



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ

Διδακτορική διατριβή

Μουσικές του Κόσμου στην εκπαίδευση:
Μια εθνομουσικολογική μελέτη

Παναγιώτα Παπαγεωργίου

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Μαρία Παπαπούλου, Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπων: Γιάννης Μυράλης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέπουσα: Βασιλική Λαλιώτη, μ. Επίκουρη Καθηγήτρια

Αθήνα 2022

Διδακτορική διατριβή

Μουσικές του Κόσμου στην εκπαίδευση: Μια εθνομουσικολογική μελέτη

Παναγιώτα Παπαγεωργίου
A.M.: Δ69218

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

Μαρία Παπαπαύλου, Καθηγήτρια

Γιάννης Μυράλης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Βασιλική Λαλιώτη, μ. Επίκουρη Καθηγήτρια

Πάυλος Κάβουρας, Καθηγητής

Λάμπρος Λιάβας, Καθηγητής

Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια

Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Καθηγητής

Σημείωμα της συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διδακτορική διατριβή η οποία συντάχθηκε για το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε προς εξέταση τον Μάρτιο του 2022. Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Οι απόψεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα και όχι τα μέλη της επιβλέπουσας επιτροπής.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	6
I. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο	12
1. Θεωρητικές αφηρηρίες	12
2. Πρακτικές διαστάσεις και πραγματικότητες της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στην τάξη	40
3. Επισκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο	77
4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Η απουσία της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας	94
4.1. Μεθοδολογία της έρευνας	98
4.2. Μεθοδολογία της γραφής	114
II. Επιτόπια έρευνα στο σχολείο της Πρασιάς	119
III. Επιτόπια έρευνα στο σχολείο του Κέδρου	187
IV. Ανακάλυψη, γνώση, επίγνωση	263
1. Το ξεκίνημα	263
2. Μουσική-άνθρωπος-πολιτισμός	265
3. Αφρική: Η ήπειρος που «γύρισε τον κόσμο ανάποδα»	272
4. Γλώσσα	282
5. Μάθηση και γνώση	290
6. Συνειδητοποιήσεις και αναθεωρήσεις	302
V. Μουσικές συγκινήσεις	318
1. Τραγούδια του κόσμου και συναισθήματα	318
2. Βιώνοντας τη μουσική ως ρήμα	341
3. Μουσικοί μετασχηματισμοί	360
VI. Σχέσεις και συνδέσεις	372
1. Οι Μουσικές του Κόσμου ως μια εμπειρία του «εμείς»	372

2. Συνδέσεις που διαπερνούν σύνορα	399
3. Συναισθήματα για μια «δασκάλα που ήταν κάπως αλλιώτικη».....	410
VII. Αποτίμηση της έρευνας	424
Βιβλιογραφία	445

Ευχαριστίες

Το πρώτο και πιο θερμό ευχαριστώ το οφείλω στα παιδιά –στους συνομιλητές και στις συνομιλήτριές μου– που μοιράστηκαν μαζί μου τις πλούσιες, πολύμορφες και σημαντικές σκέψεις τους με αφορμή τις Μουσικές του Κόσμου, προσφέροντάς μου τον πηλό με τον οποίο δημιούργησα αυτήν τη διατριβή. Είμαι ευγνώμων στους διευθυντές των δύο σχολείων στα οποία διεξήγαγα την επιτόπια έρευνα, γιατί με δέχτηκαν, με εμπιστεύτηκαν ανεπιφύλακτα και με στήριξαν κάθε στιγμή. Από καρδιάς ευχαριστώ τους δύο συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής των σχολείων της έρευνας για τη φιλία με την οποία με περιέβαλαν και τη σημαντική βοήθεια που μου πρόσφεραν σε όλη τη διάρκεια της εξαιρετικής συνεργασίας μας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα για την υποστήριξη και τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν.

Για την υλοποίηση της παρούσας διατριβής οφείλω πάρα πολλά στα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Καμία ευχαριστήρια φράση δεν είναι αρκετή για την επιβλέπουσά μου, κ. Μαρία Παπαπαύλου. Της είμαι, το λιγότερο, βαθιά ευγνώμων για την πολύτιμη και ουσιαστικότητα καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της διατριβής και για το γεγονός ότι ποτέ δεν με έκανε να νιώσω απογοήτευση, παρά κατάφερνε πάντα με τον μοναδικό της τρόπο να μου δίνει δύναμη να συνεχίσω. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον κ. Γιάννη Μυράλη για το συνεχές ενδιαφέρον του, τις καίριες υποδείξεις του και για την έμπνευση που μου παρείχε μέσα από τη δική του αφοσίωση και πίστη στην αξία της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης. Ευχαριστώ την κ. Βασιλική Λαλιώτη για τις εύστοχες παρατηρήσεις της αλλά και γιατί, μέσα από την καθοριστική συμβολή της όλα αυτά τα χρόνια στη διεξαγωγή των Σεμιναρίων Υποψηφίων Διδασκόντων του Τομέα Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας, συνέβαλε στη διεύρυνση της επιστημονικής μου κατάρτισης και οδήγησε το ενδιαφέρον μου προς νέα πεδία γνώσης και σκέψης.

Το τελευταίο ευχαριστώ πηγαίνει στον σύζυγο και συνοδοιπόρο της ζωής μου, Νίκο, που με την καρτερικότητα, το χιούμορ και κυρίως την αγάπη του μου παρείχε τα πιο πολύτιμα στηρίγματα σε όλη τη μακρά και επίπονη πορεία της εκπόνησης αυτής της διατριβής.

Πρόλογος

Έχοντας πίσω μου μια τυπική μουσική κατάρτιση στον χώρο της έντεχνης Δυτικοευρωπαϊκής μουσικής και διδάσκοντας ήδη επί μια δεκαπενταετία ως εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βρέθηκα πριν από δέκα περίπου χρόνια, την περίοδο του μεταπτυχιακού μου¹, να εξερευνώ για πρώτη φορά συστηματικά τις μουσικές του κόσμου. Από πολύ νωρίς η εξερεύνηση αυτή, θεωρητική και βιωματική, φάνηκε να επανακαθορίζει δυναμικά τον τρόπο που έβλεπα τα πράγματα ως άνθρωπος, ως μουσικός και ως εκπαιδευτικός μουσικής, αλλά και να δίνει καινούριο νόημα και καινούρια χαρά στην προσωπική μου σχέση με τη μουσική. Σύντομα, άρχισα να φέρνω τις μουσικές του κόσμου και μέσα στην τάξη, νιώθοντας έντονα την επιθυμία να δώσω στα παιδιά που δίδασκα την ευκαιρία να βιώσουν και αυτά τη γοητεία των συγκεκριμένων μουσικών ειδών, αλλά και να κερδίσουν κάποιες κατανοήσεις για τη μουσική, τους άλλους ανθρώπους και τον εαυτό τους αντίστοιχες με αυτές που ένιωθα ότι κέρδιζα εγώ. Όπως ακριβώς το εξηγεί ο Wayne Bowman (2002), ήθελα να μοιραστώ με τους μαθητές μου όχι μόνο τη μουσική, αλλά επιπλέον τις εμπειρίες μου με αυτήν και το τι και ποια γινόμενα μέσα από αυτές τις εμπειρίες.

Τη σχολική χρονιά 2014-2015 σχεδίασα και εφάρμοσα στους μαθητές της Ε΄ τάξης του σχολείου μου ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου πεντάμηνης διάρκειας. Το πρόγραμμα αυτό αγκαλιάστηκε με μεγάλη θέρμη από τα παιδιά και είχε πολύ θετικά αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα², γεγονός που με οδήγησε στην απόφαση να το συνεχίσω με τα ίδια τμήματα και την επόμενη χρονιά με ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο. Την ίδια ώρα, όλα όσα είχα παρακολουθήσει να συμβαίνουν στα παιδιά με αφορμή τις μουσικές που τους είχα διδάξει, οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους το πρόγραμμα τα είχε επηρεάσει –προκαλώντας τους ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για τις μουσικές του κόσμου, αγάπη για τη μουσική, επιθυμία για γνώση και μια γενικότερη χαρά– άρχισαν να κινούν μέσα μου διάφορα νήματα. Σκεφτόμουν ότι το ερώτημα που είχε θέσει στη μελέτη της πριν από είκοσι πέντε και πλέον χρόνια η μουσικοπαιδαγωγός Kay Edwards (1998) –«Πολυπολιτισμική μουσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο: τι μπορεί να επιτευχθεί»³– δεν είχε διερευνηθεί πραγματικά όσο του

¹ Τη διετία 2011-2013 παρακολούθησα το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, ολοκληρώνοντάς το με μια διπλωματική εργασία που είχε στο επίκεντρό της την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση.

² Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος αυτού τα παρουσίασα σε εισήγησή μου στο συνέδριο *EduDidactics*, που πραγματοποιήθηκε στο Pierce (Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδας) στις 20-21/11/2015. Η εισήγηση είναι δημοσιευμένη στα πρακτικά του συνεδρίου (βλ. Papageorgiou, 2016).

³ Πρόκειται για τον τίτλο της μελέτης της Edwards (1998) «Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achieved?». Η μελέτη αυτή υπήρξε σημαντική στον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης

έπρεπε· και κυρίως δεν είχε διερευνηθεί στο βάθος που του έπρεπε. Και αυτό, σε μεγάλο βαθμό, επειδή οι ερευνητικές προσεγγίσεις που είχαν χρησιμοποιηθεί στις έως τότε σχετικές έρευνες –προερχόμενες όλες από τον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής– δεν επέτρεπαν στους ερευνητές να προχωρήσουν πέρα από ένα σημείο και να αποκαλύψουν κάποια πιο εσωτερικά και πολύ σημαντικά πράγματα που μπορεί να συμβούν στα παιδιά όταν έρχονται σε επαφή με τις μουσικές του κόσμου. Οι διάφορες αυτές σκέψεις μου άρχισαν σύντομα να παίρνουν τη μορφή μιας ερευνητικής ιδέας. Ταυτόχρονα, μου γινόταν όλο και πιο κατανοητό ότι αν ήθελα να φτάσω στην καρδιά των όσων αναζητούσα και στόχευα να αναδείξω, χρειαζόμουν την προσέγγιση και τα μεθοδολογικά όπλα της εθνομουσικολογίας. Άλλωστε, δεν υπήρχε καμία προηγούμενη εθνομουσικολογική-ανθρωπολογική μελέτη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Με όλα αυτά κατά νου, και με εφόδια τις θεωρητικές γνώσεις που είχα αποκτήσει στο θέμα της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης από την εποχή του μεταπτυχιακού μου και τη σχετικά πρόσφατη πρακτική εμπειρία μου στη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη, βρέθηκα τελικά στα μέσα του 2015 στο γραφείο της σημερινής επιβλέπουσάς μου, Μαρίας Παπαπαύλου, να συζητώ μαζί της μια πιθανή πρόταση για διδακτορική έρευνα. Έξι μήνες αργότερα ξεκινούσα επίσημα τη διατριβή.

