ροκ «Davidian», Deep Purple³² προσπαθώντας να διερευνηθούν τα ηχητικά όρια των εκπαιδευομένων. Οι ενήλικοι αντέδρασαν αρνητικά, όταν η ερευνήτρια τους ανακοίνωσε ότι θα ακούσουν ένα μουσικό κομμάτι που ανήκει στην κατηγορία χαρντ ροκ. Κατά την ακρόαση, χαρακτηριστική ήταν η αντίδραση σχεδόν όλων στην τάξη να κλείσουν τα αυτιά τους. Το συγκεκριμένο είδος δεν άνηκε στα ακούσματά τους. Το έργο δεν ακούστηκε δεύτερη φορά, διότι ήταν αρνητικοί. Οι αντιδράσεις τους καταγράφηκαν ως εξής: «δεν είναι να το ακούς», «είναι σατανιστικά τραγούδια», «γιατί πρέπει να μας αρέσει;», «δεν έγινε ποτέ μόδα στην Ελλάδα», «απορώ ποιοι ακούν τέτοια μουσική», «ηχορύπανση», «μου ανεβάζει παλμούς», «με πιάνει ταχυκαρδία», «νιώθω άγχος». Ο σκοπός ακούγοντας το συγκεκριμένο ηχητικό παράδειγμα ήταν να διευρυνθούν τα μουσικά τους ακούσματα και όχι να επιβληθεί μία αξιολογική κρίση καλαισθησίας. Έτσι, εξαιτίας της καθολικής αποστασιοποίησής τους από το άκουσμα δεν συνεχίστηκε η επεξεργασία.

4.5.1.6. Ακρόαση ροκ διασκευής δημοτικού τραγουδιού: 3^ο ηχητικό παράδειγμα

Η τρίτη παρέμβαση ήταν ένα ηχητικό πείραμα και μία έμπνευση, που εκπορεύτηκε από την επιμονή εκπαιδευομένων για την αμφιλεγόμενη κατ' αυτούς αξία της χαρντ ροκ μουσικής και την εμμονή σε συγκεκριμένα είδη μουσικής (λαϊκό και δημοτικό τραγούδι). Στόχος αποτέλεσε η κριτική εξέταση του ερωτήματος «πάντρεμα δημοτικού

³² <https://www.youtube.com/watch?v=Qf0yWQzz0gM>

τραγουδιού και ροκ μουσικής: μουσική πρωτοπορία ή βαρβαρότητα;». Σκοπός ήταν η διερεύνηση των αισθητικών κρίσεων που καθορίζουν τι ακούν και πώς ακούν το εν λόγω ηχητικό παράδειγμα και τι είναι αυτό που πυροδοτεί την αισθητική τους έκφραση. Με άλλα λόγια το ζητούμενο ήταν πώς οι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν τη συνάντηση του αυθεντικού δημοτικού στίχου και του ροκ ακούσματος. Ο κύριος προβληματισμός αφορούσε στο ότι οι συναντήσεις των μουσικών ειδών δεν εγείρουν μόνο θέματα μουσικής φόρμας και τεχνικής της μουσικής, αλλά και ζητήματα που έχουν σχέση με τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες και εξελίξεις στον μουσικό και φυσικό χώρο της ελληνικής και διεθνούς πραγματικότητας. Η έμφαση δόθηκε στο ότι το δημοτικό τραγούδι ξεφεύγει από το συνηθισμένο πλαίσιο και λειτουργεί μέσα σε μία νέα συνθήκη, στην οποία συνευρίσκεται το ροκ ιδίωμα και το κοινωνικό δίκτυο στο οποίο αυτό απηχεί. Ακούστηκε το παραδοσιακό ηπειρώτικο τραγούδι «Μη με κοιτάς στα μάτια», από τον ηπειρώτη ροκ τραγουδιστή Γιώργο Γάκη³³.

Ακολουθήθηκε το μοντέλο επεξεργασίας έργων τέχνης του Perkins, προσαρμοσμένο στη μουσική. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν προσεκτικά το κομμάτι. Οι αρχικές ερωτήσεις ήταν: «τι ακούσατε;», «υπήρχε κάποιο ενδιαφέρον στοιχείο;». Οι εκπαιδευόμενοι εντόπισαν τον ελληνικό στίχο που τους παρέπεμπε στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι και τη μελωδία του δημοτικού τραγουδιού με ροκ επένδυση. Επίσης, εντόπισαν ηλεκτρικά όργανα με τις χαρακτηριστικές παραμορφώσεις στον ήχο και παραμορφώσεις στη φωνή του τραγουδιστή. Η δεύτερη φάση περιλάμβανε μία πιο ανοιχτή και δημιουργική παρατήρηση του ακούσματος. Οι ερωτήσεις που έγιναν στο στάδιο αυτό ήταν: «σας εξέπληξε αυτό που ακούσατε;», «για ποιο λόγο;», «εξετάστε τη διάθεση και τα συναισθήματα που σας δημιούργησε αυτό το άκουσμα». Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι περιέγραψαν την έκπληξη που δημιούργησε η ροκ διασκευή ενός δημοτικού τραγουδιού. Τα άκουσμα υπερέβη τις καθιερωμένες μουσικές συνήθειες και προκάλεσε μία νέα αιφνιδιαστική διεργασία σκέψης, που πυροδότησε την επιθυμία να αποκρυπτογραφηθεί μία νέα μουσική πραγματικότητα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων καταγράφηκαν ως εξής: «πρώτη φορά ακούω κάτι τέτοιο», «δεν είναι άσχημο...», «τελικά ότι θέλεις μπορεί να γίνει με τη μουσική», «πιστεύω ότι χάνεται έτσι η αλήθεια της παράδοσής μας...», «όλα στο βωμό του χρήματος...όλα τα ξεπουλάμε», «γίναμε ξένοι στην ίδια μας της χώρα...», «μας επιβάλλουν οι ξένοι τέτοιες μουσικές και

³³ <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=5xiyJsbsZt0>

εμείς οι χαζοί θέλουμε να τους μοιάσουμε...». Τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις που εξέφρασαν ήταν ανάμεικτα «νοσταλγία», «ενδιαφέρον κομμάτι», «παράξενο», «έκπληξη». Στην τρίτη φάση διαβάστηκαν οι στίχοι του δημοτικού τραγουδιού. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν: «ποιο είναι το μήνυμα του μουσικού έργου;», «ποιες ανάγκες νομίζετε ότι ικανοποιεί ο καλλιτέχνης μέσω αυτής της μείξης;», «τελικά τι είναι πιο σημαντικό η διατήρηση της αυθεντικής έκφρασης των ανθρώπων και το παραδοσιακό άκουσμα, όπως το έχουμε συνηθίσει ή η ενσωμάτωση στη μουσική ξενόφερτων στοιχείων;». Εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων τάχθηκε υπέρ του αυθεντικού ακούσματος και με γενναιότητα και απλότητα αντιστάθηκε στο καινούργιο άκουσμα. Οι ενήλικοι δεν αρνήθηκαν να ακούσουν το «νέο», το «πρωτότυπο» και το «διαφορετικό» όπως είπαν, αλλά αποκήρυξαν αυτήν την πρόσμειξη, θεωρώντάς την «αταίριαστη». Η τέταρτη φάση αφορούσε στην αξιολόγηση της διαδικασίας και στην ανακεφαλαίωση των βασικών παραμέτρων του θέματος που συζητήθηκε.

Συμπεράσματα: Από τις παραπάνω παρεμβάσεις προέκυψαν οι εξής αισθητικές νοητικές συνήθειες:

- Η χαρντ ροκ μουσική σχετίζεται με μία υποκουλτούρα παραβατικών συμπεριφορών και δεν είναι αποδεκτή.
- Παρατηρήθηκε μία καχυποψία για την κουλτούρα των ομάδων που ακολουθούν τη ροκ και τα υποείδη της, όπως η χαρντ ροκ μουσική.
- Εκφράζουν μία δυσπιστία σε σχέση με την επιβολή των ξενόφερτων ροκ ακουσμάτων που επιβάλλονται από τη μουσική βιομηχανία.
- Οι εκπαιδευόμενοι αντέδρασαν αρνητικά, με μία δόση συντηρητισμού στην πρόσμειξη μουσικών ειδών.
- Θεωρούν το δημοτικό τραγούδι ως θεματοφύλακα της παράδοσης και πιστεύουν ότι πρέπει να παραμείνει αναλλοίωτο σαν άκουσμα.

Από την πιλοτική έρευνα καταγράφηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για είδη μουσικής, οι οποίες συνδέονταν με συναισθηματικές και γνωστικές ανταποκρίσεις και απόψεις. Η διαπίστωση ότι την κλασική μουσική τη θεωρούν μουσική ειδικών περιπτώσεων, αλλά όμως την ακούν στην τάξη και δεν αντιστέκονται, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι αρνούνται τον βίαιο εκσυγχρονισμό και τη συμμόρφωση σε σπουδαίες μουσικές παραγωγές που επιβάλλουν τα δυτικά πρότυπα. Επίσης, η αίσθηση που αποτυπώθηκε στην τάξη σχετικά με την απόδοση του δημοτικού τραγουδιού με ροκ ηχητικό αποτύπωμα επιβεβαίωσε ότι υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής που

υπαγορεύει τον τρόπο πρόσληψης του μουσικού ακούσματος. Ακολούθως, η διαπίστωση στην αίθουσα διδασκαλίας ότι η ελληνική χαρντ ροκ μουσική την οποία ακολούθησε ένα μέρος της νεολαίας μας τις προηγούμενες δεκαετίες έγινε μουσικό υβρίδιο³⁴ στην Ελλάδα, δηλαδή παρήχθη για ένα χρονικό διάστημα και δεν υπήρξε συνέχεια και κάποια ιδιαίτερη καινοτομία, αλλά και η αρνητική αντίδραση των εκπαιδευομένων για το εν λόγω είδος, γέννησε τον προβληματισμό και το ερώτημα σχετικά με την παγκοσμιοποίηση στη μουσική και τον τρόπο πρόσληψης παγκόσμιων πολιτιστικών μουσικών προϊόντων. Δηλαδή, ο παγκοσμιοποιημένος πολιτισμός ριζώνει αναγκαστικά ή υπάρχουν μουσικές που είναι ανθεκτικές και αναντικατάστατες; Έτσι προέκυψε ένα ζήτημα που ετέθη για συζήτηση και επεξεργασία την επόμενη σχολική χρονιά. Η υπόθεση εργασίας ήταν ότι η μουσική καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα του παγκοσμιοποιημένου συστήματος, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις τεχνολογικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές. Αυτό αποτελεί παγκόσμια απειλή ή πανάκεια; Ποια πρέπει να είναι η στάση των λαών και των ανθρώπων απέναντι στην παγκοσμιοποίηση της μουσικής; Η διαφορετικότητα στη μουσική είναι επιθυμητή ή είναι καλύτερα να έχουμε ένα παγκόσμιο κοινό μουσικό προϊόν; Η διαφορετικότητα κουράζει ή είναι βαρετή η ομοιογένεια; Σε αυτό το πλαίσιο αναζήτησης κλήθηκαν να συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από διαδικασίες ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού την επόμενη σχολική χρονιά.

4.5.2. Περιγραφή της κυρίως έρευνας

Οι συναντήσεις εντάσσονται στις θεματικές ενότητες «η παγκόσμια μουσική κληρονομιά», «τα είδη της μουσικής», «γνωριμία με την ελληνική μουσική», που προτείνονται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του Γραμματισμού της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012) με έμφαση στη μουσική. Η έρευνα εστιάζει στην παρατήρηση και καταγραφή των κριτικοστοχαστικών διεργασιών που ενδεχομένως προκύψουν, μέσα από την άρση του μουσικού αναλφαβητισμού.

³⁴ Ο υβριδισμός αναφέρεται στην έλλειψη σταθερού πολιτισμικού ορίου μεταξύ ομάδων, φυλών, εθνών, θρησκειών, μουσικών, κτλ. Το μουσικό υβρίδιο είναι το αποτέλεσμα πρόσμειξης μουσικών στοιχείων, πρακτικών από διαφορετικά είδη και προκαλούν αλλαγές, είτε ανεπαίσθητες, είτε ρηξικέλευθες (Burke, 2010, Ράικος, 2013).

Συνάντηση 1^η

Ημερομηνία: 21/10/2016, 13/10/2017, 16/10/2017, 31/10/2017

Στην πρώτη συνάντηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο διάγνωσης μαθησιακών αναγκών, σχετικά με το ποιες είναι οι μουσικές τους προτιμήσεις. Το ερωτηματολόγιο ήταν σαφές, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να μπορεί να απαντηθεί εύκολα και γρήγορα. Οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν ποια είδη μουσικής ακούν, ποια τους αρέσουν και ποια όχι, ποια γνωρίζουν και ποια αγνοούν. Αμέσως μετά τέθηκαν τα εξής ερωτήματα στην τάξη: α. γιατί ακούτε μουσική; β. τι σημαίνει για εσάς μουσική, γ. πότε ακούτε μουσική δ. πόσο συχνά ακούτε μουσική ε. από ποια μέσα την ακούτε στ. για ποιο είδος μουσικής έχετε απορία; Οι απαντήσεις κατηγοριοποιούνταν και καταγράφονταν σε στήλες στον πίνακα. Στο πρώτο ερώτημα οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι ακούν μουσική για να χαλαρώσουν και να ξεσκάσουν. Η μουσική για τους περισσότερους σήμαινε ψυχαγωγία και διασκέδαση. Οι εκπαιδευόμενοι ακούν μουσική, όταν οδηγούν και κάποιιοι όταν δουλεύουν. Επίσης, απάντησαν ότι επιλέγουν να ακούσουν μουσική σε χώρους διασκέδασης και όταν είναι συναισθηματικά φορτισμένοι. Τα μέσα που χρησιμοποιούν για να ακούσουν μουσική είναι το ραδιόφωνο, το διαδίκτυο και κινητό. Το είδος μουσικής που τους είναι άγνωστο είναι η «world music». Η εκπαιδύτρια εξήγησε ότι αποτελεί ένα είδος που περιλαμβάνει διαφορετικά μουσικά είδη και στυλ από όλο τον κόσμο και αλληλοεμπλέκονται περισσότερες από μία πολιτιστικές παραδόσεις. Στη συνέχεια μοιράστηκε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο για να καταγραφεί ότι ειπώθηκε προφορικά στην τάξη. Και το δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και λειτούργησε συμπληρωματικά με το πρώτο, ως ερωτηματολόγιο διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών. Κατά την πρώτη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία ήταν σημαντική και ενθουσιώδης. Η πλειοψηφία έδειξε ενδιαφέρον για συμμετοχή και εξέφρασε την επιθυμία για επέκταση του γνωστικού επιπέδου. Καταλυτική ήταν η παρουσία του Γ., ο οποίος σε κάθε ευκαιρία εξέφραζε με υπερβολικό ζήλο την άποψή του, λόγω και της ενασχόλησής του με το παίξιμο των κρουστών. Κατά το πρώτο μάθημα μονοπώλησε τη συζήτηση εκφράζοντας τις προτιμήσεις του για μουσικά είδη. Προθυμοποιήθηκε να φέρει κρουστά όργανα και να παίζει μουσική για τους συνεκπαιδευόμενούς του. Επίσης, δυναμική και έντονη παρουσία στην τάξη ήταν η Ε., μία γυναίκα αποψιούχα, με ισχυρές πεποιθήσεις για τη μουσική, που δεν δίσταζε να τις εκφράζει. Αξιοσημείωτη κρίνεται και η παρουσία της

Μ., η οποία είχε εμπειριστατωμένη άποψη για τη μουσική, την οποία εξέφραζε μόνο αφού της απηύθυνες το λόγο, από σεβασμό προς την εκπαιδευτριά. Μία ήσυχη και σχετικά αθόρυβη παρουσία ήταν η Λ., η οποία είχε συνδέσει τη ζωή της με τη μουσική, δουλεύοντας από μικρή, δυστυχώς ούσα ανήλικη σε νυχτερινά κέντρα διασκέδασης. Το ίδιο ήσυχες, αλλά με ζήλο, θέληση για μάθηση και πρόθυμες για συμμετοχή ήταν η Κ. και η Α.

Την επόμενη χρονιά στα τμήματα του Α΄ κύκλου που επαναλήφθηκε η έρευνα η συμμετοχή των εκπαιδευομένων δεν ήταν τόσο ενθαρρυντική. Οι συμμετέχοντες ήταν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι και αντιμετώπιζαν τον γραμματισμό της μουσικής με σνομπισμό και απαξίωση, με ελάχιστες εξαιρέσεις που έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα. Ο Π. ήταν φοβισμένος και διστακτικός. Έδειχνε να παρακολουθεί, αλλά δεν εξέφραζε άποψη, διότι ήταν πολύ μαζεμένος και μάλλον ένιωθε άβολα στο νέο σχολικό περιβάλλον. Το ίδιο και ο Α. Δεν μίλησε καθόλου στο πρώτο μάθημα και απλά παρακολουθούσε σιωπηλός. Οι γενικές αναφορές για τον λόγο που ακούν μουσική ήταν η διασκέδαση και η ψυχαγωγία. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι ακούν πολύ συχνά μουσική στη δουλειά, στο σπίτι και στην οδήγηση, από το ραδιόφωνο, την τηλεόραση και το κινητό. Τα είδη μουσικής που δεν γνώριζαν ήταν η world music, η altertative, η grunge και fusion.

Συνάντηση 2^η

Ημερομηνία: 9/11/2016, 20/10/2017, 19/10/2017, 7/11/2017

Η επόμενη συνάντηση είχε σαν στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων σε σχέση με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Με άλλα λόγια στόχευε στην αποκαλυπτική ερμηνεία της εμπλοκής τους με την ποικιλία των μουσικών ειδών που αναγράφονταν στα ερωτηματολόγια και στη συσχέτισή της με τα προτάγματα της σύγχρονης μουσικής πραγματικότητας. Έτσι αρχικά ανακοινώθηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν, που έθεταν στην κορυφή των μουσικών προτιμήσεων τη λαϊκή μουσική, ενώ ακολουθούσε η σύγχρονη ελληνική δημοφιλής ποπ μουσική³⁵. Ακολούθησε παιδαγωγικός διάλογος (Freire, 1977, Mezirow, 2007) που μετέβαλε την ανακοίνωση των συμπερασμάτων σε μία περιεκτική συζήτηση με δύο σημαντικούς

³⁵ Τα αποτελέσματα της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναδεικνύουν το λαϊκό τραγούδι πρώτο στις μουσικές τους επιλογές. Ακολουθεί το σύγχρονο ελληνικό ποπ τραγούδι και η δημοτική μουσική. Αξιόλογη παρουσία έχει το ρεμπέτικο τραγούδι, ενώ η κλασική και η έθνικ μουσική είναι τελευταίες στις προτιμήσεις τους.

πυλώνες. Ο πρώτος αναφερόταν στα βιώματα και τις εμπειρίες, που τους οδηγούσαν να επιλέγουν συγκεκριμένη μουσική και ο δεύτερος στην επεξεργασία των ερεθισμάτων που δεχόμαστε στη σημερινή εποχή που μεταβάλλουν και ανασυγκροτούν τη μουσική μας ταυτότητα. Τα συμπεράσματα από την πιλοτική έρευνα, καθώς επίσης και εκείνα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσω των ερωτηματολογίων, αποτέλεσαν για την ερευνήτρια ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Larow, Fuhr & Taylor, 2017, Mezirow, 1991, Taylor, 2000), σημείο εκκίνησης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης και την επιλογή των μουσικών ακουσμάτων στην τάξη και τον καταλυτικό τρόπο που επιδρούν στη μουσική φυσιογνωμία των εκπαιδευόμενων, ακούσματα μαζικής παραγωγής και κατανάλωσης. Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους η διατύπωση των ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια, τους οδήγησε στο να διερωτηθούν για τους περιορισμούς της μουσικής τους οπτικής και να ενεργοποιήσουν τις μνήμες της ζωής τους, ενώ ταυτόχρονα ήρθαν αντιμέτωποι με τον ρόλο του κοινωνικού, οικογενειακού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο οικοδόμησαν τη μουσική τους ταυτότητα. Αναπόφευκτα ήρθαν σε επαφή με τη σύνδεση του παρελθόντος και του παρόντος και μετέφρασαν τη διάσταση του χρόνου της ζωής τους συνολικά (Alhadeff- Jones, 2011). Οι ίδιοι αναλογίστηκαν ότι υπάρχουν μουσικά είδη που δεν γνωρίζουν, που έχουν απορρίψει απριόρι ή που δεν έχουν ακούσει ποτέ ή ακόμα που έχουν ηχήσει επιφανειακά στα αυτιά τους και είναι ουσιαστικά απαρατήρητα και ότι η προπαγάνδα των δισκογραφικών εταιριών και των ΜΜΕ οδηγεί σε συγκεκριμένα δημοφιλή μουσικά ακούσματα. Αναμενόμενο ήταν να προκύψει μία ένταση μεταξύ των εμπειριών των ενηλίκων και των φορέων μετάδοσης μίας άλλης διαφορετικής κουλτούρας (Jarvis, 1995), που στην προκειμένη περίπτωση ενσάρκωνε η εκπαιδεύτρια, που όφειλε να δημιουργήσει συνθήκες μάθησης, διεύρυνσης του γνωστικού επιπέδου των συμμετεχόντων, απόκτησης δεξιοτήτων και επαναξιολόγησης στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς. Έτσι αναρωτήθηκαν για το κυρίαρχο μουσικό γίνεσθαι, την επιβολή δημοφιλών ακουσμάτων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο, τη μουσική βιομηχανία και τα κυρίαρχα μουσικά πρότυπα που επιβάλλονται παγκόσμια.

Την πρώτη χρονιά της έρευνας, ο Α΄ κύκλος φάνηκε να προβληματίζεται από την προτίμηση των περισσότερων για τη λαϊκή και τη δημοφιλή ποπ. Την επόμενη χρονιά της έρευνας, ο επιφυλακτικός Π. εξέφρασε την άποψή του. Ο Α. δεν συμμετείχε δια λόγου και σε αυτήν την συνάντηση. Ήταν αμίλητος, σιωπηρός και ακούνητος. Ωστόσο,

έδειχνε να καταλαβαίνει τα όσα λέγονται στην τάξη και φαινόταν ότι ήταν σε ετοιμότητα να απαντήσει αν τον ρωτούσε η εκπαιδύτρια. Επειδή η συγκεκριμένη διαπίστωση ήταν μία αυθαίρετη προσωπική κρίση η ερευνήτρια δεν του απήθυνε το λόγο, γιατί υπήρχε ο κίνδυνος να αισθανθεί άβολα, λόγω της μη εξοικείωσης με την εκπαιδύτρια και το τμήμα.

Συνάντηση 3η

Ημερομηνία: 2/12/2016, 3/11/2017, 26/10/2017, 14/11/2017

Η συνάντηση ξεκίνησε με υπενθύμιση από την ερευνήτρια των θεμάτων που τέθηκαν και προβληματίσαν τους εκπαιδευόμενους στο προηγούμενο μάθημα. Προκειμένου να συνδεθεί το περιεχόμενο της προηγούμενης συνάντησης με τη νέα και να αξιοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων και τα συναισθήματά τους, τους ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα από τη δική τους εμπειρία, σε σχέση με ένα είδος μουσικής ή με ένα τραγούδι που συνδέεται με τη δική τους «κουλτούρα» και να αιτιολογήσουν τις ακουστικές τους συνήθειες, που τις περισσότερες φορές αντικατοπτρίζουν τις αισθητικές τους κρίσεις. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν μουσικά είδη ή μουσικά κομμάτια που έχουν διαδοθεί παγκόσμια από τα ΜΜΕ, τη μουσική βιομηχανία, το διαδίκτυο και ακούγονται σε όλο τον πλανήτη ή αποτελούν μόδα και να εκφέρουν την καλαισθητική τους κρίση. Το τελευταίο ζητούμενο έδωσε έναυσμα για να τεθεί υπό διαπραγμάτευση η επίδραση του παγκοσμιοποιημένου μουσικού προϊόντος στις μουσικές συνειδήσεις και προτιμήσεις. Ακολούθως, η εκπαιδύτρια έθεσε τα ερωτήματα «πώς διαδόθηκαν τα παραπάνω τραγούδια;», «η μουσική μπορεί να γίνει παγκόσμια μόδα;», «πώς συνδέεται η παγκοσμιοποίηση με τη μουσική;», «τι σημαίνει παγκοσμιοποιημένη μουσική;». Ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες εργασίας και να επεξεργαστούν τα παραπάνω ερωτήματα. Ο κάθε εκπρόσωπος των ομάδων ανακοίνωσε στην ολομέλεια τις απόψεις των μελών της ομάδας του. Το επόμενο βήμα αφορούσε στην κατηγοριοποίηση των θεμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους. Τα ζητήματα που τέθηκαν προς επεξεργασία στην τάξη ήταν: α. αν η παγκοσμιοποίηση του μουσικού προϊόντος αποτελεί ισοπέδωση ή έχει και κάποιες θετικές πτυχές; β. τι πραγματικά εξυπηρετεί; γ. πού οφείλεται η διάδοση του παγκόσμιου μουσικού προϊόντος; δ. οι τοπικές παραδοσιακές μουσικές είναι σήμερα είδος υπό εξαφάνιση;

Συνάντηση 4^η

Ημερομηνία: 13/12/2016, 10/11/2017, 2/11/2017, 8/1/2018

Στην επόμενη συνάντηση, την πρώτη χρονιά της έρευνας οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν πώς θα ήθελαν να γίνει το μάθημα και η προσέγγιση των θεμάτων που θα συζητηθούν, με μουσικά ακούσματα που θα διάλεγε η ερευνήτρια ή που θα διάλεγαν οι ίδιοι, μέσα από ένα ρεπερτόριο που θα τους παρέχετο. Επίσης, δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με την πτυχή της μουσικής που αφορά στην ακρόαση, που θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ενθάρρυνσης και μάθησης. Η εκπαιδύτρια έγραψε στον πίνακα είδη μουσικής και τους ζήτησε να επιλέξουν ποια επιθυμούν να ακουστούν στην τάξη. Τα είδη μουσικής που ανεγράφησαν ήταν: κλασική, δημοτική, λαϊκό, ρεμπέτικο, ροκ, τζαζ, χιπ χοπ, ραπ, πανκ, χέβυ μέταλ, ξένη ποπ, ελληνική ποπ, έντεχνο ελληνικό τραγούδι, έθνικ, world music. Φυσικά δεν αναμένετο από κανέναν της συγκεκριμένης γενιάς των ενηλίκων που φοιτούν στα ΣΔΕ, να ζητήσουν για παράδειγμα χιπ χοπ ή χέβυ μέταλ μουσική. Ακολουθώς, δεν αναμένετο να ζητηθούν ξεχωριστά και σπάνια μουσικά ακούσματα. Όμως η εκπαιδύτρια τους πρότεινε όλα τα μουσικά είδη, ώστε να προσεγγιστούν οι επιθυμίες τους. Η πλειοψηφία θέλησε να ασχοληθούμε με είδη μουσικής που δεν άνηκαν στον καθημερινό ηχητικό τους χώρο, ώστε να ακούσουν κάτι καινούργιο, με το οποίο δεν ήταν «εξοικειωμένοι», όπως είπαν. Η εκπαιδύτρια πρότεινε να ακούσουν και μουσικές διαφορετικής αισθητικής, που εμπεριέχουν τη μείξη ποικίλων τεχνοτροπιών, ρυθμικών προτύπων και μουσικών οργάνων. Οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν πολλαπλά μουσικά αποσπάσματα και αποφάσισαν να χρησιμοποιηθούν τα εξής: «Η καταϊγίδα» του Βιβάλντι, «Ύμνος στη χαρά του Μπετόβεν, «Βαλς των δυο λεπτών» του Σοπέν, «Cinq Melodies Populaires Greques» (δεύτερη μελωδία) του Ravel, «Έφριξεν η γη» των Mode Plagal, «Ποια νύχτα» του Μίμη Πλέσσα σε τζαζ διασκευή, «What a wonderful world» του Louis Armstrong, «Νοσταλγός του ροκ εν ρολ» του Γιοκαρίνη, «Ας ερχόσουν για λίγο», διασκευή από τη Μαρίνα Ρίζου, «It's not Dawn» των Amoeba Trio, «Still Universe» της Sofia Sarri, «A Hard Days Night» των Beatles. Μάλιστα, ο Γ. πρότεινε να ακουστεί η μπαλάντα του Ζουγανέλη με τίτλο «Παγκοσμιοποίηση», διότι «μιλάει για τα κακά της παγκοσμιοποίησης», όπως επισήμανε. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιήθηκε η δική τους επιθυμία και ενισχύθηκε η ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία.

Την επόμενη χρονιά στις τάξεις συζητήθηκαν τα είδη μουσικής και τα τραγούδια που θα χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα της μαθησιακής διεργασίας. Η εκπαιδύτρια πρότεινε

τα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποιήθηκαν την προηγούμενη χρονιά της έρευνας και ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να τα ακούσουν και να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν μουσικές. Οι εκπαιδευόμενοι του νέου Α΄ κύκλου σπουδών αρχικά ήταν αποστασιοποιημένοι και μη συμμετοχικοί στην εκπαιδευτική διεργασία. Κάποιοι από αυτούς ήταν προκλητικά αδιάφοροι και με ειρωνική διάθεση απέναντι στον γραμματισμό. Ίσως αυτό οφειλόταν στο ότι οι λόγοι για τους οποίους φοιτούσαν αφορούσαν αποκλειστικά στην απόκτηση του απολυτηρίου, για την εξέρευση εργασίας και λιγότερο στην καλλιέργεια του γνωστικού τους επιπέδου και επίσης στη στερεοτυπική αντίληψη για τη μη χρησιμότητα του μαθήματος της μουσικής. Η πλειοψηφία δεν αντέδρασε και οι περισσότεροι παθητικά και υποτονικά αποδέχθηκαν τις προτάσεις της ερευνήτριας, χωρίς να εκφράσουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση, κρίση ή επιθυμία.

Συνάντηση 5^η

Ημερομηνία: 13/01/2017, 1/12/2017, 23/11/2017, 15/1/2018

Η εκπαιδύτρια έκρινε οι διδακτικές παρεμβάσεις να αρχίσουν με την ακρόαση κλασικής μουσικής, διότι είναι ένα είδος μουσικής που γνωρίζει καλύτερα, λόγω κλασικής μουσικής παιδείας και της παρέχει την ασφάλεια της πρώτης φοράς. Παράλληλα, είναι ένα είδος μουσικής απόμακρο και ανοίκειο, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στην πιλοτική έρευνα, που δίνει τη δυνατότητα να ξεδιπλωθούν στερεοτυπικές αναφορές και προκαταλήψεις, που όμως επιθυμούν να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Στη συνάντηση αυτή σκοπός αποτέλεσε η εξέταση της νοσηματοδότησης και των διεργασιών μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατασκευάσει τις ποικίλες εκδοχές τους για την κλασική μουσική. Η εκπαιδύτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αφεθούν και να ελευθερώσουν το νου και το συναίσθημά τους, ώστε να απολαύσουν αυτό που θα ακούσουν. Το πρώτο ηχητικό παράδειγμα ήταν «Η καταιγίδα» του Βιβάλντι³⁶. Για την επεξεργασία του ακολουθήθηκε το μοντέλο listening: ten times two, σε συνδυασμό με το μοντέλο του Perkins. Τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους και δημιουργήθηκαν ακολουθώντας το εν λόγω μοντέλο δεν περιλάμβαναν το τέταρτο στάδιο που προτείνεται από τον Perkins, διότι ο αναστοχασμός αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας στις τελευταίες συναντήσεις της έρευνας. Ο αρχικός στόχος της μουσικής ακρόασης ήταν η παρατήρηση και η

³⁶ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=sBaZLxCCje0>

περιγραφή της μουσικής. Μετά την ακρόαση του μουσικού έργου η εκπαιδεύτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να φτιάξουν μία λίστα με λέξεις ή φράσεις για αυτό που άκουσαν. Τους προέτρεψε να σημειώσουν όσες περισσότερες λέξεις ή φράσεις μπορούσαν να σκεφθούν. Οι λέξεις καταγράφονταν στον πίνακα. Το μουσικό έργο ακούστηκε ξανά και ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να προσθέσουν και άλλες λέξεις ή φράσεις. Η λίστα στον πίνακα συμπληρώθηκε από τις καινούργιες λέξεις που ακούστηκαν. Ακολούθως, μοιράστηκε στους εκπαιδευόμενους φύλλο εργασίας και καλούνταν να εκφράσουν την αισθητική τους κρίση για το άκουσμα. Οι απαντήσεις ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια μοιράστηκε και το δεύτερο φύλλο εργασίας για να γίνει εκβάθυνση στην ερμηνεία του έργου. Οι απόψεις ήταν πλούσιες και διανοημένες την πρώτη χρονιά της έρευνας, διότι υπήρχαν εκπαιδευόμενοι, όπως ο Γ., η Ε. και η Μ. που είχαν πιο δημιουργική φαντασία και δεν δυσκολεύονταν στην έκφραση των συναισθημάτων. Η αρχική αντίδραση στο άκουσμα ήταν θετική για τους περισσότερους. Η Ε. ανέπτυξε μία αυτοβιογραφική πτυχή της ζωής της, που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια σαν κριτικό περιστατικό, ώστε να κατανοηθεί το πλαίσιο αναφοράς και το εμπειρικό σύστημα μέσα από το οποίο νοηματοδοτεί την κλασική μουσική. Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν αγωνία να μάθουν τι απεικονίζει ο συνθέτης μέσω της μουσικής του. Μετά από τις πληροφορίες που δόθηκαν για το μουσικό έργο, οι περισσότεροι έδειξαν να αφουγκράζονται το συναίσθημα και την εικόνα του δημιουργού.

Στους περισσότερους εκπαιδευόμενους τη δεύτερη χρονιά της έρευνας δεν άρεσε το μουσικό άκουσμα. Η πλειονότητα δεν είχε ακούσει το συγκεκριμένο μουσικό έργο. Οι λέξεις που καταγράφηκαν στον πίνακα ήταν «μουσική που δεν γνωρίζουμε, μπουρζουαζία, γερμανικό, άψυχο, ταραχή, αγωνία, στρες, ξένο, έργο τέχνης, σκηνή δράματος, άγχος, περιμένω ότι θα γίνει κάτι κακό». Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων κύκλωσε στο φύλλο εργασίας που μοιράστηκε το συναίσθημα της έντασης και της αγωνίας. Το όργανο που σημείωσαν ότι κυριαρχεί ήταν το βιολί. Σχετικά με την εικόνα ή την ιδέα που θέλει να απεικονίσει ο συνθέτης οι περισσότεροι επισήμαναν ότι «δεν μπορούμε να καταλάβουμε το μήνυμα που θέλει ο συνθέτης να βγάλει και ότι είναι δύσκολο να το σκεφθούμε, γρίφος». Μετά από την αποκάλυψη πληροφοριών για το συνθέτη και το έργο του οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν την ίδια αδιάφορη στάση, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ειρωνική από κάποιους. Μάλιστα, σε κάποιο τμήμα έγραψαν στον πίνακα «δεν είναι λαϊκό άσμα, Χ...». Ωστόσο, ο Α. και η Σ. άκουγαν

προσηλωμένοι την κλασική μουσική και το πρόσωπό τους έδειχνε απόλαυση και εσωτερική ικανοποίηση.

Συνάντηση 6^η

Ημερομηνία: 17/1/2016, 8/12/2017, 7/12/2017, 22/1/2018

Η επόμενη συνάντηση ήταν αφιερωμένη στην ακρόαση δύο έργων κλασικής μουσικής, του Μπετόβεν «Ύμνος στη χαρά»³⁷ και του Σοπέν «Βαλς των δυο λεπτών»³⁸. Για την εξέταση του νοητικού πλαισίου αναφοράς χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο «Εκτίμηση, Υποστήριξη, Διερώτηση». Ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να χαλαρώσουν, να αφεθούν και να ακούσουν το μουσικό έργο του Μπετόβεν. Αφού άκουσαν το έργο, τους ζητήθηκε να εκφράσουν την εκτίμησή τους για αυτό που άκουσαν και να αιτιολογήσουν την εκτίμησή τους εκφράζοντας τι αισθάνονται, τι νιώθουν και τι γνωρίζουν για αυτό. Η εκπαιδύτρια έθεσε τις ερωτήσεις: «τι αισθάνεστε ακούγοντας το μουσικό έργο;», «σας αρέσει;», «το γνωρίζετε;», «το έχετε ξανακούσει;», «για ποιο λόγο σας αρέσει ή γιατί δεν σας αρέσει;», «υπάρχει κάτι στο μουσικό έργο που σας κάνει να εκφράζετε τα συγκεκριμένα συναισθήματα;», «υπάρχει κάτι στο μουσικό έργο που σας κάνει να εκφράζετε τις συγκεκριμένες σκέψεις;».

Στη συνέχεια η εκπαιδύτρια τους προέτρεψε να ακούσουν και κάτι διαφορετικό. Οι εκπαιδευόμενοι απόλαυσαν το μουσικό έργο του Σοπέν, για την επεξεργασία του οποίου τέθηκαν οι ερωτήσεις, που περιγράφηκαν παραπάνω. Το συγκεκριμένο μουσικό έργο γοήτευσε τους περισσότερους εκπαιδευόμενους. Δεν το είχαν ξανακούσει και ενθουσιάστηκαν. Ζήτησαν να μάθουν ποιο είναι και πολλοί στη συνέχεια το άκουγαν στους υπολογιστές του σχολείου. Τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν όπως είπαν ήταν «γαλήνη, ηρεμία, χαλάρωση, νοσταλγία, αισιοδοξία, τρυφερότητα και ερωτική διάθεση». Αναγνώρισαν τη μελωδία ως υπαίτια για τη γέννηση των συναισθημάτων τους. Το μουσικό έργο φάνηκε ότι άγγιξε λεπτές χορδές του ψυχικού τους κόσμου και τους άρεσε ιδιαίτερα, απελευθερώνοντας θετικά συναισθήματα ψυχικής αποφόρτισης και ψυχικής ανάτασης.

³⁷ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=Wod-MudLNPA>

³⁸ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=AVQW2SfYTzQ>

Συνάντηση 7^η

Ημερομηνία: 24/1/2017, 15/12/2017, 11/01/2018, 5/2/2018

Το ηχητικό παράδειγμα της επόμενης συνάντησης ήταν «Cinq Melodies Populaires Greques» Ravel³⁹ (δεύτερη μελωδία, «La- bas, vers l'église»). Στόχος ήταν η κατανόηση του ότι η φυσιογνωμία της πολυπολιτισμικής κουλτούρας και των μουσικών διασταυρώσεων υπήρχαν ανέκαθεν και αποτελούν τις καταβολές της παγκοσμιοποίησης (Μπαλτζής, 2002)⁴⁰. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση και η διατύπωση απόψεων για τη μείξη, επικοινωνία και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των λαών.

Η επεξεργασία του μουσικού ακούσματος ακολούθησε το μοντέλο του Perkins. Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν τους αρέσει η μουσική, τι εικόνες και συναισθήματα τους δημιουργεί, αν την έχουν ξανακούσει. Μοιράστηκαν στους ενήλικους φύλλα εργασίας, με σκοπό να κινητοποιηθεί το συναίσθημα και η σκέψη τους και να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν την έκπληξη που κρύβει το μουσικό έργο. Η μουσική του Ραβέλ σε όλα τα τμήματα που διεξήχθη η έρευνα προκάλεσε εντύπωση. Οι περισσότεροι την άκουσαν με προσοχή και προσήλωση. Τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ήταν «μελαγχολία, ευχάριστη θλίψη, χαρμολύπη, ηρεμία, λύτρωση, χαλάρωση». Μετά τη δεύτερη ακρόαση η ερευνήτρια έδωσε στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες για το μουσικό έργο και την έμπνευση του Ραβέλ να χρησιμοποιήσει ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια, να τα εναρμονίσει και να μεταφραστούν στη γαλλική γλώσσα. Ακολούθως, επισημάνθηκε το ζήτημα της χρήσης του ελληνικού στοιχείου στη γαλλική μουσική, πολύ πριν γίνει ευρέως χρησιμοποιούμενος ο όρος παγκοσμιοποίηση. Το συγκεκριμένο εύρημα χρησιμοποιήθηκε για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, ώστε να προσεγγιστεί η αφετηρία της παγκοσμιοποιημένης μουσικής. Η έμφαση δόθηκε στην ανάδειξη της συνάντησης και της μείξης των διαφορετικών πολιτισμικών μουσικών στοιχείων, που παραπέμπει στην ομαλού τύπου παγκοσμιοποίηση, μέσω της ειρηνικής επικοινωνίας και της μέθεξης των λαών⁴¹. Το τρίτο φύλλο εργασίας που μοιράστηκε στους ενήλικους περιλάμβανε ερωτήσεις για τη μείξη των πολιτισμικών παραδόσεων και το αποδιδόμενο νόημα που εντοπίζεται στην

³⁹ Διαθέσιμο στο

<https://www.youtube.com/watch?v=ηjMFaF9gVwM>

⁴⁰ Πριν την εποχή της δισκογραφίας, η οποία διατήρησε και αποτύπωσε στην παγκόσμια μνήμη τα έργα μεγάλων μουσικών, υπήρχαν κλασικοί συνθέτες, των οποίων το έργο γοήτευε τα κοινωνικά σύνολα. Υπάρχει δηλαδή παγκοσμιοποίηση στη μουσική πριν εμφανιστεί και χρησιμοποιηθεί ο όρος για οικονομικές και πολιτικές διεργασίες.

⁴¹ Πρόκειται για τη δημιουργική συνάντηση των πολιτιστικών μουσικών ταυτοτήτων, μια ώσμωση πολιτισμών, η οποία δημιουργήθηκε πολύ πριν εμφανιστεί ο όρος παγκοσμιοποίηση.

ανταλλαγή μουσικών στοιχείων. Η αντίδρασή τους μετά τις πληροφορίες που δόθηκαν στο τρίτο φύλλο εργασίας ήταν εκρηκτική. Οι περισσότεροι επισήμαναν ότι η παγκοσμιοποίηση έχει σαν συνέπεια την ανταλλαγή πληροφορίας και επομένως και μουσικών στοιχείων. Επίσης, συνειδητοποίησαν ότι οι καταβολές της μας παραπέμπουν στο παρελθόν, χωρίς ωστόσο να μπορούμε με σαφήνεια να ανιχνεύσουμε τις ρίζες της. Αυτό που ενόχλησε ήταν η λέξη παγκοσμιοποίηση, όπως φάνηκε από τις λεχτικές παρεμβάσεις τους. Μέχρι τώρα, όπως ανέφεραν δεν τους είχε απασχολήσει το ζήτημα της παγκοσμιοποίησης στη μουσική. Η Λ. αφηγήθηκε το προσωπικό της βίωμα. Είχε οίκο ραπτικής στην Αθήνα και λόγω της παγκοσμιοποίησης τον έκλεισε, μην μπορώντας να ανταποκριθεί στα χρέη που δημιούργησε ο παγκόσμιος ανταγωνισμός και έτσι βρέθηκε να δουλεύει σαν μωδίστρα. Οι λέξεις κλειδιά που ανεγράφησαν στον πίνακα είχαν οι περισσότερες αρνητικό πρόσημο, «ισοπέδωση, εμπορευματοποίηση, το δίκαιο των ισχυρών, όχι ανοιχτά σύνορα». Η συναντήσεις έκλεισαν με τη σημείωση ότι θα επανέλθουμε στο θέμα. Την επόμενη χρονιά οι περισσότεροι ενήλικοι σε όλα τα τμήματα του Α΄ κύκλου έδειξαν δυσφορία με τη λέξη παγκοσμιοποίηση και ήταν πολλές οι αναφορές στην ταύτισή της με το αρνητικό βίωμα της ανεργίας, που μαστίζει τους εκπαιδευόμενους.

Συνάντηση 8η

Ημερομηνία: 31/1/2017, 8/1/2018, 18/1/2018, 12/2/2018

Μία φευγαλέα μονάχα ματιά στην εμπειρία και στα βιώματα των εκπαιδευομένων θα αρκούσε για να καταδειχθεί ότι η επαφή των περισσότερων με τη δημοτική μουσική είναι σημαντική και θεμελιώδης. Εξάλλου η επεξεργασία των ερωτηματολογίων διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών κατέδειξε ότι η ακρόαση παραδοσιακής μουσικής δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητη. Για αυτόν τον λόγο τα επόμενα ηχητικά παραδείγματα εντάχθηκαν στο πεδίο της παραδοσιακής μας μουσικής. Το πρώτο ηχητικό παράδειγμα ήταν ένα δημοτικό πολυφωνικό της Ηπείρου «Γιάννη μου το μαντήλι σου»⁴². Προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναγνωρίσουν τους ενδεχόμενους περιορισμούς της γνώσης που διαθέτουν και της οπτικής τους για την ποικιλία των ειδών της δημοτικής μουσικής επεξεργάστηκαν το μουσικό άκουσμα ακολουθώντας τη μεθοδολογία του Perkins. Αρχικά άκουσαν το συγκεκριμένο μουσικό έργο, που αποτελεί ένα πολυφωνικό παραδοσιακό της Ηπείρου. Το παραδοσιακό τραγούδι

⁴² Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=bqUGIrILT1A>

χρησιμοποιήθηκε σαν ενεργοποιό γεγονός, ώστε να κινητοποιηθεί ο στοχασμός των ενηλίκων. Ο στόχος της μαθησιακής παρέμβασης δεν περιορίστηκε μόνο στην καταγραφή των αξιολογικών κρίσεων, αλλά μας ενδιέφερε η ανάπτυξη μίας επιχειρηματολογίας, που αποκαλύπτει νοητικά σχήματα και νοητικές πεποιθήσεις για το συγκεκριμένο είδος μουσικής. Η εκπαιδεύτρια μίλησε για τα πολυφωνικά τραγούδια και επισήμανε κάποια χαρακτηριστικά τους, χωρίς όμως να προβεί σε λεπτομέρειες. Οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν ξανά το δημοτικό τραγούδι αυτήν την φορά με τη λογική να παρατηρήσουν «τι μήνυμα περνάει». Τονίστηκε η οπτική της ξενιτιάς που διαπραγματεύεται το τραγούδι και συζητήθηκε η θεματολογία των δημοτικών τραγουδιών. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι τη δεύτερη περίοδο της έρευνας εστίασαν σε προσωπικές εμπειρίες για την ξενιτιά. Εδώ η συνεισφορά της Σ. ήταν σημαντική, διότι περιέγραψε τις δύσκολες συνθήκες που βίωσε όταν ήρθε στην Ελλάδα. Στην παρούσα συνάντηση δεν εστίασαμε καθόλου στα τεχνικά χαρακτηριστικά του πολυφωνικού τραγουδιού, αν και δημιούργησε ερωτηματικά η ταυτόχρονη συμμετοχή πολλών φωνών στο πολυφωνικό άκουσμα, διότι οι εκπαιδευόμενοι το γνώριζαν σαν άκουσμα που αποδίδεται από παραδοσιακά μουσικά όργανα.

Συνάντηση 9η

Ημερομηνία: 3/2/2017, 5/2/2017, 25/1/2018, 26/2/2018

Η συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενότητας για το δημοτικό τραγούδι. Τα δημοτικά τραγούδια που ακούστηκαν ήταν «Μου παρήγγειλε το αηδόνι» «Σαμιώτισσα». Σε τμήμα του Α' κύκλου, λόγω της παρουσίας του Α. ακούστηκε ποντιακό ομάλ⁴³ και κουρδικό χαλάι⁴⁴. Κατά την επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια μέρος των ερωτήσεων που προτείνονται από το μοντέλο «listening and thinking». Οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν και τα δύο παραδοσιακά δημοτικά. Στην εν λόγω συνάντηση δεν μοιράστηκαν φύλλα εργασίας με ερωτήσεις που προωθούν τον κριτικό στοχασμό, αλλά αφήθηκαν ελεύθεροι να εκφραστούν, είτε με τη γλώσσα του σώματος, είτε με τον λόγο. Και αυτό γιατί ο στόχος της ερευνήτριας ήταν η παρατήρηση του πηγαίου τρόπου αντιμετώπισης των ακουσμάτων και η διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την καταγραφή και της γλώσσας του σώματος. Μετά την πρώτη αντίδραση η ερευνήτρια για να τους κινητοποιήσει περισσότερο, τους έθεσε τα ερωτήματα: «πού θα

⁴³ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=2SrHkyf5XyM>

⁴⁴ Διαθέσιμο στο

<http://www.pontos-news.gr/gallery/140018/koyrdiko-halai-thymizei-pontiako-omal-nikopolis>

ακούσετε αυτά τα δημοτικά;», «σε ποια περιοχή της Ελλάδας;», «πού διαφέρουν τα δύο μουσικά παραδείγματα;». Με τον τρόπο αυτό οι ενήλικοι βοηθήθηκαν να διατυπώσουν γενικές αρχές για το δημοτικό τραγούδι και να κατανοήσουν σαφέστερα την ποικιλία της παραδοσιακής μουσικής.

Ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων και τις δύο χρονιές της έρευνας ήταν μεγάλος όταν άκουσαν τα συγκεκριμένα τραγούδια. Αυτό φάνηκε τόσο λεκτικά, όσο και με τις κινήσεις του σώματός τους. Έτσι δεν άκουσαν τα παραδοσιακά καθισμένοι απλά στην καρέκλα, αλλά διαφάνηκε ότι συμμετείχαν ολοκληρωτικά με όλες τους τις αισθήσεις στη μουσική ακρόαση. Ένα μεγάλο μέρος των ενηλίκων όλων των τάξεων επιθυμούσε να εκφράσει τη θετική διάθεση που δημιουργήθηκε από τα ακούσματα. Οι περισσότεροι δεν έμειναν αμέτοχοι και λικνίστηκαν στο άκουσμα των παραδοσιακών τραγουδιών.

Σε τμήμα του Α΄ κύκλου δόθηκε έμφαση στον ποντιακό χορό ομάλ και στο κουρδικό χαλάι, διότι το κουρδικό χαλάι είναι ένας χορός που έχει πολλές ομοιότητες με τον ποντιακό ομάλ. Αυτό προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και πολλοί αναρωτήθηκαν πώς προέκυψε αυτή η ομοιότητα. Ο Α. έδειξε ενθουσιασμό, γιατί νόμιζε ότι ήταν χορός της πατρίδας του. Παρακολούθησε το βίντεο με μεγάλη προσοχή και ανέφερε «δική μου πατρίδα». Ξαφνιάστηκε με την επισήμανση ότι είναι ποντιακός ελληνικός χορός και έκανε ερωτήσεις «πού το χορεύουν αυτό;» «Ελλάδα από Ιράκ, μακριά, πώς είναι το ίδιο;...», «ωραίο αυτό σήμερα...», «μουσική σε όλο το πλανήτη», «αδέλφια μουσικές, ίδια κόκαλα, αδέλφια άνθρωποι». Η συνάντηση στα περισσότερα τμήματα του Α΄ κύκλου έκλεισε με ένα αίσθημα ικανοποίησης και ψυχικής ευεξίας.

Συνάντηση 10^η

Ημερομηνία 7/2/2017, 12/2/2018, 1/2/2018, 5/3/2018

Η εν λόγω συνάντηση είχε σαν σκοπό τη διερεύνηση και την εξέταση του ρόλου της παραδοσιακής μουσικής σε μία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Δηλαδή ο σκοπός εστιαζόταν στην επεξεργασία του ζητήματος που είχε ήδη τεθεί σε προηγούμενο μάθημα, δηλαδή διατήρηση της παράδοσης ή υποδούλωση και υποταγή στο παγκοσμιοποιημένο μουσικό προϊόν; Η εκπαιδύτρια προέτρεψε τους εκπαιδευόμενους να ακούσουν και να δουν το επόμενο μουσικό απόσπασμα, να παρατηρήσουν και να επισημάνουν σε τι αναφέρεται και πώς συνδέεται το μήνυμα του έργου με την παγκοσμιοποίηση στη μουσική. Οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν ένα απόσπασμα από το πρώτο μέρος του μιούζικαλ «Βιολιστής στη στέγη», «Fiddler on the roof – Tradition»

(with subtitles)⁴⁵.

Για την επεξεργασία του χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του Perkins. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν το μουσικό απόσπασμα και αυθόρμητα να απαντήσουν στις ερωτήσεις του πρώτου φύλλου εργασίας. Η πλειοψηφία παρόλο που παρακολούθησε με προσοχή το προβαλλόμενο απόσπασμα, το προσέγγισε με επιφανειακή ματιά και δεν έδειξε να το κατανοεί. Οι ίδιοι ζήτησαν να ξαναπροβληθεί, για να προσπαθήσουν να το κατανοήσουν. Μοιράστηκε το δεύτερο φύλλο εργασίας, ώστε να υποκινηθεί η περιέργεια των εκπαιδευομένων. Η αγγλική γλώσσα τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα και η εκπαιδευτικός τους καθυσήχασε δίνοντάς τους τη μετάφραση των στίχων και των λεγομένων του πρωταγωνιστή. Στην τάξη τέθηκαν τα εξής διλήμματα: «η παραδοσιακή μουσική είναι είδος υπό εξαφάνιση την εποχή της παγκοσμιοποίησης;», «διατήρηση της παράδοσης ή υπακοή σε ένα παγκοσμιοποιημένο μουσικό προϊόν;». Δηλαδή, διερευνήθηκε αν η παγκοσμιοποίηση στοχεύει στην πολιτισμική ισοπέδωση ή αφομοίωση κάθε τοπικής κουλτούρας και στην εξαφάνιση των παραδόσεων του κάθε τόπου μέσω της απαξίωσής τους. Εξαιτίας της έλλειψης χρόνου το τρίτο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας βασισμένο στη μέθοδο του Perkins μετατέθηκε για την επόμενη συνάντηση.

Την πρώτη περίοδο της έρευνας ο Α΄ κύκλος έδειξε να κατανοεί καλύτερα και σαφέστερα το μήνυμα που προβάλλεται μέσα από το μουσικό έργο. Την επόμενη χρονιά στο πρώτο τμήμα του Α΄ κύκλου η συμμετοχή ήταν ικανοποιητική. Όλοι συμφώνησαν με τον Β., που επισήμανε «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα». Στο δεύτερο τμήμα του Α΄ κύκλου οι εκπαιδευόμενοι δεν συνειδητοποίησαν αμέσως το μήνυμα του έργου. Οι παρεμβάσεις τους ήταν άστοχες και χρειάζονταν βοήθεια, ώστε να φθάσουν στο μήνυμα του έργου. Η εκπαιδεύτρια λόγω έλλειψης χρόνου ανακοίνωσε στους εκπαιδευόμενους ότι θα συνεχιστεί η συζήτηση στην επόμενη συνάντηση.

⁴⁵ Το έργο υποδηλώνει ότι χωρίς την παράδοση είμαστε τόσο ασταθής, όσο ο βιολιστής στη στέγη. Επικρατεί το δίλημμα παράδοση ή αλλαγή.

Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=gRdfX7ut8gw>

Συνάντηση 11η

Ημερομηνία: 14/2/2017, 28/2/2018, 2/3/2018, 12/3/2018

Η συνάντηση ξεκίνησε με την προβολή του μουσικού αποσπάσματος, ως υπενθύμιση. Εντύπωση προκάλεσε ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι είχαν ενδιαφερθεί και είχαν αναζητήσει στο διαδίκτυο πληροφορίες για το μουσικό απόσπασμα. Αυτό φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν αφού μοιράστηκε το τρίτο φύλλο εργασίας. Οι ερωτήσεις που προέκυψαν από το απόσπασμα που παρακολούθησαν τους προβληματίσαν και τους προέτρεψαν να διερευνήσουν το δίλημμα που αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής «διατήρηση της παράδοσης ή υπακοή στις παραδόσεις του ξένου κατακτητή;». Ακολούθησε ένας εποικοδομητικός διάλογος που ανέδειξε πολλαπλές εκδοχές της σκέψης των ενηλίκων.

Στα δύο τμήματα του Α' κύκλου τη δεύτερη περίοδο της έρευνας όλες σχεδόν οι φωνές ήταν υπέρ της παράδοσης. Το συμπέρασμα τους ήταν ότι κάθε νεωτερισμός συνήθως είναι κατευθυνόμενος και αν έρχεται με ιδιοτέλεια γίνεται επικίνδυνος.

Συνάντηση 12^η

Ημερομηνία: 24/2/2017, 7/3/2018, 9/3/2018, 19/3/2018

Το επόμενο ηχητικό παράδειγμα ήταν των Mode Plagal, «Εφριξεν η γη»⁴⁶, ένα δημοτικό τραγούδι που αποδίδεται με τζαζ τρόπο. Για την επεξεργασία του ακούσματος συνδυάστηκε η ρουτίνα «listening: ten times two» με το εργαλείο στοχαστικών ερωτήσεων που προτείνει η Beth P. Velde. Οι εκπαιδευόμενοι με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών εξέφρασαν τις πρώτες διαπιστώσεις για το μουσικό έργο. Ακολούθησε δεύτερη ακρόαση και τους ζητήθηκε να περιγράψουν εκ νέου το μουσικό άκουσμα και να προσθέσουν καινούργιες λέξεις ή φράσεις για το άκουσμα. Στη συνέχεια δόθηκαν πληροφορίες για το ελληνικό μουσικό συγκρότημα που πειραματίζεται, συνδυάζοντας την ελληνική παραδοσιακή μουσική και τη μουσική των Βαλκανίων με τεχνοτροπίες της τζαζ, δημιουργώντας έναν υβριδικό ήχο που παραπέμπει στην word fusion jazz. Αφού δόθηκαν επιπλέον επεξηγήσεις για τα word fusion μουσικά ακούσματα οι εκπαιδευόμενοι ρωτήθηκαν σχετικά με τη βασική ιδέα του μουσικού ακούσματος και πώς επηρεάζει το μουσικό αποτέλεσμα η μείξη των διαφορετικών μουσικών τεχνοτροπιών. Οι εκπαιδευόμενοι αναρωτήθηκαν αν η παγκοσμιοποίηση της

⁴⁶ Διαθέσιμο στο https://www.youtube.com/watch?v=mYJIVvdZ_RM

μουσικής έχει οδηγήσει σε ένα νέο, διαφορετικό μουσικό άκουσμα και κατά πόσο τους αρέσει το καινούργιο μουσικό υβρίδιο.

Το άκουσμα δημιούργησε αντικρουόμενα συναισθήματα. Οι λέξεις που καταγράφηκαν στον πίνακα ήταν «ωραία μουσική, παράξενη, πρωτότυπη, διαφορετική, άκυρη, άγνωστη, Βαλκάνια, έθνικ μουσική». Αυτό που προκάλεσε εντύπωση στους εκπαιδευόμενους ήταν ο δημοτικός σκοπός, που αφορούσε έθνικ ακούσματα εκτελεσμένα με μοντέρνα μουσικά όργανα. Η εκπαιδύτρια έδωσε πληροφορίες για τις τεχνοτροπίες που συνταιριάζονται και δημιουργούν το συγκεκριμένο ηχητικό αποτέλεσμα και το συγκρότημα που πειραματίζεται με τον ήχο. Οι περισσότεροι ενήλικοι ξαφνιάστηκαν και αναρωτήθηκαν. Το δίλημμα που πυροδότησε η μουσική ήταν «αυθεντικό δημοτικό τραγούδι ή νέοι ηχητικοί πειραματισμοί στο δημοτικό άκουσμα;». Σχεδόν όλη τάξη απέρριψε το νέο μουσικό υβρίδιο. Στην ερώτηση αν το νέο αυτό μουσικό είδος είναι αποτέλεσμα της επίδρασης παγκόσμιων και διεθνοποιημένων μουσικών ειδών πάνω στα δικά μας μουσικά πρότυπα όλοι σχεδόν απάντησαν θετικά. Η πλειοψηφία των ενηλίκων συμφώνησε ότι το δημοτικό τραγούδι κινδυνεύει από τους νέους ηλεκτρικούς και όχι μόνο ήχους που έχουν επιβληθεί. Η συνάντηση στα περισσότερα τμήματα έκλεισε με προβληματισμό και με μία μετέωρη αίσθηση απροσδιόριστης ανησυχίας.

Συνάντηση 13^η

Ημερομηνία: 28/2/2017, 28/2/2018, 16/3/2018, 16/4/2018

Η επόμενη συνάντηση ήταν αφιερωμένη στη τζαζ μουσική, προκειμένου να αποκαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν την ενδεχόμενη επαφή τους με το συγκεκριμένο είδος, που αποτελεί μία μείξη της δυτικής παράδοσης και των αφρικανικών ρυθμών. Το μουσικό έργο που ακούστηκε ήταν μία απόδοση του τραγουδιού «Ποια νύχτα» του Μίμη Πλέσσα σε τζαζ διασκευή⁴⁷. Η επεξεργασία ακολούθησε τη ρουτίνα «listening: ten times two». Οι εκπαιδευόμενοι μετά την πρώτη ακρόαση ανέφεραν λέξεις και φράσεις για να περιγράψουν το έργο. Στη συνέχεια αφού άκουσαν πάλι τη μουσική κατέθεσαν συμπληρωματικά νέα δεδομένα, για να περιγράψουν το άκουσμα και τη διάθεση που τους δημιουργήθηκε. Ακολούθως, τέθηκαν τα ερωτήματα «τι σας κάνει να περιγράφετε με τον συγκεκριμένο τρόπο το μουσικό άκουσμα;», «ποια βιώματα και εμπειρίες σας οδηγούν να αντιδράτε με τον

⁴⁷ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=52X4JRKSODc>

συγκεκριμένο τρόπο;». Οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να προβάλουν τη δική τους μουσική ταυτότητα, τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη τζαζ μουσική και τις παραδοχές τους σχετικά με το είδος.