Στη διατριβή αυτή διερευνώ μέσα από μια εθνομουσικολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση τις εμπειρίες παιδιών δημοτικού σχολείου από ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου, το οποίο σχεδίασα με βάση τις εθνομουσικολογικές παραδοχές αντιμετώπισης της μουσικής. Στόχος μου είναι να κατανοήσω και να αναδείξω τους τρόπους με τους οποίους η ενασχόλησή τους με τις μουσικές αυτές –μια ενασχόληση που περιελάμβανε τόσο τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης όσο και τη γνωριμία τους με το ιστορικό/πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε μουσικής– βιώθηκε από τα παιδιά και ενδεχομένως τα επηρέασε σε διάφορα επίπεδα. Με απασχολούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Πώς βίωσαν τα παιδιά την εμπειρία τους με τις μουσικές του κόσμου; Τι συναισθήματα, σκέψεις και αντιδράσεις τους προκάλεσε η ενασχόλησή τους με τις μουσικές αυτές; Πώς αξιολόγησαν την εμπειρία τους; Πώς η εμπειρία αυτή τα επηρέασε σε γνωστικό, μουσικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό ή άλλο επίπεδο; Βασική επιδίωξή μου στην παρούσα μελέτη είναι να φωτίσω το τι μπορεί να προσφέρει στα παιδιά η εμπλοκή τους με μουσικές από κουλτούρες διαφορετικές από τη δική τους.

μουσικής εκπαίδευσης, καθώς ήταν από τις πρώτες που διερεύνησαν με ποιοτικές μεθόδους τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διδασκαλίας.

Για να προσεγγίσω εκ των έσω τις εμπειρίες των παιδιών και να εξερευνήσω σε βάθος τις οπτικές τους, διεξήγαγα επιτόπια έρευνα σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής τη σχολική χρονιά 2016-2017. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής –στην οποία συμμετείχα με τον διπλό ρόλο της ερευνήτριας και της δασκάλας μουσικής– δίδαξα στα παιδιά των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης του σχολείου του Κέδρου και των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου της Πρασιάς⁴ το πρόγραμμα με τις μουσικές του κόσμου. Μέσα από την επιτόπια παρατήρηση, τις πολυάριθμες και ιδιαίτερα γόνιμες συζητήσεις/συνεντεύξεις που είχα με τα παιδιά και τα εξίσου πολυάριθμα και ενδιαφέροντα κείμενά τους, συγκέντρωσα πλούσιο εθνογραφικό υλικό, το οποίο ξετυλίγω και αναλύω στα διάφορα κεφάλαια της διατριβής.

Η διατριβή οργανώνεται σε επτά κεφάλαια. Από αυτά, το πρώτο αναπτύσσει το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης, το δεύτερο και το τρίτο είναι αφιερωμένα στην επιτόπια έρευνα στα δύο σχολεία, τα κεφάλαια τέσσερα έως έξι αποτελούν το αναλυτικό-ερμηνευτικό μέρος της διατριβής, ενώ το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζει και αποτιμά τα βασικά στοιχεία της έρευνας, προχωρώντας σε συγκεκριμένες προτάσεις.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο κεφάλαιο παρέχει μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση βασικών θεμάτων που απασχολούν τη διατριβή και στη συνέχεια ασχολείται με ζητήματα μεθοδολογίας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Ξεκινώ το πρώτο μέρος με μια παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης του κινήματος της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης. Ως επόμενο θέμα, συζητώ την αρκετά προβληματική ορολογία που σχετίζεται με τη χρήση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό εξηγώ και τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποίησα εγώ τους διάφορους όρους στη διατριβή μου. Ακολούθως, παρουσιάζω τα ποικίλα επιχειρήματα με τα οποία διάφοροι μελετητές έχουν υποστηρίξει την ανάγκη να συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά προγράμματα μουσικές από διαφορετικές κουλτούρες του κόσμου, επιχειρήματα που συνιστούν τη φιλοσοφική βάση του κινήματος. Ως ένα ακόμη θεωρητικό-φιλοσοφικό θέμα, εξετάζω τους τρόπους με τους οποίους κάποιοι ιδιαίτερα αναγνωρισμένοι μελετητές στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής εντάσσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία στις φιλοσοφίες τους για τη μουσική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος της επισκόπησης μελετά θέματα που αφορούν πρακτικές διαστάσεις της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρομαι καταρχάς στις διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνουν οι μελετητές για την παρουσίαση των μουσικών του κόσμου στη σχολική τάξη. Ακολούθως, συζητώ τα

⁴ Τα δύο σχολεία αποδίδονται στο κείμενο της διατριβής με τα ψευδώνυμα «σχολείο του Κέδρου» και «σχολείο της Πρασιάς», προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία τους.

δύο πιο κρίσιμα, κατά την άποψή μου, ζητήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο δάσκαλος που επιχειρεί να φέρει τις μουσικές του κόσμου σε σχολικά περιβάλλοντα: το ζήτημα της αυθεντικότητας της διδασκόμενης/επιτελούμενης μουσικής και το ζήτημα του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (context). Τέλος, αναφέρομαι στα εμπόδια που συναντά η εφαρμογή πολυπολιτισμικών οπτικών στη μουσική εκπαίδευση και στους παράγοντες που οδηγούν τους δασκάλους στο να αποφεύγουν να υιοθετήσουν τέτοιες οπτικές, με αποτέλεσμα η ένταξη των μουσικών του κόσμου στα σχολικά προγράμματα να παραμένει ακόμη πολύ περιορισμένη. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης εξετάζω τις έρευνες που αφορούν την εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου στη σχολική εκπαίδευση και οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο. Κατά την εξέταση αυτή εντοπίζω τα κενά που παρουσιάζει η σχετική ερευνητική δραστηριότητα, τονίζοντας την πολύ αισθητή απουσία της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας από τις υπάρχουσες έρευνες. Με βάση τα παραπάνω προχωρώ, αμέσως μετά, στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της έρευνας μου. Στη συνέχεια του κεφαλαίου περιγράφω τη μεθοδολογία της έρευνας και συζητώ τον τρόπο γραφής της διατριβής.

Στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο, χρησιμοποιώντας ένα μέρος του εθνογραφικού υλικού, παρουσιάζω την επιτόπια έρευνα στα δύο σχολεία. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο αφηγούμαι την επιτόπια έρευνα στο σχολείο της Πρασιάς, ενώ στο τρίτο την έρευνα στο σχολείο του Κέδρου. Οι δύο αφηγήσεις ακολουθούν τη χρονική πορεία των γεγονότων, ξεκινώντας από τις πρώτες συναντήσεις μου με τα παιδιά και φτάνοντας μέχρι τη λήξη του προγράμματος και τις τελευταίες μας συζητήσεις. Η παρουσίαση δίνει έμφαση στις εμπειρίες, στις δράσεις, στις αντιδράσεις και στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, πλαισιώνοντας και συνδυάζοντας τα περιγραφικά μέρη με αναστοχαστικές συζητήσεις.

Τα τρία κεφάλαια που ακολουθούν ξετυλίζουν το υπόλοιπο εθνογραφικό υλικό, αναλύοντας και ερμηνεύοντάς το. Τα κεφάλαια αυτά είναι οργανωμένα με βάση ορισμένες θεματικές-αναλυτικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζω τη γνωστική διάσταση της εμπειρίας των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρομαι, καταρχάς, στα όσα ανακάλυψαν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τις μουσικές του κόσμου για τη μουσική, τις άλλες κουλτούρες και τη σχέση της μουσικής με τον άνθρωπο και την κουλτούρα, και συζητώ τις σκέψεις που τους προκάλεσαν οι ανακαλύψεις αυτές. Ξεχωριστή έμφαση δίνω σε μία από τις μουσικές συναντήσεις τους, αυτήν με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, η οποία έγινε αντιληπτή από τα παιδιά ως η πιο αποκαλυπτική, αλλά και ως εκείνη που ανέτρεψε περισσότερο από κάθε άλλη τα έως τότε δεδομένα τους. Ακολούθως, στρέφω το ενδιαφέρον

μου στην, μέσω των τραγουδιών, επαφή των παιδιών με κάποιες γλώσσες του κόσμου και παρουσιάζω τους ποικίλους λόγους για τους οποίους η επαφή αυτή βιώθηκε από τα παιδιά ως σημαντική και συναρπαστική. Το θέμα που συζητώ στη συνέχεια, και το οποίο έχει κεντρική θέση στην έρευνα, περιστρέφεται γύρω από τα έντονα συναισθήματα χαράς και συγκίνησης που ένιωσαν τα παιδιά αποκτώντας γνώσεις για τις άλλες κουλτούρες και μουσικές. Επίκεντρο είναι η αίσθηση των παιδιών ότι, μέσα από τις πολιτισμικής, εθνομουσικολογικής και ανθρωπολογικής φύσης γνώσεις που τους παρείχε το πρόγραμμα, απέκτησαν μια μικρή πρόσβαση στον έξω από τα δικά τους δεδομένα κόσμο. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου εξετάζω την ισχυρή επίδραση που είχαν οι παραπάνω εμπειρίες στον τρόπο που τα παιδιά έβλεπαν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Συζητώ τις συνειδητοποιήσεις στις οποίες οδηγήθηκαν σε σχέση με τις προκαταλήψεις και την άγνοιά τους για τις άλλες κουλτούρες, τους σοβαρότατους προβληματισμούς που τους δημιουργήθηκαν γύρω από τον εαυτό και τον Άλλον και τις επανατοποθετήσεις τους απέναντι σε πολλά ζητήματα, στοιχεία που όλα αναδεικνύουν τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εμπειρίας που βίωσαν.

Το πέμπτο κεφάλαιο ασχολείται με την καθαρά μουσική διάσταση της εμπειρίας των παιδιών. Η ένταση με την οποία βιώθηκαν τα τραγούδια του προγράμματος αποτελεί το θέμα συζήτησης στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου. Εστιάζω την ανάλυσή μου στα συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά με αφορμή τα τραγούδια αυτά, στους τρόπους με τους οποίους τα ενσωμάτωσαν στην καθημερινότητά τους και τα μετέτρεψαν σε τραγούδια «τους», στις δράσεις που ανέλαβαν με στόχο να τα μεταδώσουν και σε άλλους ανθρώπους και στην αξία που τους απέδωσαν για τη μελλοντική τους ζωή. Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου είναι αφιερωμένο στις δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης και εξετάζει το πώς βίωσαν τα παιδιά τους ενεργητικούς, συμμετοχικούς και έντονα σωματικούς τρόπους εμπλοκής τους με τις μουσικές του κόσμου. Εδώ η έμφαση δίνεται στον ενθουσιασμό και στην ψυχική κινητοποίηση που τους προκάλεσαν ο χορός/η κίνηση και το παίξιμο μουσικών οργάνων που συνόδευαν τα τραγούδια, ενώ τονίζεται και ο ρόλος που έπαιξαν οι δραστηριότητες επιτέλεσης στο να οδηγηθούν τα παιδιά σε κάποιες σημαντικές ανακαλύψεις σε σχέση με τις δυνατότητές τους. Στο τρίτο μέρος του κεφαλαίου διερευνώ το μετασχηματιστικό δυναμικό που ενείχε η εμπειρία των παιδιών με τις μουσικές του κόσμου σε μουσικό επίπεδο. Γίνεται φανερό ότι η αυτή είχε ως αποτέλεσμα όχι μόνο να διαμορφώσουν θετικές αντιλήψεις για τις μουσικές από άλλες κουλτούρες, αλλά και να αποκτήσουν έντονη επιθυμία να γνωρίσουν περισσότερες τέτοιες μουσικές. Ταυτόχρονα, θέρμανε τη σχέση τους με τη μουσική, ενώ τα ώθησε να δουν με νέα μάτια και το μάθημα της Μουσικής.