Έτσι η συνάντηση ξεκίνησε με τη διερεύνηση των αισθητικών παραδοχών σε σχέση με τζαζ ακούσματα. Πριν τη μουσική ακρόαση ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν την αισθητική τους κρίση για τη τζαζ μουσική. Η πλειοψηφία απάντησε ότι δεν ακούν και δεν αποτελεί αγαπημένο μουσικό είδος⁴⁸. Οι εκφράσεις που αναφέρθηκαν στις τάξεις συνόψιζαν την αποστροφή, αδιαφορία και την άγνοιά τους για το μουσικό είδος. Χαρακτηριστικές εκφράσεις που ακούστηκαν ήταν «ξενόφερτη, για άνδρες, για λίγους, αδιάφορη, άγνωστη, για νεολαία, αμερικανιά».

Την πρώτη χρονιά της έρευνας στον Α΄ κύκλο η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευομένων ήταν ένα γλυκό χαμόγελο. Οι περισσότεροι αναγνώρισαν ότι πρόκειται για ένα γνωστό ερωτικό τραγούδι εκτελεσμένο από τον Πουλόπουλο. Εντύπωσε προκάλεσε η διασκευή του σε τζαζ εκτέλεση και μάλιστα πολλοί το θεώρησαν πιο όμορφο και πιο αισθησιακό από την αυθεντική εκτέλεση. Η πλειοψηφία των ενηλίκων στα τμήματα του Α΄ κύκλου τη δεύτερη περίοδο της έρευνας δεν είχε ξανακούσει τη συγκεκριμένη μουσική εκτέλεση και έδειξε συγκίνηση και προσήλωση στο άκουσμα.

Στη συνέχεια το επόμενο μουσικό άκουσμα ήταν «What a wonderful world» του Louis Armstrong⁴⁹. Η επεξεργασία του ακούσματος έγινε ακολουθώντας το εργαλείο στοχαστικών ερωτήσεων που προτείνει ο Perkins. Σε όλα τα τμήματα και τις δύο χρονιές της έρευνας οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν προσοχή και ενδιαφέρον να το ακούσουν. Την πρώτη περίοδο της έρευνας στον Α΄ κύκλο τα συναισθήματα που πήγασαν από την ψυχή τους ακούγοντας τον ήχο, ήταν «αγαλλίαση, ηρεμία, αγάπη, ρομαντισμός, τρυφερότητα, μείωση της έντασης, μείωση του άγχους, χαλάρωση, νοσταλγία, συμπόνια, ειρηνικά συναισθήματα, αισιοδοξία». Την επόμενη χρονιά οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν να ακούν με την ίδια συγκίνηση το τραγούδι. Η συνάντηση έκλεισε σχεδόν σε όλα τα τμήματα με συναισθήματα αισιοδοξίας, συγκίνησης και χαλάρωσης.

⁴⁸ Αυτό άλλωστε έδειξαν και οι αρχικές απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών που μοιράστηκαν στην πρώτη συνάντηση.

⁴⁹ Διαθέσιμο στο

<https://www.youtube.com/watch?v=CWzrABouyeE>

Συνάντηση 14^η

Ημερομηνία: 7/3/2017, 7/3/2018, 20/4/2018, 23/4/2018

Η εν λόγω συνάντηση ήταν αφιερωμένη στην ακρόαση του μουσικού έργου «As erχόσουν για λίγο», σε λάτιν – τζαζ διασκευή⁵⁰. Η έμφαση δόθηκε στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευόμενοι ότι μία μορφή πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης είναι η διάχυση, δηλαδή η ερμηνεία και η απόδοση ελληνικής μουσικής με μουσικούς τρόπους και ρυθμούς, που παραπέμπουν σε διαφορετικές μουσικές καταβολές. Η επεξεργασία του έργου έγινε ακολουθώντας τη ρουτίνα «listening: ten times two», σε συνδυασμό με το μοντέλο των στοχαστικών ερωτήσεων της Beth P. Velde. Οι ενήλικοι παροτρύνθηκαν να εκφράσουν αισθητικές κρίσεις και εκπλήξεις που κρύβει το μουσικό έργο. Το ενδιαφέρον τους κέντρισε η διασκευή του έργου, η διαφορετική προσέγγιση της ερμηνεύτριας, η οποία προσδίδει στο τραγούδι ερωτικό πάθος, με δυνατή επιτακτική αναπόληση, σε αντίθεση με την κλασική ερμηνεία που παραπέμπει σε μία μελαγχολική προσέγγιση.

Οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν την αρχική εκτέλεση του κομματιού του Σουγιούλ από την Δανάη, εκτέλεση του 1948⁵¹, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταξύ της πρώτης και δεύτερης εκτέλεσης και να εκφράσουν εκ νέου τις καλαισθητικές τους κρίσεις, εντυπώσεις και συναισθήματα. Για το συγκεκριμένο άκουσμα οι περισσότεροι απάντησαν ότι πρόκειται για τραγούδι με ερωτικό, μελαγχολικό μήνυμα και με συνιστώσα έντονης ικεσίας, ενώ η δεύτερη εκτέλεση υποδηλώνει ερωτικό πάθος με τρόπο επιθετικό και έντονο. Σχετικά με τον ρυθμό, στη δεύτερη εκτέλεση η πλειοψηφία εξέφρασε την άποψη ότι είναι πιο θριαμβευτικός και παρορμητικός. Στους περισσότερους η δεύτερη εκτέλεση άρεσε περισσότερο, διότι δεν είχε στοιχεία μελαγχολικού ύφους και υποτονικότητας.

Η εκπαιδεύτρια μοίρασε στους εκπαιδευόμενους φύλλο εργασίας, εστιάζοντας στα στοιχεία της μποσανόβα και του σουίνγκ, με τα οποία αποδίδεται ρυθμικά το κομμάτι. Δεν δόθηκε έμφαση στον στίχο, αλλά στο νέο ρυθμικό μοτίβο και στη τζαζ λάτιν διασκευή του κομματιού. Οι προβληματισμοί που τέθηκαν στην τάξη ήταν «σε ποιο κοινό απευθύνεται η συγκεκριμένη εκτέλεση;», «τα συναισθήματα είναι τα ίδια στην πρώτη και δεύτερη εκτέλεση;», «ποιο βρίσκεται πιο κοντά στον παγκοσμιοποιημένο

⁵⁰ Διαθέσιμο στο

<https://www.youtube.com/watch?v=Ocmicvel5H8>

⁵¹ Διαθέσιμο στο

https://www.youtube.com/watch?v=u_49zgOVifY

μουσικό ήχο;», «ποια ανάγκη ώθησε τον καλλιτέχνη να διασκευάσει τον αρχικό ήχο;». Η συνάντηση και τις δύο περιόδους της έρευνας έκλεισε με ένα κατευναστικό και καταπραϋντικό πνεύμα, χωρίς την ένταση των άλλων μαθημάτων.

Συνάντηση 15^η

Ημερομηνία: 14/3/2017, 28/3/2018, 16/5/2018, 4/5/2018

Σκοπός της συνάντησης ήταν η ανίχνευση στάσεων και πεποιθήσεων απέναντι στο ροκ εν ρολ και στο ροκ, που αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη του ροκ εν ρολ και ένα δημοφιλές και παγκοσμιοποιημένο μουσικό είδος. Για τη συγκεκριμένη συνάντηση χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι «Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»⁵². Η επεξεργασία ακολούθησε το μοντέλο του Perkins και οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν αρχικά να απαντήσουν αν τους αρέσει το άκουσμα και τι εντύπωση τους προκαλεί. Σε δεύτερο επίπεδο, μετά από τη δεύτερη ακρόαση κλήθηκαν να διερευνήσουν το μήνυμα του τραγουδιού. Η τρίτη φάση περιλάμβανε εμβάθυνση στο μήνυμα του έργου και διασύνδεσή του με τη διάδοση και επικράτηση του ροκ σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη φάση αυτή δόθηκε στους εκπαιδευόμενους φύλλο εργασίας με πληροφορίες για το ροκ και δημιουργήθηκε ένα εργαλείο στοχαστικών ερωτήσεων, προκειμένου να ενισχυθεί ο στοχασμός των ενηλίκων και να προωθηθεί ο διάλογος. Οι ενήλικοι εξέφρασαν προβληματισμούς, απόψεις και συμμετείχαν προσφέροντας ανατροφοδότηση, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διεργασία.

Και τις δύο περιόδους της έρευνας όλοι σχεδόν γνώριζαν το τραγούδι. Στην ερώτηση αν τους αρέσει οι απαντήσεις ήταν διφορούμενες. Τα συναισθήματα που δημιούργησε το μουσικό άκουσμα ήταν «χαρά γιατί είναι αστείο, νοσταλγία, την ανάγκη να πεις ας.....νεανικά ανέμελα χρόνια». Το μήνυμα του τραγουδιού έγινε αμέσως αντιληπτό και οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: «νοσταλγία για το ροκ εν ρολ», «περιγραφή μιας ροκ στάση ζωής», «αναπόληση του ροκ με χιουμοριστική διάθεση», «...μπορούμε να ζούμε κάθε στιγμή με ροκ διάθεση, χωρίς να υπακούμε σε κοινωνικές συμβάσεις και πρέπει».

⁵² Διαθέσιμο στο

https://www.youtube.com/watch?v=jvZXIIij8_I

Συνάντηση 16^η

Ημερομηνία: 30/3/2017

Στη συγκεκριμένη συνάντηση⁵³ ακούστηκαν τα εξής μουσικά παραδείγματα: Amoeba Trio «It's not Dawn»⁵⁴ και Sofia Sarri «Still Universe»⁵⁵. Τα συγκεκριμένα ηχητικά παραδείγματα χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι ένα σύμπτωμα της εκπαίδευσης στη «μουσική του κόσμου» είναι η συνύπαρξη οργάνων με διαφορετική προέλευση και ιστορία, με ρυθμούς και μελωδίες διαφορετικών πολιτισμικών μορφών⁵⁶. Στο πρώτο μουσικό παράδειγμα η ανατολική μουσική συναντά τη δυτική, σε ένα ηχητικό τοπίο που κυριαρχεί το σαξόφωνο, το ούτι και το κανονάκι. Το δεύτερο ηχητικό παράδειγμα αποτελεί ένα γκόθικ φολκ κομμάτι βορειοευρωπαϊκής αισθητικής, μία σκοτεινή μπαλάντα με έντονο το ελληνικό στοιχείο, καθώς η κρητική λύρα δίνει το ελληνικό στίγμα. Η προσέγγιση των μουσικών αποσπασμάτων ακολούθησε τη ρουτίνα «βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι», προσαρμοσμένη στη μουσική, σε συνδυασμό με τον οδηγό κριτικών ερωτήσεων, που προτείνει η Beth P. Velde.

Το πρώτο ηχητικό παράδειγμα προκάλεσε περιέργεια στους εκπαιδευόμενους. Η πρώτη ερώτηση της ερευνήτριας ήταν «τι σας προκαλεί εντύπωση;». Η διαπίστωση των εκπαιδευόμενων ήταν ότι είναι μουσική τόσο οικεία, όσο και μακρινή. Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις που τους δημιούργησε το άκουσμα. Εντύπωση προκάλεσε το πάντρεμα των οργάνων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς και η ενορχήστρωση της μουσικής. Αναρωτήθηκαν για τη συνύπαρξη των οργάνων και για το αν όλες οι μουσικές συνθέσεις μπορούν να αποδοθούν με σύζευξη οργάνων διαφορετικών μουσικών πολιτισμών.

Το δεύτερο παράδειγμα δεν είχε την ίδια αντιμετώπιση με το πρώτο. Στους περισσότερους ενήλικους δεν άρεσε, αλλά αντιθέτως δημιούργησε μία αγωνιώδη διάθεση και απείχε από τα γνωστά και οικεία ηχητικά τοπία. Ωστόσο, έδειξαν περιέργεια να μάθουν τι είδους μουσική αντιπροσωπεύει. Τα ερωτήματα που γεννήθηκαν από την ακρόαση του μουσικού παραδείγματος, ήταν «τι εξυπηρετεί η δημιουργία αυτών των μουσικών ακουσμάτων;» και «για ποιο λόγο συνθέτονται τέτοιου είδους μουσικές;».

⁵³ Η συγκεκριμένη συνάντηση έλαβε χώρα κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας, διότι τη δεύτερη χρονιά δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για την πραγματοποίησή της.

⁵⁴ Διαθέσιμο <https://www.youtube.com/watch?v=AOYjJH-reqE>

⁵⁵ Διαθέσιμο https://www.lifo.gr/articles/music_articles/129263

⁵⁶ Ουσιαστικά πρόκειται για εκπαίδευση στη «μουσική του κόσμου» (World Music Education).

Ακολούθησε διάλογος, που κατέληξε στη διαπίστωση «ας τα ακούσουμε όλα αυτά τώρα που έχουμε την ευκαιρία, γιατί δεν θα μας δοθεί ξανά αυτή η ευκαιρία». Η συνάντηση διήρκησε δυο διδακτικές ώρες, μετά από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της επόμενης ώρας.

Συνάντηση 17^η

Ημερομηνία: 27/4/2017, 18/4/2018, 30/5/2018, 7/5/2018

Προκειμένου να συνεχιστεί η συζήτηση για την επίδραση της παγκοσμιοποίησης στη μουσική δόθηκε στους ενήλικους ως ηχητικό παράδειγμα το τραγούδι «A Hard Days Night» των Beatles, δοσμένο με τον ήχο του σιτάρ⁵⁷. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ρουτίνα, «βλέπω σκέφτομαι αναρωτιέμαι». Η πρώτη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι ήταν: «τι συναισθήματα σας προκαλεί;». Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους για το μουσικό άκουσμα και η τρίτη ερώτηση ήταν αν υπάρχει κάτι στο μουσικό έργο που τους κάνει να αναρωτιούνται.

Την πρώτη περίοδο της έρευνας οι ενήλικοι έδειξαν περιέργεια για τον «αλλόκοτο», όπως επισήμαναν μουσικό ήχο που άκουγαν. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την απορία τους για το μουσικό όργανο που ακούγεται και τη συμμετοχή του σε ροκ μουσικό έργο. Η εκπαιδεύτρια τους εξήγησε ότι πρόκειται για το σιτάρ, ένα ινδικό όργανο και τους πληροφόρησε για τους Beatles και τις επιρροές που δέχθηκαν από την ινδική μουσική. Τη δεύτερη χρονιά της έρευνας στους ενήλικους δημιουργήθηκε η ίδια απορία σχετικά με το μουσικό όργανο που ακούστηκε. Σημαντική ήταν η παρέμβαση του Α., ο οποίος κατάλαβε ότι πρόκειται για όργανο που προέρχεται από την Ινδία και έδειξε τον ενθουσιασμό του, λέγοντας «...ωραίο αυτό. Ασία θυμίζει...καλό το φτιάξανε».

Συνάντηση 18η

Ημερομηνία: 3/5/2017, 11/5/2018, 6/6/2018, 14/5/2018

Το επόμενο ηχητικό παράδειγμα ήταν μία ελληνική ροκ μπαλάντα που συνέθεσε ο Ζουγανέλης με τον τίτλο «Παγκοσμιοποίηση»⁵⁸. Το μουσικό έργο γράφτηκε με σκοπό να στηλιτεύσει την παγκοσμιοποίηση ως πηγή κακών, όπως ο εκτοπισμός πληθυσμών και η προσφυγιά. Το τραγούδι σατιρίζει με ευαίσθητο τρόπο την παγκοσμιοποίηση, το πώς επιβάλλεται και πώς τελικά επιβάλλει τον δικό της τρόπο σκέψης. Ακολουθήθηκε

⁵⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=-NZ0zMSTEP0>

⁵⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Tf-hIKqoM4>

το μοντέλο επεξεργασίας του Perkins και μοιράστηκαν στους εκπαιδευόμενους τα φύλλα εργασίας. Τα δύο πρώτα αναφέρονταν στην έκφραση συναισθημάτων και αξιολογικών κρίσεων για τη μπαλάντα, καθώς και σε μία πρώτη προσέγγιση του μηνύματος του έργου. Μετά την τρίτη ακρόαση της μπαλάντας μοιράστηκε στους εκπαιδευόμενους το τρίτο φύλλο εργασίας, ώστε να εμβαθύνουν στο μήνυμα του έργου και να εκφράσουν με σαφήνεια τη βασική ιδέα της μπαλάντας, καθώς και τις δικές τους νοηματικές πεποιθήσεις για την παγκοσμιοποίηση στη μουσική και τον τρόπο που διαδίδεται η παγκόσμια μουσική παραγωγή.

Την πρώτη περίοδο της έρευνας η συγκεκριμένη μπαλάντα εντυπωσίασε την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων. Τα συναισθήματα που εξέφρασαν ήταν «συγκίνηση, θλίψη, οργή, αμφιβολία, συμπόνια για τις μειονότητες, επιθυμία για βοήθεια». Τη δεύτερη περίοδο της έρευνας ο Π. ανέφερε προσωπικά βιώματα ρατσισμού που είχε δεχθεί και κατέληξε ότι «το τραγούδι αυτό, μου θυμίζει τη ζωή μου». Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι «πήραν σκέψεις για το σπίτι», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία εκπαιδευόμενη.

Συνάντηση 19^η

Ημερομηνία: 9/5/2017, 18/5/2018, 12/6/2018, 21/5/2018

Η συνάντηση ξεκίνησε με το άκουσμα του μουσικού έργου του Ζουγανέλη, ώστε να αποτελέσει μία επαναληπτική οντότητα και να προκληθεί η απορρέουσα περιμετρική αντίληψη για αυτά που συζητήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση. Τέθηκαν ξανά τα ερωτήματα της προηγούμενης συνάντησης και παρατηρήθηκαν ποικίλες αρνητικές και θετικές αντιδράσεις. Η εκπαιδύτρια προκειμένου να κινητοποιήσει τους ενήλικους να διερευνήσουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης από όλες τις οπτικές γωνίες, τους χώρισε σε ομάδες εργασίας και τους ζήτησε να υιοθετήσουν την αντίθετη άποψη από αυτή που οι ίδιοι υποστήριζαν και να σκεφτούν ένα επιχείρημα που θα ισχυροποιούσε την άποψη αυτή. Αυτό τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα και πολλοί δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Όσοι έδειξαν την επιθυμία να συμμετάσχουν μοιράστηκαν σε ομάδες, επεξεργάστηκαν το ζήτημα και ανακοίνωσαν στην ολομέλεια μέσω του εκπροσώπου τους τα επιχειρήματά τους. Τα θετικά και τα αρνητικά που προέκυψαν ήταν: «οι μεγάλες χώρες καταπίνουν μουσικά τις μικρές», «όπως δεχόμαστε τα τραγούδια πρέπει να μάθουμε να δεχόμαστε κάθε τι ξένο πια, μετανάστες, προϊόντα...», «να γίνουμε ισχυροί σαν χώρα μέσω του σχολείου, ώστε να μην φοβόμαστε», «η παγκοσμιοποίηση στη μουσική είναι κάτι χωριστό», «αν δεν έχουμε παιδεία και πολιτισμό θα γίνουμε ρούχα μαζί που πλύθηκαν και έχουνε γίνει ροζ,

προσοχή». Η εκπαιδευτικός κατέγραψε στον πίνακα επιγραμματικά τα επιχειρήματα που προέκυψαν και που υποστήριζαν τα οφέλη και τα δεινά της παγκοσμιοποίησης στη μουσική. Η γενικότερη τάση στα περισσότερα τμήματα ήταν ένας δυσάρεστος προβληματισμός και μία αίσθηση «μιζέριας», όπως ειπώθηκε, σε αντίθεση με άλλα μουσικά ακούσματα που τους δημιουργούσαν ευφορία.

Συνάντηση 20^η

Ημερομηνία: 23/5/2017, 1/6/2018, 14/6/2018, 4/6/2018

Η συνάντηση ήταν αφιερωμένη στον αναστοχασμό και στις αλλαγές που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, υποθέσεις, παραδοχές των εκπαιδευομένων για τα ήδη μουσικής που εξετάστηκαν, ενώ υπήρχε και η παράμετρος σχετικά με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης στη μουσική. Στη φάση αυτή που αποτελεί το τέταρτο στάδιο του σχεδιασμού που προτείνει ο Perkins οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να στοχαστούν συνολικά και συνθετικά επάνω σε όλα όσα προηγήθηκαν. Έτσι, τους ζητήθηκε να επικεντρωθούν στις τελικές παραδοχές για τον τρόπο που νοηματοδοτούν την κλασική, τη δημοτική, τη τζαζ, τη ροκ μουσική. Επίσης, τους ζητήθηκε να αναστοχαστούν στις αλλαγές που επήλθαν στη σκέψη τους για την παγκοσμιοποίηση στη μουσική.

Κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας οι εκπαιδευόμενοι φαίνονταν ότι είχαν συνειδητοποιήσει ότι η μουσική είναι ένα πεδίο, το οποίο αντανακλά τα φαινόμενα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής. Οι συμμετέχοντες έδειξαν προθυμία να εκφραστούν συνολικά και συνθετικά πάνω σε όλα όσα συζητήθηκαν στο μάθημα. Οι ενήλικοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «τι άλλαξε στον τρόπο που αντιλαμβάνεστε τη μουσική;». Αξιοσημείωτη ήταν η αναφορά της Μ., που επισήμανε «άκουσα με άλλα αυτιά και έμαθα να σκέφτομαι και να απολαμβάνω, χωρίς ενοχές». Σημαντική ήταν η διαπίστωση της Μ., που σημείωσε «να μάθουμε τα παιδιά μας να μην αρπάζονται από κάθε τι καινούργιο και να μην ντρέπονται όμως για κάθε τι παραδοσιακό». Η συνάντηση έκλεισε με την ανακοίνωση της εκπαιδευτριας ότι θα δοθεί φύλλο αξιολόγησης του μαθήματος, στο οποίο θα καταγραφούν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της χρονιάς που πέρασε.

Τη δεύτερη χρονιά της έρευνας στους ενήλικους μοιράστηκε ερωτηματολόγιο κριτικών περιστατικών, με σκοπό τον απολογισμό των εμπειριών από τη μαθησιακή διεργασία. Λόγω έλλειψης χρόνου, τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν στο σπίτι και να το

παραδώσουν όταν μπορέσουν⁵⁹. Πρέπει να επισημανθεί ότι ακόμα και οι πιο δύσπιστοι εκπαιδευόμενοι που αντιμετώπιζαν με καχυποψία ή και ανωτερότητα το μάθημα έδειξαν μία διάθεση αναπόλησης της χρονιάς που πέρασε, λέγοντας ότι «θα μας λείπει το μάθημα και εσείς κυρία. Το μάθημα τελικά είχε ενδιαφέρον». Οι περισσότεροι εξέφρασαν την επιθυμία να είχαν περισσότερες ώρες μουσικού μαθήματος και την προσδοκία «να είμαστε μαζί και την επόμενη σχολική χρονιά». Σε μία τέτοια ατμόσφαιρα έκλεισε ο κύκλος των μαθημάτων και η δική μου συμμετοχή στο γίνεσθαι της τάξης.

Συνάντηση 21^η

Ημερομηνία: 20/6/2017

Η ακροτελεύτια συνάντηση την πρώτη χρονιά της έρευνας ήταν συγκινητική, γιατί οι εκπαιδευόμενοι είχαν δημιουργήσει και φιλικές σχέσεις συμπόρευσης. Το μάθημα τους έβαλε στη διαδικασία να προβληματιστούν και να εκφράσουν ενδόμυχες σκέψεις. Αρχικά το λόγο πήρε ο Γ., εμπνυχώνοντας τους συνεκπαιδευόμενους του, ζητώντάς τους να γίνουν πιο απαιτητικοί ακροατές και πιο συμμετοχικοί στην ακρόαση, λέγοντάς τους «αυτό το μάθημα σας ικανοποίησε; Θα ήταν σωστό να είχαμε περισσότερες ώρες μαθήματος;». Και εκεί φάνηκε η επιτυχία του μαθήματος, όταν όλοι είπαν «ναι, όχι μόνο μία ώρα. Θέλαμε περισσότερο». Σημαντική ήταν η παρέμβαση της Κ., που επισήμανε «έμαθα να ακούω μουσική, όχι μονομερώς και όχι μόνο κάποια τραγούδια που ταιριάζουν στην ψυχική μου κατάσταση».

Επιπλέον, στους εκπαιδευόμενους μοιράστηκε φύλλο εργασίας και τους ζητήθηκε να περιγράψουν ποια ήταν η πιο χαρακτηριστική στιγμή του μαθήματος, ποια η πιο βαρετή στιγμή και ποια η πιο χρήσιμη γνώση που αποκόμισαν. Όλη η τάξη έδειξε με τη γλώσσα του σώματος να συμφωνεί με την άποψη της Κ. «Όλα αυτά ήταν για πάντα. Θα τα θυμόμαστε πάντα. Είναι από αυτά που σου μένουν για πάντα».

Το τελευταίο μάθημα ήταν και μία μορφή έμμεσης αξιολόγησης της εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν την ευαισθησία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού, αλλά και ως υποδιευθύντριας του σχολείου απέναντι στα πολλαπλά προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Εξέφρασαν την ευγνωμοσύνη τους, επισήμαναν ότι ήταν διακριτική και ότι κράτησε τις ισορροπίες στα θέματα που ξεπρόβαλαν κατά τη διάρκεια των

⁵⁹ Το ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε από τον Π., τον Α. και από την Σ.Ο Β. δεν κατέγραψε κάτι που να αξίζει να αναφερθεί.

μαθημάτων. Η συνάντηση έκλεισε με μία νοσταλγία για τις ωραίες στιγμές του μαθήματος και με μία προσδοκία για την χρονιά που έρχεται.

4.5.3. Παράλληλες μουσικές δραστηριότητες

Εκτός από τον γραμματισμό της μουσικής οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να διευρύνουν τον μουσικό τους ορίζοντα και να έρθουν σε επαφή με τη μουσική συμμετέχοντας σε σχέδια δράσης (projects). Τα σχέδια δράσης έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό, είναι ενταγμένα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και αποτελούν έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, με σκοπό τη δημιουργία ενός τελικού προϊόντος. Στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μουσική ομάδα, η οποία είχε σαν στόχο την προώθηση της καλλιτεχνικής και δημιουργικής διάθεσης των ενηλίκων και τη συμμετοχή τους σε μουσικές δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, ήρθαν σε επαφή με ποικίλα μουσικά ακούσματα, τα οποία επέλεξαν να τραγουδήσουν στις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνταν στο σχολείο. Οι ενήλικοι συμμετείχαν σε χορωδία και πειραματίστηκαν ακούγοντας και τραγουδώντας μουσικές κατάλληλες για την επένδυση εορτών για τις εθνικές επετείους και μουσικές που αντιπροσώπευαν τον κόσμο των συγκινήσεων και των συναισθημάτων τους. Επίσης, επένδυσαν μουσικά δύο θεατρικά δρώμενα που πλαισίωσαν τις εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα ΣΔΕ. Στο πρώτο θεατρικό «τον φεγγαροσκεπαστή», οι εκπαιδευόμενοι είχαν ενεργητική συμμετοχή ακούγοντας και επιλέγοντας μουσικά αποσπάσματα που αποτέλεσαν το μουσικό χαλί του έργου και συνέδεαν τις ενότητες του θεατρικού κειμένου. Οι ενήλικοι ανακάλυψαν αποσπάσματα από γνωστές και όχι μόνο μελωδίες και ανάλογα με το συναίσθημα και την ατμόσφαιρα που το θεατρικό έργο απαιτούσε επέλεξαν τον κατάλληλο ήχο. Συμμετείχαν σε χορωδία πειραματιζόμενοι με διαφορετικές μελωδίες, ρυθμούς, εντάσεις και αρμονίες και αποτέλεσαν ένα πλούσιο φωνητικό μείγμα. Την επόμενη χρονιά ενδυναμώθηκε η προσπάθειά τους και εμπλουτίστηκε η μουσική ομάδα από νέους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συμμετείχαν σε μία παρόμοια δημιουργική ενσυνείδητη διαδικασία, αυτήν τη φορά συνθέτοντας τους στίχους της μουσικής που επένδυσε «τον μικρό πρίγκιπα». Ειδικά για το συγκεκριμένο θεατρικό η μουσική ομάδα με τη βοήθεια της ερευνήτριας, που συνέθεσε πρωτότυπη μουσική, ανέλαβε τη σύνθεση στίχων σχετικών με τη θεματολογία του θεατρικού και τροφοδοτήθηκε η σκέψη και η φαντασία. Μία άλλη δράση που πραγματοποιήθηκε ήταν η δημιουργία κατασκευών σχετικών με τη μουσική. Οι ενήλικοι, υπό τους ήχους της μουσικής, δημιούργησαν κατασκευές εκφράζοντας τις

ηχητικές τους ανησυχίες και τις ερμηνείες, που αποκαλύφθηκαν από την αλληλεπίδραση με τη μουσική. Κατασκεύασαν μουσική ονειροπαγίδα, με λέξεις χαρακτηριστικές των διαθέσεων που πυροδότησε η μουσική, κολλάζ με ορισμούς και προσωπικές ερμηνείες για τη μουσική, αυτοσχέδια μουσικά όργανα, ακόμα και κέντημα με μουσικό θέμα. Οι ίδιοι οι ενήλικοι ζητούσαν η πραγματικότητα που βίωναν στο πλαίσιο του πρότζεκτ να διανθιστεί με μουσικούς ήχους, να ακούν δηλαδή μουσική, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο τον συνεκτικό δεσμό που είχε αρχίσει να δημιουργείται με τον μουσικό ήχο.

Ανακεφαλαίωση

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφηκε η εμπειρική έρευνα και παρουσιάστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε. Ειδικότερα, δόθηκε έμφαση στον σκοπό και τους στόχους της ερευνητικής διαδικασίας, στην επιλογή μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, στην υλοποίηση και εφαρμογή της έρευνας, καθώς και σε ζητήματα που αφορούν την επιλογή των μουσικών έργων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα μουσικά έργα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός αποτελεί η ενδελεχής εξέταση της κριτικής λειτουργίας της μουσικής ακρόασης και η επισήμανση των ενδεχόμενων παραδοχών που αναδύθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τα μουσικά έργα. Θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί αν η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει αφετηρία αποκάλυψης του τρόπου νοηματοδότησης μουσικών εμπειριών, γνωστικών και συναισθηματικών δομών με βάση τις οποίες ο ενήλικος παράγει νόημα. Η ανάλυση θα εστιάσει στην ερμηνεία και αποκωδικοποίηση των λεχθέντων τους, τόσο στην τάξη, όσο και στις συνεντεύξεις, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος θεώρησης των ζητημάτων, που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας της έρευνας και να καταγραφούν οι νέοι τρόποι λειτουργίας του νου.

5.1.1. 1^ο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα: Περιγραφικό

Εδώ θα καταγραφούν οι περιγραφικές διαστάσεις της αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα, που περιορίζονται στις αρχικές παρατηρήσεις, συναισθήματα και εικόνες που προκαλούν στους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Πίνακας 2

Μουσικό έργο: «Η καταιγίδα»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«χαλαρωτική»		«πολλά μουσικά όργανα»
Γιάννης			«μουσικές φράσεις που επαναλαμβάνονται»
Αναστασία		«χορευτική κίνηση»	
Κωνσταντίνα	«ένταση»		
Ελένη		«μου θύμισε κάποιες όμορφες Κυριακές που η δημοτική μπάντα έπαιζε στην πλατεία και στους δρόμους»	
Σοφία	«περιμένω ότι θα γίνει		

	<i>κάτι κακό»</i>		
Βασίλης	<i>«αγωνία, στρες»</i>		
Λάουρα		<i>«εκδρομή στη φύση»</i>	

Πίνακας 3

Μουσικό έργο: «Ύμνος στην χαρά»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία			<i>«γνωστή μελωδία»</i>
Γιάννης	<i>«επιβλητικό»</i>		<i>«όμνος της γερμανικής Ευρώπης»</i>
Αναστασία			<i>«όμνος της ενωμένης Ευρώπης»</i>
Ελένη			<i>«όμνος της ενωμένης Ευρώπης»</i>
Σοφία	<i>«ωραίο, ανεβαστικό»</i>		
Λάουρα	<i>«αισιόδοξο»</i>		

Πίνακας 4

Μουσικό έργο: «Βαλς των δύο λεπτών»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	<i>«γαλήνη, χαλάρωση»</i>		
Γιάννης			<i>«ακούμε πιάνο»</i>
Αναστασία	<i>«έρωτας, αγάπη, λατρεία»</i>		
Ελένη	<i>«ευγένεια στην ψυχή»</i>		
Σοφία	<i>«τρυφερά συναισθήματα»</i>		
Βασίλης	<i>«ήρεμη, απαλή μελωδία»</i>		
Λάουρα		<i>«σαν να τρώω ένα καλό φαγητό σε ένα καλό εστιατόριο»</i>	

Πίνακας 5

Μουσικό έργο: «Cinq Melodies Populaires Greques»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«μελαγχολία, θλίψη, χαλάρωση»		«γυναικεία φωνή»
Γιάννης	«ηρεμία, λύτρωση»		«γαλλική γλώσσα»
Αναστασία			«τι λένε τα λόγια;»
Ελένη		«σαν να πρόκειται να συμβεί κάτι...», «μου θύμισε τη σφαγή της Χίου»	
Σοφία		«κάτι από τα παλιά, ίσως ιταλικά»	

Πίνακας 6

Μουσικό έργο: «Γιάννη μου το μαντήλι σου»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία		«μου θυμίζει ξωμαχιά, δύσκολες συνθήκες ζωής, κάτι γίνεται σε εξωτερικό χώρο»	
Γιάννης	«δεν θα το άκουγα στην καθημερινότητά μου»		«πολυφωνικό τραγούδι» «πολλές φωνές που ακούγονται»
Αναστασία		«θυμίζει μοιρολόι»	
Κωνσταντίνα			«δεν είναι αυτό που έχουμε συνηθίσει να ακούμε»
Ελένη		«απώλεια»	
Σοφία		«θυμίζει πολύ την πατρίδα μου»	
Λάουρα		«μου θυμίζει	

		<i>αφρικάνικο τραγούδι</i>	
--	--	----------------------------	--

Πίνακας 7

Μουσικό έργο: «Μου παρήγγειλε το αηδόνι», «Σαμιώτισσα»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	<i>«χαρά, αισιοδοξία»</i>		
Γιάννης			<i>«Σαμιώτισσα, νησιώτικο»</i>
Πέτρος			<i>«είναι το στοιχείο μου»</i>
Αναστασία	<i>«κέφι, ευθυμία»</i>		
Κωνσταντίνα	<i>«κέφι, ευθυμία, χαρά»</i>	<i>«πανηγύρι»</i>	<i>«θέλω να χορέψω»</i>

Πίνακας 8

Μουσικό έργο: «Βιολιστής στη στέγη»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	<i>«τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή είναι φόβος και ανασφάλεια»</i>		<i>«ο πρωταγωνιστής είναι καρφωμένος στην παράδοση»</i>
Αναστασία			<i>«γιατί να μπει σε αυτό το δίλημμα;»</i>
Ελένη			<i>«το γνωστό, η συνήθεια, δεν θέλει να αλλάξει» «ο πρωταγωνιστής υποστηρίζει την παράδοση»</i>
Βασίλης	<i>«μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα»</i>		

Πίνακας 9

Μουσικό έργο: «Έφριξεν η γη»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«παράξενη, πρωτότυπη μουσική»		«είναι τζαζ μουσική;»
Γιάννης		«Βαλκάνια, έθνικ μουσική»	«η εισαγωγή θυμίζει τζαζ» «προς το τέλος θυμίζει δημοτικό τραγούδι» «ακούγεται πολύ το σαξόφωνο, που αυτοσχεδιάζει, αντί για κλαρίνο»
Κωνσταντίνα	«άγνωστη, περίεργη»		
Ελένη	«διαφορετική, πρωτότυπη, ωραία μουσική»		«πολύ φαντασία έχει αυτός που το έγραψε» «κάτι θέλει να πει, δεν ξέρω τι»
Βασίλης			«μόνο για αυτούς που έχουν μούρλια με τη μουσική»
Λάουρα			«είναι παραδοσιακός χορός, αλλά εξελιγμένος»

Πίνακας 10

Μουσικό έργο: «Ποια νύχτα»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«χαλάρωση»		
Γιάννης	«όμορφο, αισθησιακό», «ερωτική διάθεση»		«ξεχωρίζει το σαξόφωνο, που παίζει τη βασική μελωδία»
Αχμέτ	«έρωτα»		

Αναστασία	«χαλάρωση, συγκίνηση»		«παλιό τραγούδι του Πουλόπουλου»
Ελένη	«χαλαρωτικό, τρυφερό»		«πιο όμορφο και αισθησιακό από το τραγούδι του Πουλόπουλου»
Βασίλης	«απόλαυση, μελαγχολία»		
Λάουρα	«συναισθηματικό»	«μου θυμίζει ανεκπλήρωτα όνειρα»	

Πίνακας 11

Μουσικό έργο: «What a wonderful world»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«αγαλλίαση, ηρεμία, αγάπη»		
Γιάννης	«μείωση της έντασης, μείωση του άγχους, χαλάρωση, νοσταλγία»		
Αχμέτ	«αγαπώ όλους»		
Αναστασία	«χαλάρωση, νοσταλγία, συμπόνια, ειρηνικά συναισθήματα, αισιοδοξία»		«μου έρχεται να δώσω το χέρι σε όλους και σε αυτούς που δεν χωνεύω»
Κωνσταντίνα		«μου θυμίζει έτσι όμορφα παιδάκια να χορεύουν σε μια σχολή χορού»	
Ελένη	«ήρεμο, αισιόδοξο, με κάνει να πιστεύω ότι ο κόσμος είναι	«να αγκαλιαστούμε όλοι και να κάνουμε μια χαλαρή χορευτική	«αυτά που ήθελα να υπάρχουν στην πραγματικότητα και

	<i>υπέροχος»</i>	<i>κίνηση»</i>	<i>δεν υπάρχουν»</i>
Σοφία	<i>«ρομαντικά τραγούδια»</i>		
Βασίλης	<i>«χαλάρωση, ηρεμία, έρωτας»</i>		
Λάουρα	<i>«τρυφερό τραγούδι»</i>		

Πίνακας 12

Μουσικό έργο: «Ας ερχόσουν για λίγο»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία			<i>«προτιμώ Σουγιούλ, παρόλο που είναι τόρα της μόδας αυτά»</i>
Γιάννης	<i>Α εκτέλεση: «χαρά, αισιοδοξία, κέφι, λόγω του ρυθμού»</i>		<i>«σαξόφωνο στα ρεφρέν», «ρυθμός λάτιν», «ωραία, έξυπνη διασκευή»</i>
Αναστασία	<i>«ερωτικό πάθος»</i>	<i>«ερωτευμένη γυναίκα, που παρακαλάει τον σύντροφο της να τον δει»</i>	
Κωνσταντίνα	<i>Α εκτέλεση: «επιθετικό, έντονο»</i>		<i>«δείχνει ερωτικό πάθος»</i>
Ελένη	<i>Α εκτέλεση: «θριαμβευτικός και παρορμητικός ρυθμός» Β εκτέλεση «μελαγχολία και υποτονικότητα»</i>		<i>«όλα τα τραγούδια που τραγουδάει η Μ. Ρίζου έχουν τον ίδιο ρυθμό»</i>
Σοφία			<i>Α εκτέλεση: «το ακούς και</i>

			<i>ξεμαυρίζουν λίγο τα σωθικά σου, γλυκαίνεσαι κάπως»</i>
Βασίλης			Α εκτέλεση: <i>«για κάποιο λόγο δεν το νιώθω ξένο στα αυτιά μου»</i>
Λάουρα	<i>«ξεσηκωτικό»</i>		

Πίνακας 13

Μουσικό έργο: «Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία			<i>«περιγραφή μιας ροκ στάση ζωής»</i>
Γιάννης	<i>«χαρά γιατί είναι αστείο, την ανάγκη να πεις ας.....,νεανικά ανέμελα χρόνια, νοσταλγία»</i>		<i>«νοσταλγία για το ροκ εν ρολ, αναπόληση του ροκ με χιουμοριστική διάθεση»</i>
Κωνσταντίνα			<i>«είναι οπαδός του ροκ εν ρολ, αλλά εγώ δεν είμαι»</i>
Ελένη	<i>«αστείο, ευχάριστο τραγουδάκι»</i>		<i>«δείχνει ότι μπορούμε να ζούμε κάθε στιγμή με ροκ διάθεση, χωρίς να υπακούμε σε κοινωνικές συμβάσεις και πρέπει»</i>
Βασίλης			<i>«σαχλαμάρα, δεν μου αρέσει, κρυάδες»</i>
Λάουρα			<i>«δείχνει την αγάπη του για το ροκ εν ρολ»</i>

Πίνακας 14

Μουσικό έργο: «It's not Dawn»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	<i>«παράξενη, ήρεμη, χαλαρωτική»</i>		<i>«ωραία, γλυκιά μελωδία, έχει ένα μυστήριο» «ανατολίτικη μουσική, από τα βάθη της Ασίας θυμίζει»</i>
Γιάννης			<i>«μελωδία με χαρακτηριστικά γυρίσματα του δημοτικού τραγουδιού και μετά αλλάζει ο ρυθμός γίνεται πιο τζαζ» «μάλλον έθνικ» «σαξόφωνο, που παίζει δημοτική μουσική»</i>
Αναστασία	<i>«περίεργο, ξένο»</i>		
Κωνσταντίνα			<i>«εξωτικός ήχος, περίεργα όργανα»</i>
Ελένη	<i>«οικεία και μακρινή μουσική»</i>		<i>«για ποιο λόγο οι καλλιτέχνες να μπαίνουν στην διαδικασία να φτιάχνουν αυτές τις μουσικές;»</i>
Λάουρα			<i>«μουσική δική μας παραδοσιακή μου θυμίζει, κάτι τέτοιο, απροσδιόριστο»</i>

Πίνακας 15

Μουσικό έργο: «Still Universe»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«μου δημιουργεί αγωνία»		
Γιάννης	«σκοτεινή μουσική»		«ακούω κάτι σαν λύρα στην αρχή» «ο ρυθμός και η φωνή σου δίνει αυτή την αίσθηση»
Κωνσταντίνα	«στην αρχή είναι τρομακτική, μετά κάπως τρώγεται»		
Ελένη	«τρομακτική, πένθιμη»		«την λύρα γιατί την χρησιμοποιεί, δεν υπάρχουν άλλα όργανα;»
Λάουρα	«παράξενη, άγνωστη, καθόλου ωραία»		«δεν καταλαβαίνουμε τι λέει»

Πίνακας 16

Μουσικό έργο: «A Hard Days Night»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	«αλλόκοτος ήχος»		«γιατί να χρησιμοποιούν αυτό το όργανο;»
Γιάννης	«ενδιαφέρον»		«τραγούδι των Beatles» «δεν παίζεται από τη ροκ ορχήστρα που γνωρίζουμε»
Αχμέτ	«ωραίο αυτό, Ασία θυμίζει, καλό το		

	<i>φτιάζανε»</i>		
Ελένη			<i>«άγνωστο μουσικό όργανο»</i>
Σοφία	<i>«άγνωστο»</i>		
Βασίλης	<i>«ωραία η μουσική, αλλά δεν μου αρέσει να είμαι ακροατής, δεν μου αρέσουν οι Beatles»</i>		
Λάουρα			<i>«γιατί παίζουν Beatles με αυτό το όργανο; Πού είναι η ορχήστρα τους, όπως το έχουμε συνηθίσει;»</i>

Πίνακας 17

Μουσικό έργο: «Παγκοσμιοποίηση»

	Συναισθήματα	Εικόνες	Παρατηρήσεις
Μαρία	<i>«συγκίνηση, θλίψη, συμπόνια»</i>		<i>«τους κλαίω τους πνιγμένους στη θάλασσα»</i>
Γιάννης	<i>«οργή, συμπάθεια για τους μετανάστες»</i>		
Αναστασία			<i>«ωχ, μακριά από μας οι προβληματισμοί»</i>
Κωνσταντίνα			<i>«Ο Ζουγανέλης μιλάει για μετανάστες»</i>
Ελένη	<i>«οργή, επιθυμία για βοήθεια»</i>		
Βασίλης			<i>«κακό πράγμα αυτό που γίνεται. Λόγω της παγκοσμιοποίησης γίνεται;»</i>

5.1.2. Γνωστικές, συναισθηματικές συγκρούσεις και αποπροσανατολιστικά διλήμματα

Εδώ θα καταγράψουμε τις γνωστικές και συναισθηματικές συγκρούσεις που προκαλεί η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα και η ενδεχόμενη εμπλοκή των ενηλίκων σε αναδιοργάνωση και αναπροσαρμογή των συστημάτων νοημάτων τους. Με άλλα λόγια θα εξεταστούν τα ενδεχόμενα αποπροσανατολιστικά διλήμματα που πυροδοτεί η μουσική ακρόαση, που καθιστούν τη νοηματοδότηση ανεπαρκή και τον συσχετισμό μεταξύ της εμπειρίας και του συστήματος των ενηλίκων «φτωχό» (Παρθένη & Ζαρίφης, 2009). Η διερεύνησή μας θα εστιάσει στις αναφορές και στους προσωπικούς συλλογισμούς, που προκαλεί η συζήτηση για τη χρήση της μουσικής ακρόασης στο πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού και στην κατανόηση του συσχετισμού ανάμεσα στη μουσική, στο συναίσθημα, στην κοσμοθεωρία και στις ιδέες που ανιχνεύονται στα μουσικά έργα. Ας τα εξειδικεύσουμε με συγκεκριμένες αναφορές.

Σε αρχική συνάντηση η Μ. αναγνωρίζει και καταθέτει στην τάξη την έλλειψη μουσικού γραμματισμού, λέγοντας «καλό είναι να μας μάθατε και για άλλα είδη μουσικής, να εξελιχθούμε και σε αυτό το κομμάτι». Και παρακάτω η Α. προσθέτει «να μάθουμε και κάτι πιο πέρα». Άλλη μία άποψη που δίνει στον λόγο έναν τόνο ανεπάρκειας αποδίδεται από τη Λ., η οποία επισημαίνει «τα έχω ως αχαρμά στο μυαλό μου..... να με βοηθήσετε να καθαρίσει ο αχαρμάς από το μυαλό μου». Τα συγκεκριμένα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν την ανάγκη να νοηματοδοτήσουν με πιο εμπλουτισμένο τρόπο την αναμέτρησή τους με τον μουσικό γραμματισμό. Δηλαδή φαίνεται ότι αναγνωρίζουν ότι η μουσική καλλιέργεια που μέχρι τώρα είχαν δεν επαρκεί για να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν την ποικιλία των μουσικών ακουσμάτων που τους περιβάλλει.

Κατά την επεξεργασία του μουσικού έργου του Ravel «Cinq Melodies Populaires Greques», (δεύτερη μελωδία, “La- bas, vers l’église”) η αρχική αντίδραση του Γ. «τι είναι αυτό;» και η αντίδραση της Μ. «ακούμε όπερα;» καταδεικνύουν ότι μία απλή εμπειρία μουσικής ακρόασης προσφέρει το έναυσμα για να κινητοποιηθεί η γνωστική διάσταση της περιέργειας του νου. Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση της Ε. «σαν να πρόκειται να συμβεί κάτι.....πες κυρία να μάθουμε τι λέει», που φωτίζει την προσπάθειά της να εξάγει ένα πρακτικό συμπέρασμα αποκωδικοποιώντας τη συναισθηματική έκφραση που της προκαλεί η μουσική. Παρακάτω, ο Γ. συνεχίζει να διερωτάται «τι είναι αυτό που ακούμε; Το διασκεύασαν στα ελληνικά; (το δημοτικό τραγούδι)». Εδώ

διαφαίνεται η απαρχή δημιουργίας μιας ανισορροπίας ανάμεσα στη γνωστική προκείμενη του τρόπου με τον οποίο έχουν συνηθίσει να ερμηνεύεται ένα δημοτικό τραγούδι και της απόδοσής του, όπως το διασκεύασε ο Ραβέλ στη γαλλική γλώσσα. Επιπλέον, η χρήση του ελληνικού στοιχείου στη γαλλική μουσική κινητοποίησε τη συζήτηση για τις απαρχές ανταλλαγής και μείξης μουσικών στοιχείων κατά την επαφή των λαών, πριν ακόμα οι ανταλλαγές αυτές ενταχθούν στο πλαίσιο της ελεύθερης επικοινωνίας, λόγω της παγκοσμιοποίησης.

Ο «Ύμνος στη χαρά» του Μπετόβεν και η βίωσή του ως ύμνος της ενωμένης Ευρώπης προκάλεσε τους εκπαιδευόμενους να ανασύρουν ιδέες και πεποιθήσεις που σχετίζονται με το ευρωπαϊκό ιδεώδες. Οι συζητήσεις, τα επιθετικά και ειρωνικά σχόλια για την ενωμένη Ευρώπη που ακολούθησαν δείχνουν ότι η μουσική τους έκανε να έρθουν αντιμέτωποι με τους συνειρμούς, τις σκέψεις και τις κατανοήσεις που μέχρι τώρα θεωρούσαν δεδομένες.

Το μουσικό έργο του Σοπέν «Βαλς των δύο λεπτών» δημιούργησε την ανάγκη στη Μ. να εκφράσει τη συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας, που δεν είναι διαθέσιμη στην καθημερινή επαφή με τον κόσμο που την περιβάλλει. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας, με αφορμή το μουσικό άκουσμα, η Μ. διερωτήθηκε «η ψυχή των ανθρώπων μένει η ίδια στα βάθη των αιώνων, παρόλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στην ανθρωπότητα;». Η αντίδραση της Μ. προκάλεσε συζήτηση στην τάξη για τα συναισθήματα που γεννά στους ενήλικους η κλασική μουσική. Ο διάλογος με το μουσικό έργο προκάλεσε την αντίδραση του Π., που αναρωτήθηκε «Πριν πόσα χρόνια αυτό έχει γραφτεί;(το μουσικό έργο), πώς τα γράφανε αυτά;». Ο Π. ήλθε αντιμέτωπος με την εξωτερική δύναμη του ήχου, με την οργάνωση και τη δυναμική της μουσικής, νοήματα που εξαιτίας της περιορισμένης και οριοθετημένης μουσικής του εμπειρίας δεν δύνατο να διαχειριστεί. Η έμφαση στη διαχρονικότητα της μουσικής γίνεται εμφανής και παρακάτω στην ίδια συνάντηση, όταν διερωτάται «τόσα χρόνια πώς διατηρούνται αυτά τα τραγούδια;».

Κατά την ακρόαση του δημοτικού πολυφωνικού τραγουδιού της Ηπείρου «Γιάννη μου το μαντήλι σου», οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την έκπληξη που πυροδοτήθηκε τόσο από τα τεχνικά χαρακτηριστικά της μουσικής, δηλαδή από την αλληλοδιαπλοκή των φωνών, όσο και από το θέμα που πραγματεύεται, δηλαδή την ξενιτιά. Το άκουσμα λειτούργησε ως ενεργοποιό γεγονός που ανέδειξε τον περιορισμό των γνώσεών τους σε σχέση με τα ειδικά χαρακτηριστικά της μουσικής και υπενθύμισε τις ερμηνείες που

δίνουν οι εκπαιδευόμενοι στην έννοια της ξενιτιάς.

Το ποντιακό ομάλ και το κουρδικό χαλάι, που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα ανακάλυψης και αποκάλυψης ενός τόσο διαφορετικού, αλλά τόσο όμοιου μουσικού προτύπου υποστήριξαν τη διεργασία της εξατομίκευσης, γιατί ανέδειξαν τη μουσική παράδοση του Α., αλλά παράλληλα υποστήριξαν τις μη ορατές και αναγνωρίσιμες λειτουργίες της μουσικής. Μουσικές με κοινή αφετηρία έφεραν αντιμέτωπο τον Α. και άλλους εκπαιδευόμενους με νοηματοδοτικές δομές, που πρεσβεύουν τη διαφορετικότητα των μουσικών πολιτισμών. Η έκπληξη του Α. είναι από παράδειγμα της γνωστικής σύγκρουσης, που προέκυψε από την αλληλεπίδραση με το μουσικό έργο. «Ελλάδα από Ιράκ, μακριά, πώς είναι το ίδιο;...».

Από την αλληλεπίδραση με το μουσικό έργο των Mode Plagal, «Έφριξεν η γη» ανέκυψε το ζήτημα της απόδοσης του δημοτικού τραγουδιού με τεχνοτροπίες που παραπέμπουν στη τζαζ μουσική, φωτίζοντας την αδυναμία των εκπαιδευομένων να κάνουν συλλογισμούς, που να αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα στην απόδοση του παραδοσιακού τραγουδιού. Το μουσικό έργο λειτούργησε ως ενεργοποιό γεγονός που κινητοποίησε το νοητικό, εμπειρικό και μουσικό κυρίαρχο σύστημα με το οποίο είχαν συνηθίσει να προσλαμβάνουν την ακρόαση των δημοτικών τραγουδιών. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν τις εξής λέξεις για να περιγράψουν την ερμηνεία που δίνουν στη συγκεκριμένη ακουστική εμπειρία «παράξενη, πρωτότυπη, διαφορετική, άκυρη, άγνωστη, βαλκάνια, έθνικ μουσική». Επίσης, βίωσαν το σοκ της διαφορετικότητας, που προκάλεσε η μείξη μουσικών προτύπων και κινητοποιήθηκαν αναζητώντας απάντηση στο ερώτημα «αυθεντικό δημοτικό τραγούδι ή νέοι πειραματισμοί πάνω στο δημοτικό τραγούδι;».

Έναυσμα για την αποκάλυψη του περιορισμένου ηχητικού ορίζοντα των ενηλίκων αποτέλεσε η ακρόαση του τραγουδιού «Ποια νύχτα» του Μίμη Πλέσσα σε τζαζ διασκευή. Τα λόγια της Ε. «την πάθαμε, όπως με την κλασική μουσική, που δεν γνωρίζαμε και μετά ενθουσιαστήκαμε με τον Σοπέν» και της Μ. «μέχρι τώρα δεν είχαμε κάποιον να μας μάθει για τη μουσική αυτή» δείχνουν ότι αναγνωρίζουν τις παγιωμένες αντιλήψεις για το είδος της τζαζ, που τους είχαν ωθήσει να νοηματοδοτούν με αρνητικό πρόσημο τη τζαζ μουσική. Οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι βιώνουν μία μαθησιακή εμπειρία αλληλεπίδρασης με το μουσικό έργο, στην οποία ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν το εν λόγω είδος μουσικής είναι μη επαρκής και καταδεικνύει τον περιορισμένο πολιτισμικό κώδικα βάσει του οποίου οργανώνουν τη μουσική τους

εμπειρία.

Η ακρόαση των μουσικών παραδειγμάτων των Amoeba Trio «It's not Dawn» και Sofia Sarrí «Still Universe» αποτέλεσαν αφετηρία ώστε να αναμετρηθούν οι ενήλικοι με το ζήτημα της χρήσης οργάνων διαφορετικής προέλευσης σε μουσικά πρότυπα διαφορετικής μουσικής αισθητικής. Η ερώτηση της Ε. «για ποιο λόγο οι καλλιτέχνες μπαίνουν στη διαδικασία να φτιάχνουν αυτές της μουσικές;» είναι χαρακτηριστική του τρόπου που η μουσική γίνεται εργαλείο πυροδότησης ερωτήσεων, που προωθούν μια μαθησιακή διεργασία διαλεκτικής προσέγγισης.

Οι ακροάσεις του «ας ερχόσουν για λίγο», σε λάτιν-τζαζ διασκευή και στην αρχική αυθεντική εκτέλεση συνέβαλαν στη συσχέτιση των δύο έργων και στην εξέταση δύο διαφορετικών ρυθμικών προτύπων. Μέσα από τη διαδικασία διευρύνθηκε το πεδίο της κατανόησης και της απόλαυσης. Οι εκπαιδευόμενοι εστίασαν στα ζητήματα που ήθελαν απαντήσεις και αναζήτησαν τη γενεσιουργό αιτία που ωθεί τους καλλιτέχνες σε διαφορετικές μουσικές προτάσεις. Η νέα εκτέλεση του τραγουδιού πυροδότησε την καίρια επισήμανση του Γ. «ότι ο ρυθμός δανείστηκε τη μελωδία, το ελληνικό στοιχείο για να δημιουργήσει κάτι δικό του». Ο Γ. αναρωτήθηκε πάνω στη νέα αισθητηριακή εμπειρία που κινητοποιήθηκε από τη διάσταση μεταξύ της πρωτογενούς εμπειρίας πρόσληψης της αρχικής απόδοσης του τραγουδιού και της νέας εκτέλεσης.

Η μπαλάντα «A Hard Days Night» των Beatles, δοσμένο με τον ήχο του σιτάρ, προκάλεσε τους ενήλικους να επανεξετάσουν τον τρόπο που νοηματοδοτούν την εκτέλεση της ροκ μουσικής. Ο χρήση του σιτάρ προβάλλει την ιδέα ότι δεν είναι αυτονόητος ο καθιερωμένος τρόπος με τον οποίο έχουν συνηθίσει να προσλαμβάνουν τα ροκ ακούσματα. Ο Γ. διερωτάται «δεν παίζεται από την ροκ ορχήστρα που γνωρίζουμε». Και παρακάτω η αντίδραση της Ε. «εμείς το έχουμε συνηθίσει διαφορετικά. Τι όργανο είναι αυτό;», δίνουν έμφαση στη διαφορετική άποψη που παρουσιάζει το μουσικό έργο.

Το τραγούδι «οπαδός του ροκ εν ρολ» παρουσιάζει μία αισθητική παραδοχή για την αξία της κουλτούρας του ροκά και την αυθεντικότητα του να υιοθετείς μια ροκ στάση ζωής. Η συνομιλία με το μουσικό έργο προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να ψάξουν για τον τρόπο που οι ίδιοι νοηματοδοτούν το ροκ εν ρολ, τη ροκ μουσική και τη ροκ κουλτούρα. Οι ενήλικοι αναγνώρισαν το μήνυμα που προβάλλεται, όπως φαίνεται και από τις απόψεις που κατατέθηκαν. «Νοσταλγία για το ροκ εν ρολ, περιγραφή μιας ροκ στάση ζωής, αναπόληση του ροκ με χιουμοριστική διάθεση, δείχνει ότι μπορούμε να ζούμε κάθε στιγμή με ροκ διάθεση, χωρίς να υπακούμε σε κοινωνικές συμβάσεις και

πρέπει». Οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιήθηκαν να αναζητήσουν τις δικές τους πεποιθήσεις σε σχέση με τα ζητήματα που συζητήθηκαν.

Το πρώτο μέρος του μιούζικαλ «Βιολιστής στη στέγη», «Fiddler on the roof–Tradition» λειτούργησε ως ενεργοποιό γεγονός, που ευαισθητοποίησε τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν τη συλλογιστική τους. Οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται το μήνυμα που προβάλλεται, λέγοντας «όπως συγκρούονται δύο πολιτισμοί, έτσι και αυτός στο βίντεο νιώθει μία τέτοια σύγκρουση», «όταν το ένα μάτι κοιτάει ανατολικά και το άλλο δυτικά τα μυαλά είναι στα κάγκελα, όπως του πρωταγωνιστή», «ο πρωταγωνιστής είναι καρφωμένος στην παράδοση. Δεν θέλει να αλλάξει την κληρονομιά του. Νομίζω ότι αυτό είναι το μήνυμα του έργου». Η αλληλεπίδραση με το μουσικό έργο αποτελεί το ενεργοποιό γεγονός, που προσφέρει το ερέθισμα για επεξεργασία διαφορετικών όψεων του τρόπου που οι ενήλικοι νοηματοδοτούν την αξία διαφύλαξης της παράδοσης ενάντια στην επιβολή παγκοσμιοποιημένων προτύπων. Μέσα από το μουσικό έργο διευρύνεται το πεδίο κατανόησης και αποκαλύπτονται προϋπάρχουσες δομές γνώσης και συναισθημάτων. Η αναφορά του Β. «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα» αντικατοπτρίζει το αδιέξοδο που αντιμετωπίζει ο ίδιος στην επίλυση του προβλήματος «διατήρηση της παράδοσης ή υπακοή σε ένα παγκόσμιο μουσικό προϊόν;»

Στη μπαλάντα του Ζουγανέλη με τίτλο «Παγκοσμιοποίηση» οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν αντιμέτωποι με μία νέα άποψη σχετικά με την παγκοσμιοποίηση και αντελήφθησαν ότι υπάρχουν ίδιες, αλλά και διαφορετικές απόψεις από αυτές που έχουν ενστερνιστεί. Όλοι τους σχεδόν εκδήλωσαν μία αναστάτωση, διότι ο στίχος κυριαρχεί πάνω από τη μουσική υπόκρουση. Ο καθολικός προβληματισμός εστιάστηκε στο «γιατί να συμβαίνουν αυτά; Ποια είναι η αιτία;». Η μουσική γίνεται η αφορμή για να βγούν στην επιφάνεια όσα που προβληματίζουν τους ενήλικους. Έτσι η άποψη του Ζουγανέλη για την παγκοσμιοποίηση ως πηγή δεινών τέθηκε σε επεξεργασία και εξέταση, παραθέτοντας οι εκπαιδευόμενοι ένα ευρύ πεδίο απόψεων. Εδώ η έναρξη του αποπροσανατολιστικού διλήμματος εμφανίζεται και ως μία συναισθηματική εμπειρία, διότι αναδύονται συναισθηματικές διαθέσεις, που προκύπτουν από τη βιογραφία των ενηλίκων. Για παράδειγμα, ο Π. αναφέρει «το τραγούδι αυτό μου θυμίζει τη ζωή μου». Επίσης, ο Γ. επισημαίνει τους «συγκινητικούς στίχους» της μπαλάντας, ενώ τα συναισθήματα που οι περισσότεροι εκφράζουν «συγκίνηση, θλίψη, οργή, αμφιβολία, συμπόνια για τις μειονότητες, επιθυμία για βοήθεια», δείχνουν πόσο η μουσική επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευομένων.

Πίνακας 18

Αποπροσανατολιστικά διλήμματα στην ολομέλεια των ενηλίκων

Συνάντηση 2 ^η	Ανατροφοδότηση σχετικά με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια	Διερώτηση α. για τους περιορισμούς της μουσικής τους οπτικής β. για την προτίμηση της λαϊκής μουσικής γ. την προπαγάνδα των δισκογραφικών εταιρειών και την επιβολή ακουσμάτων
Συνάντηση 5 ^η	«Καταιγίδα», του Βιβάλντι	Διερώτηση για το τι απεικονίζει ο συνθέτης μέσω της μουσικής του <i>«δεν μπορούμε να καταλάβουμε το μήνυμα που θέλει ο συνθέτης να βγάλει», «είναι δύσκολο να το σκεφθούμε, γρίφος», «σκηνή δράματος», «περιμένω ότι θα γίνει κάτι κακό»</i>
Συνάντηση 6 ^η	«Ύμνος στη χαρά», του Μπετόβεν	Διερώτηση για τη σύνδεση του μουσικού έργου με το ιδεώδες της ενωμένης Ευρώπης
Συνάντηση 8 ^η	«Γιάννη μου το μαντήλι σου»	Διερώτηση Α. για τον τρόπο απόδοσης του δημοτικού τραγουδιού (πολυφωνία) Β. για το μήνυμα του τραγουδιού
Συνάντηση 12 ^η	«Εφριξεν η γη», των	Διερώτηση:

	Mode Plagal	αυθεντικό δημοτικό τραγούδι ή νέοι πειραματισμοί πάνω στο δημοτικό τραγούδι;
Συνάντηση 13 ^η	«Ποια νύχτα»	Διερώτηση για τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη τζαζ μουσική
Συνάντηση 15 ^η	«Οπαδός του ροκ εν ρολ»	Διερώτηση σχετικά με το μήνυμα του τραγουδιού. «Είναι οι ίδιοι οπαδοί του ροκ εν ρολ και της ροκ;»
Συνάντηση 16 ^η	It's not Dawn», των Amoeba Trio	Διερώτηση α. για το πάντρεμα των οργάνων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς β. για το αν όλες οι μουσικές συνθέσεις μπορούν να αποδοθούν με τη σύζευξη των οργάνων διαφορετικών μουσικών πολιτισμών γ. για την ανάγκη των καλλιτεχνών να μπουν σε αυτήν τη διαδικασία
Συνάντηση 16 ^η	«Still Universe», της Sofia Sarri	Διερώτηση Α.για το είδος μουσικής που αντιπροσωπεύει Β. για την ανάγκη των καλλιτεχνών να χρησιμοποιήσουν μουσικά στοιχεία διαφορετικών παραδόσεων
Συνάντηση 17 ^η	«A Hard Days Night»,	Διερώτηση για τον

	Beatles	«αλλόκοτο» ήχο που ακούγεται στο ροκ τραγούδι
Συνάντηση 18 ^η	«Παγκοσμιοποίηση»	Διερώτηση για τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στη μουσική

Πίνακας 19

Αποπροσανατολιστικά διλήμματα ανά εκπαιδευόμενο

E.	<p>A. «Cinq Melodies Populaires Greques», του Ravel</p> <p>B. «Γιάννη μου το μαντήλι σου»</p> <p>Γ. «It's not Dawn», των Amoeba Trio</p> <p>Δ. «A Hard Days Night», των Beatles</p>	<p>A. «Σαν να πρόκειται να συμβεί κάτι... πες κυρία να μάθουμε τι λέει»</p> <p>B. Τι είναι αυτό που ακούμε;»</p> <p>Γ. «Για ποιο λόγο οι καλλιτέχνες μπαίνουν στην διαδικασία να φτιάχνουν αυτές της μουσικές;»</p> <p>Δ. «Εμείς το έχουμε συνηθίσει διαφορετικά. Τι όργανο είναι αυτό;»</p>
Π.	<p>A. «Βαλς των δυο λεπτών», του Σοπέν</p> <p>B. «Cinq Melodies Populaires Greques», του Ravel</p>	<p>A. «Πριν πόσα χρόνια αυτό έχει γραφτεί; Πώς τα γράφανε αυτά;» «τόσα χρόνια πως διατηρούνται αυτά τα τραγούδια;»</p> <p>B. «Τι γλώσσα ακούμε; ...κοίτα τι αξία μας έδωσε ο Ραβέλ, τι να πω εγώ και εμένα δεν με θέλουν αυτοί εδώ γύρω, θα με θέλουν οι</p>

		<i>άλλοι...»</i>
Γ.	«Cinq Melodies Populaires Greques», του Ravel	<i>«Δεν το έχω ξανακούσει. Τι είναι αυτό;» «Κυρία τι είναι αυτό που ακούμε; Το διασκεύασαν στα ελληνικά; Μας το πήραν ή τους το πήραμε;»</i>
Μ.	A. «Cinq Melodies Populaires Greques», του Ravel B. «Βαλς των δύο λεπτών», του Σοπέν	<i>«...ακούμε όπερα;» «Η ψυχή των ανθρώπων μένει η ίδια στα βάθη των αιώνων, παρόλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στην ανθρωπότητα;»</i>
Σ.	«Γιάννη μου το μαντήλι σου»	<i>«Μοιάζει με τα δικά μας, να είμαστε τόσο κοντά και να μην το ξέρουμε. Ίδια τραγούδια, δεν το πίστευα»</i>
Α.	Ποντιακό ομάλ και κουρδικό χαλάι	<i>«Πού το χορεύουν αυτό;» «Ελλάδα από Ιράκ, μακριά, πώς είναι το ίδιο;...»</i>
Β.	«Fiddler on the roof – Tradition»	<i>«Μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα...»</i>

Ανακεφαλαίωση

Στην υποενότητα αναφερθήκαμε στο πρώτο στάδιο της αναπτυξιακής προσέγγισης του ενήλικου και συγκεκριμένα στην περιγραφική νοηματοδότηση των μουσικών έργων και στα αποπροσανατολιστικά διλήμματα, που προέκυψαν από την ακρόαση μουσικής. Στη συνέχεια θα καταγραφεί η γνωστική, συναισθηματική και σωματική εμπλοκή των ενηλίκων με την εμπειρία κατά τον διάλογο με τα «ακουστικά κείμενα».

5.2. 2^ο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα μουσικά έργα: Εξελιχτικό

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα καταγράψουμε τον τρόπο που νοηματοδοτούν ή την οπτική μέσω της οποίας νοηματοδοτούν την εμπειρία τους πάνω στα ζητήματα που προέκυψαν και αναφέρθηκαν κατά την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα. Οι υποθέσεις και αντιλήψεις που αναδύθηκαν τμηματοποιήθηκαν σε μία σειρά από θεματικές κατηγορίες:

- Νοηματοδότηση της έννοιας της μουσικής
- Νοηματοδότηση κλασικής μουσικής
- Νοηματοδότηση της τζαζ μουσικής
- Νοηματοδότηση της ροκ μουσικής
- Νοηματοδότηση της δημοτικής μουσικής
- Νοηματοδότηση της μείξης της δημοτικής μουσικής με τη τζαζ
- Νοηματοδότηση της μείξης μουσικών χαρακτηριστικών
- Νοηματοδότηση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης
- Νοηματοδότηση της σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης
- Ανάδειξη άλλων παραδοχών

5.2.1. Νοηματοδότηση της έννοιας και του περιεχομένου της μουσικής

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα καταγραφούν οι αρχικές αναφορές των εκπαιδευμένων για την έννοια, το περιεχόμενο και τη σημασία της μουσικής, όπως αναδύθηκαν μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα και τον ορθολογικό διάλογο, που αναπτύχθηκε στην τάξη.

Στη 2^η συνάντηση η Μ. σημειώνει ότι η μουσική που προβάλλεται και ακολουθείται από τους ακροατές είναι αυτή που επιβάλλουν «οι φραγκάτοι του κόσμου». Με αφορμή τη μπαλάντα «Παγκοσμιοποίηση», η Μ. αναφέρεται στα μηνύματα κοινωνικής αλληλεγγύης, αγάπης, ειρήνης για τον συνάνθρωπο, που πρέπει να εμπεριέχονται στο περιεχόμενο της μουσικής. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει «η μουσική πρέπει να περνάει μηνύματα αγάπης, ειρήνης για τον συνάνθρωπο, μηνύματα κοινωνικής αλληλεγγύης. Η μουσική μπορεί να είναι μεγάλο μάθημα για τον άνθρωπο».

Ο Γ. στην πρώτη συνάντηση δηλώνει την αρχική του πεποίθηση για τη μουσική, λέγοντας

η μουσική είναι εκτόνωση, είναι διασκέδαση, αλλά όχι μόνο εκτόνωση και διασκέδαση, εκφράζουμε την ψυχή μας μέσα από τη μουσική. Η μουσική μου έδωσε ψωμί, δεν μπορείτε να καταλάβετε όλοι σας εδώ τι σημαίνει η μουσική για μένα. Μουσική ίσον ζωή. Το να παίζω μουσική είναι η ζωή μου όλη.

Η εσωτερικευμένη γνώση του Γ. νοηματοδοτείται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που προκύπτει από την επαγγελματική ενασχόλησή του με τη μουσική και την αξία που δίνει σε αυτήν ως τέχνη που διεγείρει τα ψυχικά πεδία του ανθρώπου. Στη δεύτερη συνάντηση προσεγγίζει σε μεγαλύτερο βάθος την έννοια της μουσικής, δίνοντας μία άλλη διάσταση στο περιεχόμενό της, για το οποίο αναρωτιέται «Η μουσική είναι ένα υπόστεγο, πώς να σας το πω που όλοι οι λαοί χωράνε από κάτω. Αυτό όταν ήμουν νέος το έλεγα, δεν ξέρω αν είναι έτσι όμως». Μία άλλη διάσταση για τη μουσική, αναδύθηκε ως απάντηση στην ακρόαση του «Έφριξεν η γη» των Mode Plagal. Ανέφερε «η μουσική είναι τρόπος επικοινωνίας», δίνοντας έμφαση στη δύναμη της μουσικής, ως διάλογο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.

Στην πρώτη συνάντηση η Ε. αντιμετώπισε με σκεπτικισμό την επισήμανση του Γ. λέγοντας «αλλά όμως μην ξεχνάμε ότι υπάρχει μουσική που όχι μόνο δεν εξυψώνει τον άνθρωπο, αλλά του βγάζει και κάποια άγρια ένστικτα». Η απάντηση της Ε. δίνει μία διαφορετική οπτική του νοήματος που αποδίδει στη μουσική, εκφράζοντας τον στοχασμό της επί του θέματος που συζητείται. Στη δεύτερη συνάντηση εκφράζει μία παραδοχή της για το λαϊκό τραγούδι λέγοντας «ο ελληνικός λαός είναι βασανισμένος λαός. Και το λαϊκό τραγούδι εκφράζει τους κοινωνικούς, πολιτικούς του προβληματισμούς και μέσα από τον στίχο του μπορεί και εκφράζεται». Γίνεται εμφανές ότι η μουσική που αγγίζει την καρδιά της είναι η λαϊκή, που αποδίδει εύγλωττα συναισθηματικούς, κοινωνικούς προβληματισμούς του ατόμου.

Την αγάπη του για το λαϊκό τραγούδι εκφράζει και ο Β. Για τον Β. η μουσική είναι ταυτισμένη με την ακρόαση τραγουδιών του Καζαντζίδα. «Αυτός και το λαϊκό τραγούδι είναι για μένα μουσική» επισημαίνει. Πρόκειται για μία παραδοχή, κομμάτι του εαυτού του και συνήθεια χρόνων, που συνοδεύεται από δυνατά συναισθήματα που τον εμποδίζουν να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τη μουσική. Η συγκεκριμένη παραδοχή είναι εμφανής σε όλη τη μαθησιακή διεργασία, αφού παρακάτω ο ίδιος επισημαίνει στην τάξη

εγώ νιώθω μεγάλο δέσιμο με τον πατέρα μου που άκουγε λαϊκή μουσική. Έτσι σαν να έκλεισαν τα αυτιά μου και δεν μπορώ να ακούσω τίποτα άλλο. Θέλω να τα τραγουδάει ο ίδιος ο Καζαντζίδης τα τραγούδια. Μπορεί να τραγουδήσει άλλος το άπονη ζωή εκτός από τον Καζαντζίδα;

Στην ίδια εκπαιδευτική συνάντηση η ερευνήτρια με ερώτησή της τον προτρέπει να αιτιολογήσει τον λόγο για τον οποίο ταυτίζεται με το λαϊκό τραγούδι. Η απάντησή του αποκαλύπτει μία νοητική συνήθεια που ασυνείδητα έχει ενστερνιστεί., ότι δηλαδή το λαϊκό τραγούδι είναι συνδεδεμένο με την κατώτερη κοινωνική τάξη, στην οποία κατατάσσει τον εαυτό του. «Το λαϊκό τραγούδι κυρία βγαίνει από τον λαό, από την κατώτερη τάξη που είμαστε εμείς εδώ. Τι να το κάνουμε ένα τραγούδι σαν αυτά που ακούτε εσείς, κουλτουριάρικο, άμα δεν βγαίνει από τα σπλάχνα μας, από το αίμα μας;». Η αναφορά του σε επόμενη εκπαιδευτική συνάντηση δείχνει την εμμονή του στο συγκεκριμένο είδος μουσικής. «Θέλω να ακούω για τη μάνα, τη φτώχεια, την άπονη ζωή». Άλλη μία παραδοχή που εκφράζει ακούγοντας το μουσικό έργο «Ας ερχόσουν για λίγο» αφορά στην κατηγοριοποίηση της μουσικής σε ανδρική και γυναικεία υπόθεση. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι υπάρχει μουσική που απευθύνεται σε άνδρες και μουσική που ακούν μόνο γυναίκες, όπως το συγκεκριμένο μουσικό έργο. «Κάποια τραγούδια είναι περισσότερο για γυναίκες, όπως αυτό και κάποια άλλα καθαρά για άνδρες».

Για την Α. η μουσική είναι έκφραση των βιωμάτων των λαών. Και παρακάτω με αφορμή την ακρόαση του μουσικού έργου «Παγκοσμιοποίηση» αναφέρεται στο περιεχόμενο των τραγουδιών που «πρέπει να έχουν τέτοια μηνύματα αγάπης και όχι να προσβάλουν, να μας προβληματίζουν, να μειώνουν τους ανθρώπους, την πατρίδα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία τους, να μας μειώνουν για το στιδήποτε...».

Ο Π. στη δεύτερη συνάντηση καταθέτει τις μουσικές συνήθειες του ιδίου, των παιδιών του και της φυλής του. Δηλώνει ότι

.....όλο μου το σόι παίζει μουσική, ακούει ένα είδος μουσικής, την τσιγγάνικη. Αν παίζω ή τραγουδήσω κάτι άλλο θα με κράξουν οι άλλοι και το θεωρώ χαζό να ακούσω άλλα τραγούδια. Η φυλή μας είναι δεμένη. Τα παιδιά μου ακούν και Φουρέιρα και Πάολα, από την τηλεόραση, τα ακούνε και ξέρεις τα χορεύουν. Αλλά η φυλή μας ζητάει τσιφτετέλι, ζητάει ρούμπα. Τα παιδιά ζητάνε λίγο χορό, ζητάνε λίγο ροκ, λίγο ξένο, λίγο ανακατεμένα. Σε εμένα δεν μου αρέσουν αυτά.

Πίνακας 20

Αρχικές νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της έννοιας της μουσικής

Μαρία	Α. Συνάντηση 2 ^η Β. «Παγκοσμιοποίηση»	«Πιστεύω ότι οι φραγκάτοι του κόσμου μας λένε τι θα ακούσουμε» «Η μουσική πρέπει να περνάει μηνύματα αγάπης, ειρήνης για το
-------	---	--

		<i>συνάνθρωπο, μηνύματα κοινωνικής αλληλεγγύης. Η μουσική μπορεί να είναι μεγάλο μάθημα για τον άνθρωπο»</i>
Γιάννης	<p>A. Συνάντηση 1^η</p> <p>B. Συνάντηση 2^η</p> <p>Γ. Μουσικό έργο «Έφριξεν η γη»</p>	<p>«Η μουσική κυλάει στο αίμα του ανθρώπου. Η μουσική είναι εκτόνωση, είναι διασκέδαση, αλλά όχι μόνο εκτόνωση και διασκέδαση, εκφράζουμε την ψυχή μας μέσα από τη μουσική. Η μουσική μου έδωσε ψωμί, δεν μπορείτε να καταλάβετε όλοι σας εδώ τι σημαίνει η μουσική για μένα. Μουσική ίσον ζωή. Το να παίζω μουσική είναι η ζωή μου όλη»</p> <p>«Η μουσική είναι ένα υπόστεγο, πώς να σας το πω που όλοι οι λαοί χωράνε από κάτω. Αυτό όταν ήμουν νέος το έλεγα, δεν ξέρω αν είναι έτσι όμως»</p> <p>«Η μουσική είναι τρόπος επικοινωνίας»</p>
Πέτρος	Συνάντηση 2 ^η	<p>«Κυρία εμένα όλο μου το σόι παίζει μουσική, ακούει ένα είδος μουσικής, την τσιγγάνικη. Αν παίζω ή τραγουδήσω κάτι άλλο θα με κράζουν οι άλλοι και το θεωρώ χαζό να ακούσω άλλα τραγούδια. Η φυλή μας είναι δεμένη. Τα παιδιά μου ακούν και Φουρέιρα και Πάολα, από την τηλεόραση, τα ακούνε και ξέρεις τα χορεύουν.</p>

		<i>Αλλά η φυλή μας ζητάει τσιφτετέλι, ζητάει ρούμπα. Τα παιδιά ζητάνε λίγο χορό, ζητάνε λίγο ροκ, λίγο ξένο, λίγο ανακατεμένα. Σε εμένα δεν μου αρέσουν αυτά»</i>
Αναστασία	A. Συνάντηση B. «Παγκοσμιοποίηση»	<i>«Ο κάθε πολιτισμός έχει τα βιώματά του που εκφράζονται στη μουσική» «Τα τραγούδια πρέπει να έχουν τέτοια μηνύματα αγάπης και όχι να προσβάλουν, να μας προβληματίζουν, να μειώνουν τους ανθρώπους, την πατρίδα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία τους, να μας μειώνουν για το οτιδήποτε..»</i>
Ελένη	Συνάντηση 1 ^η Συνάντηση 2 ^η	<i>«Μην ξεχνάμε ότι υπάρχει μουσική που όχι μόνο δεν εξυψώνει τον άνθρωπο, αλλά του βγάζει και κάποια άγρια ένστικτα» «Ο ελληνικός λαός είναι βασανισμένος λαός. Και το λαϊκό τραγούδι εκφράζει τους κοινωνικούς, πολιτικούς του προβληματισμούς και μέσα από το στίχο του μπορεί και εκφράζεται»</i>
Βασίλης	A. Συνάντηση 1 ^η	<i>«Αυτός και το λαϊκό τραγούδι είναι για μένα μουσική» «Εγώ νιώθω μεγάλο δέσιμο με τον πατέρα μου που άκουγε λαϊκή μουσική. Έτσι σαν να έκλεισαν τα αυτιά μου και δεν μπορώ να ακούσω τίποτα άλλο. Θέλω να τα τραγουδάει ο ίδιος ο Καζαντζίδης</i>

	B. «Ας ερχόσουν για λίγο»	<p>τα τραγούδια. Μπορεί να τραγουδήσει άλλος το άπονη ζωή εκτός από τον Καζαντζίδη;»</p> <p>«Το λαϊκό τραγούδι κυρία βγαίνει από τον λαό, από την κατώτερη τάξη που είμαστε εμείς εδώ»</p> <p>«Εγώ ακούω στίχο, θέλω να ακούω για τη μάνα, τη φτώχεια, την άπονη ζωή»</p> <p>«Κάποια τραγούδια είναι περισσότερο για γυναίκες, όπως αυτό και κάποια άλλα καθαρά για άνδρες»</p>
--	---------------------------	---

5.2.2. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Κλασική μουσική

Στην υποενοότητα θα αναδειχτεί η γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων και οι προσωπικές παραδοχές τους μέσα από την αλληλεπίδραση με έργα κλασικής μουσικής

A. Γνωστική εμπλοκή

Η Μ. μετά την ακρόαση του μουσικού έργου «Καταιγίδα», διαπιστώνει ότι η κλασική μουσική «είναι χαλαρωτική». Και συνεχίζοντας επισημαίνει ότι «μπορεί να μην έχω ασχοληθεί, αλλά θέλοντας να μου αποκλείσουν άλλα είδη μουσικής, έχω στο μυαλό μου τους ύμνους ίδιους με την ηθική κλασική μουσική». Η ακρόαση κλασικής μουσικής οδήγησε τη Μ. να εξετάσει την έλλειψη ενασχόλησης με το συγκεκριμένο είδος. Αναγνωρίζει τους περιορισμούς που της έχει θέσει το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτιστικό περιβάλλον που μεγάλωσε στα μουσικά ακούσματα, αλλά παράλληλα εκφράζει και τη νοητική της συνήθεια για τον ηθικό προσανατολισμό της κλασικής μουσικής.

Για την Ε. η κλασική μουσική έχει μία ανωτερότητα και ανήκει ως άκουσμα στις κοινωνικές ομάδες που έχουν ειδική γνώση, εξοικείωση και υψηλή κουλτούρα. Η ίδια κατατάσσει τον εαυτό της στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και τον διαφοροποιεί από τους συνεκπαιδευομένους της. Η παραπάνω διαπίστωση γίνεται εμφανής στον ορθολογικό διάλογο με αφορμή το μουσικό έργο του Μπετόβεν «Καταιγίδα». Όπως

αναφέρει «αυτά τα ακούσματα ανήκουν σε μένα, από την άποψη ότι απέκτησα μία εξοικείωση, που την πήρα από την κλασική μουσική που άκουγα». Παρακάτω η ίδια καταθέτει «...δεν νομίζω ότι είναι για εδώ». Στη διευκρινιστική ερώτηση της εκπαιδευτικού «ποιοι κατά τη γνώμη σου μπορούν να ακούσουν κλασική μουσική;» δίνει την εξής απάντηση «η κλασική μουσική είναι για λίγους, αυτούς που έχουν κάποιο επίπεδο και τη γνωρίζουν». Σχετική είναι η άποψη που καταθέτει η Ε. στη συνέντευξη «η κλασική μουσική έχει μία μεγαλοπρέπεια. Έχει μία φινέτσα». Η Ε. διακρίνει τις αξίες των ανώτερων κοινωνικών ομάδων εις βάρος άλλων, αυτοπροσδιορίζοντας τον εαυτό της ως μέλος της συγκεκριμένης ομάδας και προβάλλοντας τα κλασικά ακούσματα ως ιδιαίτερης αξίας.

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Η μουσική ακρόαση του έργου του Σοπέν «Βαλς των δυο λεπτών», επηρέασε τις συναισθηματικές δυνάμεις που υπάρχουν στον εσωτερικό κόσμο των ενηλίκων και προκάλεσε την έκφραση συναισθημάτων «γαλήνη, ηρεμία, χαλάρωση, νοσταλγία, αισιοδοξία, τρυφερότητα και ερωτική διάθεση». Το μουσικό έργο προκάλεσε την αντίδραση της Ε., που αφηγήθηκε προσωπικά βιώματα που καταδεικνύουν την αλληλεπίδραση της ίδιας με την κλασική μουσική. «Η μουσική αυτή μου θύμιζε κάποιες όμορφες Κυριακές, που η δημοτική μπάντα έπαιζε στην πλατεία και στους δρόμους. Και ήταν τόσο ωραία. Τώρα χάθηκε και αυτό». Και συνεχίζοντας διευκρίνησε το συναίσθημα που της προκαλούσε αυτή η εικόνα λέγοντας «όπως όταν έρχεται η άνοιξη που ανοίγουν τα συναισθήματά μας, έτσι κάπως άνοιγε το συναίσθημά μου. Είχε μία γοητεία. Δεν μπορώ να το εκφράσω. Ένιωθα μία απόλαυση, όπως όταν έτρωγα μαλλί της γριάς, μη γελάσατε με αυτό». Η μουσική έγινε η αφετηρία μιας πορείας εμβάθυνσης της συζήτησης που ακολούθησε σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης της κλασικής μουσικής.

Η Σ. επισήμανε ότι «είναι μουσική που μπορεί να ημερώσει ακόμα και τα άγρια θηρία» και παρακάτω στην ίδια συνάντηση η αναφορά της «εγώ δεν είχα ακούσει ποτέ, σας ευχαριστούμε που μας κάνατε σήμερα να νιώσουμε τρυφερά συναισθήματα» αποδεικνύουν ότι μία μαθησιακή διεργασία βασισμένη στην ακρόαση μουσικής επιδρά στην αναδόμηση του συναισθηματικού ευατού, δίνοντας έμφαση στον εσωτερικό, αθέατο κόσμο των ενηλίκων. Για την Α. το μουσικό έργο του Σοπέν ήταν «βάλσαμο ... στην ψυχή της», αποδεικνύοντας ότι η μουσική συνδέεται από τη φύση της με την ψυχή του ατόμου (Walter, 2004). Η ακρόαση του εν λόγω μουσικού έργου άγγιξε την καρδιά

του Β., που δήλωσε «ήρεμη, απαλή μελωδία, μου αρέσει, παρόλο που είμαι του λαϊκού, κάτι μου λέει...».

Πίνακας 21

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση κλασικής μουσικής

Α. Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	«Η καταιγίδα»	«(έχω ακούσει) κλασική ελάχιστα, αλλά δεν την καταλαβαίνω» «Μόνο οι καθολικοί μας βάζουν να ακούμε κλασική μουσική στις εκκλησίες τους» «Έχω στο μυαλό μου τους ύμνους ίδιους με την ηθική κλασική μουσική»
Γιάννης	«Η καταιγίδα»	«Δεν μπορούν να την καταλάβουν πολλοί, εγώ κυρία μου έχω χρόνια που ασχολούμαι»
Ελένη	«Η καταιγίδα»	«Αυτά τα ακούσματα ανήκουν σε μένα» «Δεν νομίζω ότι είναι για εδώ» «Η κλασική μουσική είναι για λίγους, αυτούς που έχουν κάποιο επίπεδο και τη γνωρίζουν»

Πίνακας 22

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση κλασικής μουσικής

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Μαρία	«Η καταιγίδα»	«Νομίζω ότι είναι χαλαρωτική»
Αναστασία	«Βαλς των δύο λεπτών»	«Βάλσαμο έσταξε στην ψυχή μου»
Ελένη	«Η καταιγίδα»	«Η μουσική αυτή μου θύμισε κάποιες όμορφες Κυριακές, που η δημοτική μπάντα έπαιζε στην πλατεία και στους δρόμους. Και ήταν τόσο ωραία. Τώρα χάθηκε και

		αυτό» «Όπως όταν έρχεται η άνοιξη που ανοίγουν τα συναισθήματά μας, έτσι κάπως άνοιξε το συναίσθημά μου. Είχε μία γοητεία. Δεν μπορώ να το εκφράσω. Ένιωθα μία απόλαυση όπως όταν έτρωγα μαλλί της γριάς, μη γελάσατε με αυτό»
Σοφία	«Βαλς των δύο λεπτών»	«Είναι μουσική που μπορεί να ημερώσει ακόμα και τα άγρια θηρία» «Σας ευχαριστούμε που μας κάνατε σήμερα να νιώσουμε τρυφερά συναισθήματα»
Βασίλης	«Βαλς των δύο λεπτών»	«Ήρεμη, απαλή μελωδία, μου αρέσει, παρόλο που είμαι του λαϊκού, κάτι μου λέει...»

5.2.3. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ροκ μουσική

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα δοθεί έμφαση στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις παρορμήσεις, που πηγάζουν από την ενσυνείδητη εμπλοκή με τη μουσική, σχετικά με το μουσικό είδος της ροκ.

A. Γνωστική εμπλοκή

Για τη Μ. το μουσικό έργο «Νοσταλγός του ροκ εν ρολ» «είναι τραγούδι για τεντιμπόδες», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Μία διαφοροποιημένη αντίληψη εκφράζει ο Γ., σύμφωνα με τον οποίο το τραγούδι «είναι αυθεντικό». Ο ίδιος εμπλέκεται σε μία κριτικοστοχαστική διεργασία και εξετάζει σε βάθος τη σύνδεση της αυθεντικότητας του ροκ εν ρολ και του δημοτικού τραγουδιού. Παραθέτουμε την άποψη του «είναι αυθεντική (η ροκ εν ρολ και το ροκ), όπως και το δημοτικό μας τραγούδι, έχει τη δύναμη του αυθεντικού. Και το αυθεντικό ποτέ δεν χάνεται. Το αυθεντικό σηκώνει τοίχους και λέει εδώ είμαι», από την οποία γίνεται αντιληπτή η συλλογιστική του. Στον κριτικοστοχαστικό διάλογο σημαντική είναι η συμβολή της Ε. η οποία αναφέρει

το κλαρίνο που έχουν τα δημοτικά μας τραγούδια κάποιοι το θεωρούν ξεπερασμένο και τη ροκ ως την σύγχρονη μουσική. Τον πρώτο θα τον πούμε αναχρονιστικό και τον δεύτερο μοντέρνο; Έχεις δίκιο όμως, όπως το είπες, για την αυθεντικότητα. Όλα είναι απαραίτητα και εμείς δεν πρέπει να κρίνουμε και κατακρίνουμε, γιατί είναι το πάζλ της ζωής μας.

Η ίδια φαίνεται να σκέφτεται με κριτικό τρόπο, ενισχύοντας την άποψη του Γ., αλλά ταυτόχρονα προχωρώντας τον συλλογισμό της ένα βήμα παραπέρα, επισημαίνοντας ότι όλα τα είδη μουσικής είναι απαραίτητα και δεν χρειάζεται να τα κατηγοριοποιούμε σε αναχρονιστικά και μοντέρνα. Άλλη μία άποψη που ενισχύει τον κριτικοστοχαστικό διάλογο για το ροκ είναι της Κ., που αναφέρει «το ροκ κρύβει μια φιλοσοφία, όχι πάντα καλή. Το θέμα είναι να μη μας περνάνε λάθος μηνύματα ειδικά στους νέους». Η άποψη της προβληματίζει τους εκπαιδευόμενους. Την αρνητική αισθητική κρίση της προβάλλει η Α. καταθέτοντας ότι «εγώ νομίζω ότι η ροκ είναι ένα κίνημα που μας το στείλανε από έξω, αλλά εδώ δεν μας αρέσει, γιατί εμείς μέχρι τώρα ήμασταν νοικοκυραίοι». Ο Β. στην τάξη κάνει τη δική του διαπίστωση «φέρνουν απ' έξω τα σκουπίδια τους σε εμάς τους Έλληνες και εμείς τα τρώμε σαν χάνου», αποκαλύπτοντας την άποψή του για το είδος της ροκ. Ο Π. με αφορμή το ίδιο μουσικό έργο αποκαλύπτει την άποψή του σχετικά με τους χίπις και διαπιστώνει στην τάξη ότι «χίπις δεν γίνεσαι με μία κιθάρα, γρατσούνατη όσο θέλεις, η μουσική θέλει καρδιά και όχι πονηρά συγκροτήματα που κάνουν καριέρα στις πλάτες σου....».

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Ο Π. ενεπλάκησε συναισθηματικά με το μουσικό έργο, στοχαζόμενος κριτικά πάνω στην εμπειρία του, λέγοντας «Ηλθαν οι λαϊκοί να μοιάσουν σε μας.....είμαι περήφανος», «(τους χίπις) αυτούς τους αγκαλιάσατε και τους κάνατε θεούς, εμένα γιατί μου κάνατε μπούλινγκ;». Η παραπάνω αναφορά έχει αξία, διότι μας βοηθά να προσεγγίσουμε το βαθύτερο συναίσθημα και την πεποίθησή του ότι θα αντιμετωπιστεί «διαφορετικά» από τους συνεκπαιδευόμενούς του. Και συνεχίζοντας στην ίδια συνάντηση επισημαίνει «αγκαλιάστε με...γιατί οπωσδήποτε πρέπει να αλλάξω;... αποδεχτείτε με όπως είμαι...». Εδώ, γίνεται εμφανής ο ρόλος των προηγούμενων αρνητικών μαθησιακών εμπειριών, που έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση στρεβλωμένων πεποιθήσεων και νοηματικών δομών, που πυροδοτούν τη λαθεμένη αντίληψη ότι θα αντιμετωπιστεί με τον ίδιο τρόπο από τους συνεκπαιδευόμενούς τους στο ΣΔΕ.

Πίνακας 23

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της ροκ μουσικής Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	«Είναι τραγούδι για τεντιμπόηδες»
Γιάννης	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	«Είναι αυθεντική, όπως και το δημοτικό μας τραγούδι, έχει τη δύναμη του αυθεντικού. Και το αυθεντικό ποτέ δεν χάνεται. Το αυθεντικό σηκώνει τοίχους και λέει εδώ είμαι»
Αναστασία	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	«Εγώ νομίζω ότι η ροκ είναι ένα κίνημα που μας το στείλανε από έξω, αλλά εδώ δεν μας αρέσει, γιατί εμείς μέχρι τώρα ήμασταν νοικοκυραίοι»
Κωνσταντίνα	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	«Το ροκ κρύβει μια φιλοσοφία, όχι πάντα καλή. Το θέμα είναι να μη μας περνάνε λάθος μηνύματα ειδικά στους νέους»
Ελένη	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	«Η ροκ εκφράζει έναν τρόπο ζωής και σκέψης. Τελειώνει ο συντηρητισμός. Οι Αμερικανιές βρήκαν πρόσφορο έδαφος σε όλο τον κόσμο. Δεν εκφράζει όμως κακά μηνύματα. Υπάρχουν αντιπολεμικά τραγούδια, τραγούδια για την ειρήνη, που σε αυτά εγώ λέω ναι» «το κλαρίνο που έχουν τα δημοτικά μας τραγούδια κάποιοι το θεωρούν ξεπερασμένο και τη ροκ ως την σύγχρονη μουσική. Τον πρώτο θα τον πούμε αναχρονιστικό και τον δεύτερο μοντέρνο; Έχεις δίκιο όμως, όπως το είπες, για την αυθεντικότητα. Όλα είναι απαραίτητα και εμείς δεν πρέπει να κρίνουμε και κατακρίνουμε, γιατί είναι το πάζλ της

		<i>ζωής μας»</i>
Πέτρος	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	« <i>Χίπις δεν γίνεσαι με μία κιθάρα, γρατσούνατη όσο θέλεις, η μουσική θέλει καρδιά και όχι πονηρά συγκροτήματα που κάνουν καριέρα στις πλάτες σου....»</i>
Βασίλης	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	« <i>Δεν μου αρέσουν και οι Beatles, ξενόφερτα πράγματα»</i> « <i>Φέρνουν απ έξω τα σκουπίδια τους σε εμάς τους Έλληνες και εμείς τα τρώμε σαν χάνοι»</i>

Πίνακας 24

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της ροκ μουσικής

B. Συναισθηματική εμπλοκή

Πέτρος	«Νοσταλγός του ροκ εν ρολ»	« <i>Ήλθαν οι λαϊκοί να μοιάσουν σε μας.....είμαι περήφανος», «(τους χίπις), αυτούς τους αγκαλιάσατε και τους κάνατε θεούς, εμένα γιατί μου κάνατε μπούλινγκ;»</i> « <i>αγκαλιάστε με...γιατί οπωσδήποτε πρέπει να αλλάξω; αποδεχτείτε με όπως είμαι ...»</i>
--------	----------------------------	---

5.2.4. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Τζαζ μουσική

Στην εν λόγω υποενότητα θα εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στα τζαζ μουσικά έργα που ακούστηκαν στην τάξη και στις ιδέες των εκπαιδευομένων, που αποτελούν προϊόντα της ανθρώπινης εμπειρίας και πράξης.

A. Γνωστική εμπλοκή

Η αρχική αντίδραση των εκπαιδευομένων στα περισσότερα τμήματα ήταν αδιάφορη ή και αρνητική απέναντι στο συγκεκριμένο είδος. Η Μ. στην τάξη ανέφερε μία προσωπική παραδοχή λέγοντας «τη τζαζ την είχα στο μυαλό μου σαν μουσική για κάποια τζαζ παιδαρέλια», αποδεικνύοντας την αρνητική πρόσληψη της τζαζ μουσικής. Ωστόσο παρακάτω στην ίδια συνάντηση σημείωσε «μέχρι τώρα δεν είχαμε κάποιον να μας μάθει

για τη μουσική αυτή. Πραγματικά μου αρέσει το κομμάτι (τζαζ απόδοση του ποια νύχτα)», αναγνωρίζοντας την έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που θα μπορούσε να τη μνήσει στο είδος. Ο Γ. διαπιστώνει για το είδος της συγκεκριμένης μουσικής, ότι είναι «οικείο», «διαφορετικό και βαθύ».

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Τα μουσικά έργα που χρησιμοποιήθηκαν στην ενότητα της τζαζ μουσικής προκάλεσαν συγκινησιακές και συναισθηματικές εκδηλώσεις, που όπως υποστηρίζει ο Postle (1993, όπως αναφέρεται στο Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009) αποτελούν τα θεμέλια στα οποία βασίζεται η μάθηση και η γνώση. Η μουσική αφύπνισε και προκάλεσε συναισθήματα και εμπλοκή της ψυχής στη μαθησιακή διεργασία. Αναλυτικότερα, η Μ. ανέφερε στην τάξη «έχω ανατριχιάσει», η Κ. «με κάνει να ταξιδεύω σε πελάγη ήσυχα και ειρηνικά» και η Λ. «η μουσική που ακούσαμε αγγίζει τις ψυχές όλων των ανθρώπων. Μου θυμίζει ανεκπλήρωτα όνειρα μέσα σε μία γλυκιά μελαγχολία». Η αίσθηση που δημιούργησε η μουσική στον Α., τον προκάλεσε να απελευθερώσει συναισθηματικά φορτισμένα εικονικά σχήματα και να εκφράσει τη βαθιά επιθυμία του να βρει κορίτσι και να παντρευτεί εδώ. Συναισθηματική φόρτιση προκάλεσαν τα μουσικά έργα και στον Π., ο οποίος ανακάλεσε στη μνήμη του εμπειρίες, που του προκαλούσαν σύγχυση και πόνο, λέγοντας χαρακτηριστικά «και αυτός μαύρος είναι, όπως και εγώ και όλος ο κόσμος τον δέχτηκε». Η Σ. αναγνώρισε τα τρυφερά συναισθήματα που της προκάλεσε η μουσική, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τις δύσκολες συνθήκες ζωής που έχει βιώσει.

Πίνακας 25

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της τζαζ μουσικής

Α. Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	«Ποια νύχτα», τζαζ εκδοχή	<i>«Τη τζαζ την είχα στο μυαλό μου σαν μουσική για κάποια τζαζ παιδαρέλια» «μέχρι τώρα δεν είχαμε κάποιον να μας μάθει για τη μουσική αυτή. Πραγματικά μου αρέσει το κομμάτι»</i>
Γιάννης	«Ας ερχόσουν για λίγο»	<i>«Πρέπει να τη γνωρίσετε την τζαζ καλά, είναι διαφορετική και βαθιά»</i>

Πίνακας 26

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της τζαζ μουσικής

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Μαρία	«Ποια νύχτα», τζαζ εκδοχή	«Έχω ανατριχιάσει»
Αχμέτ	A.«Ποια νύχτα», τζαζ εκδοχή B.«What a wonderful world»	«Θέλω να βρω κορίτσι, να παντρευτώ εδώ» «Σας αγαπώ όλους»
Πέτρος	«What a wonderful world»	«και αυτός μαύρος είναι, όπως και εγώ και όλος ο κόσμος τον δέχτηκε»
Αναστασία	A.«Ποια νύχτα», τζαζ εκδοχή B. «What a wonderful world»	«μου αρέσει και μένα πολύ, με συγκινεί, με χαλαρώνει» «μου έρχεται να δώσω το χέρι σε όλους και σε αυτούς που δεν χωνεύω»
Κωνσταντίνα	«Ποια νύχτα», τζαζ εκδοχή	«Με κάνει να ταξιδεύω σε πελάγη ήσυχας και ειρηνικά»
Σοφία	«What a wonderful world»	«Ρομαντικά τραγούδια για τη σκληρή εποχή που ζούμε. Τα σωθικά μου είναι μαύρα»
Λάουρα	«Ποια νύχτα», τζαζ εκδοχή	«Η μουσική που ακούσαμε αγγίζει τις ψυχές όλων των ανθρώπων. Μου θυμίζει ανεκπλήρωτα όνειρα μέσα σε μία γλυκιά μελαγχολία»

5.2.5. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Δημοτική μουσική

Εδώ θα καταγραφούν οι προσωπικές παραδοχές και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων που αναδύθηκαν κατά την ακρόαση παραδοσιακών τραγουδιών.

A. Γνωστική εμπλοκή

Η εμπλοκή στον στοχαστικό διάλογο με αφορμή τα παραδοσιακά ακούσματα οδήγησε τον Γ. να καταθέσει την παραδοχή του για το μουσικό είδος λέγοντας «για μένα το

δημοτικό τραγούδι δεν είναι μια επιλογή μου, δεν θα πάω όπως κάποιοι άλλοι στο πανηγύρι να το ακούσω, αλλά αν τύχει χορεύω και τη Σαμιώτισσα. Μην μου πείτε όμως κυρία για τσάμικο...». Ο Γ. δηλώνει τις ακουστικές του συνήθειες, που περιλάμβαναν την ακρόαση ελληνικών παραδοσιακών συρτών και όχι τσάμικων. Άλλη μία πεποίθηση που προβάλλεται είναι του Π., ο οποίος δίνει αξία στη δημοτική μουσική, που αποτελεί ασφαλώς επιλογή για τον ίδιο. «Είναι το στοιχείο μου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

B. Συναισθηματική εμπλοκή

Η ακρόαση των δημοτικών τραγουδιών αποκάλυψε συναισθήματα, τα οποία συνδέονται με την αυτογνωσία και την απεικόνιση του συναισθηματικού κόσμου των ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση με τα παραδοσιακά ακούσματα έδωσε το έναυσμα στη Μ. να προσεγγίσει βιώματα της παιδικής της ηλικίας και να συμφιλιώσει το συναίσθημά της με τις εμπειρίες της ζωής της. Είναι χαρακτηριστική η δήλωσή της στην τάξη, που αναφέρεται σε μνήμες των παιδικών της χρόνων

το δημοτικό το άκουγε πολύ ο πατέρας μου. Στο ορεινό χωριό που γεννήθηκα ο πρώτος ήχος που φθάνει στα αυτιά μου είναι το δημοτικό. Ήταν πολύ δύσκολα και φτωχά τα χρόνια εκείνα, ίσως γι' αυτό δεν θέλω να ακούω δημοτικό τραγούδι, γιατί μέσα μου πηγαίνω σε εκείνα τα χρόνια.

Αλλά και η Ε. στοχάζεται κριτικά πάνω στις πρότερες εμπειρίες της, προβάλλοντας τη συναισθηματική αξία που κατά τη γνώμη της κρύβουν τα παραδοσιακά ακούσματα. Η παρακάτω αναφορά στην τάξη, μας αποκαλύπτει τη σύνδεση της δημοτικής μουσικής με τα παλλόμενα συναισθηματικά πεδία του ατόμου.

Όλοι οι Έλληνες από τα μικρά μας χρόνια έχουμε ακούσει δημοτικό τραγούδι στις σχολικές γιορτές τις δικές μας και των παιδιών μας, ταιριάζει με την ψυχή του Έλληνα το δημοτικό τραγούδι, βγάζει τα εσώψυχά του, έτσι με απλό λόγο, χωρίς να χρειάζεται να γίνει ποιητής.

Πίνακας 27

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της δημοτικής μουσικής

A. Γνωστική εμπλοκή

Γιάννης	A. «Γιάννη μου το μαντήλι σου» B. «Μου παρήγγειλε το αηδόνι», «Σαμιώτισσα»	«Δεν θα το άκουγα στην καθημερινότητά μου» «Για μένα το δημοτικό τραγούδι δεν είναι μια επιλογή μου, δεν θα πάω
---------	---	--

		<i>όπως κάποιοι άλλοι στο πανηγύρι να το ακούσω, αλλά αν τύχει χορεύω και τη Σαμιώτισσα. Μην μου πείτε όμως κυρία για τσάμικο...»</i>
Πέτρος	«Μου παρήγγειλε το αηδόνι», «Σαμιώτισσα»	«Είναι το στοιχείο μου»

Πίνακας 28

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της δημοτικής μουσικής

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Μαρία	«Μου παρήγγειλε το αηδόνι», «Σαμιώτισσα»	<i>«Το δημοτικό το άκουγε πολύ ο πατέρας μου. Στο ορεινό χωριό που γεννήθηκα ο πρώτος ήχος που φθάνει στα αυτιά μου είναι το δημοτικό. Ήταν πολύ δύσκολα και φτωχά τα χρόνια εκείνα, ίσως γι' αυτό δεν θέλω να ακούω δημοτικό τραγούδι, γιατί μέσα μου πηγαίνω σε εκείνα τα χρόνια.»</i>
Ελένη	«Μου παρήγγειλε το αηδόνι», «Σαμιώτισσα»	<i>«Όλοι οι Έλληνες από τα μικρά μας χρόνια έχουμε ακούσει δημοτικό τραγούδι στις σχολικές γιορτές τις δικές μας και των παιδιών μας, ταιριάζει με την ψυχή του έλληνα το δημοτικό τραγούδι, βγάζει τα εσώψυχά του, έτσι με απλό λόγο, χωρίς να χρειάζεται να γίνει ποιητής»</i>

5.2.6. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της μείξης του «παγκόσμιου» και του «τοπικού»

Εδώ θα γίνει αναλυτική καταγραφή των νοηματικών δομών των ενηλίκων (γνωστικών και συναισθηματικών), που πυροδοτήθηκαν από την ακρόαση μουσικών έργων, που αποτελούν μία διαφορετική αισθητική επιλογή, λόγω της μείξης μουσικών χαρακτηριστικών διαφορετικής κουλτούρας.

Ο τρόπος που αντιμετώπισε η Ε. ως ενεργή ακροάτρια την πρόκληση μιας διαφορετικής μουσικής δημιουργίας είναι εμφανής στην άποψή της, σύμφωνα με την οποία «τα μουσικά ακούσματα και οι σκοποί (μείξη δημοτικού τραγουδιού και τζαζ) είναι περασμένα από μίξερ, που το αποτέλεσμα είναι να θυμίζει σε όλους κάτι από τη λαϊκή τους μουσική». Η Ε. διατυπώνει με σαφήνεια την πεποίθησή της, καθώς το μουσικό άκουσμα διαφέρει από την αποδεκτή ηχητική πρακτική της καθημερινότητά της. Την άποψή της ενισχύει η Μ. που καταθέτει ότι «το δημοτικό τραγούδι αφορά την παράδοση και πρέπει να παραδίδεται ατόφιο, αυθεντικό στις επόμενες γενιές, για να μπορεί να θυμίσει γεγονότα και καταστάσεις». Οι παραπάνω πεποιθήσεις δεν είναι σύμφωνες με την άποψη του Γ., ο οποίος θεωρεί ότι «με αυτόν τον τρόπο η δημοτική μας μουσική μπορεί να γίνει γνωστή και να διαδοθεί». Ο Γ. λόγω των εμπλουτισμένων βιωμάτων και μουσικών εμπειριών, αλλά και λόγω της ενασχόλησής του επαγγελματικά με τη μουσική καταθέτει μία πιο απελευθερωμένη και διαφορετική άποψη «παράδοση, αλλά όχι επειδή είμαστε προκατειλημμένοι και κολλημένοι στην παράδοση, να μη μπορούμε να απολαύσουμε και κάτι καινούργιο». Η συμβολή της Λ. στον κριτικο-στοχαστικό διάλογο είναι ότι «σε όποια κοινωνία υπάρχει οικονομική κρίση, εκεί πιο εύκολα μπαίνει η παγκοσμιοποίηση και χάνεται το δημοτικό μας τραγούδι». Αρνητικό πρόσημο στην παραπάνω μείξη δίνει και ο Β. σημειώνοντας στην τάξη με αφορμή το μουσικό άκουσμα ότι «αν είναι να φτιάχνουμε μουσική καινούργια μόνο και μόνο για να φανούμε μοντέρνοι και ότι κάτι κάνουμε και να καταστρέφουμε το δημοτικό μας τότε δεν κάνουμε τίποτα».

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Το βασικό συναίσθημα που εκφράζει η Μ. είναι μία αντιπάθεια για την παραπάνω μείξη. «Δεν θα ήθελα να το ακούσω και έτσι, δεν είναι ευχάριστο», ανέφερε χαρακτηριστικά, εκφράζοντας το αρνητικό συναίσθημα που της δημιουργήθηκε.

Πίνακας 29

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της μείξης του «παγκόσμιου» και του «τοπικού»

A. Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	«Έφριξεν η γη», Mode Plagal	<i>«Το δημοτικό τραγούδι αφορά την παράδοση και πρέπει να παραδίδεται ατόφιο, αυθεντικό στις επόμενες γενιές, για να μπορεί να θυμίσει γεγονότα και καταστάσεις»</i>
Γιάννης	«Έφριξεν η γη», Mode Plagal	<i>«Με αυτόν τον τρόπο η δημοτική μας μουσική μπορεί να γίνει γνωστή και να διαδοθεί» «παράδοση, αλλά όχι επειδή είμαστε προκατειλημμένοι και κολλημένοι στην παράδοση, να μη μπορούμε να απολαύσουμε και κάτι καινούργιο»</i>
Ελένη	«Έφριξεν η γη», Mode Plagal	<i>«Δεν μου αρέσει, πως κατάντησε το δημοτικό μας τραγούδι. Ο πλανήτης μας βρίσκεται σε κρίση. Χάνονται πολιτισμοί μουσικά σύνολα και η μουσική μας και γινόμαστε πιο φτωχοί τελικά. Αυτά τα μουσικά ακούσματα και σκοποί είναι περασμένα από μίξερ που το αποτέλεσμα είναι να θυμίζει σε όλους κάτι από την λαϊκή τους μουσική»</i>

Λάουρα	«Έφριξεν η γη», Mode Plagal	«Σε όποια κοινωνία υπάρχει οικονομική κρίση, εκεί πιο εύκολα μπαίνει η παγκοσμιοποίηση και χάνεται το δημοτικό μας τραγούδι, πρέπει να το παραδεχθούμε»
Βασίλης	«Έφριξεν η γη», Mode Plagal	«Αν είναι να φτιάχνουμε μουσική καινούργια μόνο και μόνο για να φανούμε μοντέρνοι και ότι κάτι κάνουμε και να καταστρέφουμε το δημοτικό μας τότε δεν κάνουμε τίποτα»

Πίνακας 30

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της μείξης του «παγκόσμιου» και του «τοπικού»

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Μαρία	«Έφριξεν η γη», Mode Plagal	«Δεν μου αρέσει να ακούω δημοτικό τραγούδι, αλλά δεν θα ήθελα να το ακούσω και έτσι, δεν είναι ευχάριστο»
-------	-----------------------------	---

5.2.7. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της ανταλλαγής και αλληλοδιείσδυσης μουσικών στοιχείων

Στην υποενότητα θα εξεταστούν οι συνειρμοί των εκπαιδευομένων, ως αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός μουσικού ρεπερτορίου, που συνδυάζει μουσικά στοιχεία διαφορετικής πολιτισμικής αισθητικής.

Α. Γνωστική εμπλοκή

Η μείξη μουσικών χαρακτηριστικών στο μουσικό έργο «Still Universe» προκάλεσε τη Μ. να διερευνήσει την άποψή της για τον λόγο που οι καλλιτέχνες συνθέτουν μουσικές δημιουργίες με νέα αντίληψη. Η πεποίθησή της στην τάξη καταγράφεται ως εξής «δυστυχώς όλα γίνονται για τα λεφτά, τα λεφτά σταύρωσαν τον Ιησού. Ψάχνουν όλοι να

φτιάξουν κάτι καινούργιο για να πουλήσουν». Ο Γ. προβάλλει τη δική του οπτική λέγοντας «με την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων βγήκαν και κάποια αριστουργήματα, τι να λέμε, αλλά πάντα εξαρτάται και από τον δημιουργό, τι θέλει να εκφράσει...και πόσοι καταλαβαίνουν αυτό που θέλει να εκφράσει». Στην ίδια συνάντηση στοχάζεται κριτικά επί του θέματος και επισημαίνει τόσο την ανάγκη του καλλιτέχνη να εκφραστεί μέσα από τη μουσική του, όσο και τον εύκολο πλουτισμό που πυροδοτεί τη δημιουργία «κουλτουριάρικων» συνθέσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρει «ο δημιουργός εκφράζει πάνω από όλα τον εαυτό του. Αν βρει και άλλους που τον καταλαβαίνουν βαδίζει προς την επιτυχία. Πολλές φορές όμως θέλουν να το παίξουν εναλλακτικοί για να πουλήσουν. Ψευδοκουλτουδιάριδες με ξενομανία υπάρχουν στην εποχή μας». Η Ε. προσεγγίζει το μουσικό έργο και εστιάζει στην κατανόηση των λόγων δημιουργίας του, επιχειρώντας να το συνδέσει με την ιδιοσυγκρασία των λαών. Όπως αναφέρει στην τάξη «ένα τραγούδι για να περπατήσει πρέπει να ταιριάζει με τα ακούσματα του λαού. Δηλαδή στην Κρήτη με τον ήλιο και το φως ταιριάζει το γκρίζο γόθτικ τραγούδι; Δεν ταιριάζει νομίζω στην ιδιοσυγκρασία του λαού μας». Παρόμοια, το μουσικό έργο «It's not Dawn» έδωσε το έναυσμα στον Γ. να ερμηνεύσει τη γενεσιουργό αιτία ανάλογων ακουσμάτων και να δια φωτίσει την ομάδα των συνεκπαιδευόμενων του καταθέτοντας τη δική του άποψη, λέγοντας «όλα αυτά να γίνονται αυθόρμητα για να εκφραστεί ο δημιουργός».

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Η Α. εξέφρασε το αρνητικό συναίσθημα που της γεννήθηκε από την ακρόαση του μουσικού έργου «Still Universe» και την οδήγησε να αναρωτηθεί για τη γενεσιουργό αιτία δημιουργίας του.

Πίνακας 31

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση ανταλλαγής και αλληλοδιείσδυσης μουσικών στοιχείων

Α. Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	Sofia Sarri «Still Universe»	<i>«Δυστυχώς όλα γίνονται για τα λεφτά, τα λεφτά σταύρωσαν τον Ιησού. Ψάχνουν όλοι να φτιάξουν κάτι καινούργιο για να πουλήσουν»</i>
Γιάννης	A. Amoeba Trio «It's not Dawn»	<i>«γιατί οι καλλιτέχνες έχουν σαν στόχο την γέννηση διαφορετικών μουσικών ακουσμάτων, αρκεί όλα αυτά να γίνονται αυθόρμητα για να</i>

	B. Sofia Sarri «Still Universe»	<p><i>εκφραστεί ο δημιουργός»</i></p> <p><i>«Ο δημιουργός εκφράζει πάνω από όλα τον εαυτό του. Αν βρει και άλλους που τον καταλαβαίνουν βαδίζει προς την επιτυχία. Πολλές φορές όμως θέλουν να το παίζουν εναλλακτικοί για να πουλήσουν. Ψευτοκουλτουδιάριδες με ξενομανία υπάρχουν στην εποχή μας»</i></p> <p><i>«Με την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων βγήκαν και κάποια αριστουργήματα, τι να λέμε, αλλά πάντα εξαρτάται και από τον δημιουργό, τι θέλει να εκφράσει....και πόσοι καταλαβαίνουν αυτό που θέλει να εκφράσει»</i></p>
Ελένη	Sofia Sarri «Still Universe»	<p><i>«Ένα τραγούδι για να περπατήσει πρέπει να ταιριάζει με τα ακούσματα του λαού. Δηλαδή στην Κρήτη με τον ήλιο και το φως ταιριάζει το γκρίζο γόθθικ τραγούδι; Δεν ταιριάζει νομίζω στην ιδιοσυγκρασία του λαού μας»</i></p>

Πίνακας 32

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση ανταλλαγής και αλληλοδιείσδυσης μουσικών στοιχείων

B. Συναισθηματική εμπλοκή

Αναστασία	Sofia Sarri «Still Universe»	<i>«Δεν μου αρέσει να τα ακούω, γιατί να το κάνουν αυτό;»</i>
-----------	---------------------------------	---

5.2.8. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης

Εδώ θα καταγραφούν οι γνωστικοί και συναισθηματικοί συνειρμοί των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σχετικά με τη συσχέτιση της παγκοσμιοποιημένης πολλαπλότητας και των τοπικών παραδόσεων.

A. Γνωστική εμπλοκή

Η ακρόαση του αποσπάσματος από το μουσικό έργο «Ο βιολιστής στη στέγη» πρόβαλε το προσωπικό νόημα που προσδίδει ο πρωταγωνιστής στην έννοια της παράδοσης και την αφοσίωση και προσκόλλησή του σε αυτή ως μονόδρομο επιβίωσης του ανθρώπου. Η άποψη που προβλήθηκε βρήκε σύμφωνη τη Μ., που επισήμανε ότι «παράδοση, παράδοση, παράδοση, όποιος φεύγει από το μαντρί τον τρώει ο λύκος, όπως και να λέγεται αυτός ο λύκος. Όπως λέει και ο παππούλης αυτός που φεύγει από την παράδοση είναι σαν το απολωλός πρόβατο». Την ίδια άποψη κατέθεσε και η Κ., για την οποία η απομάκρυνση από την παράδοση «βάζει το κεφάλι του (ανθρώπου) στο ντορβά». Ο Γ. ενεπλάκη στη διαδικασία ορθολογικού διαλόγου και ο συλλογισμός του προέτρεψε τους συνεκπαιδευόμενους του να αφυπνιστούν. Όπως σημείωσε «Ξυπνήστε, κάθε τι καινούργιο δεν είναι αθώο. Μας επιβάλλεται χωρίς να το καταλάβουμε και δεν είναι αθώο». Η άποψη της Σ. κρύβει μία στοχαστική διάθεση, καθώς αναρωτιέται αν η αποχή και ο αποκλεισμός από κάθε τι ξένο που βίωνε στην πατρίδα της ήταν μία σοφή πρακτική. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά της στην τάξη «Δεν ξέρω αν είναι σωστό, αλλά θα σου πω ότι στην πατρίδα μου κάθε τι ξένο ήταν απαγορευμένο. Ήμασταν αποκλεισμένοι από τα κακά ξένα. Έτσι μεγαλώσαμε». Στην 14^η συνάντηση με αφορμή την ακρόαση του μουσικού έργου «Ας ερχόσουν για λίγο» η Ε. αποκάλυψε την οπτική της για τη σημασία διατήρησης της μουσικής παράδοσης, λέγοντας «κατακριτέο είναι να διαγράψουμε για πάντα τις μουσικές και τις παραδόσεις των εθνών».

B Συναισθηματική εμπλοκή

Η πληροφορία που προβλήθηκε από το μουσικό έργο ενεργοποίησε το συναίσθημα των ενηλίκων, που έδειξαν φόβο και ανασφάλεια απέναντι στο καινούργιο και στο άγνωστο. Διαφαίνεται ότι η παράδοση και η κουλτούρα είναι εμποτισμένη στο υποσυνείδητό τους, παρέχοντας συναισθηματική ασφάλεια. Πιο συγκεκριμένα, η Ε. με αφορμή το μουσικό έργο «Ο βιολιστής στη στέγη» εξέφρασε τον εσωτερικό της κόσμο αναφέροντας «ο πρωταγωνιστής υποστηρίζει την παράδοση, γιατί η παράδοση έχει ασφάλεια, ενώ το άγνωστο κρύβει κινδύνους», Ομοίως, η Σ. ευαισθητοποιήθηκε από το μήνυμα του μουσικού έργου, εκφράζοντας την ανασφάλεια που της δημιουργεί η απομάκρυνση από το οικείο. Όπως ανέφερε «όποιος εγκαταλείπει την κούρνια του μπορεί να ζήσει ή να ψοφήσει και το πουλί και ο άνθρωπος και η μουσική».

Πίνακας 33

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης

Α. Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	«Fiddler on the roof»	<i>«Παράδοση, παράδοση, παράδοση, όποιος φεύγει από το μαντρί τον τρώει ο λύκος, όπως και να λέγεται αυτός ο λύκος. Όπως λέει και ο παππούλης αυτός που φεύγει από την παράδοση είναι σαν το απολωλός πρόβατο»</i>
Γιάννης	«Fiddler on the roof»	<i>«Ξυπνήστε, κάθε τι καινούργιο δεν είναι αθώο. Μας επιβάλλεται χωρίς να το καταλάβουμε και δεν είναι αθώο»</i>
Κωνσταντίνα	«Fiddler on the roof»	<i>«Όχι μόνο αλλοιώνεται, αλλά τρώει τα μούτρα του, βάζει το κεφάλι του στο ντορβά»</i>
Ελένη	«Ας ερχόσουν για λίγο»	<i>«Κατακριτέο είναι να διαγράψουμε για πάντα τις μουσικές και τις παραδόσεις των εθνών»</i>
Σοφία	«Fiddler on the roof»	<i>«Δεν ξέρω αν είναι σωστό, αλλά θα σου πω ότι στην πατρίδα μου κάθε τι ξένο ήταν απαγορευμένο. Ημασταν αποκλεισμένοι από τα κακά ξένα. Έτσι μεγαλώσαμε»</i>

Πίνακας 34

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της σχέσης παράδοσης και παγκοσμιοποίησης

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Ελένη	«Fiddler on the roof»	«Ο πρωταγωνιστής υποστηρίζει την παράδοση, γιατί η παράδοση έχει ασφάλεια, ενώ το άγνωστο κρύβει κινδύνους»
Σοφία	«Fiddler on the roof»	«Όποιος εγκαταλείπει την κούρνια του μπορεί να ζήσει ή να ψοφήσει και το πουλί και ο άνθρωπος και η μουσική»

5.2.9. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα εξεταστεί η κινητικότητα του ψυχισμού, των νοητικών πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων και οι αναπαραστάσεις που ενεργοποιήθηκαν κατά τον διάλογο με τα μουσικά έργα, σχετικά με το ζήτημα της παγκοσμιοποίησης.