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη συλλογική, διαπροσωπική και κοινωνική πτυχή της εμπειρίας των παιδιών. Ο συλλογικός τρόπος με τον οποίον βίωσαν τις μουσικές του κόσμου στο πλαίσιο του προγράμματος και τα επακόλουθα συναισθήματα σύνδεσης, φιλίας, ομαδικότητας και συνεργασίας που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους συζητούνται στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου. Η ερμηνεία των συναισθημάτων αυτών από τα ίδια τα παιδιά φανερώνει ότι οι ομαδικές δραστηριότητες επιτέλεσης και το μοίρασμα σημαντικών εμπειριών με τους συμμαθητές είχαν έντονα ενωτική λειτουργία σε όλο το φάσμα των παιδιών. Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου μελετά το συναίσθημα της σύνδεσης και τις δυνατές εμπειρίες ενσυναίσθησης που βίωσαν τα παιδιά για τους ανθρώπους και τους λαούς των οποίων τις μουσικές γνώρισαν στο πρόγραμμα. Η ανάλυση δείχνει ότι στη δημιουργία των συναισθημάτων αυτών συνέβαλαν τόσο οι ενσώματες, επιτελεστικές εμπειρίες που είχαν τα παιδιά με τις συγκεκριμένες μουσικές, όσο και οι πληροφορίες που έπαιρναν για τις αντίστοιχες κουλτούρες. Στο τρίτο μέρος του κεφαλαίου αναφέρομαι στη σχέση και στα συναισθήματα που ανέπτυξαν τα παιδιά για τον άνθρωπο/τη δασκάλα που τους έδωσε την ευκαιρία να ζήσουν την εμπειρία των μουσικών του κόσμου, δηλαδή για εμένα. Αναδεικνύονται, μέσα από τις οπτικές των παιδιών, τα στοιχεία που οδήγησαν σε μια δυνατή σύνδεση μεταξύ μας, καθώς και ο καθοριστικός ρόλος που έπαιξε η θερμή αυτή σχέση στο να αγαπήσουν τα παιδιά τις μουσικές του προγράμματος.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο συγκεντρώνω τα βασικά σημεία της έρευνας και συνοψίζω τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η αποτίμηση των όσων απέδωσε η έρευνα καθιστά φανερά τα πολλαπλά οφέλη από τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στα παιδιά. Ταυτοχρόνως, επιβεβαιώνει τις δυνατότητες της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, τονίζοντας την ανάγκη χρήσης της εθνομουσικολογικής μεθόδου έρευνας στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Τόσο το παραπάνω όσο και άλλα ζητούμενα που αναδείχθηκαν μέσα από τη θεωρητική μελέτη μου –με πρώτιστο την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής σε εθνομουσικολογικά θέματα και στις μουσικές του κόσμου– με οδηγούν στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων που απευθύνονται στον χώρο της εθνομουσικολογίας, κυρίαρχη ανάμεσα στις οποίες είναι η πρότασή μου για τη δημιουργία ενός νέου πεδίου θεωρίας και έρευνας, αυτού της «εθνομουσικολογίας της εκπαίδευσης».

I. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

1. Θεωρητικές αφετηρίες

Η ανάπτυξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη μουσική εκπαίδευση: Μια ιστορική επισκόπηση

Το 1822 ο Αμερικανός συνθέτης και μετέπειτα πρώτος μουσικοπαιδαγωγός σε δημόσιο σχολείο στις ΗΠΑ Lowell Mason επιστούσε την προσοχή σε κάποια είδη μουσικής που θεωρούσε ακατάλληλα για σχολική χρήση: «Αποφύγετε τις νέγρικες μελωδίες και τα κωμικά τραγούδια, καθώς η τάση τους κυρίως είναι να διαφθείρουν τόσο μουσικά όσο και ηθικά» (Mason, 1822, στο Colwell, 1985, σ.22). Ως ο πρώτος μουσικοπαιδαγωγός στη Βοστώνη, ο Mason ανέλαβε να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσικής, να εκπαιδεύσει τους επόμενους δασκάλους και να φτιάξει υλικό για το μάθημα. Στις πολυάριθμες μουσικές συλλογές που εξέδωσε για σχολική χρήση περιλαμβάνονταν τραγούδια με μελωδίες από έργα Ευρωπαίων κλασικών δημιουργών –κυρίως Γερμανών, τη μουσική παράδοση των οποίων θεωρούσε υψίστης ποιότητας–, κάποιες δικές του συνθέσεις στο ίδιο κλασικό στιλ, καθώς και λίγα γερμανικά παραδοσιακά (folk) τραγούδια ή, σπανιότερα, κάποιο ελβετικό ή σκωτσέζικο παραδοσιακό τραγούδι. Όπως αναφέρει η μουσικοπαιδαγωγός Terese Volk (1998) στη μελέτη της για την εξέλιξη της πολυπολιτισμικότητας στη μουσική εκπαίδευση στις ΗΠΑ, τα λόγια των παραδοσιακών αυτών τραγουδιών συχνά δεν είχαν καμία σχέση με το πρωτότυπο κείμενο, ενώ κάποιες φορές οι στίχοι ενός τραγουδιού βρίσκονταν στη μελωδία ενός άλλου. Για τον Mason, αυτή η έλλειψη συνέπειας μεταξύ στίχων και μουσικής δεν αποτελούσε πρόβλημα· αυτό που είχε σημασία ήταν τα τραγούδια να έχουν όμορφες μελωδίες και τα λόγια τους «να εξευγενίζουν και να εξαγνίζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συναναστροφές των νέων» (Mason, 1822, στο Volk, 1998, σ.27). Όπως εξηγεί η Volk (1998), η ίδια πρακτική συνεχίστηκε και στις ακόλουθες εκδόσεις μουσικού υλικού για εκπαιδευτική χρήση του 19ου αιώνα. Τα λίγα γερμανικά, ελβετικά και αγγλικά παραδοσιακά τραγούδια που συμπεριλαμβάνονταν ανάμεσα στα έργα των κλασικών συνθετών είχαν συχνά εντελώς καινούριους στίχους, ενώ δεν υπήρχε καμία πληροφορία σχετικά με αυτά, πέρα από την ταυτοποίησή τους ως γερμανικές, ελβετικές κ.λπ. «μελωδίες». Σύμφωνα με τη Volk, στα τέλη του 19ου αιώνα η μουσική εκπαίδευση στις ΗΠΑ αντικατόπτριζε την ευρωπαϊκή οπτική και ειδικά τις αντίστοιχες γερμανικές μεθοδολογίες. Τα μαθήματα εστίαζαν στην εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, στην ανάπτυξη φωνητικής δεινότητας και στη μουσική θεωρία και ανάλυση, χρησιμοποιώντας ως μέσο τα κλασικά ευρωπαϊκά έργα.

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα η βασική εικόνα παρέμεινε ίδια. Η σχολική μουσική είχε ως κύρια επιδίωξη «να “εξυψώσει” τους μαθητές σε ένα “υψηλότερο” επίπεδο κουλτούρας» (Mark & Madura, 2014, σ.8), το οποίο αντιπροσώπευε η ευρωπαϊκή κλασική μουσική. Οι δάσκαλοι μουσικής επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση μουσικού γούστου (Campbell, 1994b). Η έντεχνη Δυτική μουσική ήταν το υπόδειγμα προς το οποίο όλοι οι μαθητές έπρεπε να αποβλέπουν. Τα μουσικά παραδείγματα που χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τη γερμανική παράδοση. Περιστασιακά, κάποια παραδοσιακά τραγούδια από τις χώρες προέλευσης των εισερχόμενων μεταναστών εμφανίζονταν στα βιβλία μουσικής, με αγγλικούς, όμως, στίχους και διασκευασμένα με τρόπους που αλλοίωναν πλήρως τον πολιτισμικό τους χαρακτήρα (Mark, 1998). Συνολικά, η μουσική εκπαίδευση προωθούσε την αντίληψη ότι υπήρχε «ένα μόνο μείζον μουσικό σύστημα στον κόσμο, το ευρω-αμερικανικό σύστημα (Anderson & Campbell, 1996, σ.3). Η αντίληψη αυτή θα κυριαρχούσε και θα καθοδηγούσε τη μουσική εκπαίδευση για τουλάχιστον πενήντα ακόμη χρόνια (Abril, 2003).

Όπως διαφαίνεται από την παραπάνω εισαγωγή, η ένταξη των μουσικών του κόσμου στα σχολικά προγράμματα και η μετατόπιση από τη Δυτική προς μια πολυπολιτισμική οπτική στη μουσική εκπαίδευση υπήρξαν προϊόντα μιας αργής, μακράς και όχι εύκολης διαδικασίας, που εν πολλοίς βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Καθώς, παραδοσιακά, η κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης ήταν «η κοινωνικοποίηση του ατόμου στα συλλογικά ήθη της κοινωνίας» (May, 1994, σ.12), αντίστοιχα και η μουσική εκπαίδευση είχε ως στόχο να εμβαπτίζει στις μουσικές της κυρίαρχης κουλτούρας ή κοινωνικής ομάδας. Για τις περισσότερες χώρες του Δυτικού κόσμου (όπως και για τις αποικιοκρατούμενες χώρες), αυτό σήμαινε μια κατ' ουσίαν μονοπολιτισμική εκπαίδευση, όπου η Δυτική έντεχνη μουσική αποτελούσε σχεδόν το μοναδικό πλαίσιο αναφοράς για το περιεχόμενο και την προσέγγιση της μουσικής διδασκαλίας (Schippers, 2004). Η αλλαγή αντίληψης και πρακτικής στο θέμα αυτό ξεκίνησε δειλά στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα στις ΗΠΑ, αλλά άρχισε να παίρνει ουσιαστικά μορφή μετά τη δεκαετία του 1960, ως αποτέλεσμα δημογραφικών, κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων αλλά και της επίδρασης της εθνομουσικολογίας, μέσω της οποίας δημιουργήθηκε σταδιακά στους κόλπους της μουσικής εκπαίδευσης μια ευρύτερη επίγνωση της τεράστιας ποικιλίας από μουσικές κουλτούρες που υπάρχουν στον πλανήτη Γη (Drummond, 2005). Την ιστορική αυτή εξέλιξη θα παρουσιάσω παρακάτω.