Α. Γνωστική εμπλοκή

Στην 18^η συνάντηση με έναυσμα το μουσικό έργο «Παγκοσμιοποίηση» η Μ. κατέθεσε τη νοηματική πεποίθηση ότι η «η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει όλους τους λαούς, αργά ή γρήγορα θα μας χτυπήσει την πόρτα, αν δεν μας την έχει χτυπήσει. Υπάρχουν οι τηλεοράσεις, το διαδίκτυο.....». Στην ίδια συνάντηση ο Γ. συμφώνησε με τη Μ. και πρόσθεσε στον διάλογο ότι «υπάρχουν και τα μουσικά κανάλια που τα ακούνε οι νέοι και επηρεάζονται, κυρίως οι νέοι». Η αρχική πεποίθηση της Ε. ήταν «Όλα τα ράδια και οι τηλεοράσεις παίζουν ότι τους λένε οι εταιρίες. Οι μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες θέλουν να κάνουν όλους τους ανθρώπους να ακούν ένα είδος μουσικής, σαν τα πρόβατα που ακούν το σφύριγμα του τσομπάνη τους». Με αφορμή το μουσικό έργο «Cinq Melodies Populaires Greques», πρόβαλε τη δική της ερμηνεία λέγοντας

Ωραία θεωρητικά η λέξη παγκοσμιοποίηση, αλλά η πράξη δείχνει άλλα, ισοπέδωση. Και τα παραμύθια τα μικρασιάτικα διαδίδονται από στόμα σε στόμα, αλλά δεν έχουν φθάσει απόφια έως σήμερα. Καταλαβαίνετε ότι είναι άλλα παραμύθια, γιατί έχουν μπει ξένα στοιχεία μέσα, αλλά λέγονται μικρασιάτικα ακόμα.

Το ίδιο μουσικό έργο έδωσε το έναυσμα στον Γ. να συμμετάσχει στον κριτικοστοχαστικό διάλογο, λέγοντας «γιατί να το ορίσουμε σαν ένα σύγχρονο φαινόμενο; Από την εποχή του Μέγα Αλέξανδρου που κάποτε έφθασε μέχρι την Ινδία, προφανώς και τότε δεν θα υπήρχαν προσμειξείς; Είναι πολύ παλιό φαινόμενο». Η Σ. με αφορμή τον κριτικοστοχαστικό διάλογο που έλαβε χώρα στην τάξη εξαιτίας του μουσικού έργου, οδηγήθηκε στην πληρέστερη κατανόηση της προσωπικής εμπειρίας της μετανάστευσης, διευρύνοντας την οπτική της για την έννοια της παγκοσμιοποίησης. Η Σ. συνειδητοποίησε ότι «δεν είχα ποτέ σκεφθεί τέτοια πράγματα. Τώρα που τα λέμε, σκέφτομαι ότι χάρη της παγκοσμιοποίησης είμαι εγώ εδώ στην Ελλάδα». Το προσωπικό βίωμα της Λ., όπως ξεδιπλώθηκε κατά την επεξεργασία του μουσικού έργου ήταν καταλυτικό στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης για την έννοια της παγκοσμιοποίησης, δίνοντας έναν διαφορετικό προσανατολισμό στη συζήτηση μέσα στην τάξη. Το προσωπικό βίωμα του Β. αναδείχτηκε κατά την επεξεργασία του ίδιου μουσικού έργου, που συνέδεσε την έννοια με το «χαμηλό μεροκάματο».

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Ο διάλογος με το μουσικό έργο οδήγησε τη Λ. στην έκφραση του αρνητικού συναισθήματος του τρόμου, εξαιτίας της σύγχυσης που ένιωσε σε μία επαγγελματική κρίση που βίωσε. Το άκουσμα έγινε αφορμή για την εξιστόρηση ενός προσωπικού βιώματος της Λ. Αποκαλύφθηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτεί την έννοια της παγκοσμιοποίησης ήταν αποτέλεσμα μια οξείας, προσωπικής κρίσης που βίωσε, όταν έκλεισε το ατελιέ που διατηρούσε στο κέντρο της Αθήνας, εξαιτίας των «ξένων», φθηνών ρούχων που κατέκλεισαν την αγορά.

Αλλά και η Μ. στην ίδια συνάντηση αποκάλυψε τη δική της «αλήθεια», λέγοντας

Όπως λέει ο παππούλης κάθε λαός έχει τη δική του θρησκεία, εμείς οι έλληνες είμαστε θερμός μεσογειακός λαός, δεν θα μπορούσαμε να είμαστε προτεστάντες, έχουμε μια θρησκεία που διδάσκει ζεστασιά, ατιμωρησία, αγάπη, έτσι και το τραγούδι, όπως η θρησκεία δεν μπορεί να είναι παγκόσμια, δεν μπορεί να είναι και το τραγούδι, η παγκοσμιοποίηση δεν είναι καλή, φέρνει ισοπέδωση και τα έχουμε όλα ισοπεδώσει.

Με αφορμή τον κριτικοστοχαστικό διάλογο που προέκυψε κατά την ακρόαση του μουσικού έργου «Cinq Melodies Populaires Greques», η Α. εξέφρασε το αρνητικό της συναίσθημα για τους αλλοδαπούς, που ήρθαν στη χώρα εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. «Όλα τα κακά που ζούμε τώρα είναι από τους ξένους, που ήρθαν στην Ελλάδα, παγκοσμιοποίηση βλέπεις», όπως ανέφερε.

Πίνακας 35

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης

A. Γνωστική εμπλοκή

Μαρία	A. Συνάντηση 2 ^η B. «Παγκοσμιοποίηση»	«Πιστεύω ότι οι φραγκάτοι του κόσμου μας λένε τι θα ακούσουμε» «Η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει όλους τους λαούς, αργά ή γρήγορα θα μας χτυπήσει την πόρτα, αν δεν μας την έχει χτυπήσει. Υπάρχουν οι τηλεοράσεις, το διαδίκτυο....»
Γιάννης	A. «Cinq Melodies Populaires Greques» B. «Παγκοσμιοποίηση»	«(Για την παγκοσμιοποίηση) γιατί να το ορίσουμε σαν ένα σύγχρονο φαινόμενο; Από την εποχή του Μέγα Αλέξανδρου που κάποτε έφθασε μέχρι την Ινδία, προφανώς και τότε δεν θα υπήρχαν προσμείξεις; Είναι πολύ παλιό φαινόμενο» «Υπάρχουν και τα μουσικά κανάλια που τα ακούνε οι νέοι και επηρεάζονται, κυρίως οι νέοι»
Σοφία	«Cinq Melodies Populaires Greques»	«Εγώ δεν είχα ποτέ σκεφθεί τέτοια πράγματα. Τώρα που τα λέμε σκέφτομαι ότι χάρη της παγκοσμιοποίησης είμαι εγώ εδώ στην Ελλάδα»
Βασίλης	«Cinq Melodies Populaires Greques»	«Κυρία από την παγκοσμιοποίηση δεν μου αρέσει τίποτα. Το μόνο που σκέφτομαι είναι χαμηλότερο μεροκάματο»
Λάουρα	«Cinq Melodies Populaires Greques»	«Εγώ ακούω παγκοσμιοποίηση και βγάζω σπυράκια»
Ελένη	A. Συνάντηση 2 ^η	«Όλα τα ράδια και οι τηλεοράσεις

	<p>B. «Cinq Melodies Populaires Greques»</p> <p>Γ. «Έφριξεν η γη», Mode Plagal</p>	<p><i>παίζουν ότι τους λένε οι εταιρίες. Οι μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες θέλουν να κάνουν όλους τους ανθρώπους να ακούν ένα είδος μουσικής, σαν τα πρόβατα που ακούν το σφύριγμα του τσομπάνη τους»</i></p> <p><i>«Ωραία θεωρητικά η λέξη παγκοσμιοποίηση, αλλά η πράξη δείχνει άλλα, ισοπέδωση. Και τα παραμύθια τα μικρασιάτικα διαδίδονται από στόμα σε στόμα, αλλά δεν έχουν φθάσει ατόφια έως σήμερα. Καταλαβαίνετε ότι είναι άλλα παραμύθια, γιατί έχουν μπει ξένα στοιχεία μέσα, αλλά λέγονται μικρασιάτικα ακόμα»</i></p> <p><i>«Η παγκοσμιοποίηση πλασάρει μουσική παιγμένη με μοντέρνα όργανα και περνώντας ακούσματα και σκοπούς μέσα από το μίξερ της παράγει αποτέλεσμα που θυμίζει σε όλους τους λαούς κάτι από την δική τους μουσική»</i></p>
--	--	--

Πίνακας 36

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Νοηματοδότηση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης

B. Συναισθηματική εμπλοκή

Μαρία	«Cinq Melodies Populaires Greques»	<p><i>«Όπως λέει ο παππούλης κάθε λαός έχει τη δική του θρησκεία, εμείς οι έλληνες είμαστε θερμός μεσογειακός λαός, δεν θα μπορούσαμε να είμαστε προτεστάντες, έχουμε μια θρησκεία</i></p>
-------	------------------------------------	--

		<i>που διδάσκει ζεστασιά, ατιμωρησία, αγάπη, έτσι και το τραγούδι, όπως η θρησκεία δεν μπορεί να είναι παγκόσμια δεν μπορεί να είναι και το τραγούδι, η παγκοσμιοποίηση δεν είναι καλή, φέρνει ισοπέδωση και τα έχουμε όλα ισοπεδώσει»</i>
Αναστασία	«Cinq Melodies Populaires Greques»	<i>«Όλα τα κακά που ζούμε τώρα είναι από τους ξένους, που ήρθαν στην Ελλάδα, παγκοσμιοποίηση βλέπεις»</i>
Λάουρα	«Ας ερχόσουν για λίγο»	<i>«...η λέξη παγκοσμιοποίηση (με τρομάζει) και πιο πολύ εμένα, που έχασα το μαγαζί μου»</i>

5.2.10. Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ανάδειξη συμπληρωματικών παραδοχών

Εδώ θα καταγραφούν γενικότερες παραδοχές, που κινητοποιήθηκαν από τα διαφορετικά ακούσματα και τις μελωδίες. Αναδεικνύονται ζητήματα, που σχετίζονται με τη θρησκεία, την αποδοχή των αλλοδαπών, το ρατσισμό, την έννοια της ξενιτιάς.

A. Γνωστική εμπλοκή

Η διαδικασία της ενεργητικής μουσικής ακρόασης αποκάλυψε παράλληλα νοήματα της αντίληψης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αναλυτικότερα, το μουσικό έργο του Μπετόβεν «Ύμνος στην Χαρά» προκάλεσε την αρνητική στάση του Γ. απέναντι στους ισχυρούς της Ευρώπης, οι οποίοι θέλουν να μας κάνουν «απολιτικό», όπως ο ίδιος ανέφερε και να μας αλλάξουν τα σύνορα, με αποτέλεσμα την ισοπέδωση του ελληνικού πολιτισμού.

Με αφορμή το ίδιο έργο, η Σ. κατέθεσε την πεποίθησή της για την ενότητα που προωθεί η ενωμένη Ευρώπη. «Μας θέλει ενωμένους όλους τους λαούς η Ευρώπη», όπως χαρακτηριστικά κατέθεσε.

B. Συναισθηματική εμπλοκή

Τα ερεθίσματα που δόθηκαν μετά την ακρόαση του μουσικού έργου του Μπετόβεν «Ύμνος στην Χαρά», οδήγησαν τη Μ. να εκφράσει τον φόβο και την επιφύλαξή της απέναντι στους ισχυρούς, που εκβιάζουν τον ελληνικό λαό φέρνοντας νέα θρησκεία. Η

Α. συμμετείχε στον διάλογο καταθέτοντας το αρνητικό της συναίσθημα για τους αλλοδαπούς, που όπως η ίδια επισήμανε αποτελούν κίνδυνο για τον τόπο. Την αντίθεσή της στην άποψη της Α. κατέθεσε η Μ. λέγοντας «τους ξένους πρέπει να τους αγκαλιάσουμε, γιατί αυτό θέλει και ο Χριστός μας».

Η αλληλεπίδραση με το δημοτικό τραγούδι «Γιάννη μου το μαντίλι σου», προκάλεσε την Σ. να ενεργοποιήσει προσωπικές μνήμες και να αποκαλύψει τις δυσκολίες που βίωσε ως μετανάστρια. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε

Η ξενιτιά δεν είναι τόσο εύκολη. Δυσκολίες που είχα εδώ..... πολλές..... δεν ξέρετε εσείς. Νομίζετε εσείς όπως και εγώ παλιά ότι να πας σε άλλο μέρος είναι εύκολο, αλλά πολλές δυσκολίες, δουλειά, σπίτι, γλώσσα, λεφτά δεν είχαμε μαύρη ξενιτιά. Γι' αυτό πολλά τραγούδια μιλάνε για ξενιτιά.

Ο Π. με αφορμή τη μπαλάντα «Παγκοσμιοποίηση» πρόβαλε μία εσωτερικοποιημένη νοητική πεποίθηση σχετικά με τη μη αποδοχή του από τους υπόλοιπους ενήλικους. Το μουσικό έργο λειτούργησε ως κίνητρο ανάδειξης της ρατσιστικής συμπεριφοράς που είχε βιώσει στη ζωή του.

Πίνακας 37

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ανάδειξη συμπληρωματικών παραδοχών

Α. Γνωστική εμπλοκή

Γιάννης	«Ύμνος στη χαρά»	Αρνητική στάση απέναντι στους ισχυρούς της Ευρώπης, οι οποίοι θέλουν να μας κάνουν «απολιτίκ» και να μας αλλάξουν τα σύνορα, με αποτέλεσμα την ισοπέδωση του ελληνικού πολιτισμού
Σοφία	Α. «Ύμνος στη χαρά»	«Μας θέλει ενωμένους όλους τους λαούς η Ευρώπη»

Πίνακας 38

Νοηματικές δομές και εμπλοκή με την εμπειρία: Ανάδειξη συμπληρωματικών παραδοχών

Β. Συναισθηματική εμπλοκή

Μαρία	«Ύμνος στη χαρά»	«Εμείς οι Έλληνες είμαστε ένα θεοφύλακτο κράτος και τώρα φέρνουν άλλη θρησκεία» «Τους ξένους πρέπει να τους αγκαλιάσουμε, γιατί αυτό θέλει και ο Χριστός μας»
Πέτρος	«Παγκοσμιοποίηση»	«Πας να ζητήσεις κάτι και στο αρνούνται. Και λες, γιατί τα δικά μας χρήματα δεν περνάνε; Και σου απαντάνε εμείς είμαστε ρατσιστές, δεν μας αρέσει το χρώμα σας»
Αναστασία	«Ύμνος στη χαρά»	«Κινδυνεύουμε από τους ξένους που έχουν έρθει στη χώρα μας»
Σοφία	«Γιάννη μου το μαντίλι σου»	«η ξενιτιά δεν είναι τόσο εύκολη. Δυσκολίες που είχα εδώ... πολλές... δεν ξέρετε εσείς. Νομίζετε εσείς όπως και εγώ παλιά ότι να πας σε άλλο μέρος είναι εύκολο, αλλά πολλές δυσκολίες, δουλειά, σπίτι, γλώσσα, λεφτά δεν είχαμε μαύρη ξενιτιά. Γι' αυτό πολλά τραγούδια μιλάνε για ξενιτιά»

Ανακεφαλαίωση

Στη συγκεκριμένη υποενότητα αναφερθήκαμε στις γνωστικές και συναισθηματικές δομές της εμπειρίας, που αναδείχθηκαν από την ακρόαση μουσικής. Πρόκειται για τις αναπαραστάσεις της νοηματοδότησης της εμπειρίας, που αποκαλύπτουν κριτικοστοχαστικά σχήματα. Παρακάτω, θα καταγραφεί η μετασηματιστική εμπλοκή των ενηλίκων με τη μουσική.

5.3. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου

Στη συγκεκριμένη υποενότητα έμφαση δίνεται στη διερεύνηση, εμπλουτισμό, επαναπλαισίωση και ανακατασκευή των ιδεών και του τρόπου σκέψης των ενηλίκων κατά την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα. Εξετάζονται οι διαστάσεις των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων, όπως προκύπτουν στην εκπαιδευτική διεργασία στην τάξη, καθώς και η επικύρωση, επαλήθευσή τους ή ακόμα και οι συμπληρωματικές ερμηνείες και μετατοπίσεις που προέκυψαν στις συνεντεύξεις, ως καταστάλαγμα της στοχαστικής μαθησιακής διεργασίας. Η κωδικοποίηση ακολούθησε τις θεματικές περιοχές που αναφέρθηκαν παραπάνω και τα δεδομένα που προέκυψαν στην τάξη και στις συνεντεύξεις ομαδοποιήθηκαν, σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενό τους και σύμφωνα με τις αναφορές αναδιατύπωσης νοηματικών σχημάτων. Έτσι προέκυψαν οι εξής άξονες:

- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Κλασική μουσική
- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ροκ μουσική
- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Τζαζ μουσική
- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ανταλλαγή, μείξη και αλληλοδιείσδυση μουσικών στοιχείων
- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Μουσική και παγκοσμιοποίηση
- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Περιεχόμενο της μουσικής
- Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές παραδοχές

5.3.1. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Κλασική μουσική

Στη συγκεκριμένη υποενότητα αναδεικνύεται η επαναδιαπραγμάτευση της ερμηνείας του νοήματος που αποδίδουν οι ενήλικοι στην κλασική μουσική. Αξιοποιούνται οι αναφορές τους στην τάξη και στη συνέντευξη, προκειμένου να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση.

Η Μ. παραδέχεται ότι η κλασική μουσική ήταν άγνωστη και ανοίκεια. Επίσης, επισημαίνει ότι δε μεγάλωσε με αντίστοιχα ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει την κλασική μουσική. Συμπεραίνει ότι σε διαφορετικές συνθήκες και κόσμους καθημερινότητας θα υπήρχε η κλασική μουσική σαν μία εναλλακτική ηχητική πρόταση για όλα τα μουσικά γούστα. Παρατηρούμε έναν πιο πολύπλοκο και ανεπτυγμένο τρόπο σημασιodότησης της κλασικής μουσικής. Ο παρακάτω διάλογος καταδεικνύει την κριτική ερμηνεία των προηγούμενων παραδοχών

της για το συγκεκριμένο είδος μουσικής. Η Μ. επαναπροσδιόρισε την αισθητική νοητική συνήθεια ότι η κλασική μουσική είναι μία αφηρημένη τέχνη, που προσφέρεται μόνο για συγκεκριμένες ώρες ηρεμίας και ανάπαυσης, όπως αρχικά είχε δηλώσει. Ο παρακάτω διάλογος αποσαφηνίζει τη διευρυμένη αισθητική παραδοχή της Μ.

- Δεν την άκουγα καθόλου. Δεν μπορούσα να την κατανοήσω καθόλου.
- Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι δεν μπορούσες να την κατανοήσεις;
- Γιατί δεν υπήρξε κάποιο άτομο να μας εμπνεύσει, να πει και κάποια πράγματα για τους συνθέτες, την ιστορία της, σε συνδυασμό με κάποια άλλα πράγματα. Πού να ξέραμε εμείς πριν κλασική μουσική; Όλα αυτά που ήταν ιδιαίτερα και ωραία ακούσματα. Πραγματικά χαλαρωτική μουσική, αλλά ήταν άγνωστη για μας. Αλλά δεν είναι για όλες τις στιγμές. Δεν είναι όλα τα τραγούδια για όλες τις ώρες. Και αν δεν υπάρχει κάποιος να στα εξηγήσει και να σε εμπνεύσει και να σου δώσει ερεθίσματα είναι φυσικό και αναμενόμενο να μη μπορώ να την κατανοήσω.
- Τι άποψη έχεις για την κλασική μουσική;
- Η άποψη μου για την κλασική μουσική είναι ότι είναι μία διαφορετική πρόταση, έχει ευαισθησίες, ηρεμεί τον άνθρωπο, αλλά όχι μόνο. Απλά δεν έχουμε συνηθίσει να την ακούμε. Όμως υπάρχει κλασική μουσική για όλες τις ώρες, όλα τα γούστα. Δεν την γνωρίζουμε καλά. Αν την γνωρίζαμε θα ήταν αλλιώς..

Η Κ. σημειώνει για την κλασική μουσική «Δεν την άκουγα, δεν την γνώριζα, αλλά μερικά κομμάτια ανοίγουν καρδιές, σε κάνουν να σιγοτραγουδάς». Για την Κ. φαίνεται να ανασυγκροτείται η υποκειμενική διάσταση που αποδίδει στην κλασική μουσική, μιας και αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ακούσματα που απελευθερώνουν τον ψυχικό της κόσμο. Οι στοχαστικές μαθησιακές παρεμβάσεις την προέτρεψαν να ακούσει μουσικά είδη που δεν ανήκουν στις μουσικές της προτιμήσεις και να νομιμοποιήσει είδη μουσικής που δεν είχε συνηθίσει να ακούει. Στην ερώτηση της ερευνήτριας «τώρα αν μπεις στο διαδίκτυο, θα άκουγες κάτι άλλο διαφορετικό, όπως για παράδειγμα κλασική μουσική;» η ίδια αναφέρει «Ναι, θα άκουγα και ακούω. Δεν μπορώ να πω ότι θα τα άκουγα συνέχεια, δεν θα το έκλεινα πάντως. Ακούστε τον ήχο που έβαλα να χτυπάει το κινητό μου...». Ο κριτικός στοχασμός οδήγησε σε δράση, η οποία αντικατοπτρίζεται μέσα από τη χρήση κλασικής μουσικής, ως ήχου κλήσης κινητού τηλεφώνου.

Η Ε. έδειξε ιδιαίτερη ευαισθησία και προσπάθησε να αντιληφθεί την εμπειρία των συνεκπαιδευόμενων της στην τάξη. Η ίδια επισήμανε στην αίθουσα διδασκαλίας «βλέπω ότι αρέσει σε όλους το κομμάτι. Δεν είναι τελικά κάτι άπιαστο, υπάρχει κλασική μουσική που μπορεί να απευθύνεται σε όλους, ίσως γιατί όλοι κρύβουμε μια ευγένεια στην ψυχή μας». Το αναθεωρημένο σχήμα που προέκυψε αφορά στην πρόσληψη της κλασικής μουσικής, ως είδους που όλοι μπορούν να ακούσουν και να απολαύσουν. Τη νέα οπτική της στηρίζει στην έννοια της ευαισθησίας, της ανάγκης της ψυχής για έκφραση και στη δημιουργική αξιοποίηση του συναισθηματικού δυναμικού του ατόμου.

Η νέα εμπλουτισμένη οπτική, γίνεται φανερή και στη συνέντευξη, όπου καταθέτει την εξής άποψη «Δεν χρειάζεται κάποιος να έχει τελειώσει πανεπιστήμια για να καταλάβει τη μουσική (κλασική)...». Η εμπειρία της να είναι μέλος μιας ομάδας ανθρώπων, χωρίς μουσική παιδεία, που εκφράζουν τον συναισθηματικό τους κόσμο ακούγοντας κλασική μουσική, τη βοήθησε να συνειδητοποιήσει τον βαθμό ευαισθητοποίησης, κατανόησης και το βαθύ αίσθημα ευφροσύνης και ευχαρίστησης, που προκύπτει ακούγοντας μουσική.

Για τον Π. η κλασική μουσική ήταν ένα άγνωστο και ανοίκειο είδος. Ωστόσο στην τάξη αναρωτήθηκε «λες και δεν το έχουν γράψει άνθρωποι (το μουσικό έργο του Σοπέν). Τόσα χρόνια πώς διατηρούνται αυτά τα τραγούδια;». Η απάντηση του στη συνέντευξη «δεν πολύ την άκουγα (την κλασική μουσική). Θα κάτσω λέω να την ακούσω άλλες δυο-τρεις φορές να την εμπεδώσω. Ήταν πολλές φορές που ήθελα να ρωτήσω πού μπορώ να βρω αυτό το κομμάτι να το πάρω...» είναι αποτέλεσμα του συντονισμού, που δημιουργήθηκε ανάμεσα στον ίδιο και στην κλασική μουσική. Η τελευταία παραδοχή καταδεικνύει την απόφασή του κάποιες φορές να δράσει, αναζητώντας το μουσικό κομμάτι, ώστε να το ακούσει εκ νέου.

Για την Α. η κλασική μουσική ήταν μοχλός δημιουργίας πένθιμων και λυπητερών συνειρμών και συναισθημάτων. Δεν άκουγε κλασική μουσική, γιατί υπήρχε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του συγκεκριμένου είδους και της εμπειρίας της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στη συνέντευξη

Δεν την συμπαθούσα ιδιαίτερα την κλασική μουσική. Την είχα συνδέσει στο μυαλό μου ότι κάτι κακό θα γίνει. Θυμάμαι κάτι που πάντα μου φέρνει στεναχώρια, ότι τη Μεγάλη Εβδομάδα το ράδιο έπαιζε όλο κλασική μουσική, δεν μπορώ να πω ότι την συμπαθούσα....

Στην πορεία μέσα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις η άποψή της μετασηματίστηκε. Τα λεγόμενά της στη συνέντευξη καταδεικνύουν ότι οικοδόμησε την ικανότητα της ακρόασης κλασικής μουσικής. «Άλλαξα και θα μπορούσα πάρα πολύ εύκολα να ακούσω και κλασική μουσική. Δεν ξέρω, ίσως γιατί άκουσα στο σχολείο, γιατί έμαθα για αυτήν, την είδα με άλλο μάτι», όπως αναφέρει.

Η Σ. ανακάλυψε την ομορφιά της κλασικής μουσικής και αναθεώρησε τη νοητική της συνήθεια ότι το εν λόγω είδος ανήκει στην ανώτερη τάξη. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει «νόμιζα ότι ήταν κάτι δύσκολο, που δεν μπορούσα να πιάσω, η μουσική της ανώτερης τάξης, αλλά κάτι άρχισα να πιάνω και κάτι να μου αρέσει».

Η διευρυμένη άποψη της Λ. για την κλασική μουσική καταγράφεται παρακάτω

Στην τηλεόραση άκουγα από διάφορες συναυλίες που γινόντουσαν κλασική μουσική. Ναι, δεν είχα και το χρόνο να ασχοληθώ με την συγκεκριμένη μουσική γιατί δεν προλάβαινα. Ήμουν γενικά και πολυάσχολο άτομο. Γνώριζα κάποια χιτ και γενικά όταν πιάσει το αυτί μου κλασική μουσική κάποιες μου φαίνονται οικείες, αλλά επειδή δεν είχα ασχοληθεί δεν ήξερα συνθέτες, κτλ. Κάτι άρχισα να ξέρω τώρα. Υπάρχει κλασική μουσική που σε χαλαρώνει, σε ηρεμεί, σε ταξιδεύει.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι επιδεικνύει ανοιχτότητα και ετοιμότητα για μια πιο διευρυμένη ακρόαση μουσικής σε σχέση με το παρελθόν, εξαιτίας των νέων εμπειριών, που ενσωματώθηκαν στο ήδη υπάρχων σύστημα νοηματοδότησης. Επιπρόσθετα, η Λ. εξέθεσε τον εαυτό της σε έναν καινούργιο μουσικό κόσμο, παρακολουθώντας συναυλία κλασικής μουσικής. Όπως αναφέρει στη συνέντευξη «Πήγα στην Αθήνα, στο μουσείο της Ακρόπολης και άκουσα κλασική μουσική. Εκείνη τη στιγμή σκεφτόμουν εσάς και ήταν και η πρώτη φορά που πήγα και Ακρόπολη, ευτυχώς». Η Λ. ικανοποίησε την περιέργειά της και παρακολούθησε συναυλία κλασικής μουσικής, αφού μέσα από τη στοχαστική εκπαιδευτική διεργασία απόκτησε μία πιο διευρυμένη οπτική και ερμηνεία για τη μουσική.

Πίνακας 39

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Κλασική μουσική

Μαρία	A. «Βαλς των δύο λεπτών» B. Συνέντευξη	<i>«Μου κάνει εντύπωση ότι ένα τέτοιο άκουσμα που γράφτηκε πριν τόσα πολλά χρόνια εξακολουθεί να μας συγκινεί και τώρα» «...είναι μια διαφορετική πρόταση, έχει ευαισθησίες, ηρεμεί τον άνθρωπο, αλλά όχι μόνο. Απλά δεν έχουμε συνηθίσει να την ακούμε. Όμως υπάρχει κλασική μουσική για όλες τις ώρες, όλα τα γούστα. Δεν την γνωρίζουμε καλά. Αν την γνωρίζαμε θα ήταν αλλιώς..»</i>
Πέτρος	Συνέντευξη	<i>«Ήταν πολλές φορές που ήθελα να ρωτήσω πού μπορώ να βρω αυτό το κομμάτι να το πάρω...»</i>
Αναστασία	Συνέντευξη	<i>«Άλλαξα και θα μπορούσα πάρα πολύ εύκολα να ακούσω και κλασική μουσική. Δεν ξέρω, ίσως γιατί άκουσα στο σχολείο, γιατί έμαθα για αυτήν, την είδα με άλλο μάτι»</i>
Κωνσταντίνα	Συνέντευξη	<i>«Δεν την άκουγα, δεν την γνώριζα, αλλά μερικά</i>

		<i>κομμάτια ανοίγουν καρδιές, σε κάνουν να σιγοτραγουδάς»</i>
Ελένη	A.«Βαλς των δύο λεπτών» B. Συνέντευξη	<i>«Βλέπω ότι αρέσει σε όλους το κομμάτι. Δεν είναι τελικά κάτι άπιαστο, υπάρχει κλασική μουσική που μπορεί να απευθύνεται σε όλους, ίσως γιατί όλοι κρύβουμε μια ευγένεια στην ψυχή μας» «Δεν χρειάζεται κάποιος να έχει τελειώσει πανεπιστήμια για να καταλάβει τη μουσική (κλασική)...»</i>
Σοφία	Συνέντευξη	<i>«Νόμιζα ότι ήταν κάτι δύσκολο, που δεν μπορούσα να πιάσω, η μουσική της ανώτερης τάξης, αλλά κάτι άρχισα να πιάνω και κάτι να μου αρέσει»</i>
Λάουρα	Συνέντευξη	<i>«Γνώριζα κάποια χιτ και γενικά όταν πιάσει το αυτί μου κλασική μουσική κάποιες μου φαίνονται οικείες, αλλά επειδή δεν είχα ασχοληθεί δεν ήξερα συνθέτες, κτλ. Κάτι άρχισα να ξέρω τώρα.. Υπάρχει κλασική μουσική που σε χαλαρώνει, σε ηρεμεί, σε ταξιδεύει» «Πήγα στην Αθήνα, στο μουσείο της Ακρόπολης και άκουσα κλασική μουσική. Εκείνη τη στιγμή σκεφτόμουν εσάς και ήταν και η πρώτη φορά που πήγα και Ακρόπολη, ευτυχώς»</i>

5.3.2. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ροκ μουσική

Η συγκεκριμένη υποενότητα θα εξειδικεύσει τη συζήτηση στις μετατοπίσεις που αναδύθηκαν σε σχέση με το μουσικό είδος της ροκ. Αναλυτικότερα, η αρχική πεποίθηση της Μ. για το ροκ, ότι «είναι τραγούδι για τεντιμπόηδες» μετασηματίστηκε, όπως διαφαίνεται από το περιεχόμενο των λεχθέντων της στην τάξη. «Αυτό που κατάλαβα είναι ότι αν ακούει κάποιος δημοτική μουσική, δεν σημαίνει ότι είναι χωριάτης και όποιος ακούει ροκ δεν σημαίνει ότι είναι αλήτης». Επίσης, στη συνέντευξη σημειώνει σχετικά με τη ροκ

Μάθαμε την ιστορία της, πώς δημιουργήθηκε, αλλά δεν με αγγίζει. Ήμουν και προκατειλημμένη, όταν τα παιδιά του γείτονα άκουγαν ροκ, ο παπάς μου έλεγε ότι είναι σατανιασμένα και ότι έχουν λοξοδρομήσει. Βέβαια να σας πω την αλήθεια, αν δω έναν να ακούει ροκ δεν θα γυρίσω αλλού τα μούτρα μου.

Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι άλλαξε η μουσική της προτίμηση, ωστόσο εμπλουτίστηκε η νοηματοδότησή της για το είδος και τους ακροατές του.

Η Σ. δεν ακούει ροκ μουσική και δεν την γνωρίζει καλά. Θέτει το ζήτημα της μη ενασχόλησης με το είδος κατά την νεότερή της ηλικία. Δηλαδή, αναγνωρίζει το περιορισμένο σε μουσικά ερεθίσματα περιβάλλον και το εξηγεί παρακάτω «Δεν την ξέρω, γιατί δεν ακούω. Στη χώρα μου μόνο παραδοσιακά άκουγα. Τα άλλα απαγορευόσαντε. Ίσως αν τα άκουγα πιο νωρίς να μπαίνανε στη ζωή μου». Διαφαίνεται ότι αναρωτιέται για το συγκεκριμένο είδος και αρχίζει να αναπτύσσει αυτοδύναμη σκέψη, αμφισβητώντας τις έξωθεν επιβεβλημένες αρχές που της επέβαλλαν τι θα ακούσει. Γίνεται ορατό ένα μικρό δείγμα ενίσχυσης της αυτοανάπτυξης.

Πίνακας 40

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ροκ μουσική

Μαρία	<p>A. Συνέντευξη</p> <p>B. 20^η συνάντηση</p>	<p><i>«Ήμουν και προκατειλημμένη, όταν τα παιδιά του γείτονα άκουγαν ροκ, ο παπάς μου έλεγε ότι είναι σατανιασμένα και ότι έχουν λοξοδρομήσει. Βέβαια να σας πω την αλήθεια, αν δω έναν να ακούει ροκ δεν θα γυρίσω αλλού τα μούτρα μου»</i></p> <p><i>«Αυτό που κατάλαβα είναι ότι αν ακούει κάποιος δημοτική μουσική, δεν σημαίνει ότι είναι χωριάτης και όποιος ακούει ροκ δεν σημαίνει ότι είναι αλήτης»</i></p>
Σοφία	Συνέντευξη	<p><i>«Στη χώρα μου μόνο παραδοσιακά άκουγα. Τα άλλα απαγορευόσαντε. Ίσως αν τα άκουγα πιο νωρίς να μπαίνανε στη ζωή μου»</i></p>

5.3.3. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Τζαζ μουσική

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα αναζητηθούν οι μετατοπίσεις στην προσέγγιση του είδους της τζαζ. Η Μ. δεν είχε ακούσει ποτέ τζαζ μουσική. Στο σχολείο ήρθε σε επαφή με τη τζαζ και ξαφνικά το άγνωστο αυτό είδος απέκτησε σάρκα και οστά. Όπως αναφέρει «όταν πρωτοήρθα στο σχολείο, δεν άκουγα τζαζ, γιατί δεν υπήρχε στο χωριό που μεγάλωσα, αλλά και αργότερα κάποιος να μου τη γνωρίσει. Δεν μπορώ να πω ότι τώρα την ξέρω καλά, αλλά έχω μια ιδέα. Πιστεύω ότι υπάρχουν κομμάτια, που έχουν μελωδία, που είναι πραγματικά ωραία να τα ακούσει κάποιος...». Διαφαίνεται ότι υπάρχει μία μετακίνηση της Μ. από την άγνοια και την απόρριψη του είδους στην αποδοχή της εναλλακτικής μουσικής έκφρασης, που προσφέρει το είδος της τζαζ μουσικής.

Η Α. έκανε τη δική της διαπίστωση για τη τζαζ μουσική

Υπάρχει μουσική για την κατάλληλη ώρα, τον κατάλληλο χώρο, το κατάλληλο γεγονός. Αν είμαι μόνη στο σπίτι δεν θα βάλω τζαζ να ακούσω. Όμως γενικά η μουσική σε ηρεμεί και υπάρχουν και τζαζ μουσικές που το κάνουν. Απλά δεν τις ξέρουμε, δεν τις γνωρίζουμε....

Η μουσική ταυτότητα των ενηλίκων, όπως και της Α. είναι εξαιρετικά δύσκολο να μεταβληθεί. Ωστόσο, μπορεί να επεκταθεί, να διευρυνθεί και να συμπεριληφθούν στη μουσική τους καθημερινότητα μελωδίες που προσδίδουν στον ψυχικό τους κόσμο αυτό που έχουν ανάγκη. Η συγκεκριμένη προβάλλει την ανάγκη της χαλάρωσης και της ηρεμίας και αυτή μπορεί να ικανοποιηθεί μέσα από μουσικές που ανήκουν και στο είδος της τζαζ. Και μόνο η συνειδητοποίηση του ότι υπάρχουν και στο συγκεκριμένο είδος μουσικές που μπορούν να την κάνουν να αποφορτιστεί αποτιμάται θετικά, ως μία εποικοδομητική διεργασία εμπλουτισμού της αξιολόγησης της μουσικής.

Από την Ε. λάβαμε την εξής απάντηση

Η τζαζ μου θυμίζει δυστυχισμένους μαύρους. Θα μπορούσαμε όλοι εμείς αν γνωρίζαμε την ιστορία της να την εκτιμήσουμε λίγο διαφορετικά. Δεν είναι στην κουλτούρα μας νομίζω η τζαζ μουσική. Μου έκανε εντύπωση ένα καινούργιο συγκρότημα που μας είχατε πει για τη μουσική του, πως χρησιμοποιούσε τη τζαζ και τα παραδοσιακά μας όργανα, κανονάκι νομίζω είχατε πει. Όλα ωραία αυτά και πρωτόκουστα στα αυτιά μου, αλλά δεν έχουμε συνηθίσει να τα ακούμε. Ίσως αν είχαμε άλλη παιδεία και γνώση να είχαμε και μεγαλύτερη ευκολία να ψάχναμε για περισσότερα είδη μουσικής.

Η σκέψη της Ε. κινητοποιήθηκε και διευρύνθηκε η οπτική της για το είδος της τζαζ, καθώς εκτίμησε την ιστορική της διάσταση και την πληροφορία για ένα τρόπο μουσικής έκφρασης μέσω της ηχητικής απόδοσης της τζαζ με παραδοσιακά όργανα, που μέχρι τότε δεν ήταν γνωστός και προσβάσιμος. Επίσης, διαφαίνεται ότι έχει αποκτήσει κριτική συναίσθηση των αιτιών για τις οποίες δεν είχε μέχρι τώρα πρόσβαση στα συγκεκριμένα

ηχητικά περιβάλλοντα. Τέλος, επισημαίνει ότι η επέκταση της μουσικής της εμπειρίας απαιτεί παιδεία και εκπαίδευση.

Η Σ. επισήμανε «η τζαζ είναι μία διαμαρτυρία. Αυτή η μουσική θα με βοήθαγε στα νιάτα μου και θα ένιωθα και άλλους δυστυχημένους, με μαύρα σωθικά». Η τζαζ φαίνεται να βγάζει στην επιφάνεια τον βαθύτερο ψυχισμό της, μιας και συνδέει το συγκεκριμένο είδος με τα βιώματα και τις διαθέσεις της. Η Σ. συνειδητοποίησε ότι υπάρχουν μουσικές, που προκαλούν σε όλους τα ίδια συναισθήματα και αμβλύνουν το συναίσθημα της μοναξιάς.

Ο Β. θεωρεί ότι «τα τραγούδια που ακούσαμε στην τάξη είχαν μια συγκινητική μουσική. Ίσως αν είχαν και κάποια λόγια που καταλαβαίναμε να μας συγκινούσαν ακόμα περισσότερο. Για μένα το νόημα όλο το έχουν τα λόγια». Ο Β. επισημαίνει ότι τα έργα που ακούστηκαν στην τάξη και ανήκουν στο είδος της τζαζ, τον άγγιζαν και επηρέαζαν τα συναισθήματά του. Φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν και άλλες μουσικές που εκφράζουν τα βιώματα των «πονεμένων» και αγγίζουν τις ψυχές των ατόμων. Όπως αναφέρει στην τάξη «Νομίζω ότι είναι κοντά στους πονεμένους, όπως το λαϊκό»

Από τη Λ. λάβαμε την εξής απάντηση «αν κλείσω τα μάτια και ακούσω τζαζ θα μου βγάλει κάποιο πάθος και θα μου θυμίσει τους λυγμούς της ανθρώπινης φωνής. Τα όργανα είναι σαν να έχουν μια μελαγχολική και παραπονεμένη φωνή». Ο τρόπος που η Λ. νοηματοδοτεί τη τζαζ μουσική εμπεριέχει την εμπειρία που αποκόμισε στην τάξη, ακούγοντας συγκεκριμένα κομμάτια της τζαζ μουσικής. Η διαπίστωσή της βασίζεται στην αίσθηση που συγκράτησε ακούγοντας τζαζ μουσική στη μαθησιακή διεργασία. Επομένως, η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα ενεργοποίησε το ψυχικό της υπόστρωμα και συντάρραξε τα λιμνάζοντα ύδατα της ψυχής της.

Πίνακας 41

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Τζαζ μουσική

Μαρία	Συνέντευξη	<i>«Δεν μπορώ να πω ότι τώρα την ξέρω καλά, αλλά έχω μια ιδέα. Πιστεύω ότι υπάρχουν κομμάτια, που έχουν μελωδία, που είναι πραγματικά ωραία να τα ακούσει κάποιος...».</i>
Αναστασία	Συνέντευξη	<i>«Όμως γενικά η μουσική σε ηρεμεί και υπάρχουν και τζαζ μουσικές που το κάνουν. Απλά δεν τις ξέρουμε, δεν τις</i>

		<i>γνωρίζουμε...»</i>
Ελένη	Συνέντευξη	<i>«Ίσως αν είχαμε άλλη παιδεία και γνώση να είχαμε και μεγαλύτερη ευκολία να ψάχναμε για περισσότερα είδη μουσικής»</i>
Σοφία	Συνέντευξη	<i>«Η τζαζ είναι μία διαμαρτυρία. Αυτή η μουσική θα με βοήθαγε στα νιάτα μου και θα ένιωθα και άλλους δυστυχημένους, με μαύρα σωθικά»</i>
Βασίλης	A. «What a wonderful world» B. Συνέντευξη	<i>«Νομίζω ότι είναι κοντά στους πονεμένους, όπως το λαϊκό» «τα τραγούδια που ακούσαμε στην τάξη είχαν μια συγκινητική μουσική. Ίσως αν είχαν και κάποια λόγια που καταλαβαίναμε να μας συγκινούσαν ακόμα περισσότερο»</i>
Λάουρα	Συνέντευξη	<i>«Αν κλείσω τα μάτια και ακούσω τζαζ θα μου βγάλει κάποιο πάθος και θα μου θυμίσει τους λυγμούς της ανθρώπινης φωνής. Τα όργανα είναι σαν να έχουν μια μελαγχολική και παραπονεμένη φωνή»</i>

5.3.4. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Παγκοσμιοποίηση και μουσική

Στην εν λόγω υποενότητα θα καταγραφούν ο εμπλουτισμός και μετασχηματισμός των ενηλίκων σε σχέση με την έννοια της παγκοσμιοποίησης. Η Μ. στην 18^η συνάντηση κατά την επεξεργασία του μουσικού έργου «Παγκοσμιοποίηση» έγινε κριτικά στοχαστική σχετικά με την έννοια της παγκοσμιοποίησης και κατέληξε να ανασχηματίσει το αρχικό νοητικό σχήμα που αναφέρθηκε νωρίτερα, ότι δηλαδή «η παγκοσμιοποίηση δεν είναι καλή, φέρνει ισοπέδωση και τα έχουμε όλα ισοπεδώσει». Στη συγκεκριμένη διαδικασία διατυπώνει την άποψη «η παγκοσμιοποίηση στη μουσική είναι άλλο πράγμα, (όχι όπως την παρουσιάζει ο Ζουγανέλης) μπορεί να έχει και

ωραίους καρπούς». Διαφαίνεται δηλαδή ότι η γνώση μετακινείται από το αρχικό σημείο και ότι το νέο νοητικό σχήμα είναι πιο διευρυμένο. Στην 20^η συνάντηση επιβεβαιώνεται η παραπάνω διαπίστωση, διότι η Μ. υποστηρίζει ότι πρέπει «να μάθουμε τα παιδιά μας να μην αρπάζονται από κάθε τι καινούργιο και να μη ντρέπονται όμως για κάθε τι παραδοσιακό». Στη συνέντευξη δηλώνεται με ακρίβεια και σαφήνεια το απόσταγμα της γνώσης, που έχει ενστερνιστεί η Μ. και η ανάπτυξη μιας πιο σύνθετης μορφής σκέψης. Όπως αναφέρει

(Η παγκοσμιοποίηση) έχει και καλά και καλά. Γιατί να ακούμε μόνο αμερικάνικα και ξένα τραγούδια; Αυτά που θέλουν να μας πλασάρουν. Να ακούμε και να χορεύουμε και τα δικά μας. Άλλο όμως να τα γνωρίζεις και άλλο να σε αφομοιώνουν. Γενικά με τρόμαζε η λέξη παγκοσμιοποίηση, γιατί στο μυαλό μου είχα ότι θα μας φέρουν νέα ήθη, έθιμα, ανήθικους ηθικούς κανόνες. Ακούγοντας όμως την κλασική μουσική κατάλαβα ότι παγκοσμιοποίηση υπάρχει από τα αρχαία χρόνια. Εμείς πρέπει να μάθουμε να παίρνουμε τα καλά. Και πώς αποφεύγουμε τα κακά; Αν συντηρούμε την παράδοση και δεν αφήνουμε τα ξένα τραγούδια και ότι άλλο ξενόφερτο να μας επηρεάσει. Ο άνθρωπος οφείλει να γνωρίζει τα πάντα, αλλά να έχει φτιάξει μέσα του μια καλή μηχανή, που να πετάει έξω ότι πάει να τον αλλάξει.

Η Μ. επισημαίνει ότι δεν πρέπει να καταστούμε υποχείρια των αμερικανικών προτύπων στη μουσική και στο χορό. Οφείλουμε να τα γνωρίζουμε, χωρίς απόλυτη προσήλωση και υποταγή, αλλά με σύνεση και κριτικό πνεύμα.

Το νοητικό σχήμα του Γ. διευρύνεται και γίνεται πιο πολύπλοκο. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε στην τάξη με αφορμή το μουσικό έργο «A Hard Days Night» των Beatles κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «και εμείς έχουμε βγάλει έξω πολιτισμό και ο ελληνικός πολιτισμός πόσους έχει επηρεάσει;» και να «μην είμαστε ηττοπαθής και τρέμουμε το ξένο. Και εμείς την έχουμε φέρει στους ξένους. Να σου θυμίσω τους Beatles να τραγουδούν Μίκη Θεοδωράκη». Το τελικό συμπέρασμά του στη συνέντευξη περιγράφει μία πιο εξελιγμένη γνωστική δομή που αναπτύχθηκε και μπορεί να ερμηνευτεί ως υπέρβαση των αρχικών συλλογισμών του. Όπως σημειώνει

Για αυτό χρειάζεται να καλλιεργούμε το πνεύμα μας και χρειαζόμαστε παιδεία, ώστε αν επιχειρήσουν οι εταιρίες δίσκων να επιβάλλουν τις δικές τους μουσικές φόρμες, οι λαοί να τις πετάζουν. Ό,τι δεν είναι ποιοτικό δεν αντέχει. Επίσης, η τεχνολογία θέλει να μας τραβήξει την προσοχή μέσω της ρομποτικής. Όμως την ρομποτική δεν μπορούν να την ακούσουν όλοι, μόνο ένα μικρό κομμάτι, οι υπόλοιποι θα την απορρίψουν. Όσο και να προσπαθούν να μας επιβάλλουν τη μουσική, να μην ξεχνάμε ότι πηγάζει από τη ζωή. Όταν προσπαθήσει να επιβληθεί, βιάζει τη ζωή και απορρίπτεται. Όλοι χρειαζόμαστε παιδεία και μάλιστα μουσική παιδεία.

Ο Γ. εμπλουτίζει την άποψή του, επισημαίνοντας την ανάγκη της παιδείας και της εκπαίδευσης, ώστε να εναρμονιστούν οι ατομικές και μουσικές συνειδήσεις με το βιορυθμό και τις ανάγκες του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος.

Για τον Α. η αλληλεπίδραση με την ακρόαση μουσικής ήταν καταλυτικής σημασίας, διότι διεκδίκησε την ανάγκη του να νιώσει καλά, να επικοινωνεί ελεύθερα και να αντιμετωπίζεται ισότιμα. Τα παραπάνω ζητούμενα είναι πάνω από δόγματα και πολιτικές παγκοσμιοποίησης. Όπως αναφέρει

Δεν είδες τραγούδια στην τάξη ίδια; Ο άνθρωπος να είναι καλά και εγώ μπορώ να νιώσω άνθρωπος με όλα τραγούδια, ελληνικά, αραβικά, που είναι ήσυχα. Μια χώρα όταν έχει τραγούδια από πολλές χώρες αγαπάει πιο πολύ τους ξένους. Σε μια καφετέρια εδώ άκουσα αραβικά τραγούδια.

Η Α. μετασημάτισε την αρχική της πεποίθηση, ότι «όλα τα κακά που ζούμε τώρα είναι από τους ξένους που ήρθαν στην Ελλάδα», εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και κατέληξε ότι «είδη μουσικής από διάφορες χώρες μπορούμε και εμείς να τα δεχτούμε, να τα καταλάβουμε και ίσως να έχουμε τα ίδια συναισθήματα». Η εξέταση της πολυπλοκότητας των συναισθημάτων που προκαλούν τα μουσικά έργα προκάλεσε μια ενεργοποιό διεργασία, που συντέλεσε στην αλλαγή συγκεκριμένων τρόπων σκεψής.

Η Ε. με αφορμή το ίδιο μουσικό έργο διακρίνει μία πτυχή της παγκοσμιοποίησης άγνωστη μέχρι τότε δηλώνοντας ότι «ο πολιτισμός δεν έρχεται μόνο από έξω σε εμάς, αλλά και εμείς παράγουμε πολιτισμό και τον στέλνουμε προς τα έξω». Ο περίπλοκος και πιο ανεπτυγμένος τρόπος σκέψης της, γίνεται εμφανής στην 18^η συνάντηση που αναφέρει «άλλο η μετανάστευση που μιλάει ο Ζουγανέλης και αυτά που βλέπουμε στην τηλεόραση και άλλο η παγκοσμιοποίηση. Την έχω αλλιώς στο μυαλό μου για τη μουσική». Διαφαίνεται ένας εμπλουτισμός και μία ποιοτική εξέλιξη του νου, που προκλήθηκε ως αποτέλεσμα της περιήγησης στις διαφορετικές οπτικές που προβλήθηκαν στην τάξη. Η τελική άποψη που αποτελεί το επιστέγασμα της μαθησιακής διεργασίας είναι «Όλος ο πλανήτης μας βρίσκεται σε μια κατάσταση κρίσιμη. Υπάρχουν τόσα πράγματα παράλληλα».

Όταν κάποιος θεωρεί το κλαρίνο ως όργανο ξεπερασμένο και τη ροκ ως αναγκαία, ο πρώτος διατηρεί, επιζητά την παράδοση και ψάχνει τις ρίζες του και ο δεύτερος ψάχνεται, να συνδέσει το παλιό με τα νέα, τα σύγχρονα τραγούδια. Και οι δύο είναι απαραίτητοι και δεν πρέπει να τους κρίνουμε. Κυρία, όλα τα πράγματα στη ζωή έχουν δύο όψεις. Δεν είναι άσπρο ή μαύρο. Και η παγκοσμιοποίηση και η παράδοση έχουν θετικά και αρνητικά. Πήγα σε ένα πανηγύρι, τον Ιούλιο και άκουσα κάτι δημοτικά, που μου θύμιζαν κάποιους γείτονες που έχουμε κάνει πολέμους, που δεν μου άρεσαν καθόλου. Το μόνο που μας σώζει είναι αυτό που μας είπατε η κριτική σκέψη. Δεν ξέρω πώς θα γίνει να αναπτύξουμε αυτό και από εκεί και πέρα να κρατάμε ό,τι μας αρέσει από τη παράδοση και ό,τι μας αρέσει από την παγκοσμιοποίηση. Το ζητούμενό μας είναι πώς θα έχουμε κριτική σκέψη και από εκεί και πέρα μη φοβόμαστε τίποτα, γιατί τίποτα δεν είναι ούτε εκατό τοις εκατό παράδοση, ούτε εκατό τοις εκατό παγκοσμιοποίηση.

Η εκπαιδευτική διεργασία φαίνεται ότι ενδυνάμωσε την Ε. και τη βοήθησε να συνειδητοποιήσει την αξία του κριτικού στοχασμού, προκειμένου να διαχειριστεί δεδομένα και ζητήματα που ανακύπτουν. Το συμπέρασμά της προβάλλει τη σημασία, που η ίδια προσδίδει στην έννοια, ώστε ο ενήλικος να γίνει διαμορφωτής του εαυτού του, εξετάζοντας και διερευνώντας όλες τις πλευρές των ζητημάτων.

Η νοηματική δομή της Κ. για την παγκοσμιοποίηση στη μουσική της πτυχής, που περιλάμβανε την άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση σημαίνει «ίδια ακούσματα, όπως οι γυναίκες που όλες βάζονται με τον ίδιο τρόπο», τέθηκε υπό αμφισβήτηση, διότι μέσα από τα μουσικά ακούσματα συνειδητοποίησε ότι «τα τραγούδια είναι διαφορετικά, γιατί ο μουσικός και ο στιχουργός βάζουν τα δικά τους στοιχεία», που διαφοροποιούν τα μουσικά ακούσματα και εκφράζουν το πνεύμα του καλλιτέχνη.

Η Λ. που νοηματοδοτούσε την έννοια της παγκοσμιοποίησης μέσα από ένα αρνητικό βίωμα, φαίνεται ότι αναδόμησε το σύστημα νοημάτων της για την έννοια δηλώνοντας

Στην αρχή αν με ρώταγες θα σου έλεγα ότι η παγκοσμιοποίηση είναι όταν οι μεγάλοι και δυνατοί έρχονται να καπελώσουν εμάς τους αδύναμους. Τώρα θα σου πω ότι με την παγκοσμιοποίηση όλοι εμείς γενικά πρέπει να βρούμε το κάτι να τους καπελώσουμε εμείς. Επειδή νομίζω ότι όλα γίνονται για το χρήμα και η μουσική δεν είναι χρήμα, νομίζω ότι δεν έχει τόση δύναμη η μουσική. Άρα από αυτά που συζητήσαμε η παγκοσμιοποίηση στη μουσική μπορεί να κάνει και καλό τελικά. Γιατί μπορούν να βγουν ωραία τραγούδια. Άλλο η παγκοσμιοποίηση στη μουσική και άλλο η παγκοσμιοποίηση στα οικονομικά. Γιατί είδαμε ότι από όλα αυτά τα τραγούδια το ένα έχει επηρεαστεί από το άλλο. Και όχι τώρα τελευταία, αλλά από χρόνια πριν. Σε άλλα πράγματα δεν ξέρω. Στη μουσική νομίζω δεν υπάρχει κάτι κακό.

Γίνεται εμφανές ότι η Λ. μετατοπίζεται από την αρχική της πεποίθηση και διαφοροποιεί τις ποικίλες πτυχές της παγκοσμιοποίησης, την οικονομική παγκοσμιοποίηση και τα προβλήματα που επιφέρει από την παγκοσμιοποίηση στη μουσική, που κατά τη γνώμη της δεν επιφέρει δραματικές συνέπειες. Αντίθετα κατά τη γνώμη της πρέπει να χρησιμοποιήσουμε την καθολική κυριαρχία της, για να επεκτείνουμε τα δικά μας επιτεύγματα και τη δική μας δυναμική στον πολιτιστικό τομέα.

Πίνακας 42

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Παγκοσμιοποίηση και μουσική

Μαρία	A. «Παγκοσμιοποίηση»	<i>«η παγκοσμιοποίηση στη μουσική ... είναι άλλο πράγμα, (όχι όπως την παρουσιάζει ο Ζουγανέλης) μπορεί να έχει και ωραίους καρπούς»</i>
	B. Συνάντηση 20 ^η	<i>«να μάθουμε τα παιδιά μας να μην</i>

	Γ. Συνέντευξη	<p><i>αρπάζονται από κάθε τι καινούργιο και να μη ντρέπονται όμως για κάθε τι παραδοσιακό»</i></p> <p><i>«Έχει και καλά και καλά. Γιατί να ακούμε μόνο αμερικάνικα και ξένα τραγούδια; Αυτά που θέλουν να μας πλάσάρουν. Να ακούμε και να χορεύουμε και τα δικά μας. Άλλο όμως να τα γνωρίζεις και άλλο να σε αφομοιώνουν. Γενικά με τρώμαζε η λέξη παγκοσμιοποίηση, γιατί στο μυαλό μου είχα ότι θα μας φέρουν νέα ήθη, έθιμα, ανήθικους ηθικούς κανόνες. Ακούγοντας όμως την κλασική μουσική κατάλαβα ότι παγκοσμιοποίηση υπάρχει από τα αρχαία χρόνια. Εμείς πρέπει να μάθουμε να παίρνουμε τα καλά. Και πώς αποφεύγουμε τα κακά; Αν συντηρούμε την παράδοση και δεν αφήνουμε τα ξένα τραγούδια και ότι άλλο ξενόφερτο να μας επηρεάσει. Ο άνθρωπος οφείλει να γνωρίζει τα πάντα, αλλά να έχει φτιάξει μέσα του μια καλή μηχανή που να πετάει έξω ό,τι πάει να τον αλλάξει»</i></p>
Γιάννης	<p>A. «A Hard Days Night», Beatles</p> <p>B. Συνέντευξη</p>	<p><i>«Έχεις υπόψη σου ότι και εμείς έχουμε βγάλει έξω πολιτισμό και ο ελληνικός πολιτισμός πόσους έχει επηρεάσει;»</i></p> <p><i>«Μην είμαστε ηττοπαθής και τρέμουμε το ξένο. Και εμείς την έχουμε φέρει στους ξένους. Να σου θυμίσω τους Beatles να τραγουδούν Μίκη Θεοδωράκη»</i></p> <p><i>«Για αυτό χρειάζεται να καλλιεργούμε το πνεύμα μας και χρειαζόμαστε παιδεία, ώστε αν επιχειρήσουν οι εταιρίες δίσκων</i></p>

		<p>να επιβάλλουν τις δικές τους μουσικές φόρμες, οι λαοί να τις πετάξουν. Ό,τι δεν είναι ποιοτικό δεν αντέχει. Επίσης, η τεχνολογία θέλει να μας τραβήξει την προσοχή μέσω της ρομποτικής. Όμως τη ρομποτική δεν μπορούν να την ακούσουν όλοι, μόνο ένα μικρό κομμάτι, οι υπόλοιποι θα την απορρίψουν. Όσο και να προσπαθούν να μας επιβάλλουν τη μουσική, να μη ξεχνάμε ότι πηγάζει από τη ζωή. Όταν προσπαθήσει να επιβληθεί, βιάζει τη ζωή και απορρίπτεται. Όλοι χρειαζόμαστε παιδεία και μάλιστα μουσική παιδεία»</p>
Αχμέτ	Συνέντευξη	<p>«Ο άνθρωπος να είναι καλά και εγώ μπορώ να νιώσω άνθρωπος με όλα τραγούδια, ελληνικά, αραβικά, που είναι ήσυχα. Μια χώρα όταν έχει τραγούδια από πολλές χώρες αγαπάει πιο πολύ τους ξένους»</p>
Αναστασία	Συνέντευξη	<p>«είδη μουσικής από διάφορες χώρες μπορούμε και εμείς να τα δεχτούμε, να τα καταλάβουμε και ίσως να έχουμε τα ίδια συναισθήματα»</p>
Κωνσταντίνα	Συνέντευξη	<p>«τα τραγούδια είναι διαφορετικά, γιατί ο μουσικός και ο στιχουργός βάζουν τα δικά τους στοιχεία»</p>
Ελένη	<p>A. «A Hard Days Night», Beatles</p> <p>B. Παγκοσμιοποίηση</p>	<p>«Ο πολιτισμός δεν έρχεται μόνο από έξω σε εμάς, αλλά και εμείς παράγουμε πολιτισμό και τον στέλνουμε προς τα έξω»</p> <p>«άλλο η μετανάστευση που μιλάει ο Ζουγανέλης και αυτά που βλέπουμε στην τηλεόραση και άλλο η παγκοσμιοποίηση.</p>

	Γ. Συνέντευξη	<p><i>Την έχω αλλιώς στο μυαλό μου για τη μουσική»</i></p> <p><i>«Όλος ο πλανήτης μας βρίσκεται σε μια κατάσταση κρίσιμη. Υπάρχουν τόσα πράγματα παράλληλα. Όταν κάποιος θεωρεί το κλαρίνο ως όργανο ξεπερασμένο και τη ροκ ως αναγκαία, ο πρώτος διατηρεί, επιζητά την παράδοση και ψάχνει τις ρίζες του και ο δεύτερος ψάχνεται, να συνδέσει το παλιό με τα νέα, τα σύγχρονα τραγούδια. Και οι δύο είναι απαραίτητοι και δεν πρέπει να τους κρίνουμε. Κυρία, όλα τα πράγματα στη ζωή έχουν δύο όψεις. Δεν είναι άσπρο ή μαύρο. Και η παγκοσμιοποίηση και η παράδοση έχουν θετικά και αρνητικά. Πήγα σε ένα πανηγύρι, τον Ιούλιο και άκουσα κάτι δημοτικά, που μου θύμιζαν κάποιους γείτονες που έχουμε κάνει πολέμους, που δεν μου άρεσαν καθόλου. Το μόνο που μας σώζει είναι αυτό που μας είπατε η κριτική σκέψη. Δεν ξέρω πώς θα γίνει να αναπτύξουμε αυτό και από εκεί και πέρα να κρατάμε ό,τι μας αρέσει από τη παράδοση και ό,τι μας αρέσει από την παγκοσμιοποίηση. Το ζητούμενό μας είναι πώς θα έχουμε κριτική σκέψη και από εκεί και πέρα μη φοβόμαστε τίποτα, γιατί τίποτα δεν είναι ούτε εκατό τοις εκατό παράδοση, ούτε εκατό τοις εκατό παγκοσμιοποίηση»</i></p>
Λάουρα	Συνέντευξη	<p><i>«Στην αρχή αν με ρώταγες θα σου έλεγα ότι η παγκοσμιοποίηση είναι όταν οι μεγάλοι και δυνατοί έρχονται να</i></p>

		<p><i>καπελώσουν εμάς τους αδύναμους. Τώρα θα σου πω ότι με την παγκοσμιοποίηση όλοι εμείς γενικά πρέπει να βρούμε το κάτι να τους καπελώσουμε εμείς. Επειδή νομίζω ότι όλα γίνονται για το χρήμα και η μουσική δεν είναι χρήμα, νομίζω ότι δεν έχει τόση δύναμη η μουσική. Άρα από αυτά που συζητήσαμε η παγκοσμιοποίηση στη μουσική μπορεί να κάνει και καλό τελικά. Γιατί μπορούν να βγουν ωραία τραγούδια. Άλλο η παγκοσμιοποίηση στη μουσική και άλλο η παγκοσμιοποίηση στα οικονομικά. Γιατί είδαμε ότι από όλα αυτά τα τραγούδια το ένα έχει επηρεαστεί από το άλλο. Και όχι τώρα τελευταία, αλλά από χρόνια πριν. Σε άλλα πράγματα δεν ξέρω. Στη μουσική νομίζω δεν υπάρχει κάτι κακό»</i></p>
--	--	--

5.3.5. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ανταλλαγή, μείξη και αλληλοδιείσδυση μουσικών χαρακτηριστικών

Η κωδικοποίηση των μουσικών ακουσμάτων και οι αλλαγές στον τρόπο που νοηματοδοτούν την ιδιαίτερη καλλιτεχνική δημιουργία που προκύπτει από τη μείξη μουσικών στοιχείων και προτύπων αποτελούν το αντικείμενο επεξεργασίας της ενότητας.

Κατά τον κριτικοστοχαστικό διάλογο που αναπτύχθηκε με αφορμή το μουσικό έργο “Still Universe”, ο Γ. εμπλούτισε τη στοχαστική του διάθεση και ανέπτυξε έναν πιο περιεκτικό και ολοκληρωμένο τρόπο κατανόησης σε σχέση με την παραγωγή και δημιουργία ανάλογων ακουσμάτων. Η αρχική του άποψη, που καταγράφηκε στον κριτικοστοχαστικό διάλογο με αφορμή το «Fiddler on the roof», «Ξυπνήστε, κάθε τι καινούργιο δεν είναι αθώο. Μας επιβάλλεται χωρίς να το καταλάβουμε και δεν είναι αθώο», διευρύνθηκε και αντιμετώπισε την πρόκληση των «διαφορετικών» μουσικών ακουσμάτων με πιο τεκμηριωμένο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι

Η παγκοσμιοποίηση έχει ένα καλό και ένα κακό. Το καλό είναι η ανταλλαγή των μουσικών οργάνων και μουσικών τεχνοτροπιών, για να έχουμε το ηχητικό αποτέλεσμα που ακούσαμε. Το κακό είναι ότι οι εταιρείες θέλουν να πλουτίσουν και πολλές φορές, ότι φέρνει χρήμα σκοτώνει την αυθεντικότητα. Και η αυθεντικότητα είναι αυτή που δίνει δύναμη στη μουσική. Ας τα ακούσουμε όλα αυτά τώρα που έχουμε την ευκαιρία, γιατί δεν θα μας δοθεί ξανά αυτή η ευκαιρία...

Την ίδια πεποίθηση εκφράζει και στην συνέντευξη λέγοντας

Η μουσική βιομηχανία έχει μπει στη διαδικασία να παράγει καινούργια πράγματα και για να δημιουργήσει καινούργια πράγματα παίρνει στοιχεία από διάφορα είδη μουσικής μας και φτιαχτεί κάτι καινούργιο που να τραβήξει την προσοχή του κοινού. Και αυτό δεν είναι κακό, αλλά να μην γίνεται εμπορικά, να γίνεται από την ανάγκη του καλλιτέχνη να δημιουργήσει και όχι για να κonomήσει...

Στην Α. ενισχύθηκε η αυτονομία, απελευθερώθηκε το πνεύμα της από συγκεκριμένες πεποιθήσεις, που δεν την βοηθούσαν να εκτιμήσει και να κατανοήσει βαθύτερα την πολυπλοκότητα στη μουσική δημιουργία. Έτσι το δεδομένο για την ίδια που ήταν «δεν μου αρέσει να τα ακούω («Still Universe», «It's not Dawn»), γιατί να το κάνουν αυτό; (δηλαδή, γιατί να τα συνθέτουν)», έγινε μία νέα αναθεωρημένη εμπειρία, μία εξέλιξη που ενεργοποιεί τη διάθεση της για μουσικό πειραματισμό και μουσική εγρήγορση, αρκεί να μην της επιβάλλεται. Η ίδια σημείωσε

Αρνητικό είναι αν κάποιος πάει να μου επιβάλλει τι θα ακούσω. Εσείς βέβαια μας δείξατε τόσα πράγματα στο μάθημα, δεν μας επιβάλατε ποτέ τίποτα ...Γι' αυτό πολλές φορές αναρωτιέμαι για μουσικές που δεν ήξερα και λέω τώρα τι είναι αυτό που ακούω; Για να το ξανακούσω. Γιατί δεν το είχα ποτέ ακούσει;

Επίσης γίνεται φανερό ότι στην τάξη δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της αυτενέργειας και των ανεξάρτητων επιλογών.

Η βασική αντίληψη του Β. στην 16^η συνάντηση ήταν «αν είναι να φτιάχνουμε μουσική καινούργια μόνο και μόνο για να φανούμε μοντέρνοι και ότι κάτι κάνουμε και να καταστρέφουμε το δημοτικό μας τότε δεν κάνουμε τίποτα». Η στοχαστική διαδικασία που ακολουθήθηκε στην τάξη τον βοήθησε να επανεκτιμήσει τα υπάρχοντα διαφορετικά μουσικά παραδείγματα, που είναι αποτέλεσμα μείξης μουσικών στοιχείων και τεχνοτροπιών. Ο ίδιος στη συνέντευξη υπογράμμισε ότι

Πρέπει να ακούμε και τα ωραία μας, τα ωραία του παρελθόντος μας, να μην τα ξεχνάμε, αλλά και κανα καινούργιο μπορεί να είναι ωραίο, όπως εκείνο το μπουσάνοβα που ακούσαμε, πέστε το κυρία...Δεν πρέπει να ξεκόβουμε από το παρελθόν μας, αλλά και να μη φοβόμαστε και το καινούργιο.

Στον Β. ενισχύθηκε η μουσική ανάπτυξη και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συντελέστηκε ενός είδους μουσικής ωρίμανσης, διότι απέκτησε τη δυνατότητα να σκέφτεται τη σύζευξη του παλιού με το νέο. Ο Β. συνειδητοποίησε σταδιακά ότι το μουσικό γίνεσθαι δεν αποτελείται μόνο από το είδος μουσικής που ένθερμα

υποστηρίζει, τη λαϊκή μουσική, αλλά παράλληλα αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν μουσικές και ρυθμοί, υπολογίσιμα και σημαντικά.

Πίνακας 43

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Ανταλλαγή, μείξη και αλληλοδιείσδυση μουσικών χαρακτηριστικών

Γιάννης	Συνέντευξη	«Η παγκοσμιοποίηση έχει ένα καλό και ένα κακό. Το καλό είναι η ανταλλαγή των μουσικών οργάνων και μουσικών τεχνοτροπιών, για να έχουμε το ηχητικό αποτέλεσμα που ακούσαμε. Το κακό είναι ότι οι εταιρείες θέλουν να πλουτίσουν και πολλές φορές, ότι φέρνει χρήμα σκοτώνει την αυθεντικότητα. Και η αυθεντικότητα είναι αυτή που δίνει δύναμη στη μουσική. Ας τα ακούσουμε όλα αυτά τώρα που έχουμε την ευκαιρία, γιατί δεν θα μας δοθεί ξανά αυτή η ευκαιρία»
Αναστασία	Συνέντευξη	«Αρνητικό είναι αν κάποιος πάει να μου επιβάλλει τι θα ακούσω. Εσείς βέβαια μας δείξατε τόσα πράγματα στο μάθημα, δεν μας επιβάλλατε ποτέ τίποτα ...Γι' αυτό πολλές φορές αναρωτιέμαι για μουσικές που δεν ήξερα και λέω τώρα τι είναι αυτό που ακούω; Για να το ξανακούσω. Γιατί δεν το είχα ποτέ ακούσει;»
Βασίλης	Συνέντευξη	«Πρέπει να ακούμε και τα ωραία μας, τα ωραία του παρελθόντος μας, να μην τα ξεχνάμε, αλλά και καινούργιο μπορεί να είναι ωραίο, όπως εκείνο το μπουσανόβα που ακούσαμε, πέστε το κυρία...Δεν πρέπει να ξεκόβουμε από το παρελθόν μας, αλλά και να μη φοβόμαστε και το καινούργιο»

5.3.6. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Περιεχόμενο της έννοιας της μουσικής

Εδώ θα περιγραφεί, ο εμπλουτισμός και μετασχηματισμός των επιπέδων συνείδησης στους ενήλικους μαθητές, σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας της μουσικής. Αναλυτικότερα, στην 20^η συνάντηση η Μ. αναστοχαζόμενη για την έννοια της μουσικής επισήμανε την ώθηση που της έδωσε η συμμετοχή στην κριτικοστοχαστική διδασκαλία, προκειμένου να ενδυναμωθεί και να απελευθερωθεί από δυσλειτουργικές παραδοχές που την καθήλωναν σε συγκεκριμένες μουσικές επιλογές. Όπως η ίδια χαρακτηριστικά ανέφερε «όταν μια σύζυγος ιερέα ακούει και άλλα τραγούδια δεν είναι αμαρτωλή και δεν πρέπει να κατακρίνεται από τους άλλους». Από τα λεχθέντά της στην αρχική συνάντηση στην τάξη και από την αποκωδικοποίηση του ερωτηματολογίου διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών εξάγεται το συμπέρασμα ότι την έννοια της μουσικής την είχε συνδέσει με τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία. Όμως διεισδύει βαθύτερα στο περιεχόμενο της έννοιας της μουσικής, συνειδητοποιώντας ότι η μουσική είναι ένας ολόκληρος κόσμος γεμάτος ερμηνείες. Χαρακτηριστικά αναφέρει

Ίσως πριν κάνω μάθημα να σκεφτόμουν ότι η μουσική είναι μόνο διασκέδαση και ψυχαγωγία. Χαίρομαι που ανακάλυψα ότι η μουσική είναι πολλά περισσότερα. Η διασκέδαση και η ψυχαγωγία είναι το απλό κομμάτι της μουσικής. Δεν έχω πολύ καλό λεξιλόγιο να εκφραστώ, αλλά η μουσική ανοίγει το μυαλό του ανθρώπου και του δίνει άλλες δυνατότητες και ερεθίσματα να σκεφτεί περισσότερο. Θυμάμαι τον εαυτό μου στον περιορισμένο χρόνο που είχα στο σπίτι, στην οικογένεια, να ψάχνω πάνω σε αυτά που ακούγαμε, να βρω και κάτι άλλο. Για τους καλλιτέχνες, τα ονόματα τους, τις μουσικές τους, που ήταν άγνωστα μέχρι τότε για μένα.

Η ιδέα της Α. για τη μουσική απέκτησε σχήμα και εμπλουτισμένο νόημα. Συνειδητοποίησε ότι

Η μουσική έχει περιεχόμενο. Κάθε τραγούδι γράφεται όχι μόνο για να εκφράσει τον πόνο του ανθρώπου και το συναίσθημά του, όπως γράφω και εγώ, αλλά γιατί υπάρχει μια ιδεολογία πολιτική, φιλοσοφική πίσω από αυτά και φυσικά οι αλλαγές στην ιστορία του ανθρώπου.

Εδώ διαπιστώνουμε ότι λειτούργησε ο κριτικός μουσικός γραμματισμός και η δεδομένη άποψη που εξέφρασε στην πρώτη συνάντηση, ότι η μουσική αφορά στη μονομερή έκφραση του συναισθήματος, με στόχο την ψυχαγωγία, εμπλουτίστηκε, διότι συνειδητοποίησε τις ποικίλες συνιστώσες του μουσικού έργου, την πολιτική, πολιτιστική και ιστορική διάσταση των φαινομένων που απεικονίζονται στα μουσικά έργα.

Παρόμοια, η Κ. επισήμανε ότι έμαθε να ακούει μουσική «όχι μονομερώς» και όχι μόνο κάποια τραγούδια που ταίριαζαν στην ψυχική της κατάσταση, ανακαλύπτοντας τον

πλούτο της μουσικής εμπειρίας.

Η Ε. άρχισε να διαμορφώνει μία νέα αντίληψη σχετικά με τις δικές της επιθυμίες. Η ανακάλυψή της δεν έχει να κάνει μόνο με την απόκτηση μιας νέας αντίληψης, αλλά και με την κατανόηση ότι μέχρι τώρα ήταν αφοσιωμένη στην κάλυψη των αναγκών της οικογένειάς της. Εικάζουμε ότι δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ενδυνάμωσής της προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης.

Η άποψη του Β. «εδώ ρίξαμε μπετά, γερά μπετά αντισεισμικά. Από εκεί και πέρα την οικοδομή μπορεί να την φτιάξει κάποιος όπως θέλει, νεοκλασική, παραδοσιακή, μοντέρνα...ή σε κάποια φάση της ζωής του να την αλλάξει πάλι» αναδεικνύει την αναστοχαστική λειτουργία και την ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης του για την οριοθέτηση του περιεχομένου της μουσικής.

Ο Γ. αναφέρει χαρακτηριστικά στη συνέντευξη «το να ακούς μουσική είναι σημαντικό. Είναι όμως και συνήθεια. Ήταν επιβεβλημένο να ακούσουμε μουσική. Βέβαια η μουσική για μένα δεν είναι στίχος. Γιατί ο Beethoven δεν έβαζε στίχους στα κομμάτια του; Μου αρέσει η instrumental μουσική». Ο Γ. εξαιτίας του επαγγέλματός του έχει εγκλωβίσει την υποκειμενικότητά του σε μία πεποίθηση για την εξέχουσα θέση της μελωδίας που παράγεται από τα μουσικά όργανα, που έρχεται πρώτη σε σχέση με τον στίχο στην κατάταξη της ιεραρχίας της μουσικής κατασκευής. Η συγκεκριμένη πεποίθηση γίνεται ορατή στον παρακάτω διάλογο

*-Είναι πολύ σπουδαίο να ξέρεις να παίζεις, ένα μουσικό όργανο, σου δίνει άλλη ώθηση.
-Επομένως για σένα η μουσική ταυτίζεται με το να γνωρίζεις ένα μουσικό όργανο;
-Δεν θα πω ψέματα. Το γνωρίζετε καλύτερα από μένα ότι ο πραγματικός μουσικός θέλει πάντα να έχει στα χέρια του το μουσικό του όργανο, όποιο και αν είναι αυτό. Έβλεπα όμως στην τάξη την απήχηση που είχαν κάποιες μουσικές, μας εξέφραζαν, τις ακούγαμε όλοι, ακόμα και αυτοί που στην αρχή είχαν τις αντιρρήσεις τους. Τελικά όλοι χρειαζόμαστε λιγότερο θεωρία, περισσότερο εργαστήριο. Εγώ θεωρώ εργαστήριο το άκουσμα. Μία ώρα σας δίνουν, μία ώρα να ακούτε μουσική. Εσείς που είστε δασκάλια της μουσικής να βάζετε τα παιδιά ανεξαρτήτου ηλικίας να ακούνε μουσική.*

Ο Γ. σαν αυθεντικός και γνήσιος μουσικός δίνει έμφαση στη γνώση ενός μουσικού οργάνου. Ωστόσο, υπάρχει μία μετατόπιση και διεύρυνση στην άποψη του, θεωρώντας την ακρόαση της μουσικής ως μία αναγκαία συνθήκη μουσικής έκφρασης.

Πίνακας 44

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Η έννοια της μουσικής

Μαρία	<p>A. Συνάντηση 20^η</p> <p>B. Συνέντευξη</p>	<p>«Όταν μια σύζυγος ιερέα ακούει και άλλα τραγούδια δεν είναι αμαρτωλή και δεν πρέπει να κατακρίνεται από τους άλλους»</p> <p>«Χαίρομαι που ανακάλυψα ότι η μουσική είναι πολλά περισσότερα. Η διασκέδαση και η ψυχαγωγία είναι το απλό κομμάτι της μουσικής. Δεν έχω πολύ καλό λεξιλόγιο να εκφραστώ, αλλά η μουσική ανοίγει το μυαλό του ανθρώπου και του δίνει άλλες δυνατότητες και ερεθίσματα να σκεφτεί περισσότερο»</p>
Γιάννης	Συνέντευξη	<p>«Τελικά όλοι χρειαζόμαστε λιγότερο θεωρία, περισσότερο εργαστήριο. Εγώ θεωρώ εργαστήριο το άκουσμα. Μία ώρα σας δίνουν, μία ώρα να ακούτε μουσική»</p>
Αναστασία	<p>A. Συνάντηση 21^η</p> <p>B. Συνέντευξη</p>	<p>«Μέχρι τώρα άκουγα μουσική σιδερώνοντας και μαγειρεύοντας. Τώρα έμαθα ότι η μουσική έχει και περιεχόμενο»</p> <p>«Κάθε τραγούδι γράφεται όχι μόνο για να εκφράσει τον πόνο του ανθρώπου και το συναίσθημά του, όπως γράφω και εγώ, αλλά γιατί υπάρχει μια ιδεολογία πολιτική, φιλοσοφική πίσω από αυτά και φυσικά οι αλλαγές στην ιστορία του ανθρώπου»</p>
Κωνσταντίνα	Συνάντηση 21 ^η	<p>«Έμαθα να ακούω μουσική, όχι μονομερώς και όχι μόνο κάποια τραγούδια που ταίριαζαν στην ψυχική μου κατάσταση»</p>
Ελένη	Συνάντηση 21 ^η	<p>«Η αφοσίωσή μου στην οικογένεια δεν με άφηγε να αναζητήσω κάτι περισσότερο στη μουσική και να ασχοληθώ με τα δικά μου θέλω. Τώρα θα την αποζητήσω περισσότερο»</p>
Βασίλης	Συνάντηση 20 ^η	<p>«Εδώ ρίξαμε μπετά, γερά μπετά αντισεισμικά.»</p>

		<i>Από εκεί και πέρα την οικοδομή μπορεί να την φτιάξει κάποιος όπως θέλει, νεοκλασική, παραδοσιακή, μοντέρνα...ή σε κάποια φάση της ζωής του να την αλλάξει πάλι. Εκεί που σκεφτόμουν να λείψω από το σχολείο, για το μάθημά σας δεν έλειψα ποτέ»</i>
--	--	--

5.3.7. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις που προέκυψαν

Εδώ θα καταγραφεί ο εμπλουτισμός και οι μετατοπίσεις στη σκέψη των εκπαιδευομένων που προέκυψαν τόσο στην τάξη, όσο και στη συνέντευξη. Τα θέματα που αναδύθηκαν, αφορούν στον πολιτισμικό αποκλεισμό, στην ισότητα των πολιτισμών και των λαών, στην αναπλαισίωση των σχέσεων με τους διαφορετικούς «άλλους» και στην ανάγκη διαβίου μάθησης και εκπαίδευσης.

A. Στην τάξη

Το ποντιακό ομάλ και το κουρδικό χαλάι, αυτά τα δύο μουσικοχορευτικά ομοειδή και συγγενικά στον ρυθμό, τα όργανα και την μελωδία ακούσματα ενεργοποίησαν τον Αχμέτ. Ο Α. μετά την έκπληξη που υπέστη, απελευθερώθηκε από τον υποκειμενικό πολιτισμικό του απομονωτισμό, που τον οδηγούσε η καταγωγή του. Γέμισε περηφάνια, όταν πληροφορήθηκε ότι δεν είναι μόνος του μουσικά σε αυτόν τον κόσμο. Αντιμετώπισε το ποντιακό τραγούδι ως αφύπνιση του ασυνειδήτου του, που αναβλύζει ιστορία. Η διεύρυνση της οπτικής του εκφράστηκε με λάμψη και χαμόγελα στο πρόσωπο, με εκτόνωση στις κινήσεις των χεριών και λιγότερο με εκφράσεις λόγου, καθώς υστερούσε σε λεκτικές αναφορές. Οι μοναδικές αναφορές του ήταν «αδέλφια μουσικές, ίδια κόκαλα, αδέλφια άνθρωποι». Ο μουσικοσυναισθηματικός του κόσμος αναταράχθηκε και εκφράστηκε και με την επιθυμία του να χορέψει. Αν η ομάδα τον ακολουθούσε θα ήταν γεγονός.

Ο Π. στον κριτικοστοχαστικό διάλογο, που αναπτύχθηκε κατά την επεξεργασία του μουσικού έργου «What a wonderful world», αποκάλυψε την επιθυμία του για επιπλέον μουσική εκπαίδευση και μουσική δράση. Φαίνονται να αμβλύνονται τα τεράστια εμπόδια που ορθώνονταν μπροστά του, από τις πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες και αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης και μάθησης.

Η ομοιότητα του πολυφωνικού τραγουδιού της Ηπείρου με τις μουσικές καταβολές της Σ. συνέβαλε στη διεύρυνση της οπτικής της για τη συγγένεια της μουσικής μεταξύ των λαών. Η Σ. ήρθε σε διαλογική σχέση με το συναίσθημά της και άρχισε να «νιώθει λιγότερο ξένη», όπως χαρακτηριστικά είπε. Επεκτάθηκε η συνειδητοποίηση της νοητικής της συνήθειας για «τα κακά ξένα» τραγούδια, που ήταν απαγορευμένα στην πατρίδα της και δόθηκε έμφαση όχι στην καταγωγή των τραγουδιών, αλλά στην ισότητα των λαών και των πολιτισμών.

Πίνακας 45

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις που προέκυψαν στην τάξη

Αχμέτ	Ποντιακό ομάλ, κουρδικό χαλάι	«αδέλφια μουσικές, ίδια κόκαλα, αδέρφια άνθρωποι»
Πέτρος	«What a wonderful world»	«Το 'βαλα αμέτιμωχαμέτι, θα μάθω και εγώ έτσι πολύ καλά κλαρίνο. Θα με δείτε πως θα γίνω...»
Σοφία	A. «Γιάννη μου το μαντήλι σου» B. Συνέντευξη	«Νιώθω λιγότερο ξένη», «Έχουμε και άλλα κοινά» «Δεν έχει σημασία αν ένα τραγούδι είναι ελληνικό ή αλβανικό, σημασία έχει ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και έτσι πρέπει να συμπεριφερόμαστε και να μην τσακωνόμαστε»

5.3.8. Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις που προέκυψαν

B. Στη συνέντευξη

Η δράση της Μ. δεν εξαντλήθηκε στη φοίτησή της σχολείο, αλλά όπως εύστοχα παρατηρεί «(Η μάθηση) δεν ήταν κάτι που τελείωσε, ήταν κάτι που παίρνει και συνέχεια». Πρόκειται κατ' ουσία για την ενίσχυση της διαδικασίας της δια βίου μάθησης, που σίγουρα θα συνεχιστεί μέσα από διαφορετικούς δρόμους και όχι μόνο σε σχολικά περιβάλλοντα. Το παρακάτω απόσπασμα μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα το μετασχηματισμό στη σκέψη της Μ., σε σχέση με την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης.

Η ονειροπαγίδα που κατασκευάσαμε ξεκίνησε από το γεγονός ότι αισθανθήκαμε την ανάγκη να κατασκευάσουμε λέξεις, να γράψουμε και να κατασκευάσουμε μία ονειροπαγίδα με όμορφα τζαμάκια χρωματιστά. Ο καθένας επέλεξε το χρώμα που ήθελε που τον εκφράζει περισσότερο. Δεν ήταν καθόλου τυποποιημένο, ο καθένας έβαζε όποια λέξη τον εκφράζει και η δική μου λέξη ήταν ευτυχία δηλαδή κάτι που δε σταματάει. Ο συνειρμός μου είναι ότι αυτά που κάναμε εκεί για μένα ήταν λίγα, γιατί ήθελα κι άλλα πράγματα να πάρω. Θεωρώ ότι είχαμε και άλλα πράγματα να πάρουμε από την καθηγήτρια μας, αλλά δεν υπήρχε χρόνος, ήταν περιορισμένος. Επομένως, αυτή η λέξη με εκφράζει γιατί δεν σταματάει εκεί, η μάθηση είναι κάτι παραπάνω και θα συνεχίσω. Δεν ήταν κάτι που τελείωσε, ήταν κάτι που παίρνει και συνέχεια.

Η μετασηματιστική επίδραση της μουσικής στον Α. συνίσταται στο ότι έπαψε να νιώθει μουσικά αποκλεισμένος. Χαρακτηριστικά αναφέρει «Στην πατρίδα μου δεν άκουγα μουσική. Εδώ ακούω πολύ μουσική, όλες τις μουσικές, από κινητά, ράδιο, σχολείο. Όλοι όσοι ζουν στην Ελλάδα ακούν μουσική. Στην πατρίδα μου λίγοι, μόνο κούρδικα, τούρκικα, παραδοσιακά». Η εκπαιδευτική διεργασία φαίνεται ότι συνέβαλε προς την κατεύθυνση της άρσης του μουσικού αποκλεισμού. Η παραπάνω αναφορά αναδεικνύει μία πραγματικότητα που βίωνε ο Α. στην πατρίδα του και μία διαφορετική συνθήκη, όπου το αίτημά του για μη μουσικό αποκλεισμό υλοποιείται μέσω του σχολικού περιβάλλοντος. Ενώ στην πατρίδα του τα μουσικά ακούσματα ήταν περιορισμένα, στο σχολείο ήρθε σε επαφή με όλα τα είδη μουσικής και συνειδητοποίησε το μουσικό περιορισμό που βίωνε, κυρίως λόγω ειδικών συνθηκών.

Ο Π. επισημαίνει πως οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργήθηκαν έγιναν ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς του. «Ήμουν συνέχεια στο μάθημά σας. Και τα παιδιά, όχι στην αρχή, αλλά αργότερα με έκαναν να αισθανθώ καλά. Ερχόταν ο Η. μου χτύπαγε την πλάτη, ο Ρ., ο Α., ο Θ.⁶⁰. Ένιωθα καλά. Εγώ απελευθερώθηκα τους τελευταίους μήνες».

Ο Π. ερχόμενος στο μάθημα αντιμετώπισε ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που αφορούσε στην αρχική του προσδοκία για τη μη αποδοχή του από την ομάδα. Προκειμένου να ενσωματωθεί έπρεπε να επαναπροσδιορίσει τις αρνητικές πεποιθήσεις του και να προσπαθήσει να ενσωματωθεί στην ομάδα. Από την αφήγησή του φαίνεται ότι επαναπλαισίωσε την αρχική του άποψη για τη μη προσαρμογή του στο καινούργιο περιβάλλον και έγινε ένα αγαπητό και ισότιμο μέλος της ομάδας των ενηλίκων.

Στο μέτρο που ο γραμματισμός της μουσικής χρησιμοποιείται ως μοχλός ενίσχυσης των εορτών και άλλων εκδηλώσεων του σχολείου χρειάζεται να αναφέρουμε την άποψη της Α. για τη συμμετοχή της στο χορωδιακό σύνολο. Η νέα οπτική και δυναμική που δημιουργήθηκε στη μαθησιακή διεργασία, την απομάκρυνε από τη διστακτικότητα και

⁶⁰ Πρόκειται για συνεκπαιδευόμενους του Π.

την επιφυλακτικότητα της συμμετοχής σε μία χορωδία, συνέβαλε στην εννοιολόγηση του χορωδιακού συνόλου ως σημαντικής ομάδας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κοινό στόχο και στη συμμετοχή της σε χορωδιακό σύνολο της πόλης. Ο παρακάτω διάλογος είναι διαφωτιστικός της εμπειρίας της

- *Θα συμμετείχα άνετα, ναι, άνετα στη χορωδία.*
- *Τι σε έκανε να πας τώρα σε μία χορωδία;*
- *Το βίωσα ευχάριστα όλο αυτό στο σχολείο. Θα μου άρεσε να συνεχίσω να πηγαίνω στη χορωδία, έχω κίνητρο.*

Μία σημαντική επιτυχία του μαθήματος ήταν η σχέση που ανέπτυξε η Α. με τους αλλοδαπούς συμμαθητές της. Η Α. σημειώνει ότι «να πω την αλήθεια, δεν μου άρεσε καθόλου που ήμουν μαζί με αλλοδαπούς. Όχι, δεν μου άρεσε, αλλά όμως στη συνέχεια, τους γνώρισα και τους έκανα και παρέα. Τουλάχιστον με αυτούς που είχαμε στο τμήμα. Στην αρχή όμως ήμουν επιφυλακτική. Δεν τους ήθελα». Σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει «Στην πορεία, του μαθήματος τους κατάλαβα πιο πολύ. Και βόλτα πήγαμε, μια χαρά. Τους πλησίασα μια χαρά». Η Α. αντιμετώπιζε αυστηρά και αποστασιοποιημένα τους αλλοδαπούς συμμαθητές της, εξαιτίας των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας, που ήταν ριζωμένα στη συνείδησή της. Μέσα από την εκπαιδευτική διεργασία αναθεώρησε τις αντιλήψεις σχετικά με τους «άλλους», με εμφανή και θετικά αποτελέσματα στην καθημερινότητα του σχολείου.

Η Κ. όταν ξεκίνησε τη φοίτησή της στο σχολείο είχε δομήσει ένα σύστημα νοημάτων μέσω του οποίου ερμήνευε τη διαδικασία της μουσικής ακρόασης, μία διαδικασία περιττή, βαρετή και μη παραγωγική για την ίδια. Αρχικά απέρριπτε τη συγκεκριμένη διδακτική διεργασία. Πίσω από την άρνηση της κρύβεται μία παγιωμένη άποψη για την αξία και τη χρησιμότητα της μουσικής σαν μαθησιακό αντικείμενο, αλλά και της συνάφειας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου με τις σπουδές στο εν λόγω σχολείο. Στη συνέχεια η εμπειρία που βίωσε μεταφράζεται διαφορετικά και αποκτά ένα άλλο νόημα. Ο παρακάτω διάλογος φωτίζει τη νέα οπτική που απέκτησε για τη μαθησιακή διεργασία

- *Στην πορεία μου άρεσε πάρα πολύ. Μου μπήκε ο προβληματισμός να ακούω μια μουσική, να μπορώ να την κατατάξω που ανήκει, να προσπαθώ να την ερμηνεύσω, να βρω τι θέλει να πει ο μουσικός, γιατί την γράφει. Ανακάλυψα πράγματα που δεν ήξερα ότι υπάρχουν στη μουσική, έμαθα να ακούω. Μου άρεσε που έμαθα να ακούω τη μουσική.*
- *Τι άλλο έμαθες από τις μουσικές ακροάσεις;*
- *Έμαθα να ξεχωρίζω τα όργανα. Έμαθα ότι υπάρχουν πολλά είδη μουσικής. Άκουσα μουσική, που δεν είχα ξανακούσει. Έμαθα από πού ξεκίνησαν διάφορες μουσικές, πόσο παλιά τελικά είναι η μουσική και για διάφορους μουσικούς. Μπήκα σε προβληματισμό να αναζητήσω και άλλη γνώση, αλλά δεν πρόλαβα, γιατί τελειώσαμε το μάθημα.*

Στην Κ. αυξήθηκε το απόθεμα της γνώσης μέσω των μουσικών ακροάσεων, αλλά επετεύχθη και ο μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας. Φαίνεται να αναδομεί μία παγιωμένη άποψη για τη μουσική ακρόαση και να αποκτά μία διαφορετική πεποίθηση της θεώρησης που έχει, για την αξία του να ακούς μουσική. Όχι μόνο άλλαξε την αρχική αρνητική της άποψη για την ακρόαση μουσικής, αλλά μετασχηματίστηκε και ο τρόπος με τον οποίο ακούει μουσική. Η συγκεκριμένη πεποίθηση ενδυναμώνεται από τα παρακάτω λεγόμενά της

Στην αρχή το θεωρούσα βαρετό. Δεν ήρθα στο ΣΔΕ για να ακούω μουσική. Τι μου χρειάζεται σκέφτηκα; Βαρετό και καθόλου χρήσιμο, άχρηστο. Αν θέλω να ακούσω μουσική το κάνω και σπίτι μου και ακούω και αυτά που θέλω, χωρίς να με αναγκάσει κανείς τι θα ακούσω, άσε που το να ακούς μουσική είναι για τους αργόσχολους.

Η Σ. σημείωσε ότι στη μαθησιακή διεργασία ένιωσε λιγότερη μοναξιά. Όπως η ίδια περιγράφει «όλα αυτά που ακούσαμε με έκαναν να αισθάνομαι λιγότερο ξένη και μόνη. Δεν μπορώ να σας το πω με τα λόγια μου». Στην κριτικοστοχαστική διεργασία αποκαλύφθηκε μέρος των ψυχολογικών παραδοχών της, όπως το συναίσθημα της μοναξιάς, που απορρέει από το γεγονός ότι είναι μετανάστρια. Τα παραπάνω λεγόμενά της δείχνουν ότι απελευθερώθηκε η ψυχική της διάθεση από το βαρύ αυτό συναίσθημα.

Πίνακας 46

Αναθεώρηση, διεύρυνση εμπειρικού πλαισίου: Συμπληρωματικές μετατοπίσεις που αναδείχτηκαν στη συνέντευξη

Μαρία	Συνέντευξη	«...δεν σταματάει εκεί, η μάθηση είναι κάτι παραπάνω και θα συνεχίσω. Δεν ήταν κάτι που τελείωσε, ήταν κάτι που παίρνει και συνέχεια»
Αχμέτ	Συνέντευξη	«Στην πατρίδα μου δεν άκουγα μουσική. Εδώ ακούω πολύ μουσική, όλες τις μουσικές, από κινητά, ράδιο, σχολείο. Όλοι όσοι ζουν στην Ελλάδα ακούν μουσική. Στην πατρίδα μου λίγοι, μόνο κούρδικα, τούρκικα, παραδοσιακά»
Πέτρος	Συνέντευξη	«Ένιωθα καλά. Εγώ απελευθερώθηκα τους τελευταίους μήνες»
Κωνσταντίνα	Συνέντευξη	«Μπήκα σε προβληματισμό να αναζητήσω και άλλη γνώση, αλλά δεν πρόλαβα, γιατί τελειώσαμε το μάθημα»

Αναστασία	Συνέντευξη	«Θα μου άρεσε να συνεχίσω να πηγαίνω στη χορωδία, έχω κίνητρο» «Στην πορεία, του μαθήματος τους κατάλαβα πιο πολύ (τους αλλοδαπούς συνεκπαιδευόμενούς της). Και βόλτα πήγαμε, μια χαρά. Τους πλησίασα μια χαρά»
Σοφία	Συνέντευξη	«Όλα αυτά που ακούσαμε με έκαναν να αισθάνομαι λιγότερο ξένη και μόνη. Δεν μπορώ να σας το πω με τα λόγια μου»

Ανακεφαλαίωση

Στη συγκεκριμένη υποενότητα καταγράφηκαν οι αναθεωρημένες και εμπλουτισμένες ερμηνείες της εμπειρίας που αναδείχθηκαν στη μαθησιακή διεργασία, μέσα από τον συνεχή διάλογο των ενηλίκων με τα μουσικά έργα, τον εαυτό τους και την ομάδα των εκπαιδευομένων.

5.4. Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή ανά μουσικό έργο και ανά άτομο

Για την πληρέστερη ανάλυση της αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα μουσικά έργα κρίνεται σκόπιμη η αριθμητική καταγραφή:

- Των αναφορών που καταδεικνύουν γνωστική εμπλοκή με τα μουσικά έργα
- Των αναφορών που καταδεικνύουν συναισθηματική εμπλοκή με τα μουσικά έργα

Οι παρακάτω πίνακες απεικονίζουν τον αριθμό των γνωστικών και συναισθηματικών αναφορών ανά μουσικό έργο και ανά άτομο.

Πίνακας 47

Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν γνωστική εμπλοκή ανά μουσικό έργο και ανά άτομο

Μουσικό έργο	Μαρία	Γιάννης	Αχμέτ	Πέτρος	Αναστασία	Κων/να	Ελένη	Σοφία	Βασίλης	Λάουρα	Σύνολο
Καταγίδα	4	2			1		2	1			10
Ύμνος στην χαρά		1									1
Βαλς των δύο λεπτών		1		2							3
Cinq Melodies Populaires Grecques	2	3		1	1		2	1	1	1	12
Γιάννη μου το μαντήλι σου		3				1		1		1	6
Μου παρήγγειλε το αϊδόνι – Σαμιώτισσα		2		2		2					6
Ποντιακό ομάλ-κουρδικό χαλαί			2								2
Βιολιστής στην στέγη	2	1			1	1	3	1			9
Έφριξεν η γη	2	5					3		3	3	16
Ποια νύκτα	1	1			1						3
What a wonderful world						1					1
Ας ερχόσουν για λίγο	1	3					2		1		7
Νοσταλγός του ροκ εν ρολ	2	2		1	1	2		3	2		13
It's not Dawn	1	4					1	1		1	8
Still universe	1	3					2			1	7
A Hard day's night	1	2					2			1	6
Παγκοσμιοποίηση	1	1			1	1			1		5

Πίνακας 48

Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν συναισθηματική εμπλοκή ανά μουσικό έργο και ανά άτομο

Μουσικό έργο	Μαρία	Γιάννης	Αχμέτ	Πέτρος	Αναστασία	Κων/να	Ελένη	Σοφία	Βασίλης	Λάουρα	Σύνολο
Καταγίδα	2				1	1	3	3	2	1	13
Ύμνος στην χαρά	2	1			1			1		1	6
Βαλς των δύο λεπτών	2				1		1	1	1	1	7
Cinq Melodies Populaires Grecques	2	1		1	1		3				8
Γιάννη μου το μαντήλι σου	1	1			1		1	2			6
Μου παρήγγειλε το αϊδόνι – Σαμιώτισσα	2	1				1	1				5
Ποντιακό ομάλ-κουρδικό χαλαί			1								1
Βιολιστής στην στέγη	1						1	1	1		4
Έφριζεν η γη	2					1	1				4
Ποια νύκτα	2	1	2		2	1	2	2		3	15
What a wonderful world	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	14
Ας ερχόσουν για λίγο	1	2			2	2	1	1	1	2	12
Νοσταλγός του ροκ εν ρολ		1		1			1	1		1	5
It's not Dawn	2				1		1				4
Still universe	1	1			1	1	1			1	6
A Hard day's night	1	1	1					1	1	1	6
Παγκοσμιοποίηση	3	1		1	1		1				7

5.5. Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν στοχασμό, κριτικό στοχασμό, εμπλουτισμό και μετασχηματισμό ανά άτομο

Προκειμένου να αντιληφθούμε ολιστικά την αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τα μουσικά έργα, θα καταγράψουμε τον αριθμό των αναφορών που καταδεικνύουν στοχασμό, κριτικό στοχασμό, εμπλουτισμό, διεύρυνση και μετασχηματισμό.

Πίνακας 49

Αριθμός αναφορών που καταδεικνύουν στοχασμό, κριτικό στοχασμό, εμπλουτισμό και μετασχηματισμό ανά άτομο

Συμ.	Στοχασμός	Κριτικός στοχασμός	Εμπλουτισμός/ Διεύρυνση	Μετασχηματισμός
Αχμέτ	6	1	1	2
Πέτρος	5	5	1	2
Σοφία	15	7	3	2
Αναστασία	16	5	2	5
Κων/να	14	2	2	2
Ελένη	27	11	2	2
Βασίλης	12	3	2	1
Λάουρα	18	2	2	1
Μαρία	33	10	1	5
Γιάννης	37	9	2	1

5.6. Κατηγοριοποίηση των νοητικών αναφορών ανά θεματικό περιεχόμενο

Οι νοητικές συνήθειες των εκπαιδευομένων, που αναδύθηκαν κατά την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα τμηματοποιήθηκαν σε:

- Αισθητικές
- Κοινωνιογλωσσικές
- Φιλοσοφικές
- Ψυχολογικές
- Ηθικές (Mezirow, 2007)

Πίνακας 50

Αισθητικές συνήθειες

<p>«Το δημοτικό το άκουγε πολύ ο πατέρας μου. Στο ορεινό χωριό που γεννήθηκα ο πρώτος ήχος που φθάνει στα αυτιά μου είναι το δημοτικό. Ήταν πολύ δύσκολα και φτωχά τα χρόνια εκείνα, ίσως γι αυτό δεν θέλω να ακούω δημοτικό τραγούδι, γιατί μέσα μου πηγαίνω σε εκείνα τα χρόνια»</p>
<p>«Το δημοτικό τραγούδι αφορά την παράδοση και πρέπει να παραδίδεται ατόφιο, αυθεντικό στις επόμενες γενιές, για να μπορεί να θυμίσει γεγονότα και καταστάσεις»</p>
<p>«Πιστεύω ότι οι φραγκάτοι του κόσμου μας λένε τι θα ακούσουμε»</p>
<p>«Η μουσική μπορεί να είναι μεγάλο μάθημα για τον άνθρωπο»</p>
<p>«Το δημοτικό τραγούδι ταιριάζει με την ψυχή του Έλληνα, βγάζει τα εσώψυχά του»</p>
<p>«Ο πλανήτης μας βρίσκεται σε κρίση. Χάνονται πολιτισμοί μουσικά σύνολα και η μουσική μας και γινόμαστε πιο φτωχοί τελικά»</p>
<p>«Παράδοση, αλλά όχι επειδή είμαστε προκατειλημμένοι και κολλημένοι στην παράδοση, να μην μπορούμε να απολαύσουμε και κάτι καινούργιο»</p>
<p>«Η μουσική κυλάει στο αίμα του ανθρώπου. Η μουσική είναι εκτόνωση, είναι διασκέδαση, αλλά όχι μόνο εκτόνωση και διασκέδαση, εκφράζουμε τη ψυχή μας μέσα από τη μουσική»</p>
<p>«Η μουσική είναι ένα υπόστεγο, πώς να σας το πω που όλοι οι λαοί χωράνε από κάτω»</p>
<p>«Τα τραγούδια πρέπει να έχουν τέτοια μηνύματα αγάπης και όχι να προσβάλουν, να μας προβληματίζουν, να μειώνουν τους ανθρώπους, την πατρίδα, τον πολιτισμό, την θρησκεία τους, να μας μειώνουν για το οτιδήποτε»</p>
<p>«Ο κάθε πολιτισμός έχει τα βιώματά του που εκφράζονται στην μουσική»</p>
<p>«Μη ξεχνάμε ότι υπάρχει μουσική που όχι μόνο δεν εξυψώνει τον άνθρωπο, αλλά του βγάζει και κάποια άγρια ένστικτα»</p>
<p>«Το λαϊκό τραγούδι κυρία βγαίνει από το λαό, από την κατώτερη τάξη που είμαστε εμείς εδώ»</p>
<p>«Κάποια τραγούδια είναι περισσότερο για γυναίκες, όπως αυτό και κάποια άλλα καθαρά για άνδρες»</p>
<p>«Μόνο οι καθολικοί μας βάζουν να ακούμε κλασική μουσική στις εκκλησίες τους»</p>
<p>«Έχω στο μυαλό μου τους ύμνους ίδιους με την ηθική κλασική μουσική»</p>
<p>«Η κλασική μουσική είναι για λίγους, αυτούς που έχουν κάποιο επίπεδο και τη γνωρίζουν»</p>

«Είναι μουσική που μπορεί να ημερώσει ακόμα και τα άγρια θηρία»
«Η παγκοσμιοποίηση πλασάρει μουσική παιγμένη με μοντέρνα όργανα και περνώντας ακούσματα και σκοπούς μέσα από το μίξερ της παράγει αποτέλεσμα που θυμίζει σε όλους τους λαούς κάτι από την δική τους»
«Κατακριτέο είναι να διαγράψουμε για πάντα τις μουσικές και τις παραδόσεις των εθνών»
«Τη τζαζ την είχα στο μυαλό μου σαν μουσική για κάποια τζαζ παιδαρέλια»
«Εγώ νομίζω ότι η ροκ είναι ένα κίνημα που μας το στείλανε από έξω, αλλά εδώ δεν μας αρέσει, γιατί εμείς μέχρι τώρα ήμασταν νοικοκυραίοι»
«Η ροκ εκφράζει έναν τρόπο ζωής και σκέψης. Τελειώνει ο συντηρητισμός. Οι Αμερικανιές βρήκαν πρόσφορο έδαφος σε όλο τον κόσμο. Δεν εκφράζει όμως κακά μηνύματα. Υπάρχουν αντιπολεμικά τραγούδια, τραγούδια για την ειρήνη..»
«Χίτις δεν γίνεσαι με μία κιθάρα, γρατσούνατη όσο θέλεις, η μουσική θέλει καρδιά και όχι πονηρά συγκροτήματα που κάνουν καριέρα στις πλάτες σου....»
«Η μουσική είναι ένα υπόστεγο, πώς να σας το πω που όλοι οι λαοί χωράνε από κάτω»
«Άλλο η μετανάστευση που μιλάει ο Ζουγανέλης και αυτά που βλέπουμε στην τηλεόραση και άλλο η παγκοσμιοποίηση. Την έχω αλλιώς στο μυαλό μου για τη μουσική»
«Οι καλλιτέχνες έχουν σαν στόχο την γέννηση διαφορετικών μουσικών ακουσμάτων, αρκεί όλα αυτά να γίνονται αυθόρμητα για να εκφραστεί ο δημιουργός»
«Η αυθεντικότητα είναι αυτή που δίνει δύναμη στη μουσική»

Πίνακας 51

Κοινωνιογλωσσικές συνήθειες

«Πιστεύω ότι οι φραγκάτοι του κόσμου μας λένε τι θα ακούσουμε»
«Τα τραγούδια πρέπει να έχουν τέτοια μηνύματα αγάπης και όχι να προσβάλουν, να μας προβληματίζουν, να μειώνουν τους ανθρώπους, την πατρίδα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία τους, να μας μειώνουν για το οτιδήποτε»
«Ο κάθε πολιτισμός έχει τα βιώματά του που εκφράζονται στην μουσική»
«Η μουσική είναι τρόπος επικοινωνίας.....»
«Μην ξεχνάμε ότι υπάρχει μουσική που όχι μόνο δεν εξυψώνει τον άνθρωπο, αλλά του βγάζει και κάποια άγρια ένστικτα»
«Το λαϊκό τραγούδι κυρία βγαίνει από το λαό, από την κατώτερη τάξη που είμαστε

εμείς εδώ»
«Κάποια τραγούδια είναι περισσότερο για γυναίκες... και κάποια άλλα καθαρά για άνδρες»
«Εγώ νομίζω ότι η ροκ είναι ένα κίνημα που μας το στείλανε από έξω, αλλά εδώ δεν μας αρέσει, γιατί εμείς μέχρι τώρα ήμασταν νοικοκυραίοι»
«Η ροκ εκφράζει έναν τρόπο ζωής και σκέψης. Τελειώνει ο συντηρητισμός. Οι Αμερικανιές βρήκαν πρόσφορο έδαφος σε όλο τον κόσμο. Δεν εκφράζει όμως κακά μηνύματα. Υπάρχουν αντιπολεμικά τραγούδια, τραγούδια για την ειρήνη..»
«Ένα τραγούδι για να περπατήσει πρέπει να ταιριάζει με τα ακούσματα του λαού. Δηλαδή στην Κρήτη με τον ήλιο και το φως ταιριάζει το γκριζο γότθικ τραγούδι;»
«Χίτις δεν γίνεσαι με μία κιθάρα, γρατσούνατη όσο θέλεις, η μουσική θέλει καρδιά και όχι πονηρά συγκροτήματα που κάνουν καριέρα στις πλάτες σου».
«Κινδυνεύουμε από τους ξένους που έχουν έρθει στη χώρα μας»
«Μας θέλει ενωμένους όλους τους λαούς η Ευρώπη»
«Επειδή νομίζω ότι όλα γίνονται για το χρήμα και η μουσική δεν είναι χρήμα, νομίζω ότι δεν έχει τόση δύναμη η μουσική»
«Ο πολιτισμός δεν έρχεται μόνο από έξω σε εμάς, αλλά και εμείς παράγουμε πολιτισμό και τον στέλνουμε προς τα έξω»
«Άλλο η μετανάστευση που μιλάει ο Ζουγανέλης και αυτά που βλέπουμε στην τηλεόραση και άλλο η παγκοσμιοποίηση. Την έχω αλλιώς στο μυαλό μου για τη μουσική»
«Δυστυχώς όλα γίνονται για τα λεφτά, τα λεφτά σταύρωσαν τον Ιησού. Ψάχνουν όλοι να φτιάξουν κάτι καινούργιο για να πουλήσουν»
«Οι καλλιτέχνες έχουν σαν στόχο τη γέννηση διαφορετικών μουσικών ακουσμάτων, αρκεί όλα αυτά να γίνονται αυθόρμητα για να εκφραστεί ο δημιουργός»

Πίνακας 52

Φιλοσοφικές συνήθειες

«Η μουσική πρέπει να περνάει μηνύματα αγάπης, ειρήνης για το συνάνθρωπο, μηνύματα κοινωνικής αλληλεγγύης. Η μουσική μπορεί να είναι μεγάλο μάθημα για τον άνθρωπο»
«Μόνο οι καθολικοί μας βάζουν να ακούμε κλασική μουσική στις εκκλησίες τους»
«Έχω στο μυαλό μου τους ύμνους ίδιους με την ηθική κλασική μουσική»

«Κάθε τραγούδι γράφεται όχι μόνο για να εκφράσει τον πόνο του ανθρώπου και το συναίσθημά του, όπως γράφω και εγώ, αλλά γιατί υπάρχει μια ιδεολογία πολιτική, φιλοσοφική πίσω από αυτά και φυσικά οι αλλαγές στην ιστορία του ανθρώπου»

«Όπως λέει ο παππούλης κάθε λαός έχει τη δική του θρησκεία, εμείς οι έλληνες είμαστε θερμός μεσογειακός λαός, δεν θα μπορούσαμε να είμαστε προτεστάντες, έχουμε μια θρησκεία που διδάσκει ζεστασιά, ατιμωρησία, αγάπη, έτσι και το τραγούδι, όπως η θρησκεία δεν μπορεί να είναι παγκόσμια δεν μπορεί να είναι και το τραγούδι, η παγκοσμιοποίηση δεν είναι καλή, φέρνει ισοπέδωση και τα έχουμε όλα ισοπεδώσει»

Πίνακας 53

Ψυχολογικές συνήθειες

«Το δημοτικό το άκουγε πολύ ο πατέρας μου. Στο ορεινό χωριό που γεννήθηκα ο πρώτος ήχος που φθάνει στα αυτιά μου είναι το δημοτικό. Ήταν πολύ δύσκολα και φτωχά τα χρόνια εκείνα, ίσως γι αυτό δεν θέλω να ακούω δημοτικό τραγούδι, γιατί μέσα μου πηγαίνω σε εκείνα τα χρόνια»

«Όποιος εγκαταλείπει την κούρνια του μπορεί να ζήσει ή να ψοφήσει και το πουλί και ο άνθρωπος και η μουσική».

«Χίτις δεν γίνεσαι με μία κιθάρα, γρατσούνατη όσο θέλεις, η μουσική θέλει καρδιά και όχι πονηρά συγκροτήματα που κάνουν καριέρα στις πλάτες σου....»

«Όπως λέει ο παππούλης κάθε λαός έχει τη δική του θρησκεία, εμείς οι έλληνες είμαστε θερμός μεσογειακός λαός, δεν θα μπορούσαμε να είμαστε προτεστάντες, έχουμε μια θρησκεία που διδάσκει ζεστασιά, ατιμωρησία, αγάπη, έτσι και το τραγούδι, όπως η θρησκεία δεν μπορεί να είναι παγκόσμια δεν μπορεί να είναι και το τραγούδι....»

«Αυτός που φεύγει από την παράδοση είναι σαν το απολωλός πρόβατο»

«Το δημοτικό τραγούδι ταιριάζει με την ψυχή του έλληνα, βγάζει τα εσώψυχά του....»

«...εμένα δεν με θέλουν αυτοί εδώ γύρω, θα με θέλουν οι άλλοι...»

«Ο ελληνικός λαός είναι βασανισμένος λαός. Και το λαϊκό τραγούδι εκφράζει τους κοινωνικούς, πολιτικούς του προβληματισμούς και μέσα από το στίχο του μπορεί και εκφράζεται»

«.... όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και έτσι πρέπει να συμπεριφερόμαστε και να μην τσακωνόμαστε»

«Η ψυχή των ανθρώπων μένει η ίδια στα βάθη των αιώνων, παρόλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στην ανθρωπότητα;...»

«... το άγνωστο κρύβει κινδύνους»
«Αυτή η μουσική θα με βοήθαγε στα νιάτα μου και θα ένιωθα και άλλους δυστυχημένους, με μαύρα σωθικά...»
«Όλα αυτά που ακούσαμε με έκαναν να αισθάνομαι λιγότερο ξένη και μόνη»
«Ο άνθρωπος να είναι καλά και εγώ μπορώ να νιώσω άνθρωπος με όλα τραγούδια, ελληνικά, αραβικά, που είναι ήσυχα...»
«Η ξενιτιά δεν είναι τόσο εύκολη. Δυσκολίες που είχα εδώ... πολλές.... δεν ξέρετε εσείς...»

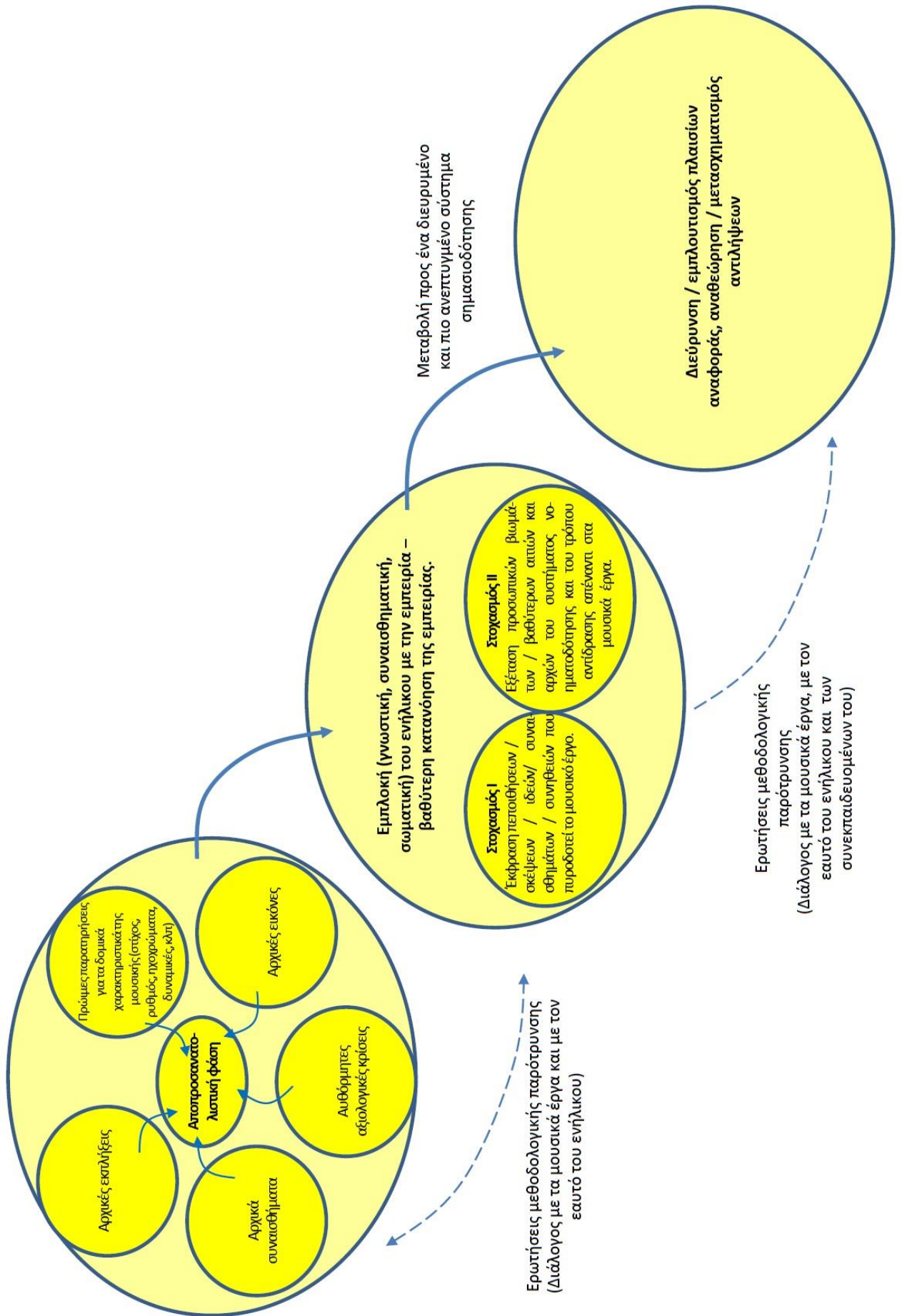
Πίνακας 54

Ηθικές συνήθειες

«Τους ξένους πρέπει να τους αγκαλιάσουμε, γιατί αυτό θέλει και ο Χριστός μας»
«Το ροκ που κρύβει μια φιλοσοφία, όχι πάντα καλή...»
«Όταν μια σύζυγος ιερέα ακούει και άλλα τραγούδια δεν είναι αμαρτωλή και δεν πρέπει να κατακρίνεται από τους άλλους»
«Γενικά με τρόμαζε η λέξη παγκοσμιοποίηση, γιατί στο μυαλό μου είχα ότι θα μας φέρουν νέα ήθη, έθιμα, ανήθικους ηθικούς κανόνες.....»
«Έχω στο μυαλό μου τους ύμνους ίδιους με την ηθική κλασική μουσική»

5.7. Σχηματική απεικόνιση φάσεων επίτευξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού

Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τις διαδοχικές φάσεις στη μετασχηματιστική πορεία των ενηλίκων, εκκινώντας από την αποπροσανατολιστική φάση και καταλήγοντας στη διεύρυνση και αναπλαισίωση νοητικών συνηθειών.



5.8. Αποτίμηση της εκπαιδευτικής διεργασίας με διδακτικό εργαλείο τη μουσική ακρόαση

5.8.1. Απόψεις και συναισθήματα για την εμπειρία των στοχαστικών μαθησιακών διεργασιών

Α. Αρχικές απόψεις και συναισθήματα

Για τη Μ. οι μουσικές ακροάσεις φαίνεται να αποτελούν αυτονόητη πραγματικότητα, σαν να ήταν πάντοτε έτοιμη να υποδεχθεί μία τέτοια μουσική προσέγγιση. Όπως το θέτει η ίδια «κάτι άλλαξε, είδα κάτι άλλο. Ο τρόπος που δίδαξε η καθηγήτρια ήταν διαφορετικός. Ήταν κάτι που δεν το γνωρίζαμε». Τον ισχυρισμό της επεξηγεί παρακάτω λέγοντας

Σίγουρα ήταν πολύ διαφορετικός ο τρόπος που ακούγαμε μουσική, δεν ήταν μονότονο το μάθημα, δεν ήταν στεγνό. Μιλάγαμε και για άλλα πράγματα με αφορμή τις μουσικές που ακούγαμε. Αυτό σε κάνει να ψάχνεις, να σκέφτεσαι, γιατί μέσα από τη μουσική περνάνε μηνύματα, κάτι που είναι πολύ σημαντικό και που δεν μπορώ να πω ότι μου είχε περάσει από το μυαλό μου.

Οι αναπαραστάσεις της Μ. περιγράφουν ανάγλυφα το γίνεσθαι στην τάξη και θέτουν το ζήτημα της ενεργοποίησης της διανοητικής διεργασίας και της ενεργητικής διερεύνησης ζητημάτων. Σε σχέση με τα συναισθήματα που αναδύθηκαν η ίδια σημειώνει τα εξής «Ξεχάστηκα, η ψυχή ήθελε να ακούσει, η μουσική εξευγενίζει τον άνθρωπο, ένιωθα πολλές φορές την επιθυμία να ακούσω και άλλο». Διαφαίνεται ότι αντιμετώπιζε τη μαθησιακή διεργασία με πνεύμα ανοικτότητας και με επιθυμία για περαιτέρω εμπάθυνση.

Ο Α. σημειώνει για την εμπειρία του από το μάθημα

Η μουσική είναι φάρμακο της ψυχής, είναι για να γίνεις άνθρωπος. Μου άρεσε το μάθημα. Γύρισα πίσω τότε που ήμουν σχολείο στην πατρίδα μου. Θυμάμαι δεύτερη δημοτικού το δάσκαλο που ήρθε να μας μάθει μουσική, αλλά δεν έμαθα τίποτα. Η μουσική μου άρεσει, γιατί δεν σκέφτομαι, με βοηθάει μέσα μου, τώρα που είμαι και μόνος στην Ελλάδα.....τόρα θέλω να μάθω ντραμς.