Ένα ενδιαφέρον για τις μουσικές του κόσμου στον χώρο της αμερικανικής μουσικής εκπαίδευσης αρχίζει να γίνεται ορατό τις δεκαετίες του 1930 και του 1940, μια περίοδο κατά την οποία τα σχολικά προγράμματα αποκτούν μια κάποια ποικιλομορφία, συμπεριλαμβάνοντας παραδοσιακά τραγούδια, αρχικά από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και στη συνέχεια από τις ΗΠΑ και τη Λατινική Αμερική. Βασικός παράγοντας που κινητοποίησε αυτή τη διεύρυνση του σχολικού ρεπερτορίου ήταν οι τάσεις στη γενική εκπαίδευση, όπου στο πλαίσιο αφενός μιας γενικότερης διάθεσης για διεθνή συνεννόηση και αφετέρου της επιθυμίας να αναδειχθούν οι πολιτισμικές συνεισφορές των διαφόρων εθνοτικών ομάδων που συγκροτούσαν τις ΗΠΑ, είχαν ξεκινήσει να εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁵ (Μυράλης, 2009· Volk, 1998). Από τα μέσα του αιώνα και ειδικά κατά τη δεκαετία του 1960 η έντονη πολυπολιτισμικότητα της αμερικανικής κοινωνίας και των σχολικών τάξεων αλλά και η αύξηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, που επήλθε μέσα από την ανάπτυξη των μεταφορών και των τηλεπικοινωνιών, έκαναν ακόμη πιο αισθητή την ανάγκη να συμπεριληφθούν στα σχολικά προγράμματα μουσικές από διάφορες χώρες του κόσμου. Παράλληλα, το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα, κατά το οποίο οι εθνοτικές μειονοτικές ομάδες διεκδίκησαν ίση μεταχείριση, επέφερε σημαντικές αλλαγές και στο πεδίο της εκπαίδευσης, δίνοντας ώθηση στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων με πολιτισμικά ποικίλο περιεχόμενο και λειτουργώντας ως καταλύτης στη διαμόρφωση και ενδυνάμωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι εξελίξεις είχαν ως αποτέλεσμα αρκετοί δάσκαλοι μουσικής να νιώσουν την επιθυμία ή την υποχρέωση να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους μουσικές που θα βοηθούσαν τους μαθητές τους να γνωρίσουν τις πολιτισμικές δημιουργίες και πρακτικές άλλων λαών του κόσμου (Campbell, 1994b, 2002· Mark, 1998).

Στα παραπάνω ήρθαν να προστεθούν και οι εξελίξεις στον χώρο της εθνομουσικολογίας, που ανέδειξαν την ποικιλόμορφη φύση της μουσικής πέρα από ευρωκεντρικές παραμέτρους και τόνισαν τη σχέση μουσικής και κουλτούρας. Οι απόψεις του χώρου αυτού άσκησαν μεγάλη

⁵ Στην πρώτη τους φάση, δηλαδή από τα τέλη του 1920 και κυρίως τη δεκαετία του 1930, τα προγράμματα αυτά ονομάστηκαν «διαπολιτισμική εκπαίδευση» (intercultural education). Αρκετά αργότερα, τη δεκαετία του 1960, η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύχθηκε με στόχο να αναδειχθούν οι συνεισφορές των μειονοτικών εθνοτικών ομάδων των ΗΠΑ και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνοτικής ή φυλετικής προέλευσης, ονομάστηκε αρχικά «εθνοτικές σπουδές» (ethnic studies) και στη συνέχεια «πολυεθνοτική εκπαίδευση» (multiethnic education) [Campbell, 1994, 2002· Volk, 1998]. Από το 1970 και μετά, επικράτησε καθολικά ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (multicultural education). Σύμφωνα με έναν από τους πιο βασικούς εκφραστές της, τον James Banks (2010), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα κίνημα που έχει ως βασικό στόχο τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι «όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν, όπως αυτές που σχετίζονται με το φύλο, την εθνότητα, τη φυλή, την κουλτούρα, τη γλώσσα, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία ή την αναπηρία, θα βιώνουν εκπαιδευτική ισότητα στα σχολεία» (σ.25)

επιρροή σε πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς. Η ίδρυση της International Society for Music Education (ISME) στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης το 1953 και της Society for Ethnomusicology (SEM) στον χώρο της εθνομουσικολογίας το 1955 αντικατόπτριζαν την ανάγκη για μια προσέγγιση της μουσικής στις παγκόσμιες εκφάνσεις της και έθεταν τις βάσεις για συνεργασία μεταξύ των δύο επιστημονικών πεδίων (Campbell, 2002).

Σταθμό στην πορεία προς μια πολυπολιτισμική-πολυμουσική μουσική εκπαίδευση αποτέλεσε το Tanglewood Symposium, που οργανώθηκε από την εθνική ομοσπονδία των εκπαιδευτικών μουσικής των ΗΠΑ, τη Music Educators National Conference (MENC), το 1967. Το συνέδριο αυτό, στο οποίο συγκεντρώθηκαν μουσικοπαιδαγωγοί, μουσικοί, ανθρωπολόγοι, κοινωνιολόγοι και άλλοι ειδικοί για να συζητήσουν το περιεχόμενο των σχολικών μουσικών προγραμμάτων και τη σχέση τους με τις μουσικές και κοινωνικές πραγματικότητες, έδωσε νόημα στην έννοια «ποικιλομορφία» σε σχέση με τη μουσική, τονίζοντας ότι όλες οι μουσικές αποτελούν “καλή” μουσική που αξίζει να διδαχθεί. Οι τελικές ανακοινώσεις του συνεδρίου ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς μουσικής να συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους παραδοσιακές, σύγχρονες και δημοφιλείς μουσικές καθώς και μουσικές από άλλες κουλτούρες, ενώ γινόταν σύσταση η εκπαίδευση των δασκάλων μουσικής να περιλαμβάνει γνώσεις σε πολλές διαφορετικές μουσικές παραδόσεις. Το συνέδριο κατέληξε σε μια διακήρυξη-ορόσημο για την πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση, στην οποία αναφερόταν ότι «οι μουσικές από όλες τις περιόδους, τα στιλ, τις μορφές και τις κουλτούρες έχουν θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα» (Campbell, 2002· Volk, 1998).

Τα αμέσως επόμενα χρόνια η MENC εργάστηκε για να προωθήσει σε εθνικό επίπεδο τις συστάσεις του Tanglewood, διοργανώνοντας τοπικά συνέδρια όπου παρουσιάζονταν μουσικές από διάφορες κουλτούρες του κόσμου και προσφέροντας σεμινάρια που θα βοηθούσαν τους δασκάλους στην εφαρμογή των μουσικών αυτών στην τάξη. Ωστόσο, όπως σημειώνει η μουσικοπαιδαγωγός Patricia Campbell (2016), η μετατροπή των οδηγιών και των φιλοσοφικών επιχειρημάτων σε πράξη «πήρε καιρό μέχρι να αναπτυχθεί πλήρως, ειδικά από δασκάλους που είχαν εκπαιδευτεί στο να διδάσκουν έναν Δυτικό κανόνα (canon) ρεπερτορίου και παιδαγωγικής» (σ.91). Έτσι, μέχρι τις αρχές του 1970, ήταν κυρίως η δημογραφική σύνθεση των τάξεων αυτή που καθοδηγούσε τις πρώτες προσπάθειες διεύρυνσης των μουσικών προγραμμάτων.

Η εξέλιξη προς μια μεγαλύτερη ποικιλομορφία στη σχολική μουσική εκπαίδευση βοηθήθηκε από κάποιες εξελίξεις στα προγράμματα των ακαδημαϊκών μουσικοπαιδαγωγικών τμημάτων της εποχής, ενώ οφείλει πολλά και στην άμεση και έμμεση συμβολή της εθνομουσικολογίας.

Ο τομέας της εθνομουσικολογίας βρισκόταν σε μεγάλη άνθιση την περίοδο εκείνη, τροφοδοτώντας τα παραπάνω τμήματα με ένα ενδιαφέρον να εντάξουν στα προγράμματά τους κάποια μαθήματα εστιασμένα σε μουσικές παραδόσεις του κόσμου ή και να δημιουργήσουν αντίστοιχα μουσικά σύνολα με συμμετοχή των σπουδαστών τους. Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, αρκετά τέτοια πανεπιστημιακά τμήματα άρχισαν να προσκαλούν εθνομουσικολόγους και επισκέπτες μουσικούς από διάφορες χώρες, προκειμένου να υποστηρίξουν μαθήματα εθνομουσικολογίας και σπουδών, θεωρητικών αλλά και πρακτικών⁶, στις μουσικές του κόσμου. Κάποιοι απόφοιτοι των τμημάτων αυτών που ξεκινούσαν να διδάσκουν στα σχολεία με διευρυμένες πια μουσικές γνώσεις, εισήγαγαν με μεγαλύτερη συνέπεια και ζήλο μουσικές του κόσμου στα μαθήματά τους (Campbell, 2016· Schippers & Campbell, 2012). Η διεύρυνση αυτή των μουσικών προγραμμάτων ενισχύθηκε και επιταχύνθηκε όταν μια σειρά από κυβερνητικούς νόμους και εκπαιδευτικές πολιτικές, αναγνωρίζοντας την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας και των σχολείων, επέφερε σημαντικές μεταρρυθμίσεις στη γενική εκπαίδευση. Οι πολιτικές αυτές καλούσαν τους εκπαιδευτικούς να λάβουν υπόψη τους τις αρχές και τις στοχεύσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτές τίθεντο από τους βασικούς εκπροσώπους της, με πρωτοπόρο τον παιδαγωγό James Banks (1993, 2010) [Schippers & Campbell, 2012].

Όπως εξηγεί η Campbell (2016), απαιτήθηκε η αφοσιωμένη δουλειά αρκετών γενεών Αμερικανών εκπαιδευτικών μουσικής –κάποιων επηρεασμένων από την εθνομουσικολογία και άλλων που εργάστηκαν μαζί με εθνομουσικολόγους–, προκειμένου μια πραγματική αλλαγή στο θέμα της ένταξης των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση να καρποφορήσει. Μια πρώτη τέτοια γενιά εμπνευσμένων μουσικοπαιδαγωγών, με επικεφαλής τους William Anderson, Barbara Reeder και Sally Monsour, σε συνεργασία με τους εθνομουσικολόγους David McAllester, Ki Mantle Hood, William Malm και Bruno Nettl, ξεκίνησαν μέσα στη δεκαετία του 1970 με εκδόσεις, εργαστήρια και άλλες πρωτοβουλίες τους να αφυπνίζουν και να επιμορφώνουν τους δασκάλους μουσικής σε μια ποικιλία μουσικών παραδόσεων που θα μπορούσαν να διδάξουν στην τάξη. Το έργο των μουσικοπαιδαγωγών αυτών, που άνοιξαν τον δρόμο για την αναμόρφωση του ρεπερτορίου και της διδακτικής πρακτικής του σχολικού

⁶ Η πρακτική εκπαίδευση στις μουσικές του κόσμου εντός της ίδιας της εθνομουσικολογίας –αυτό που κάποιοι μελετητές ονομάζουν «επιτελεστική εθνομουσικολογία» (performing ethnomusicology, βλ. Solis, 2004)– ξεκίνησε όταν ο Ki Mantle Hood τη δεκαετία του 1950 εισήγαγε το παίξιμο του gamelan ως μέρος της εκπαίδευσης των φοιτητών εθνομουσικολογίας στο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας. Τη δεκαετία του 1960 ο καθηγητής Robert Brown, χτίζοντας πάνω στην ιδέα του Hood, δημιούργησε στο πανεπιστήμιο Wesleyan ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «World Music program», το οποίο περιελάμβανε πρακτική εκμάθηση σε κάποιες μουσικές κουλτούρες του κόσμου. Το παράδειγμά του Brown ακολούθησαν τις επόμενες δεκαετίες και άλλα πανεπιστημιακά τμήματα εθνομουσικολογίας, δημιουργώντας έτσι μια παράδοση που σήμερα χαρακτηρίζει πολλά αμερικανικά εθνομουσικολογικά προγράμματα (Brown, 1995· Schippers, 2010).

μαθήματος μουσικής, συνέχισε και πολλαπλασίασε μετά το 1980 ένας μεγάλος αριθμός ακτιβιστών-εκπαιδευτικών, όπως η Patricia Shehan Campbell –αδιαμφισβήτητη η ηγέτιδα του κινήματος–, η Ellen McCullough-Brabson, η Mary Goetze, ο Doug Goodkin, η Rita Klinger, ο Will Schmid και πολλοί άλλοι, μέσα από τις προσπάθειες των οποίων προέκυψε μια πληθώρα βιβλίων, άρθρων, ερευνών και επιμορφωτικών εργαστηρίων σχετικών με την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση (Campbell, 2016· Schippers & Campbell, 2012). Αποτελέσματα των προσπαθειών αυτών αποτελούν και τα τρία ειδικά τεύχη του *Music Educators Journal*, του επίσημου περιοδικού της MENC, τα οποία ήταν εξ ολοκλήρου αφιερωμένα στις μουσικές του κόσμου⁷. Σε αυτά, μέσα από συνεισφορές μουσικοπαιδαγωγών αλλά και εθνομουσικολόγων, τονιζόταν η ανάγκη για διδασκαλία της μουσικής μέσα από μια πολυπολιτισμική προσέγγιση, παρουσιάζονταν συγκεκριμένες μουσικές κουλτούρες του κόσμου και προτεινόταν πηγές και διδακτικές πρακτικές για τους δασκάλους μουσικής (Volk, 1998).

Σε όλη τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 και 1990 οι πρωτοβουλίες με στόχο την ενθάρρυνση της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας στη μουσική εκπαίδευση συνεχίστηκαν εντατικά, με την επικέντρωση στο ρεπερτόριο να δίνει σταδιακά τη θέση της σε μια έμφαση στην παρουσίαση του πλαισίου και των πολιτισμικών νοημάτων της μουσικής και στη χρήση των μεθόδων διδασκαλίας-μάθησης που ισχύουν στις ίδιες τις κουλτούρες. Παράλληλα, στις μεθοδολογικές προτάσεις ήρθαν να προστεθούν και φιλοσοφικές/θεωρητικές μελέτες του θέματος. Η συνεργασία μουσικοπαιδαγωγών και εθνομουσικολόγων συνεχίστηκε, οδηγώντας στην παραγωγή πολυάριθμων εκδόσεων, ηχογραφήσεων και άλλου υλικού για τη διδασκαλία διαφόρων μουσικών παραδόσεων στην τάξη⁸ (Campbell, 2003). Η συνεισφορά των εθνομουσικολόγων υπήρξε σημαντική και στις διάφορες επιμορφωτικές παρουσιάσεις σε δασκάλους μουσικής, καθώς και στα συνέδρια της MENC ή άλλων μουσικοπαιδαγωγικών οργανισμών με θέμα τις μουσικές του κόσμου. Ένα τέτοιο συμπόσιο, που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, ήταν το Multicultural Symposium, που οργανώθηκε το 1990 από τη MENC σε συνεργασία με τη SEM και το Smithsonian Institution (Anderson, 1991). Όπως σχολιάζει η Volk (1998), «οι από κοινού

⁷ Πρόκειται για τα τεύχη του Οκτωβρίου 1972, Μαΐου 1983 και Μαΐου 1992.

⁸ Προϊόντα τέτοιων συνεργασιών αποτελούν, για παράδειγμα, το βιβλίο *Multicultural Perspectives in Music Education*, που εκδόθηκε το 1989 (με 2η έκδοση το 1996 και 3η το 2010) υπό την επιμέλεια των Anderson και Campbell και περιλαμβάνει πληροφορίες και προτάσεις διδασκαλίας για ένα μεγάλο εύρος μουσικών παραδόσεων, και η συλλογή *Let Your Voice Be Heard! Songs from Ghana and Zimbabwe*, που συνέγραψαν το 1986 οι Judith Tucker, Abraham Adzenyah και Dumisani Maraire.

παρουσιάσεις από εθνομουσικολόγους, αυτόχθονες φορείς των πολιτισμών (culture bearers) και μουσικοπαιδαγωγούς στο συμπόσιο αυτό αποδείκνυαν το πόσο μακριά είχε προχωρήσει η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση από το 1968» (σ.111). Η τελική διακήρυξη του συμποσίου αποτελούσε μια δήλωση δέσμευσης ολόκληρης της κοινότητας των εκπαιδευτικών μουσικής προς την ενεργητική υποστήριξη μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία της μουσικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παράλληλα με τους παραπάνω φορείς, και η ISME από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 διεύρυνε το όραμά της «προς μια παγκόσμια οπτική της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης» (McCarthy, 2004, σ.104), αποτελώντας ένα σημαντικό φόρουμ σχετικών συζητήσεων. Τα συνέδριά της των ετών 1988, 1992, 1996 και 2000 ασχολήθηκαν ειδικά με τις μουσικές του κόσμου στην εκπαίδευση και προώθησαν την ανταλλαγή απόψεων σε θεωρητικά, φιλοσοφικά, μεθοδολογικά και πρακτικά ζητήματα αναφορικά με το θέμα αυτό. Η αφοσίωση της ISME στη μουσική ποικιλομορφία τονίστηκε επίσης με τη δημιουργία, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, του Panel on World Musics με προεδρεύοντα τον εθνομουσικολόγο Bruno Nettl και επισφραγίστηκε με τη διατύπωση της επίσημης πολιτικής της για τις μουσικές του κόσμου (Policy on Musics of the World's Cultures) το 1996. Πρόκειται για ένα κείμενο, όλες οι θέσεις του οποίου φέρουν τη σφραγίδα της εθνομουσικολογικής προσέγγισης για τη μουσική (McCarthy, 1997, 2004· Nettl, 1994). Στο σύνολό τους, οι παραπάνω πρωτοβουλίες και προσπάθειες κινητοποίησαν αλλαγές στις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές των ΗΠΑ, με τις νεότερες εθνικές οδηγίες, στα μέσα της δεκαετίας 1990, να εξασφαλίζουν μια θέση για τις μουσικές του κόσμου στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα (Volk, 1998).

Σε όλο αυτό το διάστημα αντίστοιχοι μετασχηματισμοί βρίσκονταν σε εξέλιξη και σε άλλες χώρες του κόσμου, με αποτέλεσμα και εκεί η μονοκρατορία της Δυτικής οπτικής στη μουσική εκπαίδευση να τίθεται υπό αμφισβήτηση, και το περιεχόμενο και οι προσεγγίσεις των μουσικών προγραμμάτων να αναθεωρούνται σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό. Σε κάποιες από τις χώρες αυτές η πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση ωθήθηκε, όπως και στις ΗΠΑ, από την ανάγκη να προσαρμοστούν τα προγράμματα στα νέα δημογραφικά δεδομένα των σχολείων και των κοινωνιών τους ή επήλθε μέσα από τη γενικότερη αναγνώριση ότι οι μουσικές όλων των λαών αξίζουν να μελετηθούν στο μάθημα. Αλλού, προέκυψε ως αποτέλεσμα της (πολιτικής συνήθως) βούλησης να ενταχθούν στο πρόγραμμα οι μουσικές των ιθαγενών πληθυσμών ή να αναδειχθούν οι εντόπιες παραδόσεις. Κάποιες άλλες χώρες, πάλι, αυτές που στη διάρκεια της αποικιοκράτησής τους από Δυτικές δυνάμεις είχαν δει τις δικές τους μουσικές να εκτοπίζονται και να αντικαθίστανται από τη

μελέτη της Δυτικής έντεχνης μουσικής, μετά την ανεξαρτητοποίησή τους άρχισαν να «απομακρύνονται από τις αποικιακές δομές της μουσικής εκπαίδευσης που τους είχαν επιβληθεί» (Oehrle, 1992, στο Volk, 1998, σ.149) και να προσπαθούν να βρουν τρόπους να (επαν)εντάξουν τις δικές τους παραδοσιακές μουσικές στα προγράμματα, χωρίς να αγνοούν και τις σύγχρονες μορφές μουσικής δημιουργίας (Schippers & Campbell, 2012· Volk, 1998).

Στην Ευρώπη, αλλαγές στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, που ξεκίνησαν από τη δεκαετία του 1980 και συνεχίζονται μέχρι και σήμερα, έδωσαν τη δυνατότητα να εντάσσονται στο μάθημα μουσικές από διάφορες κουλτούρες του κόσμου σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Πρέπει, πάντως, να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει κάποια μελέτη που να παρέχει ακριβή εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο σε ό,τι αφορά την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση –σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, όπου υπάρχουν αρκετές τέτοιες μελέτες (βλ., για παράδειγμα, Volk, 1998· Weidknecht, 2011)–, παρά μόνο οι πληροφορίες που δίνει η Volk (1998) για τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γερμανία και οι οποίες φτάνουν ως τα μέσα της δεκαετίας του 1990, καθώς και μερικές έρευνες που εξετάζουν τον αριθμό και το είδος των σχετικών με τις μουσικές του κόσμου μαθημάτων που προσφέρουν ευρωπαϊκά πανεπιστημιακά τμήματα ή μουσικές σχολές (Kors et al., 2003· Miralis, 2005, στο Μυράλης, 2009).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση υπάρχει σήμερα σε ένα παγκόσμιο επίπεδο, γράφει το 1998 η Volk, σημειώνοντας ότι η αποδοχή των μουσικών του κόσμου στα σχολικά προγράμματα «ήταν αργή στην εξέλιξή της και μακρά μέχρι να ευδοκιμήσει, έχει όμως αναμφισβήτητα αποτελέσει μια συνεχιζόμενη δύναμη από τις αρχές του [εικοστού] αιώνα» (σ.125). Ταυτόχρονα, ωστόσο, η Volk παρατηρεί ότι παρότι στη θεωρία, σε επίπεδο δηλαδή εκπαιδευτικών πολιτικών και συστάσεων, έχουν υπάρξει αρκετές αλλαγές προς την κατεύθυνση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία της μουσικής, στην πράξη η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης είναι περιορισμένη και, όπου υλοποιείται, αποτελεί συνήθως αποτέλεσμα των ατομικών προσπαθειών κάποιων δασκάλων μουσικής. Την ίδια παρατήρηση κάνουν τα επόμενα χρόνια και πολλοί άλλοι μελετητές. Το 2002 η Campbell σημειώνει ότι αρκετοί δάσκαλοι δεν έχουν ακόμη μετακινηθεί από την μονοπολιτισμική, Δυτικοκεντρική διδασκαλία της μουσικής, στην οποία είχαν εκπαιδευτεί οι ίδιοι, ή χρησιμοποιούν τις μουσικές του κόσμου περιορισμένα και επιφανειακά, χωρίς σκέψη για το πλαίσιο και τα πολιτισμικά νοήματα της μουσικής. Και αυτό, παρότι πλέον έχει αναπτυχθεί αρκετό υλικό, ενώ και οι εκπαιδευτικές οδηγίες έχουν υιοθετήσει σε κάποιο βαθμό πολυπολιτισμικές οπτικές (Volk, 1998). Το 2009 ο μουσικοπαιδαγωγός και