Ο Π. επισημαίνει

Κάποιες φορές αυτό που ακούγαμε το αισθανόμασταν, το νιώθαμε. Μου άρεσει να ακούω, δεν έκρινα όμως πάντα να πάω να αγοράσω το CD της μουσικής που μας βάζατε, να το ακούσω στο σπίτι για παράδειγμα. Αυτό ήταν για εκείνη τη στιγμή. Μου άρεσε ότι ακούγαμε μουσική, διασκεδάζαμε κιόλας, είχαμε τις απόψεις μας για κάθε τραγούδι.

Η μικρή αφήγηση που ακολουθεί ανοίγει ένα ολόκληρο πεδίο διερεύνησης με σημαντικά ερωτήματα.

*-Δεν μου άρεσε η αντιπαράθεση που είχα με τον Ν. για το ροκ. Του είπα, δεν μου άρεσει εμένα, γιατί πρέπει να μου αρέσει; Ο Ν. ήταν απόλυτος.
-Αισθάνθηκες δηλαδή άσχημα με τους συμμαθητές σου; Αισθάνθηκες ότι σε αντιμετώπιζαν διαφορετικά;*

- *Όχι. Αν το κοίταγα αυτό, θα σταμάταγα από μόνος μου το σχολείο. Στην αρχή ίσως, θυμήθηκα όταν πρωτοπάτησα το πόδι μου στο γυμνάσιο, όταν ήμουν μικρός. Αρνητικό συναίσθημα. Δηλαδή λέω, λες να τραβήξω τα ίδια με τότε;*
- *Είδες όμως ότι η τάξη σε αγκάλιασε.*
- *Ναι ναι, αλλά σου λέω και πάλι μέχρι να περάσουν δυο-τρεις μήνες, τόσο πολύ με πήρε να ξεπεράσω το φόβο μου. Μου άρεσε πολύ που έβλεπα τον Ν. τσιτωμένο και του έλεγα, κάτσε δεν είσαι ο μοναδικός με την άποψη σου, είναι και άλλοι δίπλα. Αλλά δεν παρασυρόμασταν, φτάναμε τόσο βαθιά το debate μας και πήγαινε από μόνο του και στο τέλος δεν παρεξηγιόταν κανένας.*

Η παραπάνω συζήτηση έχει αξία, διότι μας βοηθά να προσεγγίσουμε το βαθύτερο συναίσθημα και την αρχική πεποίθησή του ότι θα αντιμετωπιστεί «διαφορετικά» από τους συνεκπαιδευόμενούς του. Άξιο επισημάνσης είναι ότι ο Π. αισθάνεται στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας ότι η τάξη τον αποδέχεται και με αυτοπεποίθηση εκφράζει τις απόψεις του.

Η Α. στην ερώτηση «σου άρεσε που ακούγαμε μουσική;» δίνει την εξής απάντηση «Ναι πολύ. Και εικόνες βγαίνουν όταν ακούμε μουσική και μας έρχονται στο νου πράγματα.

Η μουσική είναι παντού. Εμείς όμως δεν ξέρουμε να την ακούσουμε».

Παρακάτω αποσαφηνίζει τι ήταν αυτό που της άρεσε περισσότερο

- *Όλα μου άρεσαν γενικώς. Πάντα άκουγα, αλλά δεν ήξερα να ακούω, να ξεχωρίζω δηλαδή.*
- *Τι εννοείς να ξεχωρίζεις;*
- *Να ξεχωρίζω νότες, μουσικά όργανα, είδη μουσικής. Έμαθα ότι η μουσική κρύβει ένα βαθύτερο νόημα. Δείχνει τις συνθήκες που δημιουργείται, κάτι θέλει να πει ο μουσικός. Τελικά, η μουσική δημιουργεί συναισθήματα, αλλάζει τη ζωή του ανθρώπου.*

Σε σχέση με την ωραιότερη στιγμή στη διεργασία των μουσικών ακροάσεων απαντά

Αυτή που σας είπα και εκείνο το βράδυ που κλείσαμε τα μάτια, χειμώνιαζε κιόλας. Ήταν αισθαντικά. Ακούγαμε κλασική μουσική, Σοπέν. Πιστεύω ήταν η καλύτερη στιγμή. Συναισθήματα, ωραία συναισθήματα, εικόνες. Όλες οι στιγμές μας ήταν ωραίες, αλλά εκείνη μου έχει μείνει.

Η Α. εκφράζει την ψυχική ανάταση και την ευχαρίστηση που της ενέπνευσε η συγκεκριμένη μαθησιακή διεργασία, καθώς και την ικανοποίησή της από τη διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου. Η ακρόαση μουσικής της δημιούργησε συνειρμούς και αισθήματα. Το συναίσθημά της άρχισε να πάλλεται με τις μουσικές ακροάσεις. Ήταν μία διεργασία κάθαρσης και ψυχικού εξαγνισμού.

Η Ε. περιγράφει την εμπειρία της ως εξής:

Άρχισα να ακούω, οι αισθήσεις μου να δουλεύουν. Να μπαίνει κάτι δηλαδή. Με αυτά που μας βάζατε, τα τραγούδια που ακούγαμε και μας τα εξηγούσατε, άρχισε να μπαίνει στο αυτί μου ένα κύμα, να κατεβαίνει κάτω στην καρδιά μου και μετά να πηγαίνει πάνω στο μυαλό μου σαν να είχα 10 ωραίους ζωγραφικούς πίνακες. Έκλεινα τα μάτια, κάτι μου έφτιαχνε το μυαλό.

Στην ερώτηση «τι άλλο σου έρχεται στο μυαλό από τις μουσικές ακροάσεις στην τάξη;» σημειώνει

Στο ΣΔΕ, άρχισα να ακούω διαφορετικά τα τραγούδια. Άρχισαν να έρχονται στο μυαλό μου εικόνες. Έχω πολλούς ζωγραφικούς πίνακες στο σπίτι μου. Αρχισα να ταυτίζω την μουσική με αυτούς τους πίνακες ζωγραφικής. Αν γράψω έκθεση, θα ήθελα να μου βάζανε κάποιους στίχους και να τους αναλύσω. Εκλείνα τα μάτια και φανταζόμουν πολλά περισσότερα πράγματα.

Ο παρακάτω διάλογος αποκαλύπτει τη σημαντικότερη για την ίδια στιγμή στην εκπαιδευτική διεργασία

*-Μου άρεσε ότι ακούγαμε μουσική και μας εξηγούσες τι είναι αυτό που ακούμε.
-Εσείς μόνοι σας βρίσκατε τις απαντήσεις και τις λύσεις.
-Τα βρίσκαμε μέσα από συζήτηση. Μερικές φορές είχε ανάψει η συζήτηση στην τάξη. Είχαμε γίνει σαν τη Βουλή. Ο ένας έλεγε το ένα, ο άλλος έλεγε το άλλο και μετά αρχίσαμε να βγάζουμε και συμπεράσματα.. Πέταγε ο ένας το ένα, πέταγε ο άλλος το άλλο και βγάζαμε το συμπέρασμα.*

Για την Ε. η ακρόαση μουσικής και ο δημοκρατικός διάλογος μέσα στην τάξη αποτελούσαν ενδιαφέροντα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ίδια επιδεικνύει μία ώριμη στάση απέναντι στη διαδικασία και υπεισέρχεται σε ζητήματα ξεδιπλώνοντας τον προσωπικό της στοχασμό. Είναι ένας καλλιεργημένος άνθρωπος με βαθιά σκέψη και ανεπτυγμένη αισθητική συνείδηση.

Για τον Β. η εμπειρία από τις διδακτικές παρεμβάσεις έχει θετικό πρόσημο. Τις μουσικές ακροάσεις τις βρήκε ενδιαφέρουσες και του έδωσαν τροφή για σκέψη. Ο ίδιος επισημαίνει χαρακτηριστικά «Ακόμα και εγώ που είμαι τελείως άσχετος με τράβηξε να ακούσω δύο πράγματα, να δω τι γίνεται γύρω από τη μουσική. Μου τράβηξε το ενδιαφέρον, ίσως να συγκεντρώνομαι και καλύτερα. Μου έδωσε μία σκέψη».

Συνεχίζοντας αναφέρει έναν προβληματισμό που ανέκυψε μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία που σχετίζεται με την αγάπη του για το λαϊκό τραγούδι και από το γεγονός ότι δεν είχε ποτέ αναρωτηθεί για την κατασκευή των τραγουδιών. Αναφέρει «Πόσο δύσκολο είναι να γράφεις μουσική. Μου έκανε εντύπωση αγράμματοι άνθρωποι πώς κατάφεραν και έγραφαν αυτά τα τραγούδια που ακούγονται ακόμα και σήμερα μετά από 50 χρόνια (λαϊκά)».

Ο παρακάτω διάλογος περιγράφει τους συνειρμούς του Β. από την ακρόαση τραγουδιών

*-Ποια ήταν η πιο ωραία στιγμή που ξεχώρισες;
-Όταν έβαλες στην τάξη κάποια στιγμή και ακούσαμε Καζαντζίδη κακούργα μετανάστευση, κακούργα ξενιτιά. Με εναισθητοποιεί ο στίχος σε σχέση με την ξενιτιά. Δεν ξέρω για ποιον λόγο. Επειδή μεγάλωσα φτωχά με την γιαγιά μου, μπορεί να έπαιξε αυτό ρόλο. Η γιαγιά μου είχε ένα γιο που πήγε στη Γερμανία. Ακουγε τραγούδια για την ξενιτιά κι έκλαιγε.
-Για σένα είναι το ίδιο τώρα η ξενιτιά όπως τότε;
-Καμία σχέση. Δεν με ενδιαφέρει. Έχω συγγενείς στην ξενιτιά αλλά δεν με ενδιαφέρει.*

*-Αλλά παρόλα αυτά, επηρεάζεσαι από ένα τραγούδι που μιλάει για την ξενιτιά, γιατί θυμάσαι τη γιαγιά σου.
- Ναι. Θυμάμαι τη γιαγιά, θυμάμαι καταστάσεις. Θυμάμαι που είχε τον γιο της στην ξενιτιά.*

Για τη Λ. η ακρόαση μουσικής είναι έκφραση συναισθημάτων. Η μαθησιακή διεργασία της δημιούργησε χαρούμενα συναισθήματα. Όπως αναφέρει

Το να ακούς μουσική σε ταξιδεύει, ξεχνιέσαι για κάποια ώρα. Μπορεί να λυπάσαι, να χαίρεσαι. Είναι αναζωογόνηση του κάθε ανθρώπου. Έχεις διάφορα συναισθήματα, δηλαδή αποκτάς διάφορα συναισθήματα όταν ακούς μουσική. Μου άρεσε πολύ που ακούγαμε μουσική και μιλάγαμε για αυτήν.

Στην ερώτηση «ποια ήταν η ωραιότερη στιγμή του μαθήματος;» έλαβα την εξής απάντηση «Η κάθε στιγμή ήταν διαφορετική. Δεν μπορώ να αξιολογήσω, να πω ότι αυτή ήταν η καλύτερη και αυτή ήταν η χειρότερη. Περνάγαμε ευχάριστα μαζί σας. Μας παραδίδατε ένα μάθημα πάρα πολύ αξιόλογο και ουσιώδες».

B. Η τελευταία σκέψη και συναίσθημα

Η τελευταία σκέψη της Μ. είναι η εξής «Θα μου λείπει το μάθημά σας. Νιώθω ότι χρειαζόμουν και άλλα πράγματα, γιατί η μουσική μπορεί να είναι ένα μεγάλο μάθημα για τον άνθρωπο, ατελείωτο μάθημα».

Ο Γ. εκφράζει τη λύπη του για το τέλος της μαθησιακής διεργασίας. «Λύπη, δεν υπάρχει άλλο συναίσθημα, λύπη. Είχα συνηθίσει, είχα μπει στη ρότα. Ξέρετε ότι δεν έλειπα ποτέ από εσάς, ποτέ. Και ούτε θα έλειπα. Μόνο εκτός ζωής θα έλειπα. Ειδικά με το θέμα της μουσικής δε θέλω να χάσω ούτε ένα δευτερόλεπτο».

Ο Α. έδωσε έμφαση στη γλώσσα του σώματος δείχνοντας το μυαλό και βάζοντας τη μπουνιά του στο στήθος, λέγοντας «δούλεψε».

Ο Π. σημειώνει «θα μου λείπει αυτή η αγκαλιά». Ο Π. ένιωσε να αγκαλιάζεται στο σχολείο και εκφράζει τον πόθο του για συνέχιση της αίσθησης της αγκαλιάς.

Η Α. αναφέρει «ήταν πολύ ωραίο το μάθημα. Με κάνατε να νιώσω πολύ όμορφα. Τελείωσα πολύ γεμάτη».

Για την Κ. η συγκεκριμένη μαθησιακή διεργασία δεν διήρκησε πολύ. Η ίδια επισημαίνει «Θα ήθελα να είχαμε και άλλα τέτοια μαθήματα. Ένιωσα ότι δεν πρόλαβα να πω όλα αυτά που ήθελα». Σε άλλο σημείο της συνέντευξης δηλώνει «Ήταν λίγα τα μαθήματα που κάναμε. Θέλαμε περισσότερες ώρες τη βδομάδα. Κρίμα που τελειώσαμε τόσο σύντομα».

Το θετικό συναίσθημα εκφράζει και η Ε. λέγοντας «αυτό ήταν όχι μόνο μάθημα μουσικής, αλλά και μάθημα ζωής και ήθελα να συνεχίσω μαζί σας και στο σχολείο».

Η Σ. περιγράφει τις θετικές εντυπώσεις της από το μάθημα ως εξής

Αλλού ξεκινάγαμε κάποιες φορές και αλλού φτάναμε. Σαν να ήταν άσχετα μεταξύ τους πράγματα. Κατάλαβα ότι όλα είναι σημαντικά. Το κάνατε έτσι που τα συνδέατε μεταξύ τους. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε πράγματα μέσα μας, που μπορεί να μην τα ξέρουμε. Τέλειος είναι αυτός που μπορεί να μου βγάλει αυτό που έχω μέσα μου, να μου το βγάλει στην επιφάνεια, να μου το ξεσηκώσει και να μου το βγάλει με τον δικό του τρόπο, όπως το κάνατε εσείς. Θέλω τρόπο...εσείς κάπως τα μπερδεύατε, αλλά στο τέλος μου φαίνονταν όλα ότι ταίριαζαν.

Η τελευταία σκέψη και συναίσθημα του Β. καταγράφεται παρακάτω «μου άρεσε το μάθημα τελικά, ήθελα να ήταν και άλλο. Και το λέω εγώ που κάποιες φορές έλεγα να τελειώσει η ώρα και τι θέλω εγώ εδώ». Το μάθημα φαίνεται ότι τον κινητοποίησε συναισθηματικά και αυτή η εγρήγορση κατέπνιξε την αίσθηση του ανιαρού.

Η Α. κάνει λόγο για την ευτυχία που εκπορευόταν από το μάθημα «Δεν ήθελα να τελειώσει τόσο γρήγορα το μάθημα. Ήταν το μάθημα που μας έφερνε λίγη ευτυχία και ευτυχία ίσον υγεία που την έχουμε ανάγκη».

5.8.2. Η χρησιμότητα της μαθησιακής διεργασίας με διδακτικό εργαλείο τη μουσική ακρόαση

Στην ερώτηση «ποια ήταν η πιο χρήσιμη ικανότητα που αποκτήσατε από τις διδασκαλίες βασισμένες στη μουσική ακρόαση;» η Μ. επισημαίνει

Όλοι οι άνθρωποι έχουμε ευαίσθητες χορδές που η μουσική τις αγγίζει. Ξαναβρήκα τον εαυτό μου και σκέφτηκα πράγματα που δεν γνώριζα. Επίσης, όλα αυτά που θεωρούσα δεδομένα, ήταν δεδομένα μόνο για μένα και όχι για τους άλλους. Αναρωτιέμαι μήπως έπρεπε να αρχίσω να σκέφτομαι κι εγώ λίγο διαφορετικά.

Στα παραπάνω λόγια διαφαίνεται η επαναξιολόγηση και επανεξέταση της εμπειρίας της, συνδέοντας τη νέα γνώση που προέκυψε με αυτή που ήδη υπάρχει. Εδώ, ο κριτικός στοχασμός τη βοηθά να αποδώσει το καταλληλότερο νόημα σε κάποιες λανθασμένες ή ημιτελείς απόψεις και να αναζητήσει μία πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση σε ζητήματα που ανέκυψαν στη διδασκαλία.

Στη διευκρινιστική ερώτηση «τι άλλο έμαθες μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διεργασία;» απαντά

Μέσα από αυτό το μάθημα απέκτησα γνώσεις, μπορώ τώρα να ακούω διάφορα είδη μουσικής που πριν δεν το άκουγα, να τα ακούω και να τα καταλαβαίνω καλύτερα, κατάλαβα τώρα τη μουσική. Η μουσική περνά διάφορα μηνύματα, κοινωνικά, πολιτικά. Δεν είμαι αρνητική τώρα πλέον στο να ακούω, διάφορα είδη μουσικής. Παλιότερα στην τηλεόραση αν έβλεπα όπερα, μία συναυλία με όργανα θα την έκλεινα, τώρα όχι. Έψαχνα να βρω στο internet κάτι παραπάνω για το μάθημα, άρχισα να νοιώθω πιο πολύ ενδιαφέρον, που πριν ούτε καν υπήρχε. Για παράδειγμα, έμαθα για τη συμφωνική ορχήστρα. Θα δω μία συμφωνική ορχήστρα στην τηλεόραση και θα μου φανεί πιο οικεία, είμαι γνώστης πλέον, θα αρχίσω να θυμάμαι αυτά που έμαθα.

Οφείλουμε να επισημάνουμε την ώθηση που της έδωσε η μαθησιακή διεργασία να διευρύνει την περιέργεια της και την τάση για μάθηση του νέου, του διαφορετικού και του καινούργιου. Μία παρεπόμενη, αλλά πολύ σχετική δεξιότητα που καλλιεργήθηκε είναι «το να μαθαίνει, πώς να μαθαίνει», που αποτελεί και μία βασική αρχή της λειτουργίας των ΣΔΕ.

Ο Γ. καταγράφει την άποψη του για τη χρησιμότητα των παρεμβάσεων με οδηγό τη μουσική ακρόαση ως εξής

Ακούει κάποιος μουσική για να λέει ότι ακούω μουσική. Αν του πεις γιατί ακούει μουσική, για ποιο λόγο ακούει μουσική, δεν ξέρει τι να απαντήσει, κάποτε υπήρχαν τα ραδιόφωνα και καθόμασταν με ευλάβεια να ακούσουμε ένα τραγούδι. Τώρα ακούμε χωρίς να ξέρουμε τι ακούμε, ότι επιβάλλουν οι εταιρείες, η εισαγωγή ξένων κεφαλαίων εξουσίας στην ελληνική μουσική σκηνή. Αυτό μάθαμε, να έχουμε τη δική μας άποψη, χωρίς να μας επιβάλλουν το τι θα ακούσουμε. Μάθαμε να είμαστε μουσικά ανεξάρτητοι και να μην υποκόπτουμε άκριτα σε αυτά που θέλουν να μας επιβάλλουν. Και αυτό πρέπει να ισχύσει σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Να επιλέγουμε με το δικό μας μυαλό και τη δική μας κρίση και να μην ισοπεδωθούμε.

Η επαφή του Γ. με την αμερικάνικη κουλτούρα και το προσωπικό ενδιαφέρον του για ξενόφερτα είδη μουσικής θα περιμέναμε να είχε δημιουργήσει ένα πολιτισμικό και μουσικό πλαίσιο αποδοχής και ταύτισης με την παγκοσμιοποιημένη μουσική. Ο ίδιος όμως εκλαμβάνει και διατυπώνει ως επιτομή των μαθησιακών παρεμβάσεων τη διαλογική σκέψη πάνω σε είδη μουσικής που επιβάλλουν οι ξενόφερτες δισκογραφικές εταιρίες, αναδεικνύοντας τη σημασία και τη σπουδαιότητα του να σκεφτόμαστε κριτικά σε ό,τι μας επιβάλλουν. Οι μαθησιακές παρεμβάσεις έχουν μία αναλυτική χρησιμότητα για τον Γ. και λογίζονται ως τρόπος και τόπος, που οι κοινωνικές πρακτικές μπορούν να επαναδιαπραγματευθούν και να επαναξιολογηθούν.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ο Π. δίνει την εξής απάντηση «τόρα έγινε πιο ανοιχτό το μυαλό, δουλεύει, δηλαδή συγκρίνεις. Νιώθω τη μελωδία, ενώ παλιά την έπαιρνα στο αυτί και έλεγα μόνο αυτή υπάρχει». Η απάντηση στην παρακάτω ερώτηση ξεδιαλύνει περισσότερο την σκέψη του

*-Σε τι σε έχει βοηθήσει το μάθημα;
-Γίνεται και λίγο διαφορετικό το μάθημα. Εσύ σιγά σιγά σταδιακά δουλεύεις το μυαλό. Θα κάτσω να ακούσω, για να το λέει αυτός (ο μουσικός, ο συνθέτης) κάτι σημαίνει στο μυαλό του και εσύ το αισθάνεσαι και μπαίνεις στη διαδικασία να σκεφτείς, γιατί το έγραψε ο καλλιτέχνης και πώς το έγραψε. Κάθεσαι να ακούσεις τώρα και άμα θες να το βγάλεις παραέξω, παίρνεις ένα τύμπανο, ένα ακορντεόν, ένα κλαρίνο και το παίζεις. Μπορεί να έχω λίγο πρόβλημα στο γράψιμο, στο αυτί όμως δεν έχω. Αυτό έμαθα και το λέω και στα παιδιά. Θέλω τα παιδιά μου να μάθουν να παίζουν, όπως εσείς και όχι μόνο κλαρίνο, αλλά ακόμα και βιολί να μάθουν.*

Ο Π. δυσκολεύεται στη γραφή, αλλά υπερέχει σε μουσικότητα και διαθέτει ένα μουσικό

αυτή, το οποίο καλλιεργείται μέσα από τη μαθησιακή διεργασία. Οι μαθησιακές παρεμβάσεις του δίνουν την δυνατότητα να ξεδιπλώσει μία μοναδική ικανότητα και να βελτιώσει την αυτοεικόνα του, προβάλλοντας το δικό του χάρισμα και ταλέντο. Αξιοσημείωτο είναι ότι μεταφέρει στα παιδιά του το πνεύμα της μάθησης και την αξία της σχολικής ένταξης. Επιθυμεί τα παιδιά του να εκπαιδευτούν σε κάποιο μουσικό όργανο, ακόμα και αν αυτό δεν είναι το παραδοσιακό κλαρίνο, αλλά ένα όργανο που δεν συνάδει με την κουλτούρα του, όπως το βιολί. Έτσι αυτά θα έχουν μία καλύτερη ευκαιρία κοινωνικής ενσωμάτωσης και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Ο ίδιος έγινε περισσότερο ανοιχτός σε στοχαστικές διεργασίες που απαιτούν την ενεργοποίηση δεξιοτήτων σκέψης, που προκαλούνται από την ακρόαση μουσικής. Αυτήν την ικανότητα την αναγνωρίζει και την περιγράφει με τα δικά του λόγια, όπως διαπιστώσαμε παραπάνω.

Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο έχει λειτουργήσει η εκπαιδευτική διεργασία για την Α.

-Ταύτισα το μάθημα με μελωδία.

-Γιατί;

-Μελωδία, γιατί αυτή η λέξη μου αρέσει πάρα πολύ. Και μόνο το άκουσμα, μου φέρνει γλυκύτητα

-Ακόμα και αν δεν ήταν συνυφασμένες με τα μουσικά σου ακούσματα;

-Θα σας απαντούσα ναι. Εδώ άλλοι πληρώνουν για να κάνουν μουσικοθεραπεία. Οι ψυχολόγοι τώρα κάνουν μουσικοθεραπεία.

Είναι κάτι παραπάνω από σίγουρο ότι το πεδίο του μαθήματος εκλαμβάνεται και λογίζεται ως χώρος ψυχικής απελευθέρωσης και εκτόνωσης για την Α. Συνεχίζοντας η ίδια αναφέρει «Με βοήθησε ψυχολογικά. Με βοήθησε ψυχολογικά πολύ, για δικούς μου λόγους. Με βοήθησε γνωστικά. Μάθαμε πάρα πολλά πράγματα. Είχα άγνοια. Δεν ήξερα τίποτα. Ανακάλυψα πράγματα που δεν ήξερα ότι υπάρχουν στη μουσική».

Η Κ. περιγράφει τη χρησιμότητα των παρεμβάσεων ως εξής: «Μας δημιουργήθηκαν αναμνήσεις. Ακούγοντας ένα τραγούδι που το έχουμε ακούσει σε μια στιγμή της ζωής μας, ξαναγυρίζουμε πίσω, μας δημιουργεί συναισθήματα, ευχάριστα ή δυσάρεστα». Από ότι φαίνεται η επαφή με την εκπαιδευτική διεργασία έγινε η αιτία να ξεδιπλωθούν συναισθήματα και πτυχές του ψυχικού της κόσμου, αλλά και να δημιουργηθούν συνειρμοί σχετικά με βιώματα και προηγούμενες εμπειρίες ζωής. Στη συνέχεια η ίδια δίνει και μία άλλη ερμηνεία της χρησιμότητας των μαθησιακών παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Με βοήθησε να μάθω. Να μπορώ να την κατατάξω που ανήκει. Έμαθα να ξεχωρίζω τα όργανα. Έμαθα ότι υπάρχουν είδη μουσικής, τα οποία

δεν ήξερα. Έμαθα διάφορους μουσικούς και πολλά άλλα». Εδώ η Κ. αναφέρεται στο πληροφοριακό σχήμα της μάθησης που διευρύνθηκε και αυξήθηκε το απόθεμα των γνώσεων και των εννοιών. Στον παρακάτω διάλογο δίνονται περισσότερες διευκρινήσεις, για τον τρόπο που προσεγγίζει τη μουσική ακρόαση

-Και κάτι να πέραγα από τα αυτιά μου δεν εστίαζα. Προσπαθώ τώρα πιο πολύ να την καταλάβω την μουσική.

-Θα προσπαθούσες να την καταλάβεις; Τι εννοείς;

-Θα προσπαθούσα να την ακούσω πιο προσεκτικά, να σκεφτώ τα μηνύματα ζωής που κρύβει, δεν θα έκλεινα τα αυτιά μου, θα την άκουγα.

Και παρακάτω επισημαίνει «έμαθα να ακούω». Τη συγκεκριμένη πεποίθηση διευκρινίζει λέγοντας

Έμαθα να ακούω, δηλαδή αλλιώς ακούω τώρα σε ένα δάσος το θρόισμα των φύλλων ως πούμε και αλλιώς το άκουγα ως τώρα. Εξάσκησα την ακοή μου. Όπως κοιτάζω το δέντρο και βλέπω τα φύλλα του, τα κλαδιά του, πιο παλιά έβλεπα μια πρασινάδα. Τώρα, ξεχωρίζω τα φύλλα του. Έτσι και η μουσική. Τώρα έχω μάθει να ακούω και να ξεχωρίζω. Έμαθα να ακούω. Να σκέφτομαι και να ακούω.

Το θετικό βίωμα στην τάξη κατέληξε στην ενεργητική και συνειδητή ακρόαση και στην ετοιμότητα για μία πιο περιεκτική και αποτελεσματική δράση μουσικής ακρόασης. Στο πλαίσιο αυτής της αναθεώρησης η Κ. φαίνεται να έχει υιοθετήσει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης της μουσικής. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι ότι η παρατηρούμενη πραγματικότητα στην τάξη λογίζεται ως αξιοσημείωτη και άμεσα αντιληπτή.

Η Ε. επισημαίνει

Θέλω να σας πω αυτό που μας είχατε πει σε ένα μάθημα. Αγάπα τη μουσική και άκου μουσική. Αν κάποιος δεν έχουν ταλέντο ή δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες δεν χρειάζεται να μάθουν όργανο. Να είστε όμως ανοιχτοί να ακούσετε. Δεν χρειάζονται γνώσεις, όλοι μέσα μας έχουμε μια ευγένεια στην ψυχή μας και αυτή μπορεί να βγει και να εκφράσουμε ό,τι έχει ο καθένας ανάγκη. Αυτό μου έμεινε..

Η Ε. αναγνωρίζει την προβληματική για κάποιους φύση της μουσικής που συνδέεται με την εκμάθηση ενός οργάνου, που για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ είναι κάτι άπιαστο, διότι δεν διαθέτουν ούτε τους οικονομικούς πόρους, αλλά και τα κατάλληλα ερεθίσματα από το περιβάλλον, ώστε να ασχοληθούν με το παίξιμο ενός οργάνου. Αναγνωρίζει τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την ερμηνεύει δηλώνοντας και αναπαράγοντας την προτροπή της ερευνήτριας για πολλαπλή έκθεση σε μουσικά ακούσματα, με στόχο την ανάδυση των ενδόμυχων συναισθημάτων, συνειρμών, σκέψεων και βιωμάτων που προκύπτουν από τη μουσική ακρόαση.

Από τη Σ. λάβαμε την παρακάτω απάντηση

Μου άρεσε η δική σας μουσική. Αυτά που λένε για την αγάπη, τους έρωτες, την ξενιτιά. Και εμείς σαν λαός έχουμε τα δικά μας, αλλά καλά είναι όλα. Και όλα μου άρεσαν που

ακούσαμε. Όχι ότι όλα θα τα ακούσω στο σπίτι, αλλά καλά ήταν. Ήρθα χαλαρά, αλλά ήταν καλά.

Με άλλα λόγια η Σ. φαίνεται ότι παρακολούθησε με ενδιαφέρον την εκπαιδευτική διεργασία, μία διαδικασία που από ότι φάνηκε της άρεσε ιδιαίτερα, με μουσικά ακούσματα που άρχισε να προσεγγίζει.

Διερευνώντας την άποψη του Β. για τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας παραθέτουμε τον παρακάτω διάλογο.

-Το συμπέρασμα είναι ότι ο καθένας ακούει ό,τι θέλει νομίζω. Ο καθένας μπορεί να ακούει ό,τι θέλει.

-Δηλαδή αυτό που ακούς εσύ, τον Καζαντζίδη δηλαδή, μπορούν να τον ακούν όλοι;

-Βεβαίως. Γιατί όχι;

-Τον ακούν όμως όλοι;

-Όχι, αλλά ο Ωνάσης τον άκουγε. Δεν μπορεί να σου υπαγορεύσει κανείς τι θα ακούσεις.

Στον Β. ενδυναμώθηκε η πεποίθηση σχετικά με τη μουσική αυτονομία του ατόμου, το οποίο είναι ελεύθερο να κάνει τις επιλογές του, χωρίς να επαναλαμβάνει και να μιμείται τις επιλογές των άλλων.

Η Λ. στην ερώτηση «ποια ήταν η χρησιμότητα των μαθημάτων που κάναμε;» επισημαίνει «Μαθαίνεις και κάποια πράγματα γύρω από τη μουσική. Ό,τι μαθαίνεις είναι πάρα πολύ σημαντικό. Κάθε μουσική σε ταξιδεύει σε διαφορετικό χώρο και λαμβάνεις πολλά μηνύματα». Η Λ. τονίζει ότι η εκπαιδευτική διεργασία συνέβαλε στην επέκταση της γνώσης και στην ικανοποίηση της ανάγκης της για εμπλουτισμό του γνωστικού της επιπέδου. Συνεχίζοντας αναφέρει

Αναρωτήθηκα, γιατί να ακούμε όλοι μία μουσική; Με έχει απασχολήσει αυτό. Τα τραγούδια που γράφονται πιο πολύ και ακούγονται είναι εμπορικά.. Πιστεύω είναι της ημέρας τραγούδια, δηλαδή ό,τι μπορούμε μόνο για το σήμερα. Δηλαδή να πάρουμε ένα CD, να ικανοποιήσουμε τις ορέξεις του σήμερα, χωρίς να σκεφτούμε αν έχει διάρκεια αυτό το τραγούδι, αν θα μείνει. Το είχα σκεφθεί πριν μας το πείτε εσείς, ότι όλοι ακούμε αυτά τα εύκολα τραγούδια, τα οποία ακούω και εγώ δεν το κρύβω.

Το αποτύπωμα που άφησε στη Λ. το μάθημα ήταν η συγκυρία να επανέλθει ένα ερώτημα που από ότι διαφαίνεται την απασχολούσε σχετικά με την επικυριαρχία του εμπορικού τραγουδιού και που ενδεχομένως είχε ανακύψει από την ενασχόλησή της στα κέντρα διασκέδασης. Έτσι το μάθημα έγινε ένας χώρος που τελεί σε μία διαρκή αναζήτηση νοηματοδότησης για τις επιμέρους περιοχές των ερωτημάτων.

5.9. Γενικές παρατηρήσεις ανά εκπαιδευόμενο

5.9.1. Μαρία

Στην τάξη η Μ. έδειξε ότι καταλαβαίνει τη δημοτική μουσική και ότι μπορεί εύκολα να τη σιγοτραγουδήσει. Όμως η αρχική της πεποίθηση ήταν ότι «θέλουμε να ακούσουμε κάτι πιο σύγχρονο ή ακόμα πιο ποιοτικό». Μέσα από διαλογικές διαδικασίες κατανόησε ότι το οικογενειακό και πολιτισμικό πλαίσιο και οι δύσκολες συνθήκες που μεγάλωσε λειτούργησαν, ώστε να συνδεθεί στη συνείδησή της το δημοτικό τραγούδι με την αγροτική, επίπονη ζωή και τις στέρσεις της παιδικής της ηλικίας. Συνειδητοποίησε ότι δεν αποποιείται το δημοτικό τραγούδι, αλλά τους συνειρμούς που γεννούνται από το άκουσμά του και ουσιαστικά τον δύσκολο και χωρίς ερεθίσματα τρόπο ζωής που μεγάλωσε.

Η Μ. δεν ήταν εξοικειωμένη με την κλασική μουσική, ωστόσο έτρεφε πάντα μεγάλο σεβασμό. Μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην τάξη πρόσθεσε η ίδια την ενεργό διαλογική φαντασίωση σε σχέση με το άκουσμα των κλασικών μουσικών ακουσμάτων και το ρεπερτόριο. Η κλασική μουσική έδειξε ότι της γεννά συλλογισμούς. Μέσω της κλασικής μουσικής βρήκε ακούσματα που απελευθέρωσαν τον ψυχικό της κόσμο και την εξώθησαν να συνεχίσει να μαθαίνει και να καλλιεργεί το πνευματικό της επίπεδο, το οποίο ανέβαζε σταθερά.

Η ίδια παρότι ζει σε συντηρητικό περιβάλλον, στις παρυφές της εκκλησίας, έχει έντονες ανησυχίες και αναζητήσεις. Ο γραμματισμός της μουσικής τη βοήθησε να μην μείνει στα κλισέ του εκκλησιαστικού περιβάλλοντος και στους εκκλησιαστικούς και βυζαντινούς ύμνους, αλλά να ακολουθήσει το δικό της μονοπάτι. Η ενεργητική συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διεργασία, της άνοιξε ορίζοντες και την οδήγησε τα μουσικά ακούσματα που εστιάζονταν στις βυζαντινές υμνωδίες, να μην μονοπωλήσουν τον δικό της ψυχικό κόσμο. Εκχερσώθηκε η πεποίθησή της, που εκπορευόταν από τον ρόλο της ως πρεσβυτέρα, ότι είναι μη ηθικό μία σύζυγος ιερέα να εκτεθεί σε μία ποικιλία μουσικών ακουσμάτων, που μπορεί να αλλοιώσουν τις χριστιανικές της αξίες.

Από ότι φάνηκε σε μεγάλη ηλικία μαθαίνει και εξελίσσεται δίχως φραγμούς, δείχνει εγρήγορση στις ευκαιρίες χρήσης κριτικής σκέψης, εμπιστοσύνη στις διαδικασίες του μαθήματος, διαθέτει αυτοπεποίθηση και ανοιχτό πνεύμα, έχει ευελιξία στην εξέταση εναλλακτικών λύσεων και απόψεων, κατανοεί τις απόψεις άλλων ανθρώπων. Διαθέτει δίκαιη νοοτροπία στην εκτίμηση των συλλογισμών και ειλικρίνεια στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων ή στις εγωκεντρικές τάσεις και τέλος σύνεση

κατά την αναστολή, την πραγματοποίηση ή την τροποποίηση των αποφάσεων και προθυμία να επανεξετάσει και να αναθεωρήσει τις απόψεις της.

Ένα μετασχηματιστικό άλμα που παρατηρήθηκε σχετίζεται με την προσέγγιση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης στη μουσική. Ο τρόπος που αρχικά αντιλαμβανόταν και νοηματοδοτούσε την έννοια της παγκοσμιοποίησης ήταν αποτέλεσμα μιας βαθιάς εσωτερικής και συναισθηματικής σχέσης με τη χριστιανική θρησκεία, που την έκανε να έχει αμυντική στάση απέναντι σε κάθε τι νεωτερικό. Η τελική διαπίστωσή της ήταν ότι και τα θετικά, αλλά και τα αρνητικά συμβαίνουν ταυτόχρονα. Εδώ ο μετασχηματισμός ήταν εμφανής, διότι έφτασε στο συμπέρασμα ότι επικρατεί παγκόσμια ο λεγόμενος πολιτισμικός ιμπεριαλισμός, μία επέκταση ισοπέδωσης των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και επιβολής παγκόσμιων προτύπων και συνηθειών στα ακούσματα, στον χορό και στην έκφραση, τα οποία όμως πρέπει να γνωρίζεις, χωρίς να σε αλλοτριώνουν. «Άλλο να τα γνωρίσεις και άλλο να σε αφομοιώνουν» κατέληξε.

Η δεκτικότητα, η προσαρμοστικότητα και η αναπροσαρμοστικότητα της συγκεκριμένης μαθήτριας είναι πράγματι αντιπροσωπευτικό δείγμα της επιτυχίας του να βουλιάζεις με νέες τεχνοτροπίες και διαμέσου της μουσικής σε ζητήματα. Η ίδια δεν έχει καμία τάση επιστροφής στο παρελθόν, επιθυμεί να προχωρήσει μπροστά, αλλά πάντοτε πατώντας γερά στα πόδια της και αντιστοιχώντας κάθε της βήμα με τα καθήκοντα, τις επιδιώξεις και τους οικογενειακές της προτεραιότητες.

5.9.2. Γιάννης

Για τον Γ. το μάθημα της μουσικής είναι σημαντικό από επιστημονικής και ηθικής πλευράς. Μέχρι τώρα είχε μάθει τη χρήση των οργάνων και τη θεωρία της μουσικής. Τώρα επαναλαμβάνει τη μάθηση για την ουσία της μουσικής μέσα σε συνθήκες εκπαίδευσης και ενεργητικής επαφής με τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τα μουσικά ακούσματα. Μιας και ο ίδιος ακολουθούσε μονόπλευρα το δρόμο που του άνοιξε η ενασχόληση με τα ντραμς και τα κρουστά, άρχισε να συνειδητοποιεί και να επεκτείνει την άποψη του για τη μονομερή σημαντικότητα της εκτέλεσης των μουσικών οργάνων. Στις συναντήσεις περισσότερο ήθελε να έχει ένα μουσικό όργανο στα χέρια του για να εκφραστεί και να εκτονωθεί. Τα λεγόμενά του στη συνέντευξη έδειξαν ότι άλλαξε η νοητική του συνήθεια, ότι η επιτέλεση⁶¹ στη μουσική πρέπει να δίνει έμφαση μόνο στην

⁶¹ Η έννοια της επιτέλεσης συνδέεται και με τη μουσική. Η ακρόαση μουσικής και η εκτέλεσή της είναι μία επιτέλεση. Μέσω της μουσικής επιτέλεσης, το άτομο βιώνει νοητικά, συναισθηματικά και σωματικά

εκτέλεση μουσικής και ότι αποτελεί αυτοσκοπός η γνώση ενός μουσικού οργάνου. Στην τάξη συνειδητοποίησε την αξία του να εμπλέκεσαι επιστημονικά στη διερεύνηση μουσικών ζητημάτων, με έναυσμα τη μουσική ακρόαση.

Ο Γ. είχε ξεκινήσει από την αμφιταλάντευση για το δημοτικό τραγούδι και κινείτο προς το νέο, το νεωτερικό, λόγω της παραμονής του στην Αμερική. Η ελληνική του ρίζα ήταν κομμένη στα δύο σε σχέση με το παραδοσιακό τραγούδι. Το γνώριζε καλά, αλλά δεν τον εξέφραζε απόλυτα. Τα μουσικά ακούσματα από τα ελληνικά παραδοσιακά συρτά, τα συμπαθούσε περισσότερο από ότι τα βαριά ελληνικά του θυμαϊκού, περί τον θυάμιν ποταμό, κοινώς τσάμικο. Ο Γ., που είχε οχυρωθεί πίσω από τη τζαζ, τη σόουλ, το ροκ εν ρολ και το ροκ, αντελήφθη ότι το ροκ εν ρολ συνδέεται υπό μία έννοια με την παραδοσιακή μουσική, γιατί είναι αυθεντικό και έχει τη βασική δομή του πρωτόλειου.

Ο Γ. σε σχέση με τους συνεκπαιδευόμενους του υπερείχε σε γνωστικό επίπεδο, είχε αποκτήσει κριτήριο και αντιλαμβανόταν ό,τι οι άλλοι δεν μπορούσαν να προσεγγίσουν και επειδή ήταν γεννημένος μουσικός μάθαινε ευκολότερα να χειρίζεται τη διαφορετικότητα που συνεχώς προέκυπτε. Έδειχνε εγρήγορση στις ευκαιρίες χρήσης κριτικής σκέψης, εμπιστοσύνη στις διαδικασίες του μαθήματος, είχε αυτοπεποίθηση και ευελιξία στην εξέταση εναλλακτικών λύσεων. Η δυσκολία του ήταν στο να κατανοήσει απόλυτα τις απόψεις των άλλων και να κατευνάσει τις εγωκεντρικές τάσεις του, που εν μέρει πήγαζαν από τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου της μουσικής.

Η παρουσία του στην τάξη ήταν δυναμική. Υπήρξε στην ουσία βοηθός της εκπαιδεύτριας, στην προσπάθεια να αναθεωρήσουν και να επαναθεμελιώσουν οι εκπαιδευόμενοι τη σχέση τους με τη μουσική. Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν παρών, όμως ήταν παρών και μετά. Ήταν παρών όχι μόνο τη στιγμή του μαθήματος, αλλά έδειχνε να είναι έτοιμος και για το μετά. Αυτό είναι η απόδειξη ότι ο συγκεκριμένος άνθρωπος, που πραγματικά ελευθερώθηκε μέσα από τα μουσικά ακούσματα, παροτρύνθηκε και δεν ήταν η παρόρμηση, αλλά η κριτική διεργασία που ολοκληρώθηκε.

Ο Γ. λόγω της μουσικής του κατάρτισης και της επαφής του στο εξωτερικό με νεωτερικές μουσικές φόρμες, εισχώρησε σε βάθος στο ζήτημα της πρόσμειξης και της ανταλλαγής μουσικών στοιχείων και το προσέγγισε με ολιστικό τρόπο. Η ελευθερία κινήσεων την οποία βίωσε όταν επισκέφθηκε την Αμερική και οι μουσικές ιδιομορφίες

νοήματα και ιδέες και αντιλαμβάνεται πληρέστερα τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει (Μυριβήλη, 2006).

με τις οποίες ήρθε σε αλληλεπίδραση, του έδιναν μία ευελιξία στη σκέψη και μία ορθολογικότητα στην προσέγγιση των μουσικών ακουσμάτων. Το νοητικό σχήμα του Γ. για την αλληλεπίδραση και συνύπαρξη μουσικών στοιχείων διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων διευρύνθηκε και έγινε πιο πολύπλοκο. Ο Γ. επισήμανε ότι η ανάγκη του καλλιτέχνη για προσωπική έκφραση πρέπει να καθορίζει το τι θα επιβληθεί παγκόσμια. Η μουσική για τον ίδιο έχει ψυχή. Οτιδήποτε βιάζει την ψυχή απορρίπτεται.

5.9.3. Αχμέτ

Όταν κάποιος μετακομίζει σε μία διαφορετική χώρα, τείνει να βιώσει μία αίσθηση αποπροσανατολισμού, γεωγραφικά, κοινωνικά, πολιτιστικά. Μπορεί να υπάρξει πολιτισμική σύγκρουση, αδυνατώντας να καταλάβει τα πρότυπα της υιοθετηθείσας χώρας. Αυτός ο αποπροσανατολισμός μπορεί να είναι συντριπτικός σε μερικούς ανθρώπους, οι οποίοι θα μπορούσαν να καταλήξουν σε ψυχολογική σύγχυση και συναισθηματική αναταραχή (Qi, 2009). Σύμφωνα με τον Fursona (2013, όπως αναφέρεται στο Qi & Veblen, 2016) εξαιτίας της μετανάστευσης το άτομο μπορεί να αναγκαστεί να σχηματίσει δύο ταυτότητες, την ταυτότητα του μετανάστη και την ταυτότητα της πατρίδας του. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα που αντιμετώπισε ο Α. εκδηλώθηκε ως σοκ προσαρμογής σε μία νέα κουλτούρα, στην οποία έπρεπε να ενσωματωθεί.

Οι μαθησιακές συναντήσεις τον βοήθησαν να προσαρμοστεί, να επαναδιαμορφώσει νοηματικές δομές και αντιλήψεις και να απελευθερωθεί ψυχικά. Ένας από τους στόχους των παρεμβάσεων ήταν να τον αφυπνίσει, να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στα νέα πολιτιστικά δεδομένα και στο καινούργιο περιβάλλον και να διατηρήσει ό,τι επιθυμεί από τη δική του παράδοση. Στην τάξη ακούσαμε ποντιακά και μάλιστα τον χορό ομάλ, προβάλλοντας βίντεο με την αντίστοιχη μουσική. Ήταν ακριβώς ο ίδιος χορός, τον οποίο χορεύουν οι Κούρδοι, ο λεγόμενος κουρδικός χαλάι. Όταν τον άκουσε νόμιζε ότι ήταν ο δικός τους χορός και όταν διαπίστωσε ότι είναι ποντιακός αναρωτήθηκε. Η έκπληξή του ήταν μεγάλη. Ένωσε μέσα του ότι υπάρχει ένας μυστικός δρόμος που συναντά τον ελληνικό κόσμο πριν καν έρθει στην Ελλάδα. Έμεινε άφωνος στην αρχή και στη συνέχεια είχε ερωτήσεις. Σε αυτές τις ερωτήσεις έπρεπε να απαντήσει ο ίδιος και δεν έγινε καμία προσπάθεια να επηρεαστεί, για να βγάλει συμπεράσματα. Δεν τέθηκε καν στην τάξη το ερώτημα, αν οι Κούρδοι αντέγραψαν από τους Πόντιους ή αν οι Πόντιοι επηρεάστηκαν από τους Κούρδους. Στην ιστορία βεβαίως ο ισχυρότερος πολιτισμός επηρεάζει τον πιο αδύναμο, αλλά η συνάφεια και των δύο κάνει πολλές ανταλλαγές, σαν

και αυτές που έχουμε γνωρίσει στα Βαλκάνια, όπου υπάρχουν ρυθμοί, μουσικά ακούσματα, τραγούδια σε διαφορετικές γλώσσες ακριβώς τα ίδια. Η νοηματική επέκταση της οπτικής του συνίσταται στην επανεξέταση του αρχικού του συλλογισμού σχετικά με την περιχαράκωση της μουσικής αποκλειστικά στα στενά όρια της πατρίδας του. Στην ουσία προσφέρθηκε μία διέξοδος μέσα από οικεία συναισθήματα που γεννήθηκαν και που δεν ήταν δυνατόν να περιγραφούν με λέξεις (Taylor & al., 2012). Ο Α. άντλησε δύναμη, χρησιμοποιώντας τόσο τη μουσική της προέλευσής του, τις παραδόσεις και τα έθιμά του, αλλά ταυτόχρονα προχώρησε προς την ιδέα της προσαρμογής, ώστε να γίνει πλήρες μέλος του νέου περιβάλλοντος. Έτσι η μουσική φάνηκε να διατηρεί ζωντανή τη σύνδεση με το παρελθόν του, αλλά αποτέλεσε επίσης θεμελιώδες εργαλείο για την προσαρμογή του στη νέα χώρα και στον νέο πολιτισμό της. Ο ίδιος στην τάξη φάνηκε ότι αναπλαισίωσε την αντίληψή του για τη διαφορετικότητα της μουσικής των λαών και των ανθρώπων. «Αδέλφια μουσικές, ίδια κόκαλα, αδέλφια άνθρωποι», όπως χαρακτηριστικά είπε. Από την ημέρα αυτή έδειξε ότι άρχισε να αγαπά περισσότερο το μάθημα της μουσικής και διψούσε όλο και πιο πολύ να γνωρίσει το διαφορετικό.

Η νέα πραγματικότητα στην τάξη τον έκανε να μετασχηματίσει εν μέρει και άλλες βασικές πεποιθήσεις, διότι συνειδητοποίησε ότι οι αντιλήψεις που διέτρεχαν τη σκέψη του για την αυτούσια διατήρηση της πολιτισμικής αφετηρίας του, έπαψαν να είναι βιώσιμες. Για να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση πραγμάτων, όπως είχε διαμορφωθεί στο μάθημα και γενικότερα στο σχολείο έπρεπε να απεμπολήσει την καχυποψία του και την αρνητικότητα του. Έπρεπε να διαβεί το μονοπάτι που θα τον ένωνε με το εμείς όλου του κόσμου. Μάλιστα εξομολογήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας ότι είναι έτοιμος να παντρευτεί χριστιανή, Ελληνίδα, γιατί η αγάπη είναι ισχυρότερη από τα δόγματα. Τελικά, ο κοινωνικός ανθρωπισμός αποδεικνύεται ισχυρότερη ιδεολογία από οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση και η ειρήνη εμφανίζεται σαν μοναδικός δίαυλος για να δώσει ασφάλεια στους κατατρεγμένους. Η επικοινωνία μας στην αίθουσα διδασκαλίας τον έκανε να νιώθει ένας από εμάς. Ο ίδιος ολοκληρώνοντας τον κύκλο του διαλόγου εξέφρασε τη μεγάλη του επιθυμία, να κάνει οικογένεια και τα παιδιά του να είναι ασφαλή και αποδεκτά.

Η μουσική του άρεσε, αλλά δεν είχε επαρκή εκφραστική δυνατότητα να την περιγράψει. Αν ερμηνευθεί η γλώσσα της στάσης του σώματος στην τάξη, θα λέγαμε ότι έδειχνε να συμμετέχει, να απολαμβάνει την κλασική μουσική και να εκφράζεται μέσα από τους

αργούς και ήσυχους ρυθμούς. Σημαντικό είναι ότι ακούγοντας μία ποικιλία μουσικών ειδών συνειδητοποίησε το μουσικό αποκλεισμό και τη μουσική στέρηση που βίωνε στην πατρίδα του, εξαιτίας της ακρόασης συγκεκριμένων και μικρής γκάμας παραδοσιακών κουρδικών, αραβικών ή τουρκικών τραγουδιών. Η μουσική πάντως έδειξε ότι είναι μέσο κοινωνικοποίησης, μιας και ήθελε να μάθει να σιγοτραγουδά, αλλά και να χορέψει δικούς μας τοπικούς ρυθμούς, μόνο και μόνο για να συμμετέχει στη μαθησιακή κοινότητα. Για τον Α. συντελέστηκε αφύπνιση σε μεγάλο βαθμό, αποκτώντας εγρήγορη και σχετική αυτοσυνείδηση.

5.9.4. Πέτρος

Το ότι έχουμε έναν Ρομά ενήλικο να παρακολουθεί το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι σημαντικό ζήτημα, διότι αυτός ο άνθρωπος τουλάχιστον στα δικά του παιδιά θα μεταφέρει το πνεύμα της κοινωνικής ένταξης και ισότητας. Στο μάθημα ήρθε σε επαφή με διαφορετικές μουσικές μελωδίες. Έδειξε ευπροσάρμοστος και δεν καταφερόταν ενάντια στις άλλες μουσικές. Όπως όλοι της φυλής του θεωρούσε ότι η μουσική χωρίς λόγια, τραγούδι και χορό δεν είναι μουσική. Τη μουσική την είχε μάθει ακούγοντας και μιμούμενος προσεκτικά ήχους και όχι μέσα από θεωρία και ειδική γνώση, γι' αυτό και δεν ήξερε να διαβάζει μουσική. Η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα τον βοήθησε να αντιληφθεί ότι όλα έχουν μία σειρά, μία αναλογία, μία περιοδικότητα και μία αντιστοιχία. Ξεκίνησε να διακρίνει κάποια χαρακτηριστικά της μουσικής και εξελίχθηκε η θέλησή του για πιο οργανωμένη και συστηματική μάθηση. Η τελειοποίηση της εκμάθησης κλαρίνου έγινε στόχος του. Αναμορφώθηκε και επανασυγκροτήθηκε η αντίληψή του για την αξία της μάθησης, καθότι άρχισε να συνειδητοποιεί ότι οι επιλογές και οι πράξεις του εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την καλλιέργεια και την παιδεία.

Επειδή ήξερε μουσικό όργανο αισθανόταν μία υπεροχή. Όταν ένιωσε ασφαλής στην τάξη ανέπτυξε και ηγετικές τάσεις. Συμμετείχε σε όλες τις συζητήσεις και αυτήν τη δυναμική, αναγνώρισαν όλοι στην αίθουσα διδασκαλίας και τον διευκόλυναν στο να εκδηλώνεται και να εκφράζεται. Εκείνο όμως που τον ενδιέφερε περισσότερο ειδικά στην αρχή των μαθησιακών παρεμβάσεων ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και σιγουριάς, ώστε να τον συμπαθήσουν οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι και να μην τον επικρίνουν, γιατί κάποιοι ενήλικοι είχαν παράπονα για τη συμπεριφορά ομάδων της φυλής του. Το αρχικό αποπροσανατολιστικό του βίωμα σχετιζόταν με τις συσσωρευμένες αρνητικές του πρότερες εμπειρίες και συναισθήματα από το σχολικό περιβάλλον, τις οποίες έπρεπε να απεμπολήσει και να αναδιαμορφώσει, προκειμένου να

ενταχθεί στην ομάδα των ενηλίκων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων στο πρόσωπο του αναγνώρισε την εξαίρεση και τον πρωτοπόρο. Έτσι, η ομάδα τον κοινωνικοποίησε και όχι απλά ισότιμα, αλλά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έδειξε ότι είχε και μία υπεροχή απέναντι σε άλλους, γιατί κατάφερε να επιβιώσει στηριζόμενος στον εαυτό του. Αν γεννηθεί κάτι στο μουσικό πεδίο θα είναι έτοιμος να το αναπαράξει. Ο ίδιος δεν έχει την τεχνική κατάρτιση προκειμένου να γίνει συνθέτης, έχει όμως την υποδομή να πάρει το λαϊκό και να το κάνει ακόμα πιο ισχυρό. Θα μπορούσαμε να τον κατατάξουμε στο μουσικό πεδίο, σαν έναν από τους ζωντανούς κρίκους, αυθεντικό διαβίβαστή της παράδοσης και του λαϊκού τραγουδιού.

Όμως για να συμβεί ο μετασχηματισμός στη συνείδηση του πρέπει να αλλάξει και η κοινωνική του λειτουργία. Ο συγκεκριμένος είναι σε μεταβατικό στάδιο. Ζει σε συνθήκες εγκατάλειψης της σκηνής και διαμένει σε σπίτι. Τα παιδιά του θα εξελιχθούν διαφορετικά. Δύο εξ αυτών ήδη φοιτούν σε ωδείο και ο ίδιος δεν επαναπαύεται στη στερεοτυπική άποψη ότι το ταλέντο αρκεί και επομένως δεν χρειάζεται καλλιέργεια και εξάσκηση. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί ένα βήμα προς την κατεύθυνση ανάταξης και αλλαγής της ζωής του.

Στα μεγάλα ερωτήματα που τέθηκαν στην τάξη, αισθανόταν πολύ μικρός και έλεγε «τι να πω εγώ, εμένα δεν με θέλουν αυτοί εδώ γύρω, θα με θέλουν οι άλλοι...». Ωστόσο επιθυμούσε να διατηρήσει τη μουσική του αυτονομία και αυθεντικότητα, δείχνοντας να αγαπάει τον εαυτό του όπως είναι «γιατί οπωσδήποτε πρέπει να αλλάξω αποδεχτείτε με όπως είμαι». Η συγκεκριμένη διαπίστωση έχει μεγάλη αξία, γιατί η κοινωνική απόρριψη προϋπάρχει αυτής της αποδοχής την οποία απαιτεί.

5.9.5. Αναστασία

Η Α. ήλθε στην τάξη με κλειστά αυτιά και αποχωρεί με ζήλο για τη μουσική. Η επαφή με τις διαφορετικές μουσικές προσεγγίσεις της «ξεβούλωσε» τα αυτιά, όπως η ίδια ισχυρίστηκε. Το ότι για πρώτη φορά άρχισε να αναρωτιέται, για τα βιώματα και τις εμπειρίες της σχετικά με την κλασική μουσική και για τους λόγους που απορρίπτει μουσικά είδη είναι η μεγάλη επιτυχία του μαθήματος και ένα ορατό δείγμα ωρίμανσης. Η ίδια νοηματοδότησε την εμπειρία και τη δράση της σε σχέση με την κλασική μουσική, που συνίστατο στη μη ακρόασή της, μέσα από μία ευρύτερη προοπτική. Για το συγκεκριμένο πρόσωπο προκλήθηκε ένας μετασχηματισμός και μία θετική μετατόπιση στις πεποιθήσεις και αντιλήψεις για το εν λόγω είδος, ιδιαίτερα σε ό,τι σχετίζεται με την αποδέσμευση της κλασικής μουσικής από το πένθιμο και το λυπηρό.

Η συμμετοχή της στη χορωδία είναι αυτό που την ενθουσίασε περισσότερο. Αμφισβητήθηκε και άλλαξε η εγκυρότητα της πρότερης άποψής της, για την αξία της συμμετοχής σε ένα χορωδιακό σύνολο και αναγνώρισε τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο ένταξης σε μία χορωδία. Ο μετασχηματισμός οδήγησε σε δράση, γιατί όπως η ίδια εξομολογήθηκε στη συνέντευξη συμμετέχει ήδη σε μία χορωδιακή ομάδα εκτός του σχολείου.

Ένας σημαντικός μετασχηματισμός που επιτελέστηκε συνδέεται με την αλλαγή των προκαταλήψεων της προς τους αλλοδαπούς. Ξεπέρασε τον ρατσισμό και πλέον μπορεί να κάνει άνετα παρέα με μετανάστες. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις λειτούργησαν ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της σύμπνοιας, της κατανόησης, της θετικής αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες και τελικά της αποδοχής του «άλλου», του «ξένου», του «αλλοδαπού».

Η αλληλεπίδραση με τη μουσική ενδυνάμωσε την αυτοδύναμη σκέψη, ενίσχυσε την αυτονομία της, υποβοηθώντας την να εξελίξει την οντότητα και ανεξαρτησία της. Η Α. εναντιώνεται σε οποιαδήποτε μορφή επιβολής μουσικών ακουσμάτων από τον εκπαιδευτικό. Ο λόγος της στη συνέντευξη διαμεσολαβεί στην ανάγνωση μιας «ατομικής πραγματικότητας», δηλαδή της επιθυμίας για αντίσταση σε οτιδήποτε απειλεί την αυτοδιάθεσή της.

5.9.6. Κωνσταντίνα

Η πρώτη συνάντηση της Κ. με το μάθημα της μουσικής στα μαθητικά της χρόνια ήταν απογοητευτική και την έκανε να το αντιπαθήσει. Η πιο σημαντική εξέλιξη που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πρόσωπο είναι ότι η απέχθειά της προς το μάθημα της μουσικής μετασχηματίστηκε σε αγάπη και ενδιαφέρον να έχει περισσότερες ώρες μουσικού γραμματισμού και επίσης «έμαθε να ακούει», όπως η ίδια διατύπωσε. Εκπαιδεύτηκε να ακούει διαφορετικές μουσικές και είδε το μάθημα με διευρυμένο τρόπο. Δεν έβγαλε απλά τις παρωπίδες, δεν ξεπέρασε μόνο την απώθηση, τα αρνητικά συναισθήματα και τα εμπόδια που είχε από τις πρότερες αρνητικές εμπειρίες, αλλά έμαθε να κατανοεί αυτό που ακούει και εδώ είναι το σημείο στο οποίο η ίδια έδωσε έμφαση. Ξεπερνάει τους δισταγμούς της και τα φράγματα που της έχει θέσει η πολιτισμική της συνείδηση με το να ομολογεί την ικανότητα της, ότι «έμαθε να ακούει». Το «έμαθα να ακούω» είναι ένα από τα πολυτιμότερα μηνύματα που έχει εκφράσει εκπαιδευόμενος.

Άτομο με κοινωνικούς προβληματισμούς χρησιμοποίησε τις μουσικές παρεμβάσεις σαν μία ευκαιρία έκφρασης των ιδιαίτερων προσωπικών της πεποιθήσεων. Το αρχικό νοηματικό σχήμα της Κ. ήταν ότι η παγκοσμιοποίηση επιφέρει την ομοιομορφία και σαν παράδειγμα ανέφερε την εξωτερική ομοιομορφία των γυναικών. Ωστόσο, αναπλαισιώνει τη συγκεκριμένη αντίληψη, καταλήγοντας ότι στη μουσική δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτη ομοιομορφία, γιατί παρεμβαίνει ο δημιουργός, που έχει τη δική του μοναδική τεχνοτροπία και ύφος.

5.9.7. Ελένη

Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, που έπρεπε να ξεπεράσει η Ε. ήταν τα συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα για τον δάσκαλο της μουσικής, που την έκαναν να νιώθει άβολα και να νοηματοδοτεί την εμπειρία της για τον γραμματισμό, μέσα από το συγκεκριμένο βίωμα από την πρότερη σχολική ηλικία. Η Ε. ξεχώριζε για την καλαισθησία της και το βαθύ φιλοσοφικό στοχασμό στον τρόπο που αναφερόταν για τη μουσική. Το μουσικό άκουσμα θεωρούσε ότι αντιστοιχεί σε μία κοινωνική ομάδα. Πίστευε ότι τα παιδιά της οφείλουν να γνωρίζουν κλασική μουσική, για να ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη. Όταν άκουσε εμπεριστατωμένα κλασική μουσική ισχυρίστηκε ότι «αυτά τα ακούσματα ανήκουν και σε μένα». Η αντίληψη για την ανωτερότητα της κλασικής μουσικής, που στερεοτυπικά, σύμφωνα με την ίδια συνδέεται με την ανώτερη κοινωνική τάξη, άλλαξε παντελώς στο σχολείο. Τροποποιήθηκε ο τρόπος πρόσληψης του κλασικού ακούσματος και μετακινήθηκε η παραδοχή της ότι η κλασική μουσική είναι κάτι άπιαστο, για λίγους καλλιεργημένους, ενώ παράλληλα συνειδητοποίησε ότι δεν έχει απαραίτητα σχέση με το μορφωτικό επίπεδο καθενός.

Σε όλους τους διαλόγους στην τάξη είχε άποψη και σε όλα τα ακούσματα έδειχνε ενδιαφέρον. Πολλά μουσικά ακούσματα τα συνέδεε με προσωπικούς συνειρμούς. Η εν λόγω εκπαιδευόμενη κατάφερε να αποδώσει όσο κανείς άλλος ενήλικος τον συναισθηματικό της κόσμο και διέθετε ετοιμότητα για κριτικό στοχασμό. Η ίδια είχε όλα τα χαρακτηριστικά του ιδανικού στοχαστή και στην τάξη εξοικειώθηκε με αυτό που από πριν υποψιαζόταν ότι υπάρχει μέσα της.

Η Ε. αρχικά νοηματοδοτούσε την παγκοσμιοποίηση ως τυποποίηση και ισοπέδωση, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις στην τάξη. Η αντίληψή της αναπλαισιώθηκε και διευρύνθηκε και η ίδια κατέληξε ότι όλες οι μουσικές, τοπικές, σύγχρονες και παγκόσμιες πρέπει να συνυπάρχουν. Ανέφερε για παράδειγμα ότι όταν κάποιος θεωρεί

το κλαρίνο ως ένα όργανο ξεπερασμένο, ενώ κάποιος το ροκ και την ένταση στη σύνθεση ως επιθυμητή, ο μεν πρώτος διατηρεί την παράδοση και ψάχνει τις ρίζες του και ο δεύτερος είναι καινοτόμος και ψάχνει να συνδέσει το παλιό με το νέο. Και οι δύο κατά την γνώμη της είναι απαραίτητοι και δεν πρέπει να κρίνονται και να κατακρίνονται. Η Ε. έκανε την υπέρβαση και υποστήριξε ότι η αναστοχαστικότητα προϋποθέτει κριτική σκέψη, καθώς οι άνθρωποι μπορούν να επιλέξουν τα θετικά που προσφέρει η παράδοση και η παγκοσμιοποίηση και να διαμορφώσουν μία ταυτότητα με κριτικό προσανατολισμό.

5.9.8. Σοφία

Η Σ., όπως διαπιστώθηκε στη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών δεν ήξερε να ξεχωρίζει τις μουσικές κατηγορίες. Όταν ήρθε για πρώτη φορά στην Ελλάδα, όπως η ίδια δήλωσε, τραγούδαγε και είχε την επιθυμία να ακούει τη μουσική της πατρίδας της. Η μουσική τη βοήθησε να διατηρήσει μία ισχυρή αίσθηση του εαυτού και να ξεπεράσει τα συναισθήματα της αλλοτρίωσης που την διακατείχαν, όταν έφτασε για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Αυτό επέτρεψε η μετάβασή της να είναι λιγότερο επώδυνη και την ώθησε έχοντας μία ισχυρή αίσθηση ταυτότητας στο παράδοξο να θέλει να γνωρίσει και τη μουσική της χώρας που μετανάστευσε. Στο μάθημα έμεινε έκπληκτη, όταν άκουσε τα πολυφωνικά τραγούδια της Ηπείρου. Της θύμισαν πολύ τη δική της μουσική. Αυτό την έκανε να προβληματιστεί για τη μουσική συγγένεια των δύο λαών «να είμαστε τόσο κοντά και να μην το ξέρουμε». Στο σημείο αυτό επετεύχθη η υιοθέτηση μιας νέας άποψης για τη μουσική ομοιότητα των δύο λαών. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επεκτάθηκε, όταν έγινε σχετική συζήτηση στην τάξη για τα δάνεια των λέξεων από τη μία χώρα στην άλλη.

Η κλασική μουσική που άκουσε στην αίθουσα διδασκαλίας την έκανε να νιώθει μορφωμένη. Είχε δηλαδή την πεποίθηση ότι αυτό το είδος μουσικής απευθύνεται σε ένα μορφωμένο κοινό. Ακούγοντάς την και αρχίζοντας να την αποκωδικοποιεί άρχισε να αισθάνεται ότι αποκτά τη μουσική παιδεία που της έλειπε. Έπαψε να θεωρεί ότι η κλασική μουσική «δεν είναι για αυτήν». Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι άλλαξε η μουσική της ταυτότητα και ότι το είδος της κλασικής μουσικής εντάχθηκε στα καθημερινά μουσικά της ακούσματα, αλλά επετεύχθη μετασχηματισμός, που αναφέρεται στη μετατόπισή της από το στερεότυπο, ότι το είδος αυτό δεν ταιριάζει σε μία ταλαιπωρημένη μετανάστρια.

Η Σ. ανέφερε ότι όσο ζούσε στη χώρα της η παγκοσμιοποίηση ήταν μη επιθυμητή, λόγω του καθεστώτος και ότι δεν είχε εκτεθεί σε ξένα μουσικά ακούσματα. Η παράδοση για την ίδια ήταν αναγκαστικός μονόδρομος και όχι επιλογή. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τη βοήθησαν να ανοίξει τους μουσικούς της ορίζοντας και να εκτεθεί σε νέους μουσικούς ήχους. Η ίδια φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι δεν έχει σημασία αν τα τραγούδια είναι ελληνικά ή αλβανικά, ούτε πόσο μεγάλος είναι ο κάθε πολιτισμός, ούτε ποιος επηρεάστηκε από ποιον. Η έμφαση δίνεται στην ισότητα και ομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων, η οποία διαφαίνεται και από τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία, όπως οι κοινές λέξεις μεταξύ των λαών.

5.9.9. Βασίλης

Ο Β. μεγάλωσε με δημοτικά και λαϊκά τραγούδια. Δεν επιθυμούσε να ακούσει άλλο είδος μουσικής, παρά μόνο τα συγκεκριμένα. Πρόκειται για έναν άνθρωπο, που ενώ αρνείτο κατηγορηματικά οτιδήποτε νεωτερικό, εάν τον «καλόπιανες» και δεν του αντιτασσόσουν θα άκουγε και αυτό που δεν του άρεσε. Όμως δεν προσήλθε στο μάθημα για να τον αλλάξουμε, αλλά για να τον κατανοήσουμε, για να μάθει γράμματα και στο τέλος έκανε την υπόκλισή του στον γραμματισμό της μουσικής.

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευόμενος δεν διέθετε το σύνολο των χαρακτηριστικών του καλού κριτικού στοχαστή, διότι δεν ήταν ευέλικτος στην αντιμετώπιση προσωπικών προκαταλήψεων και έτοιμος να διασαφηνίσει τα ζητήματα. Ωστόσο, έδειχνε εμπιστοσύνη στην εκπαιδύτρια και είχε τη θέληση να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εμπειρία ακρόασης της τζαζ μουσικής του γέννησε θετικά συναισθήματα. Συνειδητοποίησε ότι τον ψυχικό του κόσμο αγγίζουν και άλλα ήδη μουσικής, πέρα από το λαϊκό τραγούδι, τα οποία όμως δεν γνώριζε, αλλά και δεν είχε μπει μέχρι τώρα στη διαδικασία να αναζητήσει κάτι διαφορετικό και καινούργιο. Ο Β. συνειδητοποίησε ότι η λαϊκή μουσική δεν αποτελεί μοναδική και αποκλειστική έκφραση της ψυχής. Η έκθεση του σε ποικίλες απόψεις και μουσικά ακούσματα λύγισαν την ακαμψία του και τη μονομερή αντιμετώπιση της μουσικής και τον οδήγησαν στο συμπέρασμά ότι δεν πρέπει να επικρατεί ο δογματισμός και η εμπάθεια. Οτιδήποτε νεωτερικό δεν είναι και σωστό και οτιδήποτε συντηρητικό δεν είναι και λάθος. Πρέπει να συντηρούνται τα ωραία και τα όμορφα τραγούδια του παρελθόντος και να παράγεται κάτι καλύτερο.

5.9.10. Λάουρα

Η Λάουρα κρατάει τα τραγούδια που γεμίζουν την ψυχή της και ταυτόχρονα «ανοίγει» τα αυτιά της στο καινούργιο, που της προσφέρθηκε στην τάξη. Είναι πρόθυμη να ακούσει όλα τα είδη μουσικής. Ωστόσο, δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να μπουν στα κλισέ του μουσικού παρόντος και να ταυτιστούν με τα εισαγόμενα ή τα προωθούμενα από τις μουσικές εταιρείες. Η Λ. δεν είναι φερέφωνο οποιασδήποτε μόδας. Η ίδια ακούει rock n' roll, όχι όμως χάρντ ροκ, το οποίο ταυτίζει με αρνητικά, αιχμηρά και αποκρουστικά συναισθήματα.

Μία σημαντική διεύρυνση του νου, που καταγράφηκε σχετίζεται με το ζήτημα της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση είχε νοηματοδοτηθεί με αρνητικό πρόσημο, διότι στη συνείδησή της υπήρχε μια αιτιατή σχέση μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της επαγγελματικής της αποτυχίας. Δηλαδή, η δομή των πεποιθήσεων της για την παγκοσμιοποίηση και των συναισθημάτων της για την έννοια ήταν αποτέλεσμα μιας κρίσης, ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος που βίωσε όταν έκλεισε το ατελιέ της, εξαιτίας των φθηνών ρούχων και νυφικών που κατέκλεισαν την αγορά και των νέων επιχειρήσεων που «άνοιξαν» δίπλα της, με αποτέλεσμα να συρρικνωθεί το πελατολόγιό της. Η αρχική νοηματική δομή εμπλουτίστηκε στη διάρκεια της κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής διεργασίας, διαχωρίζοντας την παγκοσμιοποίηση στη μουσική από τις άλλες όψεις της (οικονομική, κοινωνική, κτλ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο προβληματισμός που διατυπώθηκε στην εργασία αφορά στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική ακρόαση στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στην ενήλικη μάθηση. Με δεδομένο ότι πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να γίνουν οι ενήλικοι πιο χειραφετημένοι και αυτοδύναμοι μαθαίνοντας και να κάνουν συνειδητές επιλογές, σκεπτόμενοι κριτικά (Mezirow, 2007), οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Πάτρας έλαβαν μέρος σε ένα πείραμα, εμπλεκόμενοι με τη δράση της μουσικής ακρόασης, με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ενθάρρυνσή τους, ώστε να ολοκληρωθούν ως κοινωνικές προσωπικότητες. Η επιλογή των μουσικών ακουσμάτων έγινε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, αφού τους παρουσιάστηκε μία μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών δυνατοτήτων προτίμησης. Για να επιτευχθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα κατηγοριοποίησης στα δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κρίνεται σκόπιμη η αναζήτηση απαντήσεων στους παρακάτω προβληματισμούς:

- Πώς επιτυγχάνεται ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός μέσω της μουσικής;
- Πώς νοηματοδοτούνται οι ερμηνευτικοί κώδικες τους οποίους ένας ενήλικος μαθητής προσλαμβάνει;
- Η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα αναδεικνύει αποπροσανατολιστικά διλήμματα;
- Ποια στοιχεία της μουσικής διεγείρουν τον εμπειρικό κόσμο των ενηλίκων εκπαιδευομένων;
- Το έλλειμμα μουσικού γραμματισμού επηρεάζει τον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό;
- Τι ρόλο παίζει το διαφορετικό εθνοτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα;

Συζήτηση επί των ερωτημάτων

- Πώς επιτυγχάνεται ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός μέσω της μουσικής;

Ο μουσικός στοχασμός είναι επιλεγμένη σκέψη με προεπιλεγμένο ή αναζητούμενο υπό προσδιορισμό στόχο, είναι συλλογισμός με ενεργητική συνειδητή στάση επεξεργασίας

των μουσικών ακουσμάτων, με τελική επιδίωξη να φωτιστεί περισσότερο το κεντρικό σημείο προσήλωσης της ακοής. Υπάρχουν διαδοχικές φάσεις για να οδηγηθεί ο ενήλικος στον κριτικό στοχασμό. Αρχικά η μουσική μπορεί να είναι ξένη ή απλά ένα άκουσμα ή ένας ήχος. Στη συνέχεια εισβάλλει και ενσωματώνεται στον ψυχισμό μας, δηλαδή την αποδεχόμαστε ή όχι, είμαστε δεκτικοί ή όχι σε αυτήν. Η ταύτιση με τη μουσική δεν σημαίνει ότι φτάνουμε σε κριτικό στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός ξεκινάει από την αφύπνιση, το ξάφνιασμα, από την αποπροσανατολιστική φάση, περνάει στην ερμηνεία του ακούσματος, φτάνει στην ικανότητα ταξινόμησης στο πεδίο, αφού αποκτηθεί και ένας σχετικός μουσικός γραμματισμός, εκτός από τις αυτόματες ταξινομήσεις που κάνει το ασυνείδητο, δηλαδή μου αρέσει, δεν μου αρέσει, με φοβίζει, με χαροποιεί η μουσική, κτλ. Γίνεται ταξινόμηση της μουσικής με λειτουργία διανοητική, σημαντική φάση της στοχαστικής λειτουργίας. Αν δεν γίνει έλλογη ερμηνεία του ηχητικού και συναισθηματικού ακούσματος και παραμείνει το άτομο μόνο στο συναισθηματικό επίπεδο διέγερσης και αν δεν υπάρχει η λεκτική ικανότητα να αποδοθεί, δεν είναι εφικτό να συμβεί πάντα ο κριτικός στοχασμός. Στην τελευταία περίπτωση, όταν δεν υπάρχει επαρκής λεκτική ικανότητα, το βίωμα εκφράζεται με σωματική στάση και κινητική συμπεριφορά. Στη συνέχεια όταν η μουσική μετατραπεί σε συνειρμό, δηλαδή όταν τα τραγούδια γίνουν συνειρμικές αλληλοδιάδοχες συναισθηματικοδιανοητικές αλληλουχίες, τότε τα κριτήρια των ενηλίκων δυναμώνουν, διότι κρίνουν τα ακούσματα και αποκτούν υποκειμενική συνείδηση σχετικής διαύγειας, σε επίπεδο εγρήγορσης. Όταν φτάσει κάποιος σε ένα τέτοιο επίπεδο, το οποίο συνάδει και με την αυτογνωσία, διότι οδηγείται σε αυτοπαρατήρηση του εαυτού σε σχέση με το άκουσμα, ακολουθεί μία φάση αυξημένης ικανότητας κριτικοστοχαστικής, η οποία περιλαμβάνει τον ήχο, το πολιτισμικό περιβάλλον, το εθνικό περιβάλλον και το παγκόσμιο περιβάλλον συνάμα. Δηλαδή το άτομο αποκτά μία επίγνωση ότι είναι μέρος ενός συνόλου, αποκτά επίγνωση του ρόλου του, τον οποίο διαδραματίζει συνειδητά, ενεργοποιείται η προσωπικότητά του και γίνεται ικανός να επιλέξει πλέον μέσω της μουσικής αυτά που θέλει να αισθανθεί ή να κάνει τους άλλους να αισθανθούν και όχι μόνο για να γίνει αποδεκτός, αλλά για να βρει κώδικα επικοινωνίας μαζί τους. Η κριτικοστοχαστική ανάπτυξη σημαίνει αναβάθμιση του ψυχικού, συναισθηματικού και διανοητικού του κόσμου και φτάνει ο ενήλικος σε αυτήν, όταν είναι σε θέση να αναθεωρεί, ό,τι έχει ως άποψη και να τη μετεξελίσει. Και πώς συμβαίνει αυτό; Εμπλουτίζοντας τις νοητικές δομές με πιο

διευρυμένους και ανοικτούς μουσικούς κώδικες και ερμηνείες, που φτάνουν μέχρι την αναθεώρηση των προηγούμενων απόψεων.

Επομένως, ο στοχασμός μέσω της μεταβολής των επιπέδων συνειδητότητας στους ενήλικους μαθητές, άρχεται από την αφύπνιση μέσω του μουσικού ήχου και βαθμιαία δομεί τον διανοητικό και συναισθηματικό συνειρμό και ολοκληρώνεται με τον μουσικό κριτικό στοχασμό. Ένα πολυεπίπεδο και πολλές φορές αντιμαχόμενο ισχυρό μουσικοσυναισθηματικό φορτίο μετακινείται σε σταδιακές φάσεις κατανόησης, κρυστάλλωσης και αναθεώρησης πεποιθήσεων, δυναμώνοντας την τάση της κριτικής ικανότητας. Η εκλογίκευση του συναισθηματικού κόσμου που παράγει η μουσική με ταυτίσεις και αποταυτίσεις δημιουργεί ατομικά κριτήρια αισθητικού κάλλους που αναλογούν στην ιδιοσυγκρασία του ακροατή. Η μετατροπή του μουσικού συνόλου από άκουσμα σε λόγο, από διαίσθηση σε ενσυναίσθηση, από συναίσθημα σε συναισθηματολογική διατύπωση είναι απόρροια του ατομικού διαλογισμού. Αυτός εμπλουτίζεται μέσω του ομαδικού συλλογικού διαλόγου και του επιπέδου της διανοητικής έκφρασης του καθενός ξεχωριστά. Οι ιδέες προκαλούν λάμπεις επινόησης σε όσους συμμετέχουν σε έναν εποικοδομητικό διάλογο.

➤ **Πώς νοηματοδοτούνται οι ερμηνευτικοί κώδικες τους οποίους ένας ενήλικος μαθητής προσλαμβάνει;**

Αρχικά με την επιλογή των μουσικών ακουσμάτων που αποτελούν πλήκτρα αφύπνισης και μύησης στον διαφορετικό μουσικό κόσμο από αυτόν που είχε συνηθίσει ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος. Ο ενήλικος γίνεται ατομικό θησαυροφυλάκιο προσωπικών επιλογών, που αντιστοιχούν στον συναισθηματικό και διανοητικό του κόσμο.

Δεύτερον, με τη μέθοδο του μουσικού αποπροσανατολισμού, καλλιεργούμε ένα τεχνητό χάσμα (που κάποιες φορές οφείλεται και στην έλλειψη μουσικής παιδείας), σοκάροντας τους αμήτους στη μουσική τέχνη ακροατές και ενθαρρύνοντάς τους να ενεργοποιήσουν τους συνειρμούς τους, ώστε να κατανοήσουν το νέο, άγνωστο ή και γνωστό μουσικό ρεπερτόριο. Η αποκτούμενη νεότευκτη μουσική παιδεία οδηγεί τους πρωτόλειους εκπαιδευόμενους σε ποιοτικά άλματα αυτοπροσδιορισμού, που αντιστοιχούν σε πολιτισμικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, μίμησης και δημιουργικής επινόησης. Ο επαναπροσδιορισθείς στο φάσμα της μουσικής κλίμακας αισθάνεται ως νεωτερικός εξερευνητής που έκανε μία σπουδαία ανακάλυψη. Πράγματι, το να μαθαίνει να κρίνει

και να συγκρίνει είναι σημαντικό επίπεδο ατομικής ηθικής, κοινωνικής δικαιοσύνης και ομοειδών αξιών.

Τρίτον, με τη διαλογική επεξήγηση της προέλευσης και των χαρακτηριστικών του εκάστου μουσικού είδους και τραγουδιού και με την ελεύθερη έκφραση όλων. Η ανοικτή ελεύθερη συζήτηση κατηγοριοποιεί σε επιμέρους είδη τα μουσικά ακούσματα και προκαλεί εκλεκτικές συγγένειες και χαώδεις αποστάσεις ανάμεσα σε αυτά. Θεμελιώδης κρίκος προσδιορισμού τα ομοειδή συναισθήματα και η συνειδητή επιδίωξη συνέγερσής τους.

Τέταρτον, με τη διευκόλυνση να συνδέσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τα μουσικά κριτήριά τους, στην πολιτισμική πολλαπλότητα ενός πολυδαίδαλου σύγχρονου κόσμου, στον οποίο είναι και οι ίδιοι συμμετέχοντες και πρωταγωνιστές του μετασχηματισμού του.

Πέμπτον, με τη διαλεκτική μέθοδο, από το μέρος στο όλον και από το όλον στο μέρος. Αυτή η μεθοδολογία καθιστά ικανό τον συμμετέχοντα να αποκτήσει άποψη, να την δοκιμάσει στον διάλογο και να είναι έτοιμος να πειστεί και να πείσει καλοπροαίρετα.

➤ **Η αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα αναδεικνύει αποπροσανατολιστικά δилήματα;**

Η επαναπλαισίωση των υφιστάμενων πεποιθήσεων στη βάση νέων παραδοχών είναι μία διαδικασία, που όπως φάνηκε προκύπτει όταν υπάρχει μία ένταση ανάμεσα στην εμπειρία των ενηλίκων και στη νέα πραγματικότητα που καλούνται να διαχειριστούν. Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές της θεωρίας του Mezirou, ένα όχημα που οδηγεί σε μετασχηματισμό μπορεί να σχετίζεται με μία πρωτόγνωρη μαρτυρία που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των ατομικών και συλλογικών νοηματοδοτήσεων ή την αντιμετώπιση μιας άγνωστης κατάστασης (Lawrence, 2012, Taylor & Elias, 2012). Αποπροσανατολιστικό δίλημμα αποτελεί, οτιδήποτε δημιουργεί μία αναστάτωση, μία ανησυχία, ένα αρχικό άγχος και στη συνέχεια καθυστερείται ο ενήλικος, διότι το ερμηνεύει, το κατανοεί, το ενσωματώνει, το ταξινομεί για την κατάλληλη στιγμή ή το απορρίπτει ακόμα. Η μουσική έδειξε ότι υπάρχουν αυτοματισμοί στο ψυχοβιολογικό σύστημα του κάθε ανθρώπου, στην υπόστασή του και δεν είναι ποτέ ουδέτερο το μοτίβο της. Ενεργοποίησε σημαντικές αντιδράσεις, αφυπνίσεις και απορίες που δε μπορούσαν να ερμηνευτούν με βάση τις προηγούμενες γνωστικές και συναισθηματικές δομές του ατόμου. Η μουσική ακρόαση λειτούργησε ως ενεργοποιό γεγονός που πυροδότησε την

ανάγκη της κριτικής εξέτασης ζητημάτων και προκάλεσε έναν παραγωγικό και εποικοδομητικό διάλογο στην τάξη.

➤ **Ποια στοιχεία της μουσικής διεγείρουν τον εμπειρικό κόσμο των ενηλίκων εκπαιδευομένων;**

➤ **Η μουσική ως συναισθηματική εργαλειοθήκη**

Η μουσική έχει την ικανότητα να διεγείρει, να προκαλεί έντονα συναισθήματα και να συγκινεί τον ακροατή (McClellan, 1997, Sloboda, 1991, Sloboda & Juslin, 2003). Στην τάξη οι εκπαιδευόμενοι ανακάλυψαν και μοιράστηκαν συναισθηματικές εμπειρίες, που προκλήθηκαν από την ακρόαση μουσικών έργων. Η μουσική προκάλεσε συγκινησιακές αντιδράσεις, που αποκάλυψαν τις μουσικές προτιμήσεις, το μουσικό γούστο των ενηλίκων και την οικειότητά τους με τα μουσικά ερεθίσματα, αλλά και τη συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων στην έρευνα. Όπως φάνηκε από την παρουσίαση των δεδομένων, η μουσική προώθησε διαφορετικά συναισθήματα, ποικίλες ψυχικές δονήσεις, ενώ ενεργοποιήθηκαν και αναδύθηκαν βυθισμένες συναισθηματικές δομές. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας δόθηκε έμφαση στην ατομικότητα των ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει και ενθαρρύνει την έκφραση συναισθημάτων, που ο Dirckx (2001), θεωρεί πρωταρχικής σημασίας για την προώθηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι συναισθηματικές διαθέσεις που προκάλεσε η μουσική έκαναν τους ενήλικους να διασκεδάσουν, οδήγησαν σε κατάσταση συγκέντρωσης και προβληματισμού, δημιούργησαν υποκειμενικές και προσωπικές αντιδράσεις. Η προβολή των συναισθημάτων συνέβαλε στη συζήτηση, ερμηνεία και κριτική επεξεργασία νοητικών σχημάτων, αναπτύσσοντας την αυτοσυνείδηση των ενηλίκων.

➤ **Η μουσική ως εργαλείο ανάδειξης ασυνείδητων εμπειριών**

Η μουσική έφερε τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με κρυμμένες δυναμικές της ζωής τους και εκμαίευσε αυτοβιογραφικές αναμνήσεις, που προώθησαν τον κριτικοστοχαστικό διάλογο στην τάξη. Επιπρόσθετα, ήρθαν στην επιφάνεια ασυνείδητες εμπειρίες, αναμνήσεις και μνήμες ζωής. Οι ενήλικοι ενεπλάκησαν σε μία ενδοσκοπική όραση του εαυτού τους, καθώς τα μουσικά έργα συνδέθηκαν με πολυάριθμες ασυνείδητες έννοιες και βιώματα σε σχέση με τις εμπειρίες τους από την παιδική ηλικία και καθ' όλη τη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Jung (1964, όπως αναφέρεται στο Δολιώτη

& Ζαρίφης, 2009), η συναισθηματική διάσταση της μετασχηματίζουσας μάθησης εκκινεί από το ασυνείδητο. Στο ασυνείδητο περιλαμβάνονται ό,τι τα άτομα συνειδητοποιούν με τις αισθήσεις, όσα θυμούνται, επιθυμούν και πράττουν ακούσια, απωθημένες σκέψεις και συναισθήματα. Ο Boyd (1989, όπως αναφέρεται στο Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009) θεωρεί ότι οι εικόνες που βρίσκονται στο ασυνείδητο στηρίζουν την προσπάθεια του ατόμου να δημιουργεί προσωπικά νοήματα και προωθούν τον μετασχηματισμό.

➤ Η μουσική ως εργαλείο ανάπτυξης ενσυναίσθησης

Έρευνες (Clarke, DeNora & Vuoskoski, n.d., Livingstone & Thompson, 2009, Scherer & Zentner, 2001) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση πυροδοτείται κατά τη συναισθηματική εμπλοκή με τη μουσική. Επίσης, η μουσική ακρόαση και οι στίχοι μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική συμπεριφορά, αυξάνοντας την προσβασιμότητα σε φιλοσοφικές σκέψεις και ενσυναίσθηση (Greitemeyer, 2009, 2011). Για παράδειγμα, τα δεδομένα της έρευνάς μας κατέδειξαν ότι οι ενήλικοι βίωσαν αισθήματα θλίψης και συμπόνιας για τους μετανάστες ακούγοντας τη μπαλάντα «Παγκοσμιοποίηση». Οι ψυχικές αντιφάσεις της προσδοκίας και της ελπίδας, που βουλιάζουν για τους μετανάστες σηματοδοτούν έναν έντονο προβληματισμό και αφορμή για να βγουν στην επιφάνεια ενσυναισθηματικές διαθέσεις. Παράλληλα, η ακρόαση μουσικής λειτούργησε υποστηρικτικά, ως εικονικό πρόσωπο με το οποίο μπορούσαν να βιώσουν την ενθάρρυνση και την υποστήριξη (Clarke, DeNora & Vuoskoski, n.d.). Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην έρευνά μας είναι η Σοφία, που μέσα από τη μουσική άρχισε να αισθάνεται «λιγότερο μόνη». Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ενθαρρύνει τη μετασχηματίζουσα μάθηση, διότι προωθείται η συναισθηματική κατανόηση και η ικανότητα συνειδητοποίησης των συναισθημάτων των άλλων και ανακαλύπτονται νέες πτυχές του εαυτού, που βοηθούν στη βελτίωση της γνώσης για τον εαυτό (Taylor, 2001). Η ικανότητα να αφουγκραζόμαστε τα δικά μας συναισθήματα, αλλά και των άλλων αποτελεί την αφετηρία της οπτικής του Boyd (1989, όπως αναφέρεται στο Δολιώτη & Ζαρίφη, 2009) για τη μετασχηματιστική μάθηση, διότι επιτυγχάνεται η επαφή με εναλλακτικές εκφάνσεις νοημάτων.

➤ **Η μουσική ως εργαλείο ανάδειξης της πολιτισμικής κουλτούρας**

Οι αντιδράσεις των ατόμων στη μουσική επηρεάζονται και από το πολιτισμικό περιβάλλον του ακροατή (Hargreaves, Hargreaves, & North, 2012). Οι αισθητικές κρίσεις και οι αξιολογήσεις των ενηλίκων για τα είδη μουσικής κατέδειξαν τους κανόνες της κουλτούρας που έχουν ενστερνιστεί και τα αισθητικά κριτήρια που έχουν υιοθετήσει στους διαφορετικούς πολιτισμούς που έχουν μεγαλώσει. Η μουσική κουλτούρα των λαών είναι συστατικό στοιχείο της ιδιοταυτότητάς τους, της εθνικής τους συνείδησης και του πολιτισμικού υπόβαθρου της χώρας τους. Κοινό στοιχείο όλων των εκπαιδευμένων ενηλίκων είναι η κατά βάση περηφάνια της καταγωγής τους, ο πολιτισμός του τόπου τους και η ποικίλη μουσική τους έκφραση. Η πολιτισμική διαφορετικότητα και ομοιότητα, που προβλήθηκε μέσα από τις μουσικές ακροάσεις έδρασε ως αφορμή και τελικά ως γενεσιουργό αίτιο, για να αναρωτηθούν οι ενήλικοι και να ανασκευάσουν τις σχηματικές φόρμες για τη μουσική, που είχαν διαμορφώσει στην πορεία της ζωής τους. Για παράδειγμα, στον Αχμέτ, η μουσική προκάλεσε την αναστοχαστική κατανόηση και αναγνώριση ότι αποτελεί μέρος ενός συνόλου, που ναί μεν έχει διαφορετικές πολιτισμικές αναμνήσεις, αλλά ενυπάρχουν στη μουσική κοινά στοιχεία, μη ορατά με μία επιφανειακή θεώρηση.

Ο πολυσχιδής χαρακτήρας της μουσικής κατέδειξε ότι η μουσική τέχνη, που γεννιέται σε συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να είναι και τοπική και εθνική και παγκόσμια αν της επιτραπεί να εκφραστεί και γίνει αποδεκτή. Παγκοσμιοποιημένη, δηλαδή εγκεκριμένη από όσους διαχέουν πρότυπα, αξίες και εμπορευματοποιούν τα μουσικά είδη, άλλοτε είναι και άλλοτε όχι. Οι λαοί ανάλογα με την γειτνίασή τους ανταλλάσσουν μουσικά στοιχεία. Η παγκόσμια διάχυση των μηνυμάτων οδηγεί σε τεχνητές προσμείξεις με στόχο τις περισσότερες φορές την καλλιτεχνική επιτυχία. Όμως αν δεν εγκριθεί, προβληθεί και προωθηθεί το μουσικό δημιούργημα ουδέν προκύπτει παγκοσμιοποιημένο. Η ανάγκη των καλλιτεχνών να συνταιριάξουν μουσικά πρότυπα της δικής τους εθνότητας με μουσικές φόρμες και μουσικά εργαλεία της παγκόσμιας κουλτούρας ήταν υπαρκτά ερωτήματα, που δημιουργήθηκαν κατά την «ανάγνωση» των μουσικών έργων.

➤ **Η μουσική ως εργαλείο ανάδειξης κοινωνικών και μουσικών στερεοτύπων**

Οι αντιδράσεις στα μουσικά έργα ανέδειξαν την εκδοχή της κοινωνικής θέσης με την οποία ταυτίζεται και αντιστοιχεί ταξικά ο συμμετέχων στο μουσικό άκουσμα. Ο

διάλογος με τα μουσικά έργα αποκάλυψε την προσωπική στάση των εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε σχέση με την κατηγοριοποίηση της μουσικής ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Χαρακτηριστική είναι η πεποίθηση του Βασίλη ότι το λαϊκό τραγούδι αντιστοιχεί στην κατώτερη τάξη, στην οποία κατατάσσει τον εαυτό του. Άλλη μία στερεοτυπική διατύπωση που αναφέρθηκε ήταν της Σοφίας και της Ελένης σχετικά με τη σύνδεση της κλασικής μουσικής με την ανώτερη αστική τάξη. Η μουσική έγινε το μέσο για να ανακαλυφθεί και να εκφραστεί η πραγματική ταυτότητα των ενηλίκων και ο τρόπος που αποδίδουν νοήματα στη μουσική δημιουργία. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα κατανόησαν καλύτερα τον εαυτό τους και τους συνεκπαιδευόμενούς τους και ενισχύθηκε ο κριτικοστοχαστικός διάλογος στην τάξη. Οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιήθηκαν να διερευνήσουν τους κοινωνικούς λόγους, που τους οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση της μουσικής, με στόχο την απόκτηση μιας πιο διευρυμένης οπτικής μέσω της οποίας αντιλαμβάνονται τη μουσική. Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι αναλαμβανόμενοι ρόλοι θεωρήθηκαν και αναθεωρήθηκαν στη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Κάποια μουσικά στερεότυπα εγκαταλείφθηκαν, όταν οι ενήλικοι μεταστράφηκαν συνειδησιακά, λόγω ανάπτυξης του μουσικού κριτικού στοχασμού. Φυσικά, μετά από έναν ενδελεχή διάλογο οι ατομικές πεποιθήσεις σταθεροποιούνται ή μετασχηματίζονται. Πάντως ισχυρά στερεότυπα έρχονται στο προσκήνιο.

➤ **Σωματική εμπλοκή των ενηλίκων με τη μουσική**

Η μουσική προκάλεσε έντονη σωματική διέγερση και σωματική κίνηση. Όπως αποδείχθηκε επηρέασε αισθητηριακές και κινητικές περιοχές του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα την τάση των ενηλίκων για χορευτική έκφραση. Τόσο το δημοτικό τραγούδι, όσο και ο χορός ομάλ προκάλεσε το ρυθμικό λίκνισμα των εκπαιδευόμενων. Οι Merriam & Heuer (1996, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2009) σημειώνουν ότι η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου περιλαμβάνει και τη σωματική εμπλοκή του εαυτού με την εμπειρία. Οι σωματικές αντιδράσεις μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία της μουσικής, δίνοντάς της συναισθηματικό και διανοητικό νόημα.

➤ **Το έλλειμμα μουσικού γραμματισμού επηρεάζει τον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό;**

Η έλλειψη μουσικού γραμματισμού ευνόησε τον στοχαστικό διάλογο στην τάξη, διότι οι εκπαιδευόμενοι αντιλήφθηκαν τον περιορισμό των γνώσεών τους, που δεν τους

επέτρεπε να αντιληφθούν βασικές μουσικές έννοιες και ο μουσικός αναλφαβητισμός δημιουργούσε πιο εύκολα απροσανατολιστικά διλήμματα, αναδεικνύοντας το σοκ της διαφορετικότητας των μουσικών ακουσμάτων που είχαν να διαχειριστούν. Η παραπάνω διαπίστωση συμφωνεί με εκείνη της Πρίνου-Πολυχρονιάδου (1989), σύμφωνα με την οποία η επίδραση που ασκεί η μουσική στην ψυχολογία του ατόμου είναι πιο έντονη, όταν τα άτομα δεν έχουν μουσική παιδεία. Αντίθετα, ένα άτομο που έχει τεχνικές γνώσεις για τη μουσική έχει αναπτύξει μία κριτική προδιάθεση και αντιστάσεις, που δεν του επιτρέπουν να αφηθεί στη συγκινησιακή διάσταση της μουσικής. Το άτομο που είχε τις προδιαγραφές να εκφραστεί, να διατυπώσει άποψη και να νοηματοδοτήσει με τον τρόπο του αυτά που καλείτο να ακούσει, συμμετείχε στον κριτικοστοχαστικό διάλογο. Το συμπέρασμα είναι ότι το έλλειμμα μουσικού γραμματισμού δεν επηρεάζει αρνητικά την κριτική στοχαστική ικανότητα, αρκεί να συνοδεύεται από δεκτικότητα, θέληση, αγάπη, ενδιαφέρον, αμφιβολία, ενθουσιασμό, φιλομάθεια και όλα αυτά που ενεργοποιούν την κριτική στοχαστική διάθεση. Κλειδί της επιτυχίας είναι η επιλογή της σειράς των ακουσμάτων. Μέσο ο διάλογος και οι ερμηνευτικές μέθοδοι ανάλυσης. Το αποτέλεσμα ήταν ότι όσοι συγκινήθηκαν και εναρμόνισαν νου και συναίσθημα έβγαλαν καθαρά συμπεράσματα, έκριναν δίκαια και αναθεώρησαν με γενναιότητα τις απόψεις τους, αφού απέκτησαν σφαιρική θεώρηση και έκαναν συνειδητή προβολή κατανόησης στην «άλλη θέση». Θα παραθέσουμε την άποψη του Gadamer (1965, όπως αναφέρεται στο Τόμπρας, 1997), που επισημαίνει ότι όποιος θέλει να καταλάβει και να αλληλεπιδράσει με ένα κείμενο (στην περίπτωση μας μουσικό κείμενο) πρέπει να έχει δεκτική και προετοιμασμένη συνείδηση. Η δεκτικότητα δεν προϋποθέτει αντικειμενική ουδετερότητα, ούτε καθολική άρση της υποκειμενικότητας, αλλά αφαίρεση και μετασχηματισμό των προκαταλήψεων, για την ολιστική ερμηνεία του κειμένου.

➤ **Τι ρόλο παίζει το διαφορετικό εθνοτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα;**

Το εθνοτικό υπόβαθρο είναι βαθιά ριζωμένο στο άτομο, διότι γεννιέται σε ένα περιβάλλον με συγκεκριμένα ακούσματα και συνθήκες και δημιουργεί μία ψυχοδομή προσαρμογής και επιβίωσης σύμφωνα με αυτό. Όταν αλλάζει περιβάλλον χρειάζεται να αναπροσαρμοστεί και εδώ έγκειται και η εγρήγορση που δημιουργείται στο άτομο για να αναπτύξει νέες ικανότητες προσαρμογής. Στις νέες συνθήκες που ζει μπορεί να διατηρήσει, αφενός την καταγωγή του, αφετέρου να προσομοιάσει και να ακολουθήσει

νέα μουσικά μοτίβα. Στην τάξη τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία δημιούργησαν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο διαχείρισης της διαφορετικότητας, σπάζοντας τις προκαταλήψεις και αμβλύνοντας τις ψυχικές αποστάσεις μεταξύ των αλλοδαπών και του νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος που καλούνταν να επιβιώσουν. Η έλλειψη γλωσσικής παιδείας φαίνεται να περιορίζει τη δυνατότητα για συμμετοχή στην κριτικοστοχαστική διεργασία, ωστόσο η γλώσσα του σώματος έχει καθοριστική σημασία στην προβολή των συναισθημάτων και των συνειρμών που αναδύονται. Επομένως, το διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο εν μέρει βοηθάει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, διότι φάνηκε να ενισχύει το διάλογο στην τάξη και να δίνει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το μουσικό τους υπόβαθρο, για να τους διευκολύνει να προσεγγίσουν κριτικά τη διαφορετικότητα, αλλά και την ομοιότητα μεταξύ των πολιτισμών. Έρευνες έχουν υποδείξει την πολιτισμική διαφορά ως καταλύτη για τη μετασχηματιστική μάθηση και την περιγραφή γεγονότων για την εμπειρία ζωής σε άλλη χώρα ως σημαντικά περιστατικά, που διεγείρουν τον προβληματισμό ως πηγή της μάθησης. Η διαφορετικότητα προκαλεί όχι μόνο μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και ενδιαφέρον, αλλά και αυξημένη σύγκρουση και αντίσταση και φέρνει στην επιφάνεια βαθιές ριζωμένες συνήθειες του νου (Ziegahn, 2005). Ας τονιστεί και η άποψη του Bourdieu (όπως αναφέρεται στο Qi, 2009) που υποστηρίζει ότι ένα διπλό (πολλαπλό) πλαίσιο αναφοράς μπορεί να γίνει ένα πολύτιμο "πολιτιστικό κεφάλαιο". Από την άλλη, τα γλωσσικά ελλείμματα δεν διευκολύνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών στην κριτικοστοχαστική διεργασία. Η μουσική πάντως βοηθάει, διευκολύνοντας τη συναισθηματική προσαρμογή, γιατί προκαλεί κοινά συναισθήματα που φέρνουν κοντά τους ανθρώπους. Επομένως, το πρώτο βήμα μετασχηματισμού ειδικά για τους αλλοδαπούς αποδείχθηκε ότι πραγματοποιήθηκε, επειδή η μουσική είναι ασφαλής γέφυρα πολιτισμού.

Συζήτηση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

- **Η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ;**

Η μουσική κινητοποιεί συναισθήματα, εικόνες και αφηγήσεις στο νου του ακροατή, εδραιώνοντας μία σχέση με αθέατες εσωτερικές πτυχές του εαυτού. Στην τάξη η μουσική έδειξε να διεγείρει τον κόσμο των συγκινήσεων και σε αρκετές περιπτώσεις να λυτρώνει, αφουγκραζόμενος ο ενήλικος βαθύτερες κρυμμένες εκφάνσεις του εαυτού. Η μουσική οδήγησε σε μία γενναία κάθοδο ως το βαθύτερο στρώμα του εαυτού,

εξασφαλίζοντας επαφή με τη μοναδικότητα του κάθε ενήλικου και προκαλώντας την αυτογνωσία. Σύμφωνα με τον Dirx (2001) όταν ο εκπαιδευόμενος εμπλακεί με τον συναισθηματικό πλούτο που κρύβει στην ψυχή του, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναδιαμορφώσει την αίσθηση που έχει για τον εαυτό του.

Παράλληλα, τα μουσικά έργα είναι κοινωνικές κατασκευές, φορείς αξιών πολιτισμικά προσδιορισμένων. Δημιουργούν νοηματικούς συνειρμούς, που παραπέμπουν σε γλωσσικούς συνειρμούς και αφορούν βιώματα, όχι μόνο μουσικά. Ένα μεγάλο μέρος των συνειρμών βασίζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, που έχει μεγαλώσει ο ενήλικος. Οι ανταποκρίσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μουσική ακρόαση ανέδειξαν προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, που προκάλεσαν παραγωγική συζήτηση στην τάξη. Ο στοχασμός και ο κριτικός στοχασμός αφορούν στην ανάκληση, εμπλοκή και επεξεργασία των εμπειριών, που η μουσική έχει την ιδιότητα να προκαλεί. Τα ζητήματα που ήρθαν στην επιφάνεια αφορούσαν μουσικές παραδοχές, στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις μουσικών ειδών (κλασικής, δημοτικής, ροκ, τζαζ μουσικής), εξέταση θεμάτων που αναδεικνύουν την επίδραση του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου πνεύματος στη δημιουργία και ακουστική πρόσληψη μουσικών έργων νέας αισθητικής υφής. Ωστόσο, αποκαλύφθηκαν ζητήματα και αποπροσανατολιστικά διλήμματα, που δεν σχετίζονταν αποκλειστικά με μουσικές έννοιες, αλλά αφορούσαν στη συνύπαρξη, αλληλοσεβασμό και στις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων.

Επομένως, στην τάξη η μουσική ακρόαση έδωσε το έναυσμα να ξεδιπλωθούν προσωπικές μνήμες και εμπειρίες, προκάλεσε διερεύνηση και εξέταση απόψεων και ενθάρρυνε τη στοχαστική διάθεση, είτε μέσα από την επεξεργασία του στίχου των τραγουδιών, είτε μέσα από τη μορφολογική τους σύνθεση και υφή. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάστηκαν τις δικές τους μαρτυρίες, καθώς και κάποιων συμμαθητών τους, μέσω της έκθεσης σε ένα μουσικό περιβάλλον με ακούσματα που τους δημιουργούσαν συνειρμούς, εικόνες και τους προκαλούσαν να διερευνήσουν και να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα που συνεχώς προέκυπτε, μέσω των μουσικών εναλλαγών και μέσω των προσωπικών αφηγήσεων, που απαιτούσαν μία διαζευκτική εκλογή μεταξύ των λεχθέντων. Όσο πιο πολλά μουσικά ακούσματα δίνονταν στην ομάδα των εκπαιδευομένων, όσο πιο βαθιά ερμηνεύονταν οι ήχοι των διαφορετικών μουσικών έργων, όσο πιο πολύ αναλυόταν το πολιτισμικό περιβάλλον δημιουργίας τους, τόσο πιο

έντονη ήταν η δίψα των ενηλίκων για συνέχεια στη συστηματική μουσική γραμματολογία.

Η δημιουργία θετικών συναισθημάτων ψυχικής ανάτασης, ευχαρίστησης και ψυχικής απελευθέρωσης, που εκπορεύτηκαν από την ακρόαση τραγουδιών συνέβαλε στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, προωθητικού της δεκτικής μάθησης. Οι ίδιοι οι ενήλικοι συνειδητοποίησαν και κατέθεσαν στη συνέντευξη την άποψη ότι η μουσική τέχνη δεν είναι μία κουραστική μαθηματική επανάληψη, αλλά μία περιοδική παλμική ταλάντωση της ψυχής, που δίνει κίνητρα να περιγραφούν τα εσωτερικά εναύσματα της συναισθηματοδιανοητικής αφύπνισης και να οι ανοίξουν οι πτυχές του εσωτερικού κόσμου. Οι εκπαιδευόμενοι, όπως οι ίδιοι διαπίστωσαν καλλιεργήθηκαν, αναπτύχθηκαν, απέκτησαν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης, απαραίτητη για την πυροδότηση του κριτικού στοχασμού.

Συζήτηση για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

- **Η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ;**

Ο μουσικός γραμματισμός με διδακτικό εργαλείο την ακρόαση μουσικής αποτέλεσε ένα πεδίο μετασχηματισμού, στο πλαίσιο του οποίου προκλήθηκαν αλλαγές στο αντιληπτικό σύστημα των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα διευρύνθηκαν νοητικές συνήθειες για τα μουσικά είδη και την ποικιλία των μουσικών εκφράσεων. Επίσης, η ανάμειξη στη διεργασία του διαλόγου και της διαδραστικής σχέσης τόσο με τους άλλους εκπαιδευόμενους, όσο και με τα μουσικά έργα, συνέβαλε στην επέκταση των περιοχών επίγνωσης για τη μουσική έκφραση και στη διαμόρφωση κοινών συμπεριφορών, που όλοι επιθυμούν να συμμετέχουν σε όλα και να κατανοούν σε βάθος τη μουσική. Βήμα βήμα συσσωρεύτηκαν οι αλλαγές, οι οποίες οδήγησαν σε ωρίμανση τους συμμετέχοντες και ξεπεράστηκαν κάποια ταμπού, αγκυλώσεις και προκαταλήψεις.

Στα συμπεράσματα οφείλουμε να καταγράψουμε τις διαφορετικές ταχύτητες προσαρμογής των συμμετεχόντων, που με διαφορετικά φίλτρα ευνοϊκής ή αρνητικής προκατάληψης καλούνταν να βγάλουν από τον νου τους την άκριτη αποδοχή και τα τεχνητά φράγματα απώθησης του νεοεισερχόμενου, αδιάφορου ή απορριφθέντος μουσικού είδους. Οι διαδοχικές φάσεις ωρίμανσης του κριτικού μουσικού στοχασμού έχουν πρωτοπόρους και ακολουθητές, άλλους που προχωρούν με διαφορετικούς

ρυθμούς και άλλους που καθλώνονται ανεξελικτικά, επειδή η πνευματική ανάταση δεν είναι μηχανιστικός αυτοματισμός, αλλά κοπιώδης συνέργια δάσκαλου και μαθητή σε συνειδητή αφύπνιση. Διαπιστώθηκε ότι η περιέργεια για αναζήτηση και η κινητικότητα του ψυχισμού και των νοητικών πλαισίων αναφοράς ερεθίζεται από τα διαφορετικά ακούσματα, τις μελωδίες, τις ηχητικές αναπαραστάσεις και τους συνειρμούς. Η αφύπνιση του ψυχισμού όλων είναι απόρροια της γραμμικής εξέλιξης βάσει του μουσικού ρεπερτορίου που επιλέχθηκε. Όμως όλα αυτά λειτουργούν επαναστατικά στο μετασχηματισμό των ανθρώπων, όταν βεβαίως οι ίδιοι έχουν την τάση να αναπτυχθούν και δεν καθλώνονται στις ίδιες προσωπικές συνθήκες, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τους Taylor & Cranton (2012). Κάποιοι από αυτούς διέθεταν στο μέγιστο βαθμό τα χαρακτηριστικά του ιδανικού κριτικού στοχαστή, κάτι που διευκόλυνε τη διαδικασία του μετασχηματισμού και κάποιοι σε μικρότερο βαθμό. Σε αρκετές περιπτώσεις πέτυχε η ενεργοποίηση του μετασχηματισμού σε πολλαπλά επίπεδα. Οι ενήλικοι που συμμετείχαν στην έρευνα, άγγιζαν το ιδανικό της μετασχηματιστικής μάθησης, όχι όμως στον ίδιο βαθμό. Ωστόσο, όλοι συμμετείχαν σε έναν παραγωγικό και ορθολογικό διάλογο στην τάξη, όσο τους επέτρεπε η λεκτική τους ικανότητα και προσπάθησαν να προσεγγίσουν κριτικά τα βιώματά τους σε σχέση με τις νοητικές παραδοχές τους. Η ατομική στάση του καθενός οφείλεται να μελετάται ξεχωριστά, καθώς το κάθε πρόσωπο έχει έναν εντελώς ιδιαίτερο εσωτερικό κόσμο, που δεν κατηγοριοποιείται με μοναδικό κριτήριο την ατομική ανάπτυξη, αλλά και σε σχέση με τη φάση που βρίσκεται κατά την αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδρομής και με εγγενή στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως η δεκτικότητα, το ενδιαφέρον, η ανάγκη για αναζήτηση.

Μία άλλη παρεπόμενη, αλλά θετική μετασχηματιστική εξέλιξη που αφορά σε εξωμουσικές παραμέτρους είναι ότι οι ενήλικοι επικοινωνούν και γκρεμίζουν χάσματα πολιτισμού που τους χωρίζουν. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βασίστηκε στην ακρόαση μουσικής, αναπτύχθηκαν και προκλήθηκαν αυτές οι κοινωνικές συνέπειες, της κοινωνικής συνοχής και ενσωμάτωσης. Με αφορμή, αιτία, επιφανόμενα και περιεχόμενα, η όλη μείξη των διαφορετικών προσωπικοτήτων με κοινό άξονα συνάντησης τη μουσική οδήγησε σε σημαντικούς μετασχηματισμούς συνειδήσεων. Αυτό προκύπτει από την αναβάθμιση, επανατοποθέτηση των αξιακών τους προσεγγίσεων πάνω σε πολλά θέματα, που αφορούν στον αλληλοσεβασμό της διαφορετικότητας και του «άλλου». Το πιο σημαντικό είναι ότι άλλαξε ο ψυχισμός τους, τα χάσματα που υψώνονταν από τις διαφορετικές πολιτισμικές και εθνοτικές

προελεύσεις γεφυρώθηκαν και έφυγε η έχθρα. Το επιστέγασμα είναι η ανάπτυξη της κατανόησης σαν ανώτερη αρετή στις ανθρώπινες σχέσεις.

Επίλογος – Προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση της μουσικής στην κριτικοστοχαστική διεργασία και για περαιτέρω έρευνα

Ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί μία σφραγίδα στο μέτωπο, αλλά μία ελευθερία να δημιουργήσει ο ενήλικος και η ελευθερία να δημιουργήσει περιλαμβάνει βυθίσεις των κατεστημένων και των προκαταλήψεων, αλλά και αναθεώρηση των βαθύτερων εδραιωμένων αντιλήψεων. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ήταν καταλυτικής σημασίας και οι μουσικές ακροάσεις οδήγησαν τους εκπαιδευόμενους να εξερευνήσουν νέες προοπτικές και οπτικές της πραγματικότητας. Ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε στο μέγιστο η διάθεση να μνηθούν σε ακούσματα πρωτόγνωρα και διαφορετικά. Ακολουθήθηκε μία αυστηρά επιστημονική μεθοδολογία και ακούστηκε μία ποικιλία μουσικών έργων. Οι συμμετέχοντες ήταν άνθρωποι που δεν είχαν προλάβει στη ζωή τους να μάθουν γράμματα και προέρχονταν από συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, αγροτικής ή αστικής προέλευσης, από αδύναμα και ευάλωτα κοινωνικά στρώματα, με οικογενειακά και με πολλά οικονομικά προβλήματα. Οφείλουμε να σεβαστούμε την παρουσία τους στη ζωή με αυτά τα δεδομένα και να μην ζητάμε ταυτόχρονα όλοι με τον ίδιο ρυθμό, να έχουν τις ίδιες διεργασίες και την ίδια συμπεριφορά στο αποτέλεσμα. Αφήνοντας όλους να κάνουν επιλογές, τους δόθηκαν μόνο μουσικά ερεθίσματα. Επιδιώχθηκε αφύπνιση και αυτό επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό. Δεν άλλαξαν όλοι στον ίδιο βαθμό τις αντιλήψεις τους για τη ζωή, τη μουσική, όμως όλοι έφυγαν ξεκλειδώνοντας αρκετές από τις καλά αμπαρωμένες πόρτες των ψυχικών τους δεσμών.

Για να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευόμενων πρέπει πρώτα να αναπτυχτεί ο κριτικός στοχασμός του διδάσκοντος. Να ξεπεραστούν προκαταλήψεις και αγκυλώσεις, γιατί ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του κοσμοθεωρία και κάνει τις δικές του επιλογές, σύμφωνα με αυτά που έχει ενστερνιστεί και υιοθετήσει. Στόχος δεν αποτέλεσε η ικανοποίηση του προσωπικού εγώ, ούτε η επιβολή μουσικών προτιμήσεων. Στόχος ήταν η ενεργοποίηση της θετικής στάσης των ενηλίκων και η συναισθηματική απελευθέρωση μέσω της μουσικής. Η δική μας η συμβολή έγκειται στο να τους δώσουμε φως, προσανατολισμό ανοιχτών οριζόντων, να τους δείξουμε τον ευρύ χάρτη της πραγματικότητας, του πολιτισμού, της αισθητικής που εμείς έχουμε ως Έλληνες και ταυτόχρονα που η παγκόσμια κοινωνία αποδέχεται με τρόπο δημοκρατικό και όχι με

κρυφή καθοδήγηση. Μόνο έτσι μπορεί αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύξει τον πολυπόθητο κριτικό στοχασμό και να οδηγηθούμε στην ουσιαστική μετασχηματιστική συνθήκη. Το τελικό ζητούμενο είναι να ενεργοποιηθούν οι συναισθηματικές και διανοητικές λειτουργίες των ενηλίκων μέσω της μουσικής, ώστε οι άνθρωποι αυτοί να αγαπούν τη μουσική και να αυτοπροσανατολίζονται στη ζωή τους, δίχως εμμονές, προκαταλήψεις, στείρες αρνήσεις, αλλά με συνείδηση και με ανεπτυγμένη την ικανότητα του κριτικού στοχασμού.

Η πρόκληση που προβάλλεται είναι να βρεθούν οι μουσικές που είναι κατάλληλες για την ενεργοποίηση του στοχασμού των ενηλίκων. Οι κατάλληλες μουσικές θεωρούμε ότι:

- Πρέπει να καλύπτουν όλο το φάσμα των μουσικών ειδών, διότι αν αποκλειστεί κάποια έχει απομακρυνθεί η πιθανότητα να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, καθώς θα προκύψει ελλειπών κρίκος μουσικής συνέχειας. Για παράδειγμα, όταν ξεκινάμε από την κλασική μουσική που είναι απόμακρη σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, διαπιστώνουμε ότι οι συνθήκες που γράφτηκαν τα μουσικά έργα ήταν ένα ιστορικό περιβάλλον δυτικού πολιτισμού, νατουραλιστικό και πολιτισμικής αναγέννησης, όπου χρησιμοποιήθηκαν μάλιστα τα ανάλογα μουσικά όργανα. Αυτά τα μουσικά έργα έχουν βάθος ψυχοσυναισθηματικό και έρχονται να συναντήσουν ειδικά στην Ελλάδα ανθρώπους, που έχουν έλθει σε επαφή μόνο με την παραδοσιακή και τη λαϊκή μουσική. Υπάρχει δηλαδή μία απόσταση ειδικού πολιτιστικού περιβάλλοντος, γεγονός που γεννά αντιδράσεις και ιδιάζουσες προσωπικές αναφορές με βάση τα βιώματά τους. Αυτό είναι και μία απαρχή για την κατηγοριοποίηση και κατάταξη του μουσικού είδους στη συνείδηση των ενηλίκων. Το καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να πετύχει την έγκυρη επιστημονικά ταξινόμηση των διαδοχικών ακουσμάτων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν μουσικά έργα από όλες τις μουσικές περιόδους, να περνούν διαχρονικά από την παραδοσιακή μουσική, αντιπαραβάλλοντας τα ξένης προέλευσης έθνικ και να φτάνουν στα γεννήματα της ελληνικής μουσικής, δηλαδή, στη μικρασιατική μουσική, ρεμπέτικη μουσική, στο λαϊκό τραγούδι, νέο κύμα, έντεχνη λαϊκή μουσική, αμέσως μετά να μεταβαίνουν στην ποπ, τη ροκ, τη τζαζ μουσική και ούτω καθεξής.
- Πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά τα δείγματα των μουσικών κατηγοριών. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να επιλέγουν ανάμεσα σε προσφερόμενα μουσικά σύνολα. Για να επιτευχθεί όμως ο πλουραλισμός δυνατοτήτων επιλογής,

απαιτείται να έχουμε πολλές εναλλακτικές λύσεις σε μια πλούσια ποικιλία καταγεγραμμένων μουσικών έργων και να διευρυνθεί ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος.

- Πρέπει να έχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά και να μην καθηλώνουν το συναίσθημα των ακροατών, περιορίζοντάς τους σε κατώτερα εγωκεντρικά συναισθήματα και σε αρνητικές συναισθηματικές διαθέσεις. Για παράδειγμα, να αποφεύγονται τα «καψουροτράγουδα», που προσανατολίζουν αρνητικά τους ακροατές, εγκλωβίζοντάς τους στο συναίσθημα της λύπης, χωρίς να εμπεριέχουν κανένα στοιχείο αισιόδοξης προοπτικής. Επίσης, προτείνουμε να αποφεύγονται, διότι εμπεριέχουν ένα στοιχείο εγκατάλειψης και ανικανότητας, δημιουργώντας μια καταθλιπτική αίσθηση ματαιότητας και κενού που δεν αναπληρώνεται. Πρόκειται για ψυχικό πόνο άνευ εναλλακτικής λύσης, χωρίς να επιζητά το άτομο να ξεφύγει από τη συγκεκριμένη τελματική συναισθηματική κατάσταση.
- Τα επιλεγμένα μουσικά σύνολα οφείλουν να συνεγείρουν θετικά βιωματικά στοιχεία και εικόνες και να έχουν τη δυναμική να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Η κλασική μουσική για παράδειγμα δίχως λόγια μιλάει συχνότερα στην καρδιά των ανθρώπων, μπαίνει βαθιά στον νου και τον συνεγείρει σε ενεργή συνειδητότητα. Αντίστοιχα, τα παραδοσιακά τραγούδια όλων των κατηγοριών της καθημερινής ζωής, έχουν στίχους απλούς και παραβολικούς των βαθύτερων νοημάτων της ζωής και αναδείχνουν τη φυσική αρμονία των ανθρώπων, τους καημούς και τις χαρές σε ουσιώδες υψηλό υπαρξιακό επίπεδο. Τα κλέφτικα για παράδειγμα, που πρέπει να χρησιμοποιηθούν στο πρόγραμμα ως τραγούδια της περηφάνιας και της αξιοπρέπειας, είναι μία θεμελιώδης επιλογή. Το ρεμπέτικο, που είναι ένα μουσικό ιδίωμα και ένας κλάδος του εξελίχθηκε σε λαϊκό, έχει δύο κλίσεις. Η μία είναι η κατεύθυνση της κατανάλωσης ψυχεδελικών ουσιών και η άλλη είναι προσανατολισμένη στο βαρύ λαϊκό, με ατομικές χορευτικές φιγούρες. Χρήσιμη και παιδαγωγικά επιλέξιμη είναι φυσικά η δεύτερη εκδοχή του.
- Οι μουσικές επιλογές οφείλουν να επιδιώκουν την ψυχαγωγία με την αρχαιοελληνική της εκδοχή, να διασκεδάζουν, να συντροφεύουν σε κάθε δραστηριότητα τον άνθρωπο, αλλά και να φέρνουν στο φως πέρα από τις ψυχικές διαθέσεις τα ανώτερα ατομικά και κοινωνικά συναισθήματα. Η καλλιέργεια της

ψυχής χρειάζεται τη μουσική για να ακτινοβολήσει προς τα έξω τα πνευματικά της χαρακτηριστικά.