εθνομουσικολόγος David Hebert παρατηρεί, αντίστοιχα, ότι η μουσική εκπαίδευση δεν έχει εντάξει, στον βαθμό που θα μπορούσε και θα έπρεπε, την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη μουσική και τις μουσικές επιλογές που υπάρχουν έξω από τις πόρτες του σχολείου. Μιλώντας για τη μουσική εκπαίδευση στον Καναδά, η μουσικοπαιδαγωγός Juliet Hess (2010b) επισημαίνει ότι αν και υπάρχουν κάποιες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα για πολυπολιτισμικές μουσικές εμπειρίες, στην πραγματικότητα οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να εμπλακούν βιωματικά με μια ποικιλία μουσικών παραδόσεων. «Δεν χωράει αμφιβολία ότι η μονοπολιτισμικότητα, με τη Δυτική (έντεχνη) μουσική στο κέντρο της, εξακολουθεί να διαπνέει ένα σημαντικό μέρος του τρόπου σκέψης για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση στον Δυτικό κόσμο και το μεγαλύτερο μέρος της πρακτική τους», σχολιάζει ο Huib Schippers (2010, σ.35), ένας από τους σημαντικότερους μουσικοπαιδαγωγούς στο πεδίο των μουσικών του κόσμου.

Στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα η γενική αυτή εικόνα δεν φαίνεται να έχει αλλάξει. Οι Schippers και Campbell (2012) διαπιστώνουν ότι «παρά τις θετικές προθέσεις σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της μουσικής εκπαίδευσης και στις πολιτικές, η εφαρμογή [των μουσικών του κόσμου] στην κατάρτιση των δασκάλων και μέσα στις τάξεις και στις μουσικές αίθουσες σε όλον τον κόσμο βρίσκεται ακόμη πολύ πίσω» (σ.90). Η μουσικοπαιδαγωγός Melissa Cain (2011) παρομοιάζει, πολύ παραστατικά, την κατάσταση με μια αντίστροφη πυραμίδα: Εκεί που θα περίμενε κανείς μια γερή βάση μουσικής πρακτικής μέσα στην τάξη, ένα υγιές επίπεδο κατάρτισης των (μελλοντικών και εν ενεργεία) δασκάλων μουσικής, και κάποιες φιλοσοφικές τοποθετήσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές, στη περίπτωση της πολυπολιτισμικότητας στη μουσική εκπαίδευση έχουμε το αντίθετο: πολλή θεωρία, φιλοσοφία και πολιτική, λίγη κατάρτιση, και σχεδόν καθόλου πρακτική. Οι λόγοι στους οποίους οφείλεται αυτή η απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι αρκετοί και θα τους συζητήσω σε επόμενη ενότητα, όταν θα αναφερθώ στις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στις προσπάθειές τους να εντάξουν τις μουσικές του κόσμου στα μαθήματά τους και στα γενικότερα προβλήματα που περιβάλλουν την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων.

Πέρα, πάντως, από τα προβλήματα εφαρμογής, φαίνεται, δυστυχώς, ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει και μια υπαναχώρηση στις πολιτικές σε ό,τι αφορά την πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση. Όπως επισημαίνουν οι Schippers και Campbell (2012), από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 στις ΗΠΑ έχει αρχίσει να σημειώνεται μια συντηρητική στροφή στις εκπαιδευτικές πολιτικές, με τους οργανισμούς που καθορίζουν τα προγράμματα των μουσικών ακαδημαϊκών τμημάτων να τροποποιούν παλαιότερες συστάσεις τους για ένταξη

μαθημάτων που επικεντρώνονται σε μουσικές παραδόσεις του κόσμου και να ρίχνουν ξανά το βάρος στην έντεχνη Δυτική μουσική παράδοση. Σύμφωνα με τους δυο μελετητές, η τάση αυτή μετά την 11η Σεπτεμβρίου 2001 εξαπλώθηκε σταδιακά και στην Ευρώπη, όπως και σε άλλες χώρες του κόσμου, συμπλέοντας με μια γενικότερη αύξηση της ξενοφοβίας και μια νοσταλγία για «ένα εξιδανικευμένο μονοπολιτισμικό παρελθόν που πιθανώς δεν υπήρξε ποτέ» (σ.91). Το αποτέλεσμα είναι να παρατηρείται μια μείωση της υποστήριξης και των κονδυλίων που αποδίδονται σε πρωτοβουλίες σχετικές με την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Κατά τα φαινόμενα, η ελπίδα που εξέφραζε η Volk το 1998, ότι σε είκοσι χρόνια (δηλαδή σήμερα) η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου μπορεί να είναι σε τέτοιο βαθμό ενταγμένη στο πρόγραμμα που δεν θα αποτελεί πια μια ξεχωριστή οντότητα, παρά θα είναι ένα αυτονόητο μέρος της μουσικής εκπαίδευσης, θα χρειαστεί ακόμη χρόνο μέχρι να ευοδωθεί.

Όροι, συγχύσεις και αποσαφηνίσεις: Μια εννοιολογική επισκόπηση

Η χρήση και διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στη μουσική εκπαίδευση έχει αποδοθεί στη βιβλιογραφία με ένα πλήθος όρων, με πιο συνήθεις τους «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» (multicultural music education), «διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» (intercultural music education), «πολυεθνοτική μουσική εκπαίδευση» (multiethnic music education), «εκπαίδευση στη μουσική/στις μουσικές του κόσμου» (world music education), «διδασκαλία της μουσικής/των μουσικών του κόσμου» (teaching world music/s) και «πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση» (cultural diversity in music education) [Campbell, 2016· Miralis, 2006· Schippers & Campbell, 2012]. Κάποιοι από τους όρους αυτούς συνυπάρχουν μέσα στις ίδιες μελέτες, χρησιμοποιούμενοι εναλλακτικά από τους συγγραφείς, κάποιοι ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από τον εκάστοτε μελετητή, κάποιοι προτιμώνται έναντι άλλων σε συγκεκριμένες χώρες ή περιβάλλοντα, κάποιοι τείνουν να παραμεριστούν λόγω των παρερμηνειών ή των περιορισμών που σχετίζονται με τους διάφορους ορισμούς τους. Καθώς η ορολογία έχει αποτελέσει ένα πεδίο σύγχυσης στις συζητήσεις που αφορούν τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου, θα δώσω μια εικόνα για το πώς γίνονται αντιληπτοί οι κυριότεροι από τους παραπάνω όρους μεταξύ των μελετητών⁹.

Σαφώς επικρατέστερος στη βιβλιογραφία είναι ο όρος «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση». Χρησιμοποιείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μελετητές που προέρχονται από τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, παρά από αυτούς του

⁹ Μια διεξοδική μελέτη στο θέμα της ορολογίας, όπου συζητούνται τόσο οι διαφορές ανάμεσα στους διάφορους όρους όσο και οι θεωρητικές και φιλοσοφικές τους βάσεις, κάνει ο Miralis (2006).

ευρωπαϊκού χώρου, οι οποίοι γενικά προτιμούν τον όρο «διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση»¹⁰. Εμφανίστηκε στις ΗΠΑ γύρω στις αρχές της δεκαετίας του 1980, σε μια περίοδο κατά την οποία οι διάφορες «πολυπολιτισμικές» εκπαιδευτικές πολιτικές και το ίδιο το κίνημα της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» (multicultural education) βρίσκονταν σε ανερχόμενη πορεία, και χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα για τουλάχιστον είκοσι χρόνια (χωρίς να εγκαταλείπεται και στη συνέχεια) για να δηλώσει διάφορες μορφές και προσεγγίσεις συμπερίληψης των μουσικών του κόσμου στα μουσικά προγράμματα. Μέχρι, πάντως, τις αρχές του 1990 δεν παρέχονται παρά ελάχιστοι ορισμοί, ενώ οι ποικίλοι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιείται στις διάφορες μελέτες μαρτυρούν ότι επικρατεί μια συγκεχυμένη αντίληψη γύρω από το τι ο όρος αυτός εννοεί (Miralis, 2006). Το 1994 η Campbell σχολιάζει κριτικά ότι «πουθενά στη βιβλιογραφία της MENC δεν ορίζεται σαφώς η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» (1994b, σ.72) και καλεί τον μουσικοπαιδαγωγικό κλάδο να ορίζει παρά να υπονοεί το νόημα του όρου, λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς που έχουν δοθεί από τους εκπροσώπους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και από τους εθνομουσικολόγους.

Ο David Elliott (1989), σημαντικότερος μελετητής στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, ήταν από τους πρώτους που εξήγησαν το πώς αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση. Για τον Elliott, ο όρος «πολυπολιτισμικός» δεν σημαίνει μόνο τη συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα, παρά υποδηλώνει και ένα κοινωνικό ιδεώδες: μια πολιτική που υποστηρίζει την ανταλλαγή ανάμεσα στις διαφορετικές ανθρώπινες ομάδες, έτσι ώστε να εμπλουτίζονται όλες από αυτήν την ανταλλαγή, ενώ ταυτόχρονα σέβεται και διατηρεί την ακεραιότητα της καθεμίας ομάδας ξεχωριστά. Με αντίστοιχο σκεπτικό, ο Elliott θεωρεί ότι μια πραγματικά «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» –αυτό που ο ίδιος ονομάζει «δυναμική πολυπολιτισμικότητα»– θα πρέπει να συνδυάζει την παρουσίαση ενός πολιτισμικά ποικιλόμορφου μουσικού ρεπερτορίου με μια μέριμνα για ισότητα, αυθεντικότητα και ευρύτητα κατά την παρουσίαση αυτή και με μια αφοσίωση στις αξίες του μουσικού πλουραλισμού (όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω), οι οποίες και θα αποτελούν τη βάση της μουσικής εκπαίδευσης.