- Τα μουσικά ακούσματα μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα των ενηλίκων καλό είναι να δημιουργούν ενσυναισθητικές κατανοήσεις των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο θα δυναμώνει η συνοχή της ομάδας και θα γίνεται ουσιαστική η επικοινωνία μεταξύ των μελών της. Πώς προκύπτει αυτό; Αφενός με την παρουσίαση μουσικών που καλούν σε κινητική συμπεριφορά χορού. Αφετέρου με τις ελαφριές μουσικές που οι νότες τους προκαλούν αρχικά περίσκεψη και προβληματισμό και στη συνέχεια γίνονται εύχαρες και αισιόδοξες, για να γίνει πιο αναγκαία η εκδήλωση των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Η ενσυναίσθηση συσχετίζεται θετικά με ρομαντικά και ευγενικά μουσικά χαρακτηριστικά, με αργές και ήπιες μελωδίες. Αντίθετα, η μουσική που προκαλεί θυμό, επιθετικότητα και βία παρεμποδίζει την κριτικοστοχαστική λειτουργία. Ως εκ τούτου, μουσικά έργα με επιθετικές και δυναμικές ιδιότητες, που ενισχύουν συναισθήματα θυμού και έντασης, παρεμποδίζουν την ενσυναίσθηση και τον κριτικό στοχασμό (Greenberg, Rentfrow & Baron-Cohen, 2015).
- Τέλος, επιβάλλεται με αυστηρά εθνολογικά κριτήρια η επιλογή και η ένταξη αυθεντικών ποιοτικών μουσικών έργων από διάφορες χώρες και φυλές στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΣΔΕ, καθώς η εθνολογική σύνθεση των ενηλίκων μπορεί να ποικίλλει ανά τάξη και τμήμα. Η προώθηση της διαπολιτισμικής μουσικής είναι απαραίτητη για να κατανοήσουν, τόσο οι μετανάστες, όσο και οι γηγενείς την αξία και ισοτιμία που οφείλουν να έχουν όλες οι μουσικές του κόσμου ανεξαρτήτως προέλευσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκει αυτά που ενώνουν τους λαούς και έπειτα να αναδεικνύει τη διαφορετικότητα των μουσικών ειδών ως πλούτο. Η συνάντηση των πολιτισμών είναι ευκαιρία ανταλλαγής ύφους, μείξης μουσικών οργάνων, αντιγραφής και μίμησης ρυθμών, μετάφρασης στίχων, επίδρασης των μελωδικών χαρακτηριστικών στους εκάστοτε μουσικοσυνθέτες. Οι ανώτερες διανοητικοσυναισθηματικές λειτουργίες των ενηλίκων ενεργοποιούνται σε ένα σύνθετο πολιτισμικό και μουσικό περιβάλλον και αυτό το γεγονός ευνοεί την κριτικοστοχαστική θεώρηση και την ενσυναισθηματική ενόραση όσων έχουν εξελκτικές προσαρμοστικές τάσεις. Μία εκπαίδευση με διαπολιτισμικό περιεχόμενο μετατρέπει τις

αντικειμενικές δυσκολίες και τα αρχικά εμπόδια αλληλοκατανόησης, σε αφυπνιστικά υπερβατικά μετασχηματιστικά οφέλη κοινωνικής και ατομικής αλληλοπαραδοχής (Fung, 1995).

Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα και η πολυπλοκότητα του θέματος δεν επιτρέπουν να θεωρήσουμε την ατομική τους εμπειρία ως πραγματικά αντιπροσωπευτική. Η πρόκληση που προβάλλεται είναι να βρεθούν κάποιες ερμηνείες, που θα μπορούσαν ενδεχομένως να γενικευθούν σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Ακόμα, το μουσικό στοιχείο θα μπορούσε να κατανοηθεί και από άλλες πτυχές, όπως αυτή της σύνθεσης, της συμμετοχής σε χορωδιακό σύνολο, των εκπαιδευτικών επισκέψεων ή ακόμα και μέσω της κριτικής προσέγγισης του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο γεννήθηκε η μουσική. Δεν θα πρέπει να αγνοηθούν οι υπόλοιπες συνιστώσες της μουσικής εκπαίδευσης και να αναζητηθεί ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν στον μετασχηματισμό των συνειδήσεων και των πεποιθήσεων των ενηλίκων. Μία πρόταση για επιπλέον μελέτη είναι η χρήση της μουσικής στην ερμηνεία μιας ποικιλίας θεμάτων, με στόχο την αλλαγή και το άνοιγμα των αντιλήψεων. Αντικείμενο θεωρητικής απασχόλησης θα μπορούσε να αποτελέσει και η εφαρμογή της έρευνας στο πλαίσιο της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να προσεγγιστεί ο κριτικός στοχασμός με την έννοια που δίνει σε αυτόν ο Mezirow, δηλαδή της επαναδιατύπωσης και αναπλαισίωσης αντιλήψεων.

Εν κατακλείδι, κάθε έρευνα είναι ένα ταξίδι, μια οδύσσεια του εσωτερικού κόσμου που οδηγεί σε ένα άγνωστο πεδίο ανακαλύψεων. Ο άξονας της σύνθεσης των επιστημονικών δεδομένων είναι απαραίτητος να επινοηθεί κατά περίπτωση, σύμφωνα με την ομάδα των ενηλίκων, με την οποία αλληλεπιδρά ο εκπαιδευτικός, ώστε να σχεδιαστεί ένα προσαρμοσμένο ερευνητικό μοντέλο, κατάλληλο για κάθε περίπτωση. Ο νέος ορίζοντας που αφορά ενήλικους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ είναι ανοικτός. Ενήλικοι με σχηματισμένες γνώμες αναθεώρησαν, άλλοι τις εμπλούτισαν ή τις επανεξέτασαν, όλοι έκαναν από μικρά βήματα έως μεγάλα άλματα. Ο συνδυασμός μουσική και λόγος μπορεί να αποτελέσει απαραίτητο υπόβαθρο για την ολοκλήρωση της κριτικοστοχαστικής ικανότητας και την ανάδειξη της πολύπλευρης προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Adorno, W. T. (1989). *Σύνοψη της πολιτιστικής βιομηχανίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T. W. (1997). *Η Κοινωνιολογία της Μουσικής* (Θ. Λουπασάκης, Γ. Σαγκριώτης & Φ. Τερζάκης, μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Αλεξίου, Θ. (2016). Το μουσικό γούστο ως πρακτική κοινωνικής διάκρισης. *Praxis review*. Ανασύρθηκε από <https://praxisreview.gr>, στις 17 Απριλίου 2016.
- Alhadef-Jones, M. (2011). Μετασηματίζουσα Μάθηση, Ιστορίες Ζωής και οι Χρονικές Διαστάσεις της Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 22, 13-21.
- Ανδρούτσος, Π. (1997). Μουσική Εκπαίδευση: Μπροστά στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. *Μουσική Εκπαίδευση*, 1, 8-14.
- ARTIT (2012). *Η μεθοδολογία και τα υλικά του ARTIT. Έκθεση αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βαλλιάνος, Π. (2001). *Οι επιστήμες της φύσης και του ανθρώπου στην Ευρώπη* (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του Κοινωνικού Αποκλεισμού - Η Ελληνική Εκδοχή. Στο *Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ / ΙΔΕΚΕ.
- Βεκρής, Λ. (χ.χ.). *Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας*. Ανασύρθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_07_p53-65.pdf, στις 24 Οκτωβρίου 2019.
- Βλαχάβα, Μ. (2017). *Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: Η μέθοδος της αισθητικής εμπειρίας ως παράγοντας μετασηματισμού των αντιλήψεων αναφορικά με την έννοια της διαφορετικότητας των εκπαιδευομένων ΣΔΕ*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής *Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ., Κατσιγιάννη, Μ. & Μπρινιά, Β. (2010). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών σε Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου & Γ. Ζαρίφης (επιμ.). *Δια βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 3-21). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-392). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Κ. Καψαμπέλη, μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Βρέλλη, Ε. (2016). *Τα μουσικά έργα τέχνης ως διδαχτικά εργαλεία στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & συνεργάτες *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ.157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burke, P. (2010). *Πολιτισμικός υβριδισμός* (Ε. Σταματοπούλου, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cassirer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της τέχνης* (Γ. Λυκιαρδόπουλος, μετ.). Αθήνα: Έρασμος.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & συνεργάτες *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ.211-232). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Ιων.
- Cunningham, P. (1985). Βοηθώντας τους μαθητές να αντλήσουν νόημα από την εμπειρία. Στο *Για μία Απελευθερωτική Αγωγή: Ανθολόγηση Παιδαγωγικών Κειμένων* (σσ. 159-180). Αθήνα: Κέντρο Μελετών Αυτομόρφωσης.

Γέμτου, Ε. (2001). Νεωτεριστικά και παραδοσιακά στοιχεία στη μοντέρνα και μεταμοντέρνα τέχνη. *Επιστήμη και κοινωνία*, 7, 179-203

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/632/631>

Γέρου, Θ. (1974). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Στο Π. Φρέιρε *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (σσ. 9-29). Αθήνα: Ράππα.

Γκίντενς, Α. (2001). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών* (Κ. Δ. Γεώργιας, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκούτμαν, Ν. (2005). *Γλώσσες της τέχνης* (Π. Βλαγκόπουλος, μετ.). Αθήνα: Εκκρεμές.

Cougeau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων* (Ε. Μουτσοπούλου, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαναοσή-Αφεντάκη, Α. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής*. Αθήνα: Δ. Μαυρομάτη.

Δημοπούλου, Μ. (2018). *Μετασηματιζούσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας: Διερεύνηση απόψεων ατόμων τρίτης ηλικίας για το πένθος. Η περίπτωση της Γηριατρικής και Γεροντολογικής Εταιρείας Πάτρας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ

Διονυσίου, Ζ. (2007). *Τοπικό», «εθνικό», «παγκόσμιο»: τρεις έννοιες κλειδιά για τη διερεύνηση της Πολιτισμικής Ταυτότητας των νέων*. Στο Π. Συμεωνίδης (επιμ.), 5^ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη μουσική εκπαίδευση. Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, 29 Ιουνίου- 1 Ιουλίου 2007 (σσ.23-34). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Δολιώτη, Α. & Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως προϋπόθεση μετασηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος των συναισθημάτων. Στο Γ.Κ. Ζαρίφης (επιμ.). *Ο κριτικός στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 103-135). Αθήνα: Παπαζήσης.

Δολιώτη, Α. (2009). *Ο ρόλος των συναισθημάτων και της φαντασίας στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και ανάπτυξη των ανηλίκων: Κριτική ανάλυση της προσέγγισης του John Dirkx*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

- Freire, P. (1985). Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή: Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (σσ. 94-104). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και Παίξε* (Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου, μετ.). Αθήνα: Fagotto.
- Habermas, J. (1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Hendrie, G. & Bray, T. (1985). *Εισαγωγή στη μουσική* (Α. Ρικάκης, μετ.). Αθήνα: Κουτσούμπος Α.Ε.
- Humphreys, J. (2007). Οι απόψεις του Πλάτωνα για τους τρεις τρόπους της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πράξης: σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, 78-90.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως “ex facto” συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενήλικους. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.). *Ο κριτικός στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 47-75). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). *Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Ζητήματα νοηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή*. Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες*. Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζιώγας, Γ. & Ξεπαπαδάκου, Α. (2012). *Οδηγός Σπουδών - Καλές Πρακτικές- Εκπαιδευτικό Υλικό*.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδοσοπούλου, Ε. (2015). *Η μουσική ως αφετηρία αναστοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Δια Βίου Μάθησης. Δια Βίου Μάθησης και Σύγχρονη Κοινωνία, 27-28 Ιουνίου 2015 (σσ. 16-21). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καϊμάκης, Π. (2005). *Η μουσική στους Πυθαγόρειους, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Πλωτίνο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καντ, Ι. (2013). *Κριτική της κριτικής δύναμης* (Κ. Ανδρουλιδάκης, μετ.). Αθήνα: Σμιλή.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (τόμος Β΄). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μία σύνοψη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, 8-19.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). *Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση*. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), Πρακτικά 7^{ου} συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη μουσική εκπαίδευση. Μουσικός γραμματισμός. Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας – μάθησης, 27-29 Νοέμβρη 2015 (σσ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

- Κοκκίδου, Μ., Ασλάνογλου, Δ., Μανανά, Μ., Πάτκου, Α., Χρυσάφη, Β. & Χρυσάφη, Ε. (2016). *Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα*. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), 7^ο συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Μουσικός γραμματισμός. Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας – μάθησης, 27-29 Νοέμβρη 2015 (σσ. 230-239). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ., Γκανά, Γ. & Καραχάλιου, Κ. (1998). *Μουσική Αγωγή στο σχολείο, μέσα από τα μονοπάτια της Τέχνης*. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΜΕ. Μουσική Εκπαίδευση. Χθές - Σήμερα - Αύριο. Ελληνική και Παγκόσμια πραγματικότητα, 26-18 Ιουνίου 1998 (σσ. 64-71). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. & Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2009). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 53-72.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2009). *Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη*. Ανασύρθηκε από http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf, στις 10 Φεβρουαρίου 2015.
- Κόκκος, Α. (2010α). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ.65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2015). Παρουσίαση του έργου του Ed. Taylor. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 34, 44.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων*, Τόμος Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*, τόμος Δ'. Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κρίβας, Σ. (2003). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: Το ζήτημα της εμπειρίας και της εμπειρικής μάθησης*. Ανασύρθηκε από file:///C:/Users/Admin/Desktop/ch_4.pdf, στις 22 Μαΐου 2015.
- Κουρκούλη, Ε. (2017). *Το μουσικό βίντεο ως εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυριαζής, Α. (2010). *Ανώτατη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Προκλήσεις και προοπτικές*. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Αγορά εργασίας κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί, και Πολιτικές* (σσ. 187-218). Αθήνα: Σιδέρης.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιβιεράτος, Κ. & Φραγκούλης, Τ. (επιμ.). (1991). *Η κουλτούρα των μέσων-Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία* (Α. Λυκιαρδοπούλου, Λ. Ζήση, Λ. Αναγνώστου & Χ. Σκορίνης, μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Λιντζέρης, Π. (2009). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων .
- Lock, J. (2016). *Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση* (Χ. Ξανθόπουλος, μετ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- McClellan, R. (1997). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- McGonigal, K. (2007). *Διδασκαλία για το μετασχηματισμό: Από τη μαθησιακή θεωρία στις Διδακτικές Στρατηγικές*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 12-15.
- Madaule, P. (1998). *Με Ανοιχτά Αυτιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marcuse, H. (1977). *Το τέλος του εγγελιανισμού*. Αθήνα: Έρασμος.
- Marcuse, H. (1998). *Η αισθητική διάσταση* (Β. Τομανάς, μετ.). Αθήνα: Νησίδες.

- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, μετ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Μεταξιώτης, Γ. (2003). Οπτικός γραμματισμός. Στο *Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). Μία επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (σσ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μικέλης, Κ. (2015). *Ο πολιτισμός στην παγκόσμια πολιτική: θεωρία και πράξη*. Ανασύρθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4419/1/02_chapter_9.pdf, στις 22 Απριλίου 2017.
- Μουρίκη, Α. (2015). *Γνώση για την Τέχνη, γνώση μέσα από την τέχνη, γι' αυτό το περισσότερο που μπορεί να είναι η Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Στο συνόψεις εισηγήσεων. Διεθνές συνέδριο Τέχνη και εκπαίδευση. Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 2 - 4 Οκτωβρίου 2015. Αθήνα: ΙΕΠ, ΑΣΚΤ, Στέγη Γραμμάτων και τεχνών.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.). (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλτζής, Α. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και Πολιτισμός: Το παράδειγμα της Μουσικής Βιομηχανίας*. Ανασύρθηκε από https://baltzis.webpages.auth.gr/papers/seminar_02_globalization_and_culture.pdf, στις 12/ Μαρτίου 2015.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1999, Μάρτιος, 24). Η αισθητική αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βήμα. Ανακτήθηκε από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/i-aisthitiki-agwgi-sto-ekpaideytiko-systima/>, στις 21 Μαρτίου 2016.

- Μυριβήλη, Ε. (2006). Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης & Ε. Μυριβήλη (επιμ.). *Πολιτιστική αναπαράσταση* (σσ. 57-75). Αθήνα: Κριτική.
- Νικολακάκη, Μ. (2008). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης: σχέση προγράμματος σπουδών, διδακτικών προσεγγίσεων και διερεύνησης της συμμετοχής*. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Στ. Χανής (επιμ.), Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή, 31 Μαρτίου–2 Απριλίου 2006 (σσ. 83-88). Βόλος: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Noye, D. & Riveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παλτζή, Μ. (2017). *Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων στο 1^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού για την τέχνη, μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο του γραμματισμού της Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ. & Πανδής, Πρ. (2010). Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη Δια βίου Μάθηση πριν και μετά το 2010. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Αγορά εργασίας κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και πολιτικές* (σσ. 243- 272). Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαζαρή, Θ. (1999). *Μουσική Μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2009). *Κοινωνική επιρροή και μουσική: Μερικές επισημάνσεις για την εκπαίδευση*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Παπαπαύλου, Μ. (2013). *Μεσογειακή Μουσική ή Μουσικές της Μεσογείου; Εθνομουσικολογικοί προβληματισμοί στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Ανασύρθηκε από https://www.researchgate.net/publication/278036456_Mesogeiake_Mousike_e_Mousike_s_tes_Mesogeiou_Ethnomousikologiko_i_problematismo_i_sten_epoche_tes_Pankosmiop_oieses, στις 21 Ιουνίου 2018.
- Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Πανιτσίδου, Ε. & Ζαρίφης, Γ. (επιμ.). (2010). *Δια βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Πασχαλίδης, Γρ. (2003). Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Στο *Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ / ΙΔΕΚΕ
- Παύλου, Β. (2015). *Παιδαγωγική και θέαση έργων τέχνης: πώς να προετοιμάσουμε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν τέχνη μέσω έργων τέχνης*. Στο *Συνοψείς εισηγήσεων. Διεθνές συνέδριο Τέχνη και εκπαίδευση. Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 2 - 4 Οκτωβρίου 2015*. Αθήνα: ΙΕΠ, ΑΣΚΤ, Στέγη Γραμμάτων και τεχνών.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα*. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. 28-29 Ιουνίου 2003 (σσ.43-55). Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η κριτική διδασκαλία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πρίνου-Πολυχρονιάδου, Λ. (1989). *Μουσική και Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2010). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία: Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαρρής, Δ. (2016). Σκιαγραφώντας τον κριτικό μουσικό γραμματισμό. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 196-208. Αθήνα: e-Πρωτοβάθμια.
- Σπαθάρη, Ε. (2000). *Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και Δια Βίου Μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Αγορά εργασίας κατάρτιση, Δια Βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί, και Πολιτικές* (σσ. 219- 242). Αθήνα: Σιδέρης.
- Στάμου, Λ. (2001). Βήματα για τη βασική κατανόηση ενός μουσικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(8), 60-66.

- Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (χ.χ). *Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την έρευνα δράσης*. Ανασύρθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_01_p01-05.pdf, στις 24 Οκτωβρίου 2019.
- Taylor, E. W. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 309-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τόμπρας, Σ. (1997). *Η σημειολογία ως μέθοδος ερμηνευτικής προσπέλασης του μουσικού έργου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τρίμη, Ε. (2004). *Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή: Πρόγραμμα Σπουδών-Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003). Μεθόδευση της διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο *Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ / ΙΔΕΚΕ.
- Τσέτσος, Μ. (2008). *Η λογική της μουσικής παγκοσμιοποίησης*. Στα πεπραγμένα μουσικολογικού συνεδρίου. Έντεχνη Ελληνική Μουσική Δημιουργία: Παράδοση και Παγκοσμιοποίηση, 24-16 Απριλίου 2007 (σσ. 14-18). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Μουσουργών.
- Τσέτσος, Μ. (2012α). *Αισθητική της μουσικής: Σημειώσεις*. Αθήνα.
- Τσέτσος, Μ. (2012β). *Η μουσική στη νεότερη φιλοσοφία: Από τον Καντ στον Αντόρνο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις*. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου. Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών, 27 Ιουνίου (σσ.44-52). Αθήνα, Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ.
- Φιοραβάντες, Β. (2005). *Τέχνη, Πολιτισμός, Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Walter, B. (2004). *Περί μουσικής* (Μ. Αντωνοπούλου & Φ. Παναγιωτοπούλου, μετ.). Αθήνα: Printa.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2010). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο C. Glesne *Η ποιοτική έρευνα: Οδηγός για νέους επιστήμονες* (σσ. 333-349). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτών σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)

Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο *Προδιαγραφές για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Χρυσοστόμου, Σ. (1994). Η μουσική εκπαίδευση. Φιλοσοφικές θεωρίες για τη δικαιολόγηση της ύπαρξής της. *Μουσικοτροπίες*, 3, 47-51.

Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου –Νάκας.

Χρυσοστόμου, Σ. (2009). Η Διαθεματική Προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού, Μεθοδολογίας και Εφαρμογών* (σσ. 31- 41). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ξενόγλωσση

Abrahams, F. (2005). Transforming Classroom Music Instruction with Ideas from Critical Pedagogy. *Music Educator Journal*, 92(1), 62-67.

[Doi.org/10.2307/3400229](https://doi.org/10.2307/3400229)

Albergato-Muterspaw, F. (2009). *The role of music in healing and grief process of bereaved adult learners*. Unpublished Dissertation. USA: The Pennsylvania State University.

Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. In R. Aiello & J. A. Sloboda *Musical Perceptions* (pp.131-151). New York: Oxford University Press.

Bang, A. H. (2016). The Restorative and Transformative Power of the Arts in Conflict Resolution. *Journal of Transformative Education*, 14 (4), 355-376.

[Doi.org/10.1177/1541344616655886](https://doi.org/10.1177/1541344616655886)

Barton, G. M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18). Ανασύρθηκε από https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/58139/89395_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, στις 21 Ιουνίου 2018.

Baumgarten, A. G. (1750). *AESTHETICA*. HILDESHEIM: GEORG OLMS.

Beach, P. & Bolden, B. (2018). Music Education meets critical Literacy: A Framework for Guiding Music Listening. *Music Educators Journal*, 105(2), 43-50.

[Doi.org/10.1177/0027432118808580](https://doi.org/10.1177/0027432118808580)

Bergmann, J. R. (2004). Ethnomethodology. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke *A Companion to QUALITATIVE RESEARCH* (pp. 72-80). London, California, New Delhi: SAGE Publications Ltd.

Boeskov, K. (2017). *Music and social transformation in a Palestinian refugee camp*.

Ανασύρθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/318641982_Music_and_social_transformation_in_a_Palestinian_refugee_camp, στις 21 Ιουνίου 2019.

Bohonos, J. W., Otchere, K. D. & Pak, Y. (2019). Using Artistic Expression as a Teaching Strategy for Social Justice: Examining Music From the Civil Rights and Black Lives Matter Movements. *Advances in Developing Human Resources*, 21(2), 250-266.

[Doi.org/10.1177/1523422319827942](https://doi.org/10.1177/1523422319827942)

- Bowman, W. (2012). Music 's Place in Education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol 1 (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Boyd, R. D. & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284. [Doi: 10.1080/0260137880070403](https://doi.org/10.1080/0260137880070403)
- Brattico, E. & Jacobsen, T. (2009). Subjective appraisal of Music. Neuroscience Evidence. *Annals N.Y.Academy of Science*, 1169 (1), 308-317.
[Doi.10.1111/j.1749-6632.2009.04843.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04843.x)
- Bresler, L. (1995). The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and Their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37.
[Doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564](https://doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564)
- Bresler, L. (2005). What Musicianship Can Teach, Educational Research. *Music Education Research*, 7(2), 169-183. [Doi.org/10.1080/14613800500169399](https://doi.org/10.1080/14613800500169399)
- Bresler, L. (2009). Research education shaped by musical sensibilities. *British Journal of Music Education*, 26(1), 7–25.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Brookfield, S. (1990). Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions. In J. Mezirow & Associates *Fostering critical reflection in adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 177-194). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 7-22. [Doi.org/10.1177/07417130122087368](https://doi.org/10.1177/07417130122087368)
- Brookfield, S. (2002). Reassessing Subjectivity, Criticality, and Inclusivity: Marcuse's Challenge to Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 265-80.
[Doi: 10.1177/074171302400448609](https://doi.org/10.1177/074171302400448609)
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Brookfield, S. & Holst, J. D. (2011). *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bruin, L. R. (2018). Intercultural and interdisciplinary approaches to creative music education: An Australasian perspective. In D. Forrest, 33rd World Conference on Music Education: Proceedings of the International Society for Music Education, 15-20 July 2018 (pp. 35-39). Australia: ISME International Society for Music Education.

Burstein, J. (2014). Integrating Arts: Cultural Anthropology and Expressive Culture in the Social studies Curriculum. *Social studies Research and Practice*, 9(2), 132-144. Ανασύρθηκε από

<http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2014/09/MS06512Burstein.pdf>, στις 15 Ιουνίου 2017.

Butterwick, S. & Lawrence, R. L. (2009). Creating Alternatives Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass. *Transformative Learning in Practice* (pp. 35-45). San Francisco: Jossey-Bass.

Cady, E. T., Harris, R. J. & Knappenberger, J. B. (2008). Using music to cue autobiographical memories of different lifetime periods. *Psychology of Music*, 36(2), 157-177. doi.org/10.1177/0305735607085010

Clarke, E., DeNora, T. & Vuoskoski, J. (n.d.). *Music, empathy and cultural understanding*. Ανασύρθηκε από <https://www.music.ox.ac.uk/assets/Cultural-Value-Music-Empathy-Final-Report.pdf>, στις 21 Ιουνίου 2019.

Connor, J. (2016). *Incorporating Critical Literacy Strategies Through the Use of Music/Song Lyrics to Enhance Social Studies*, MS in Literacy Education. NY: St. John Fisher College. Ανασύρθηκε από http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/357, στις 12 Ιανουαρίου 2016.

Copland, A. (1957). *What to Listen for in Music*. New York: McGraw-Hill.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education: measuring the ability to “Ward off Chaos”. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 33-38.

[Doi.org/10.1080/10632919709600763](https://doi.org/10.1080/10632919709600763)

Cupchik, G. C., Vartanian O., Crawley A. & Mikulis, D. J. (2009). Viewing artworks: Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition*, 70 (1), 84–91. Doi. [10.1016/j.bandc.2009.01.003](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.01.003)

Crane, D. (2011). Cultural globalization: 2001–10. *Sociopedia.isa*. Ανασύρθηκε από [Doi: 10.1177/205684601182](https://doi.org/10.1177/205684601182), στις 21 Μαΐου 2018.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

- Dabback, W. M. (n.d.). *Examining the gap between theory and emerging practice in the instrumental music education of older adults*. Ανασύρθηκε από <https://www.intellectbooks.com/MediaManager/Archive/IJCM/Volume%20B/03%20Dabback.pdf>, στις 12 Απριλίου 2015.
- Darrough, G. P. & Boswell, J. (1992). Older adult participants in music: A review of related literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 25-34. www.jstor.org/stable/i40013227
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Putnam Inc.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1(89), 63–72. [Doi.org/10.1002/ace.9](https://doi.org/10.1002/ace.9)
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15-26. [Doi.org/10.1002/ace.204](https://doi.org/10.1002/ace.204)
- Dirkx, J. M. (2008). The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7-18. [Doi.org/10.1002/ace.311](https://doi.org/10.1002/ace.311)
- Dirkx, J. M. & Mezirow, J. (2006). Musings and Reflections on the meaning, Context, and Process of Transformative Learning. A Dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow, facilitated by P. Cranton. *Journal of Transformative Education* 4(2), 123-139. [Doi.org/10.1177/1541344606287503](https://doi.org/10.1177/1541344606287503)
- Dressel, J. (1988). Critical Thinking and the Perception of Aesthetic Form. *Language Arts*, 65(6), 562-569. <https://eric.ed.gov/?id=EJ376163>
- Drummond, J. (2012). An International Perspective on Music Education for Adults. In G. E. McPherson & G. F. Welch *The Oxford Handbook of Music Education*, 2 (pp. 303-315). New York: Oxford University Press.
- Eaves, S. (2014). From Art for Arts Sake to Art as Means of Knowing: A Rationale for Advancing Arts-Based Methods in Research, Practice and Pedagogy. *Electronic Journal on Business Research Methods*, 12(2), 147-160. Ανασύρθηκε από https://www.researchgate.net/publication/281872720_From_art_for_arts_sake_to_art_as_means_of_knowing_A_rationale_for_advancing_artsbased_methods_in_research_practice_and_pedagogy, στις 21 Ιουνίου 2018.

- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80 (5), 340-344. <http://www.jstor.org/stable/41483337>
- Elliott, D. J. (1984). The role of music and musical experience in modern society: Toward a global philosophy of music education. *International Journal of Music Education*, 4(1), 3-8. [Doi.org/10.1177/025576148400400101](https://doi.org/10.1177/025576148400400101)
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18. [Doi.org/10.1177/025576148901300102](https://doi.org/10.1177/025576148901300102)
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. USA: Oxford University Press.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. Ανασύρθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.3305&rep=rep1&type=pdf>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- European Commission (EC) (1995). *White Paper on education and training: Teaching and learning towards the learning society*. Brussels: EC.
- Eutsler, M. L. (2017). *Developing Critical Thinking Through The Arts*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA.
- Ανασύρθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577583.pdf>, στις 13 Ιανουαρίου 2016.
- Facione, P. A. (1998). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Ανασύρθηκε από https://www.academia.edu/5903883/Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts_-_2013, στις 21 Φεβρουαρίου 2014.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-272. [Doi.org/10.1177/07417130022087035](https://doi.org/10.1177/07417130022087035)
- Fenwick, T. J. (2001). Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives. Information Series No. 385. Ανασύρθηκε από https://www.researchgate.net/publication/234634606_Experiential_Learning_A_Theoretical_Critique_from_Five_Perspectives_Information_Series_No_385, στις 25 Ιουλίου 2017.

- Fenwick, T. J. & Albergato-Muterspaw, F. (2008). Pedagogies of Song: Music as/in Adult Education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 17, 37-50. Ανασύρθηκε από <https://pdfs.semanticscholar.org/8fcc/2707985448368620482340cd0da0b96b6a6e.pdf>, στις 21 Ιουνίου 2018.
- Fitzpatrick, K. R. (2012). Cultural Diversity and the Formation of Identity: Our Role as Music Teachers. *Music Educators Journal*, 98(4), 53-59. [Doi.org/10.1177/0027432112442903](https://doi.org/10.1177/0027432112442903)
- Fleige, M. (2017). Transformative Learning, Bildung, and Art Education for Adults. In A. Laros et al. (Eds.). *Transformative Learning Meets Bildung* (pp.317–330). Rotterdam: Sense publishers.
- Forrester, M. A. (n.d.). Auditory perception and sound as event: Theorising sound imagery in psychology, *Sound Journal*. Ανασύρθηκε από <https://www.kent.ac.uk/arts/sound-journal/forrester001.html>, στις 21 Δεκεμβρίου 2016.
- Fung, C. V. (1995). Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82 (1), 36- 40. [Doi.org/10.2307/3398884](https://doi.org/10.2307/3398884)
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Green, L. (2005). Musical meaning and social reproduction a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (1), 77-92. [Doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00099.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00099.x)
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for other music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. [Doi.org/10.1177/0255761406065471](https://doi.org/10.1177/0255761406065471)
- Green, M. (1981). Aesthetic literacy and general education. In J. F. Soltis (Eds.). *Philosophy and education – 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Pt. 1 (pp. 115-141). Chicago: University of Chicago Press.
- Green, M. (1990). Realizing Literature’s Emancipatory Potential. In J. Mezirow & Associates *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 251-268). San Francisco: Jossey Bass.
- Green, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey Bass.

Greenberg, D. M., Rentfrow, P. J. & Baron-Cohen, S. (2015). Can Music Increase Empathy? Interpreting Musical Experience through the Empathizing–Systemizing (E-S) Theory: Implications For Autism. *Empirical Musicology Review*, 10(1), 79-94.

Ανασύρθηκε από

<https://pdfs.semanticscholar.org/bdce/70634c5d60f732e0f70e7d3ffae4f7fc08d8.pdf>. στις

21 Ιουνίου 2018.

Greenfield, P., Koyamatsu, K., Satullof, W., Nixon, K., Brodie, M. & Kingsdail, D. (1987). What is Rock Music Doing to the Minds of our Youth? A First Experimental Look at the Effects of Rock Music Lyrics and Music Videos. *The journal of Early Adolescent*, 7(3), 315-329. [Doi.org/10.1177/0272431687073007](https://doi.org/10.1177/0272431687073007)

Greitemeyer, T. (2009). Effects of songs with prosocial lyrics on prosocial thoughts, affect, and behaviour. *Journal of Experimental Social Psychology* 45 (1), 186-90.

doi.org/10.1177/0146167209341648

Greitemeyer, T. (2011). Effects of prosocial media on social behavior: When and why does media exposure affect helping and aggression? *Current Directions in Psychological Science*, 20 (4), 251-55. doi.org/10.1177/0963721411415229

Guilbault, J. (2006). On Redefining the Local Throught World Music. In J. Post, *Ethnomusicology: A Contemporary Reader* (pp. 137-146). New York: Routledge.

Guy, T. (2004). Gangsta rap and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 101, 43-57. doi.org/10.1002/ace.127

Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Great Britain: International Music Education Research Centre, Department of Culture, Communication and MediaUCL Institute of Educatio.

Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539-557. [Doi.org/10.1177/0305735612444893](https://doi.org/10.1177/0305735612444893)

Hargreaves, D. J. & Colman, A. M. (1981). The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of music*, 9 (1), 15-20. [Doi.org/10.1177/03057356810090010301](https://doi.org/10.1177/03057356810090010301)

Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J. & North, A. C. (2012). Imagination and creativity in music listening. In D. J. Hargreaves, D.E. Miell & R. A. R. MacDonald (Eds.). *Musical imaginations* (pp.156–172). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. (2012). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. New York: Oxford University Press.
- Harrington, A. (2004). *Art and social theory: Sociological arguments in aesthetics*. Cambridge: Polity Press.
- Herbers, M. S. & Mullins, N. B. (2009). Using the Disorienting Dilemma to Promote Transformative Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(1), 5-34. Ανασύρθηκε από <http://celt.muohio.edu/ject/issue.php?v=20&n=1>, στις 21 Ιουνίου 2017.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Hodges, D. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111- 115. Ανασύρθηκε από https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Hodges_Why_2005.pdf, 21 Ιουνίου 2017.
- Istók, E., Brattico, E., Jacobsen, T., Ritter, A. & Tervaniemi, M. (2013). I love Rock 'n' Roll-music genre preference modulates brain responses to music. *Biol Psychol.* 92(2),142-51. [Doi.10.1016/j.biopsycho.2012.11.005](https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.11.005)
- James, A. & Brookfield, S. D. (2014). *Engaging imagination: helping students become creative and reflective learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning From Life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172. [Doi.org/10.1177/0001848187037003004](https://doi.org/10.1177/0001848187037003004)
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Johnson, D. C. (2006). Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2(2), 1161- 1169. Ανασύρθηκε από <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/johnsond2004-1.pdf>, στις 21 Δεκεμβρίου 2016.
- Johnson, D. C. (n.d.). *Listening and Thinking: A Pilot Study*. Ανασύρθηκε από <http://wwwusr.rider.edu/~vrme/v7n1/visions/Johnson%20Listening%20and%20Thinkin g.pdf>, στις 20 Δεκεμβρίου 2016.
- Juslin, P. N. & Vastfjall, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–575.

[Doi:10.1017/S0140525X08005293](https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293)

Kaltoft, G. (1997). Music as a facilitator of adult learning. Ανασύρθηκε από <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002729.htm>, στις 21 Ιουνίου 2018.

Kenneth, H. P. (1993). A Stronger Rationale for Music Education. *Music Educators Journal*, 80(2), 17-55. Ανασύρθηκε από <http://www.jstor.org/stable/3398686>, στις 21 Ιουνίου 2016.

Kiefer, T. (2002). Understanding the Emotional Experience of Organizational Change: Evidence from a Merger. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 39-61. [Doi.org/10.1177/1523422302004001004](https://doi.org/10.1177/1523422302004001004)

Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. doi.org/10.1177/1541344608322678

Klein, S. R. (2018). Coming to Our Senses: Everyday Landscapes, Aesthetics, and Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 3-16.

[Doi: 10.1177/1541344617696969](https://doi.org/10.1177/1541344617696969)

Knap, D. H. (2012). The effects of multicultural music instruction on the perception of authenticity and preference for teaching multicultural music. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Florida State University.

Kokkidou, M. (2013). Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1). Ανασύρθηκε από <https://escholarship.org/uc/item/4dt433j3>, στις 15 Μαΐου 2016.

Kokkos, A. (2010β). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177. [Doi.org/10.1177/1541344610397663](https://doi.org/10.1177/1541344610397663)

Koo, S. (2018). Manual Transformation: Exploring Adult Transformative Learning Through Hands-on Artmaking. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 1(4). Ανασύρθηκε από <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1508&context=mzwp>, στις 14 Αυγούστου 2019.

Kurki, S. (2015). Investigating Youth Critical Literacy Engagement. *Language and Literacy*, 17(3), 13-33. Ανασύρθηκε από

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1009.5760&rep=rep1&type=pdf>, στις 12 Απριλίου 2015.

Larow, A., Fuhr, Th. & Taylor, E.W. (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam: Sense publishers.

Larsen, E. (2010). *Text and Texture: An Art Based Exploration of Transformation in Adult Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Lesley University.

Lawrence, R. L. (2005). Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 3-11. doi.org/10.1002/ace.184

Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts- Based Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77. doi.org/10.1002/ace.317

Lawrence, R. L. (2012). Transformative Learning through artistic experience. In E. Taylor & P. Cranton (eds.), *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 471-483). San Francisco: Jossey Bass.

Lawrence, R. L. & Cranton, P. (2009). What you see depends on how you look: A photographic journey of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 7(4), 312-331. [Doi.org/10.1177/1541344610392378](https://doi.org/10.1177/1541344610392378)

LeBlanc, A. (1982). An Interactive Theory of Music Preference. *Journal of Music Therapy*, 19(1), 28-45. [Doi.org/10.1093/jmt/19.1.28](https://doi.org/10.1093/jmt/19.1.28)

Levinson, J. (2009). The aesthetic appreciation of music. *British Journal of Aesthetic*, 49(4), 415-425. doi.org/10.1093/aesthj/ayp043

Livingstone, R. S. & Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, 13 (2), 83-115. doi.org/10.1177/1029864909013002061

Liu, K. (2012). *Conscientization and the Cultivation of Conscience*. Unpublished Doctoral Dissertation, New Zealand: University of Canterbury.

Lloyd, C.V. (2003). Song lyrics as texts to develop critical literacy. *Reading Online*, 6 (10). Ανασύρθηκε από

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=lloyd/index.html, στις 21 Φεβρουαρίου 2016.

Lloyd, S. A. (1972). Freire, Conscientization, and Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 23(1), 3-20. [Doi.org/10.1177/074171367202300101](https://doi.org/10.1177/074171367202300101)

- Määttänen, P. (2003). Aesthetic Experience and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 63-70. Doi: [10.2979/PME.2003.11.1.63](https://doi.org/10.2979/PME.2003.11.1.63)
- MacDonald, R., Hargreaves, D.J. & Miell, D. (2002). What are musical identities, and why are they important. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell *Musical Identities*. New York: Oxford University Press.
- Marcum, T. (2014). Artistry in Lockdown Transformative Music Experiences for Students in Juvenile Detention. *Music Educators Journal*, 101(2), 32-36. [Doi.org/10.1177/0027432114552568](https://doi.org/10.1177/0027432114552568)
- Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *Iperception*, 3(1), 1–17. [Doi10.1068/i0450aap](https://doi.org/10.1068/i0450aap)
- Mangram, J. & Weber, R. (2012). Incorporating Music into the Social studies Classroom: A Qualitative Study of Secondary Social studies Teachers. *The Journal of Social studies Research*, 36(1), 3-21. Ανασύρθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ988434>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Masschelein, J. (2004). How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *Journal of philosophy of education*, 38(3), 351-367. [Doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00390.x](https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00390.x)
- May, W. T. (1989). Understanding and Critical Thinking in Elementary Art and Music. Ανασύρθηκε από https://www.researchgate.net/publication/234690983_Understanding_and_Critical_Thinking_in_Elementary_Art_and_Music_Elementary_Subjects_Center_Series_No_8, στις 12 Μαΐου 2016.
- McCormack, S. (2006). The message in the music: popular culture and teaching in social studies. *Social Studies*, 97(3), 122-127. Ανασύρθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ744222>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- McGregor, C. (2012). Art-informed pedagogy: tools for social transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31(3), 309-324. doi.org/10.1080/02601370.2012.683612
- McLaren, P. (2011). Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(1), 131-147. Ανασύρθηκε από https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=education_articles, στις 21 Απριλίου 2018.
- McIlwraith, Th. (2016). The Disorienting Dilemma in Teaching Introductory Anthropology. *Teaching Anthropology*, 6, 57-65. [Doi:10.22582/ta.v6i0.432](https://doi.org/10.22582/ta.v6i0.432)

- Mendel, T. (2015). *Using the Creative Arts for Transformational Learning*. Canada: Friesenpress.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
[Doi.org/10.1177/0741713604268891](https://doi.org/10.1177/0741713604268891)
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. F. & Kim, S. J. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology; In E. Taylor, I. Cranton & ass. *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp.56-72). San Francisco: Jossey Bass.
- Meyers, D. E. (1992). Teaching learners of all ages. *Music Educators Journal*, 79 (4), 23-26. [Doi.org/10.2307/3398525](https://doi.org/10.2307/3398525)
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110. [Doi.org/10.1177/074171367802800202](https://doi.org/10.1177/074171367802800202)
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 3-24. [Doi.org/10.1177/074171368103200101](https://doi.org/10.1177/074171368103200101)
- Mezirow, J. (1990a). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates *Fostering critical reflection in adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990b). Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In J. Mezirow & Associates *Fostering critical reflection in adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 354-376). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232. [Doi.org/10.1177/074171369404400403](https://doi.org/10.1177/074171369404400403)
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. R. Welton (Ed.). *In defense of the life-world* (pp. 39-70). New York: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1996a). Beyond Freire and Habermas: Confusion – Aresponse to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46 (4), 237-239.
[Doi.org/10.1177/074171369604600405](https://doi.org/10.1177/074171369604600405)

- Mezirow, J. (1996b). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172. [Doi.org/10.1177/074171369604600303](https://doi.org/10.1177/074171369604600303)
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.). *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198. [Doi.org/10.1177/074171369804800305](https://doi.org/10.1177/074171369804800305)
- Mezirow, J. (1999). Transformation Theory – Postmodern Issues. *Adult Education Research Conference*. Ανασύρθηκε από <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2844&context=aerc>, στις 12 Απριλίου 2016.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformative theory. In J. Mezirow & Associates *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Epistemology of transformative Learning. Ανασύρθηκε από http://learningtheories.synthasite.com/resources/Mezirow_EpistemologyTLC.pdf, στις 12 Απριλίου 2017.
- Monk, D. C. (1996). Dionysus redux: Rethinking the teaching of music. *Arts Education Policy Review*, 97(6), 2-12. Ανασύρθηκε από <http://drora.me/wp-content/uploads/2014/04/rethinking-the-teaching-of-music.pdf>, στις 12 Μαΐου 2014.
- Montello, L. (2002). *Essential music intelligence: Using music as your path to healing, creativity, and radiant wholeness*. Wheaton, IL: The Theosophical Publishing House.
- Neguț, A. & Sârbescu, P. (2013). Problem music or problem stereotypes? The dynamics of stereotype activation in rock and hip-hop music. *Musicae Scientiae*, 18(1), 3–16. [Doi.org/10.1177/1029864913499180](https://doi.org/10.1177/1029864913499180)
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Nieminen, S., Istok, E., Brattico, E., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M. (2011). The development of aesthetic responses to music and their underlying neural and psychological mechanisms. *Cortex*, 47(9), 1138-1146. Doi:[10.1016/j.cortex.2011.05.008](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.05.008)

- Odunuga, A. F. & Yekini-Ajenifuja, I. (2018). Social Transformation of Africa through Music: The Nigerian experience. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 109-114. [Doi. 10.2478/jesr-2018-0021](https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0021)
- Olson, K. (2003). *Bridge over Troubled Water: Exploring Music's Role in Building Communities of Adult Learners*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: National-Louis University.
- Olson, K. (2005). Music for Community Education and Emancipatory Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 55-64. Ανασύρθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ760400>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavithra, A. (2016). *Transformation through learning: an ethnographic case study of practices in a music-infused school*. Unpublished Doctoral Dissertation. United Kingdom: University of Exeter.
- Pavlou, V. (2015). Understanding Art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks. *International Journal of Art and Design Education*, 34(2), 38-51. [Doi.org/10.1111/jade.12020](https://doi.org/10.1111/jade.12020)
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42 (3), 237–249. [Doi.org/10.1080/001318800440579](https://doi.org/10.1080/001318800440579)
- Pogonowski, L. (1989). Critical thinking and music listening. *Music Educators Journal*, 76 (1), 35-38. [Doi.org/10.2307/3400897](https://doi.org/10.2307/3400897)
- Prieto-Rodriguez, J. & Fernandez-Blanco, V. (2000). Are Popular and Classical Music Listeners the Same People?. *Journal of Cultural Economics*, 24(2), 147-164. Ανασύρθηκε από <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1007620605785>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Qi, N. (2009). *Lost in transformation: Mezirow, immigrants, and identity*. In J. O'Flynn (eds). *Proceedings of the Sixth International Symposium on the Sociology of Music Education*, 5-9 July 2009 (pp. 338-349). Dublin: St. Patrick's College.
- Qi, N. & Veblen, K. (2016). Transformative learning through music: Case studies from Brazil. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (2), 101–25.

Ανασύρθηκε από http://act.maydaygroup.org/articles/QiVeblen15_2.pdf, στις 21 Ιουνίου 2018.

Ray, M. (2015). Teaching Critical Music Literacy Across the Curriculum. *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy*, 3. Ανασύρθηκε από <http://flipcamp.org/engagingstudents3/essays/ray.html>, στις 21 Ιουνίου 2018.

Reeves, A., Gilbert, E. & Holman, D. (2015). Class dis-identification, cultural stereotypes, and music preferences: Experimental evidence from the UK. *Poetics*, 50, 44–61.

Ανασύρθηκε από http://eprints.whiterose.ac.uk/86255/3/WRRO_86255.pdf, στις 21 Ιουνίου 2018.

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd ed.). NJ: Prentice Hall.

Regelski, T. A. (2005). Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 6.

Ανασύρθηκε από <http://www.rider.edu/~vrme>, στις 20 Απριλίου 2014.

Regelski, T. A. (2006). Reconnecting music education with society. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5(2), 2-20.

Ανασύρθηκε από http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf, στις 21 Ιουνίου 2016.

Richerme, L. K. (2013). Nomads with Maps: Musical Connections in a Glocalised World. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 41-59.

Ανασύρθηκε από https://www.academia.edu/15155070/Nomads_with_maps_Musical_connections_in_a_glocalized_world, στις 21 Ιουνίου 2016.

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper prepared for the AERA Conference.

Roberts, N. (2006). *Disorienting dilemmas: Their effects on learners, impact on performance, and implications for adult educators*. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), *Proceedings of the Fifth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 100-105). Miami: Florida International University.

Ανασύρθηκε από http://coeweb.fiu.edu/research_conference/, στις 20 Αυγούστου 2018.

- Robertson, D. L. (1996). Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the educational helping relationship. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 41-53. [Doi.org/10.1177/074171369604700104](https://doi.org/10.1177/074171369604700104)
- Rolling, J. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102-114.
- Rugut, E. & Osman, A. (2013). Reflection on Paulo Freire and Classroom Relevance. *American International Journal of Social Science*, 2(2), 23-28.
Ανασύρθηκε από https://www.aijssnet.com/journals/Vol_2_No_2_March_2013/3.pdf, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Scherer, K. R. & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.). *Music and Emotion: Theory and Research* (361-392). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, P. (2005). *Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective*. Ανασύρθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/254173902>, στις 21 Απριλίου 2019.
- Schneck, D. J. & Berger, D. S. (2006). *The music effect: Music Physiology and clinical Applications*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Serafine, M. L. (1986). Cognitive processes in music: Discoveries vs definitions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 73, 1-14. Ανασύρθηκε από https://www.jstor.org/stable/40317754?seq=1#page_scan_tab_contents, στις 21 Απριλίου 2016.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. NY: Columbia University Press.
- Sloboda, J. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19(2), 110-120. doi.org/10.1177/0305735691192002
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2003). The Psychological Perspectives on Music and Emotion. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.). *Music and emotion: Theory and research* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- Simpson, S. (2007). Discovering self and purpose in the arts: The role of imagination and creativity in transformative learning and adult education's responsibility in facilitating this learning for individual and social change. *Adult Education Research Conference*. Ανασύρθηκε από <http://newprairiepress.org/aerc/2007/papers/96/>, στις 21 Ιουνίου 2016.

- Small, A. R. (1987). Music and critical thinking: what do we need to know? *Music Educators Journal*, 74 (1), 46-49. [Doi: 10.2307/3401236](https://doi.org/10.2307/3401236)
- Smialek, T. W. & Boburka, R. R. (2006). The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music appreciation students. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 57 – 72. [Doi:10.1177/002242940605400105](https://doi.org/10.1177/002242940605400105)
- Stuckey, H. L., Taylor, W. Ed. & Cranton, P. (2013). Developing a Survey of Transformative Learning Outcomes and Processes Based on Theoretical Principles. *Journal of Transformative education*, 11(4), 211-228. [Doi.org/10.1177/1541344614540335](https://doi.org/10.1177/1541344614540335)
- Suh, Y. (2013). Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History. *Social studies Research and Practice* 8(1), 135-159. Ανασύρθηκε από http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/09/MS_06372_Spring2013.pdf, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Susino, M. & Schubert, E. (2018). Cultural stereotyping of emotional responses to music genre. *Psychology of music*, 47(3), 342-357. [Doi.org/10.1177/0305735618755886](https://doi.org/10.1177/0305735618755886)
- Swanwick, K. (2003). *Music, Mind and Education* (7^η έκδοση). London and New York: Routledge, Falmer.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Ανασύρθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED423422>, στις 22 Ιουνίου 2017.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow & associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp.285-328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *Journal of Lifelong Education*, 20(3), 218–236.
- Ανασύρθηκε από <http://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit12/transfor.pdf>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a more Unified Theory. In E. Taylor E. & P. Cranton (eds.). *The Handbook of Transformative Learning* (pp.3-21). San Fransisco: Jossey Bass.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 4(1), 33-47. Ανασύρθηκε από

http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201341/rela5000/rela5000.pdf,

στις 21 Ιουνίου 2106.

Taylor, K. & Elias, D. (2012). Transformative Learning: a developmental perspective. In E. Taylor & P. Cranton (eds.). *The Handbook of Transformative Learning* (pp.147-161). San Fransisco: Jossey Bass.

Taylor, T. (2012). World music today. In B. W. White *Music and Globalization: Critical Encounters* (pp. 172-188). USA: Indiana University Press.

Tisdell, E. (2005). In the new millennium: The role of spirituality and the cultural imagination in dealing with diversity and equity in the higher education classroom. *Teachers College Record*, 109(3), 531-560. Ανασύρθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/287013479_In_the_new_millennium_The_role_of_spirituality_and_the_cultural_imagination_in_dealing_with_diversity_and_equity_in_the_higher_education_classroom, στις 21 Ιουνίου 2016.

Tisbell, E. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 48-67.

[Doi.org/10.1177/1541344608318970](https://doi.org/10.1177/1541344608318970)

Topoğlu, O. (2014). Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252 – 2256. Ανασύρθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814005710?via%3Dihub>, στις 12 Απριλίου 2016.

Tsugawa, S. (2010). *Motivation and Meaning Construction Among Members of Two Senior Adult Musical Ensembles*. Ανασύρθηκε από <https://music.byu.edu/wp-content/uploads/2017/06/sam-tsugawa-advances-in-music-education-paper.pdf>, στις 21 Ιουνίου 2019.

Velde, B. P. (2008). Using the creative arts to develop critical thinking skills: Examining the qualitative method of Ethnography. In N. C. Facione. & P. A. Facione *Critical Thinking and Clinical Reasoning in the Health Sciences: An international Multidisciplinary Teaching Anthology* (pp. 257-267). USA: California Academic Press. Ανασύρθηκε από

https://www.academia.edu/10354294/Book_Critical_Thinking_and_Clinical_Reasoning_in_the_Health_Sciences_An_International_Multidisciplinary_Teaching_Anthology,

στις 14 Απριλίου 2014.

- Weidner, B. N. (2018). Content Area Literacy in Ensemble Music Education: The Before-During-After Instructional Framework. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 10-23. doi.org/10.1177/1057083717732512
- White, B. W. (2012). Rethinking Globalization through Music. In B. W. White *Music and Globalization: Critical Encounters* (pp. 1-16). USA: Indiana University Press.
- White, C. & McCormack, S. (2006). The message in the music: popular culture and teaching in social studies. *Social Studies*, 97(3), 122-127.
[Doi.org/10.3200/TSSS.97.3.122-127](https://doi.org/10.3200/TSSS.97.3.122-127)
- Winter, R. (2013). Language, Empathy, Archetype: Action-Metaphors of the Transcendental in Musical Experience. *Philosophy of Music Education Review*, 21(2), 103-119. [Doi:10.2979/philmusieducrevi.21.2.103](https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.21.2.103)
- Zentner, M., Grandjean, D. & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494–521.
Ανασύρθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.9866&rep=rep1&type=pdf>, στις 21 Ιουνίου 2016.
- Ziegahn, L. (2005). Critical reflection on cultural difference in the computer conference. *Adult education quarterly*, 56 (1), 39-64. Doi [10.1177/0741713605280161](https://doi.org/10.1177/0741713605280161)
- Zorrilla, A. & Tisdell, E. J. (2016). Art as Critical Public Pedagogy: A Qualitative Study of Luis Camnitzer and His Conceptual Art. *Adult Education Quarterly*, 66(3), 273–291.
[Doi.org/10.1177/0741713616645666](https://doi.org/10.1177/0741713616645666)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΞΟΝΑΣ 1: Βιογραφικά στοιχεία

Πού μεγαλώσατε;

Γιατί διακόψατε το σχολείο;

Γιατί αποφασίσατε να φοιτήσετε στο ΣΔΕ;

ΑΞΟΝΑΣ 2: Μουσική ταυτότητα

Με ποια μουσική μεγαλώσατε;

Ποια μουσική σας αρέσει να ακούτε;

Τι σημαίνει για σας μουσική;

Ποια μουσική προτιμάτε;

Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στη διαμόρφωση των μουσικών σας προτιμήσεων;

ΑΞΟΝΑΣ 3: Νοηματοδότηση ειδών μουσικής

Τι γνώμη έχετε για τη μουσική που ακούσαμε στην τάξη;

Τι γνώμη έχετε για την κλασική μουσική;

Τι γνώμη έχετε για το δημοτικό τραγούδι;

Τι γνώμη έχετε για τη ροκ μουσική και τις διασκευές της; (χαρντ ροκ, κτλ.)

Τι γνώμη έχετε για τη τζαζ και τις διασκευές της; (word fusion jazz)

ΑΞΟΝΑΣ 4: Αποτίμηση της διδακτικής διεργασίας

Πώς βιώσατε την εμπειρία και την επαφή με το μουσικό γραμματισμό στα ΣΔΕ;

Σας άρεσε που ακούγαμε μουσική;

Ποιες ήταν οι πρώτες σκέψεις και τα συναισθήματα για το μάθημα;

Ποια ήταν η ωραιότερη στιγμή που θυμάστε;

Ποιες ήταν οι τελευταίες σκέψεις και συναισθήματα;

Τι μάθατε μέσα από αυτές τις μουσικές συναντήσεις;

Πώς αντιλαμβάνεστε στην πράξη ότι μπορούν να σας βοηθήσουν;

Ποια ήταν η πιο χρήσιμη ικανότητα που αποκτήσατε;

ΑΞΟΝΑΣ 5 : Μουσική και παγκοσμιοποίηση

Τι εννοούμε όταν λέμε παγκοσμιοποίηση στη μουσική;

Η παγκοσμιοποίηση στη μουσική είναι καλή ή κακή;

Η παράδοση κινδυνεύει από την παγκοσμιοποίηση;

Ερωτηματολόγιο

1. Ηλικία

2. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

3. Πριν την εγγραφή σας στα Σ.Δ.Ε. είχατε γνώσεις μουσικής;

1. Ναι

2. Όχι

4. Αν ναι, πώς αποκτήσατε τις γνώσεις σας;

Αυτοδίδακτος/η

Στο σχολείο

Ιδιαίτερα μαθήματα

Σε μουσικό γυμνάσιο

Σε ωδείο

5. Παίζετε κάποιο όργανο;

1. Ναι

2. Όχι

3 Αν ναι, ποιο;

6. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «μουσικός»;

α) Καλλιτέχνης που χειρίζεται μία ενδιαφέρουσα

«γλώσσα» επικοινωνίας

β) Ταλαντούχο άτομο

γ) Επαγγελματίας που μπορεί να κερδίσει αρκετά χρήματα

με διασκεδαστικό τρόπο

7. Τι είδους μουσική ακούτε στον ελεύθερο χρόνο σας;

- Ροκ
- Ελληνική Ποπ
- Ξένη Ποπ
- Έντεχνη ελληνική, μπαλάντες
- Ρεμπέτικο
- Ελληνική λαϊκή
- Ελληνική παραδοσιακή - Δημοτική
- Τζαζ
- Εναλλακτική, Ethnic, Fusion
- Κλασική μουσική
- Άλλο (ποιο;.....)

8. Ποια από τα παρακάτω είδη μουσικής σας αρέσουν;

- Λαϊκά
- Ρεμπέτικα
- Παραδοσιακά νησιώτικα
- Παραδοσιακά ηπειρώτικα
- Κλασική μουσική
- Θρησκευτικοί ύμνοι και ψαλμωδίες
- Ξένη ποπ
- Σύγχρονες ελληνικές επιτυχίες
- Ροκ
- Ραπ/Hip hop
- Heavy Metal
- Pank /Alternative/Grunge
- Τζαζ/Blues
- Ethnic
- Ηλεκτρονική μουσική

9. Υπάρχει κάποιο είδος μουσικής από τα παρακάτω που δεν γνωρίζετε;

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Ξένη ποπ | <input type="checkbox"/> |
| Ηλεκτρονική μουσική | <input type="checkbox"/> |
| Ραπ | <input type="checkbox"/> |
| Hip hop | <input type="checkbox"/> |
| Ροκ | <input type="checkbox"/> |
| Heavy Metal | <input type="checkbox"/> |
| Pank | <input type="checkbox"/> |
| Altertative | <input type="checkbox"/> |
| Τζαζ | <input type="checkbox"/> |
| Blues | <input type="checkbox"/> |
| Ethnic | <input type="checkbox"/> |
| Word music | <input type="checkbox"/> |

Σας ευχαριστώ πολύ!

Ερωτηματολόγιο

1. Πόσο μεγάλη έμφαση δίνετε στις παρακάτω δραστηριότητες στη ζωή σας;

1. Ακούω μουσική
2. Παίζω μουσικό όργανο
3. Βλέπω τηλεόραση
4. Διαβάζω βιβλία/περιοδικά
5. Άλλο (Προσδιορίστε)

2. Γιατί ακούτε μουσική;

1. Ψυχαγωγία/ Διασκέδαση
2. Προβληματισμός
3. Έκφραση συναισθημάτων
4. Χαλάρωση
5. Συνήθεια
6. Για να χορέψω

3. Πόσο συχνά ακούτε μουσική;

1. Καθημερινά
2. Σπάνια
3. Ποτέ

4. Επιλέγω να ακούσω μουσική

1. Που εκφράζει την προσωπικότητά μου
2. Που με χαλαρώνει
3. Που με διασκεδάζει
4. Που με προβληματίζει
5. Που είναι της μόδας
6. Από συνήθεια
7. Που είναι άγνωστη στους πολλούς και σπάνια
8. Που με εκφράζει ο στίχος

5. Από ποια μέσα ακούτε μουσική;

1. Τηλεόραση
2. Ραδιόφωνο
3. Δίσκους
4. Internet

6. Ποια χαρακτηριστικά έχει η αγαπημένη σας μουσική;

1. Γρήγορο ρυθμό
2. Αργό ρυθμό
3. Έντονο και σκληρό ήχο
4. Έντονη μελωδικότητα
5. Ποιοτικό στίχο
6. Στίχο που εκφράζει βιώματα
7. Εκπέμπει θετικά συναισθήματα (κέφι, χαρά, αισιοδοξία)
8. Εκπέμπει αρνητικά συναισθήματα(λύπη, οργή, θυμό)

7. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες ήταν σημαντικοί για να διαμορφώσετε τις μουσικές σας εμπειρίες;

1. Οικογένεια
2. Φίλοι
3. Τόπος καταγωγής
4. Είδος εργασίας
5. Μόδα
6. ΜΜΕ
7. Μουσικές σπουδές

8. Τι σας επηρεάζει να αγοράσετε cd κάποιου συγκεκριμένου καλλιτέχνη;

1. Τηλεόραση
2. Ραδιόφωνο
3. Εφημερίδα/μουσικά περιοδικά
4. Ίντερνετ
5. Διαφήμιση
6. Ζωντανή παρακολούθηση συναυλιών

Σας ευχαριστώ πολύ!

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3^ο

3^η ακρόαση

«Γιάννη μου το μαντήλι σου», Πολυφωνικό Ηπείρου



A. Πώς κρίνατε και αξιολογήσατε το συγκεκριμένο παραδοσιακό άκουσμα;

B. Γιατί αξιολογήσατε με το συγκεκριμένο τρόπο το παραδοσιακό μουσικό άκουσμα;

Γ. Ποια βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματα σας οδήγησαν να αντιδράσατε με το συγκεκριμένο τρόπο;

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



1. Ποια ήταν η πιο χαρακτηριστική στιγμή του μαθήματος;
2. Ποια ήταν η πιο βαρετή στιγμή του μαθήματος;
3. Ποια ήταν η πιο χρήσιμη γνώση που θα σας μείνει;