Η μουσικοπαιδαγωγός Barbara Lundquist (1991), εστιάζοντας στην έννοια της κουλτούρας ως συστατικού της πολυπολιτισμικότητας –του «culture» εντός του «multicultural»–, όρισε τον όρο «πολυπολιτισμικός» ως «μια οπτική που αναγνωρίζει και σέβεται ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών εκφράσεων από ομάδες που διακρίνονται με βάση τη φυλετική ή την εθνοτική

¹⁰ Η διάκριση αυτή δεν είναι απόλυτη, καθώς σε αρκετές ευρωπαϊκές μελέτες γίνεται επίσης χρήση του όρου «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» ή οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Τριανταφυλλάκη, 2014).

προέλευση, την ηλικία, την τάξη, το φύλο, τον τρόπο ζωής και την αναπηρία» (σ.21). Ο ορισμός αυτός υιοθετεί την εννοιολόγηση της πολυπολιτισμικότητας που χρησιμοποιείται στον χώρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Lundquist προσδιόρισε επίσης τον όρο «πολυεθνοτικός» (multiethnic), εξηγώντας ότι αυτός αναφέρεται σε μια οπτική που αντικατοπτρίζει την εθνοτική ποικιλομορφία μιας κοινωνίας (σ.21-22).

Σε μια προσπάθεια να ορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τα πράγματα στη μουσική εκπαίδευση, η Campbell (1993) διευκρίνισε ότι η «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» είναι «η μελέτη της μουσικής διαφόρων ομάδων που διακρίνονται με βάση τη φυλετική ή εθνοτική προέλευση, την ηλικία, την τάξη, το φύλο, τη θρησκεία, τον τρόπο ζωής και την αναπηρία» (σ.15). Από την άλλη, «ένα μουσικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται με μεγαλύτερη εμβάθυνση σε αντιπροσωπευτικά μουσικά είδη δύο ή περισσότερων ανθρώπινων ομάδων, οι οποίες ενώνονται μέσα από εθνική ή εθνοτική προέλευση», αποτελεί, σύμφωνα με την Campbell (1994b, σ.73), ένα μοντέλο «πολυεθνοτικής μουσικής εκπαίδευσης». Οι παραπάνω ορισμοί της Campbell καταδεικνύουν ότι αυτό που εφαρμόζεται από τους δασκάλους μουσικής που διδάσκουν προγράμματα με μουσικές του κόσμου στην τάξη είναι στις περισσότερες περιπτώσεις κάποια μορφή πολυεθνοτικής και όχι πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι η γενικευμένη χρήση του δεύτερου όρου είναι πιθανώς λανθασμένη (Miralis, 2006). Άλλοι, πάλι, μελετητές θεωρούν τον όρο «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» ακατάλληλο και παραπλανητικό μέσα από το σκεπτικό ότι αυτός παραπέμπει στην «πολυπολιτισμική εκπαίδευση», η οποία, όμως, έχει στόχους και χαρακτηριστικά που σπανίως ισχύουν κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στη σχολική τάξη (Miralis, 2006). Πράγματι, σύμφωνα με τους βασικούς εκφραστές της (βλ. Banks, 2010· Gollnick & Chinn, 2017· Sleeter, 1995), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα που έχει ως στόχο, μέσα από μια αλλαγή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, να περιορίσει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες. Παράλληλα, ως διδασκαλία, πέρα από την ένταξη υλικού από ποικίλες κουλτούρες, εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με τις ιστορικές ρίζες του ρατσισμού, με τις διακρίσεις και τις επιπτώσεις τους, ή με την κατανομή της εξουσίας και του πλούτου. Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η Campbell (1993) αναφέρει ότι οι στόχοι ενός πολυεθνοτικού μουσικού προγράμματος μοιάζουν πολύ πιο ρεαλιστικοί και λελογισμένοι για το μάθημα της μουσικής σε σχέση με αυτούς που προκύπτουν στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παρά, πάντως, τις προαναφερθείσες επισημάνσεις, ο όρος «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» συνέχισε να χρησιμοποιείται. Τα αμέσως επόμενα χρόνια μερικοί σημαντικοί

μουσικοπαιδαγωγοί στον χώρο αυτόν έδωσαν κάποιους νεότερους, προσαρμοσμένους στην πραγματική χρήση του όρου, ορισμούς, αποσαφηνίζοντας σε κάποιο βαθμό την κατάσταση. Έτσι, η Volk (1998), αφού σημειώνει ότι η «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» έχει λάβει και άλλες ονομασίες, αλλά πλέον είναι ο κυρίως αποδεκτός όρος μεταξύ των μουσικοπαιδαγωγών, εξηγεί ότι ο όρος αυτός «αναφέρεται στη διδασκαλία ενός ευρέος φάσματος από μουσικές κουλτούρες στο μουσικό πρόγραμμα, εστιάζοντας κυρίως στα εθνοπολιτισμικά (ethnocultural) χαρακτηριστικά, παρά στον ευρύτερο ορισμό της πολυπολιτισμικότητας που αναγνωρίζεται σήμερα στην εκπαίδευση» (σ.4). Σύμφωνα με τον ορισμό των Anderson και Campbell (1996, σ.1), η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αντανakλά την πολιτισμική ποικιλομορφία του κόσμου γενικά ή μιας χώρας/κοινωνίας ειδικότερα, προωθώντας ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει ποικίλες μουσικές-πολιτισμικές εμπειρίες (τραγούδι, οργανική μουσική, ακροάσεις, χορό, ιστορίες, κοινωνική μελέτη κ.ά.), οι οποίες αφορούν έναν μεγάλο αριθμό εθνοπολιτισμικών ομάδων (ethno-cultures). Και οι δύο αυτοί ορισμοί ξεκαθαρίζουν ότι η πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση εστιάζει σε κουλτούρες με βάση εθνοτικά και όχι κάποιου άλλου είδους χαρακτηριστικά.

Ο όρος «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» έχει προκαλέσει και κάποιες άλλου τύπου ενστάσεις από ορισμένους μελετητές. Ο σημαντικός μουσικοπαιδαγωγός Keith Swanwick (1988b), για παράδειγμα, θεωρεί ότι ο προσδιορισμός «πολυπολιτισμική» σε μια εκπαίδευση που περιλαμβάνει τις μουσικές του κόσμου υποδηλώνει μια ανάγκη να συνδέσουμε τη μουσική με το πολιτισμικό της πλαίσιο προκειμένου να τη μελετήσουμε και την κατανοήσουμε. Ο Swanwick, όμως, αμφισβητεί την ανάγκη αυτήν, καθώς μια βασική πεποίθησή του είναι ότι τα ηχητικά στοιχεία της μουσικής έχουν «έναν βαθμό πολιτισμικής αυτονομίας» (σ.108), πράγμα που μας επιτρέπει να τα επεξεργαζόμαστε και να τα κατανοούμε ανεξάρτητα από το πλαίσιο τους. Επιπλέον, ο Swanwick θεωρεί ότι οι μουσικές του κόσμου θα πρέπει να βιώνονται στην εκπαίδευση ως ηχητικά γεγονότα και μουσικές διαδικασίες, και όχι ως παραδείγματα διαφόρων κουλτούρων. Με βάση τα παραπάνω, ο Swanwick, όπως εξηγεί, προτιμά για τη μελέτη των διαφόρων μουσικών ειδών του κόσμου τον προσδιορισμό «δια-πολιτισμική» (inter-cultural), γιατί αυτός μας επιτρέπει «να δούμε [τα μουσικά αυτά είδη] ως μουσική· όχι ως εθνοτικές ή εθνικές σημαίες ή ως εξωτικές απεικονίσεις μιας κουλτούρας» (σ.113), ενώ παράλληλα μας ενθαρρύνει να υπερβούμε τις δικές μας οπτικές και να εμπλακούμε δημιουργικά με τις συγκεκριμένες μουσικές.

Σύμφωνα με τον μουσικοπαιδαγωγό John O'Flynn (2005), ενώ η πολυπολιτισμική προσέγγιση εξετάζει την ποικιλομορφία των μουσικών ειδών μέσα σε μια κοινωνία ή στον

κόσμο, η διαπολιτισμική εστιάζει «στη δυναμική ανταλλαγή ανάμεσα σε μουσικούς, δασκάλους, μαθητές και διάφορες μουσικές-κοινωνικές ομάδες στη δική μας ή σε άλλες κουλτούρες» (σ.196). Ο O'Flynn κλίνει επίσης υπέρ του δεύτερου όρου, υποστηρίζοντας ότι η ένταξη των διαφορετικών ρεπερτορίων, μουσικών πρακτικών και ιδεών στη μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται με στόχο τη μελέτη των ποικίλων εκφράσεων της ανθρώπινης μουσικότητας και όχι να αποτελεί μέρος μιας κοινωνικής εκπαίδευσης. Τόσο ο O'Flynn όσο και ο Swanwick προέρχονται από τον ευρωπαϊκό χώρο, όπου, όπως προανέφερα, προτιμάται ο προσδιορισμός «διαπολιτισμικός» σε σύγκριση με τον αντίστοιχο «πολυπολιτισμικός» στο πεδίο της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου (αλλά και στη γενική εκπαίδευση). Οι διαφορές μεταξύ των δύο όρων είναι κάποιες φορές θολές, συχνά όμως θεωρείται ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στις ανταλλαγές και στις συγκρίσεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, ενώ η πολυπολιτισμική εκφράζει την προσπάθεια να περιγραφούν και να κατανοηθούν οι εσωτερικές, οι *emic*, οπτικές μιας ομάδας και των πολιτισμικών της πρακτικών (Cushner, 1998, σ.3-4· Määttänen & Westerlund, 2001, σ.261).

Έντονα αντίθετος στη χρήση των όρων «πολυπολιτισμικός» και «εθνοτικός» σε σχέση με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση ήταν και ο εθνομουσικολόγος και ανθρωπολόγος John Blacking (1987), ο οποίος πίστευε ακράδαντα ότι οι μουσικές αυτές θα πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές για την εγγενή τους αξία και όχι για να αναδείξουν την κουλτούρα. «Η μουσική εκπαίδευση», γράφει ο Blacking, «δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για να τονίσει την κουλτούρα, γιατί μόλις συμβεί αυτό, προκύπτουν θέματα σχετικά με πολιτισμικές ηγεμονίες, καθώς και λανθασμένες αντιλήψεις για το τι είναι κουλτούρα: θα πρέπει να τονίζει την *ανθρώπινη* ποικιλία και επινοητικότητα» (σ.147). Ο Blacking καλεί τους δασκάλους μουσικής να δείξουν πίστη στη δύναμη της μουσικής, ενώ τονίζει ότι η εκπαίδευση στις μουσικές του κόσμου «δεν θα επιτύχει ποτέ αν είναι πολυπολιτισμική· θα πρέπει να είναι πολυμουσική [multimusical]. Μπορεί να επιτύχει μόνον όταν οι άνθρωποι συγκινηθούν από την αισθητική δύναμη της μουσικής και μπορέσουν να υπερβούν τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς συσχετισμούς της» (σ.149).

Ένας ακόμη όρος που συναντάται στη βιβλιογραφία, πέρα από αυτούς που συζητήθηκαν παραπάνω, είναι η «εκπαίδευση στη μουσική/στις μουσικές του κόσμου» (world music education). Εδώ ένα ζήτημα προκύπτει καταρχάς γύρω από το ερώτημα ποιες μουσικές εννοούνται ως «μουσική/μουσικές του κόσμου» (world music/musics)¹¹. Η Campbell (1992)

¹¹ Ο όρος «world music» έχει δύο ιστορίες: Η πρώτη ξεκινά από το «World Music program», το πρόγραμμα που εισήγαγε ο καθηγητής εθνομουσικολογίας Robert Brown στο πανεπιστήμιο Wesleyan τη δεκαετία του 1960 και

αναφέρει ότι ο παραπάνω όρος «επινοήθηκε από τους εθνομουσικολόγους για να δηλώσει τις έντεχνες, παραδοσιακές και δημοφιλείς μουσικές παραδόσεις των μη-Δυτικών κοινωνιών» (σ.38). Πράγματι, στις περισσότερες χρήσεις του ο όρος «μουσική/μουσικές του κόσμου»¹², ακόμη και όταν δεν εξηγείται σαφώς από τους συγγραφείς, φαίνεται ότι εννοεί κάποια ή όλα τα είδη μουσικής εκτός της έντεχνης Δυτικής. Η εννοιολόγηση αυτή, ωστόσο, θεωρείται προβληματική από ορισμένους μελετητές (Hess, 2010a· Thompson, 2002), που επισημαίνουν ότι ένας τέτοιος ορισμός δημιουργεί μια διχοτομία ανάμεσα στη Δυτική και στις “Άλλες” μουσικές, με άλλα λόγια, εδραιώνει την αντίληψη των μουσικών του κόσμου ως του “Άλλου” στη μουσική (και στη μουσική εκπαίδευση). Ένα επιπλέον πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι ένας ορισμός των μουσικών του κόσμου που θεωρεί ότι σε αυτές περιλαμβάνονται όλες οι μουσικές εκτός της έντεχνης Δυτικής ισχύει ουσιαστικά μόνο για τον Δυτικό κόσμο, καθώς είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι η παραδοσιακή ή η δημοφιλής μουσική της Νιγηρίας, για παράδειγμα, θα γίνεται αντιληπτή στη Νιγηρία ως “μουσική του κόσμου”.

Υιοθετώντας μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στη δυναμική της μουσικής και στην ικανότητά της να διαδίδεται παντού στον κόσμο, ο Schippers (2010) προχώρησε σε έναν διαφορετικό ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο οι μουσικές του κόσμου είναι «το φαινόμενο των μουσικών εννοιών, ρεπερτορίων, ειδών, τρόπων και οργάνων, που ταξιδεύουν, εγκαθίστανται ή αναμιγνύονται σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (σ.27). Όπως εξηγεί ο Schippers, ο ορισμός αυτός αποδυναμώνει τον Δυτικοκεντρισμό, καθώς αναγνωρίζει την κίνηση προς όλες τις κατευθύνσεις. Μέσα από αυτήν την οπτική, ένα έργο του Μότσαρτ που παρουσιάζεται στο Ανόι είναι μουσική του κόσμου, όπως είναι και μια ψαλμωδία από τη Σιβηρία που τραγουδιέται στη Νέα Υόρκη. Ο Schippers προσθέτει ότι ο ορισμός αυτός είναι χρήσιμος και για τη μουσική εκπαίδευση, καθώς εστιάζει στο γεγονός ότι οι διάφορες μουσικές μπορεί να υπάρχουν –και να διδάσκονται– έξω από το αρχικό τους πλαίσιο. Μια ελαφρά διαφοροποιημένη εκδοχή του παραπάνω ορισμού, που τον καθιστά πιο εύχρηστο και πιο

το οποίο περιελάμβανε, πέρα από τη θεωρητική, και πρακτική ενασχόληση των φοιτητών με κάποιες μουσικές του κόσμου (Brown, 1995· Schippers, 2010· βλ. και σημ. 6). Η δεύτερη ιστορία ξεκινά το 1987, όταν δισκογραφικές εταιρίες αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τον όρο αυτόν ως εμπορική ετικέτα για να προωθήσουν κάποιες μουσικές από την Αφρική και την Ασία οι οποίες συνδύαζαν γηγενείς ήχους και όργανα με στοιχεία Δυτικής pop (Frith, 2000· Schippers, 2010). Στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είναι η εξέλιξη της πρώτης χρήσης του όρου που μας ενδιαφέρει και σε αυτήν θα περιοριστώ εδώ.

¹² Σε ό,τι αφορά τη χρήση του ενικού ή του πληθυντικού αριθμού, κάποιοι μελετητές προτιμούν τον όρο «μουσικές του κόσμου» (world musics) με το επιχείρημα ότι ο πληθυντικός τονίζει την πληθώρα και την ποικιλία των μορφών μουσικής έκφρασης. Άλλοι, πάλι, θεωρούν ότι ο όρος «μουσική του κόσμου» (world music) περιλαμβάνει ούτως ή άλλως τις πολυάριθμες ποικιλίες της μουσικής. Ωστόσο, το θέμα αυτό δεν αποτελεί πεδίο σημαντικής αντιπαράθεσης, οπότε δεν θα το σχολιάσω περαιτέρω. Κάποια ακόμη επιχειρήματα υπέρ του ενικού ή του πληθυντικού αριθμού αναφέρει ο Schippers (2010, σ.26).

κατάλληλο να καλύπτει τη συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στη σχολική τάξη, δίνουν δύο χρόνια αργότερα οι Schippers και Campbell (2012). Σύμφωνα με τους δύο μελετητές, ο όρος «μουσική/μουσικές του κόσμου» αναφέρεται στη «μουσική από διάφορες κουλτούρες, με μια έμφαση στο γεγονός ότι η μουσική ταξιδεύει, εγκαθίσταται και κάποιες φορές μετασχηματίζεται μακριά από τον τόπο και την κουλτούρα προέλευσής της» (σ.92).

Σε ό,τι αφορά τώρα την «εκπαίδευση στις μουσικές του κόσμου» (world music education), η Campbell (1994a) αναφέρει ότι ο όρος αυτός χρησιμοποιείται κυρίως στον ακαδημαϊκό χώρο, όπου περιγράφει μαθήματα που αφορούν μουσικές έξω από την έντεχνη Δυτική παράδοση. Για τον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, η Campbell (1994b) ορίζει τον παραπάνω όρο ως «τη μελέτη μουσικών στοιχείων, όπως αυτά χρησιμοποιούνται σε ποικίλα μουσικά είδη ανά τον κόσμο» (σ.73). Σύμφωνα με την Campbell, μια τέτοια μελέτη προβαίνει σε διαπολιτισμικές συγκρίσεις (cross-cultural comparisons) διατρέχοντας πολυάριθμες μουσικές κουλτούρες (για παράδειγμα, εξετάζει τους τριμερείς ρυθμούς ή τα έγχορδα με δοξάρι σε διάφορες παραδόσεις), παρά ενασχολείται σε μεγαλύτερο βάθος με έναν μικρότερο αριθμό από μουσικές κουλτούρες, όπως συμβαίνει στην πολυεθνική/πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Στόχος της «εκπαίδευσης στις μουσικές του κόσμου», σημειώνει η Campbell, είναι κυρίως η μουσική γνώση και κατανόηση, σε αντίθεση με την πολυεθνική (ή πολυπολιτισμική) μουσική εκπαίδευση, που είναι πιο ευαίσθητη στα πολιτισμικά πλαίσια και πιο κοντά στον στόχο της πολιτισμικής κατανόησης. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός της Campbell δεν βρήκε ανταπόκριση, καθώς οι περισσότεροι μελετητές (ακόμη και η ίδια η Campbell τα επόμενα χρόνια) χρησιμοποιούν τον όρο «εκπαίδευση στις μουσικές του κόσμου» με την έννοια της διδασκαλίας/μάθησης των μουσικών του κόσμου, χωρίς να του προσδίδουν τον συγκριτικό χαρακτήρα του παραπάνω ορισμού (βλ., για παράδειγμα, Cain, 2011· Campbell, 1996, 2002· Hess, 2010a, 2010b· Marsh, 2005· Schippers, 2010). Αντίθετα, η συγκριτική μελέτη μουσικών στοιχείων την οποία περιγράφει η Campbell –η εξέταση, δηλαδή, του πώς κάποιες βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, μελωδία κ.ά.) εμφανίζονται σε διάφορες μουσικές του κόσμου– αναφέρεται συνήθως στη βιβλιογραφία ως «προσέγγιση των μουσικών εννοιών» (music concept approach). Στην προσέγγιση αυτή θα αναφερθώ αργότερα.

Μία ακόμη διατύπωση που χρησιμοποιείται τα πιο πρόσφατα χρόνια για να περιγράψει τη συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση είναι η «πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση» (cultural diversity in music education), όπου με το «πολιτισμική ποικιλομορφία» εννοείται «κάθε κατάσταση κατά την οποία περισσότερες από μία κουλτούρες εκπροσωπούνται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον» (Schippers, 2010, σ.28).

Ο Schippers υιοθετεί τη χρήση του όρου αυτού, σημειώνοντας ότι η «πολιτισμική ποικιλομορφία» είναι ένας όρος ουδέτερος, που δεν φέρει τα “βάρη” της «πολυπολιτισμικότητας», τα οποία προέκυψαν από την εμπλοκή του δεύτερου όρου σε (συχνά ανεπιτυχείς) κυβερνητικές πολιτικές που χειρίστηκαν πολυπολιτισμικά θέματα. Σε κάθε περίπτωση, η «πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση» φαίνεται μια αρκετά λειτουργική διατύπωση και τελευταία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο, παραμερίζοντας τον όρο «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» και βοηθώντας να αποφευχθούν οι διάφορες συγχύσεις που προκλήθηκαν γύρω από αυτόν.

Κλείνω την παρούσα ενότητα εξηγώντας τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιώ εγώ τους διάφορους όρους στη διατριβή μου. Στο θέμα αυτό, λοιπόν, σημειώνω τα εξής: Για τις «μουσικές του κόσμου» υιοθετώ τον ορισμό των Schippers & Campbell (2012, σ.92): αντιλαμβάνομαι δηλαδή τις μουσικές του κόσμου ως τις παραδοσιακές, έντεχνες, δημοφιλείς, λαϊκές κ.ά. μουσικές από διάφορες κουλτούρες, με έμφαση στο γεγονός ότι οι μουσικές αυτές παρουσιάζονται και βιώνονται (άρα και διδάσκονται, μαθαίνονται ή μελετώνται) μακριά από τον τόπο και την κουλτούρα προέλευσής τους. Οι κουλτούρες των οποίων οι μουσικές εμπλέκονται στη μελέτη μου διακρίνονται με βάση την εθνική, εθνοτική ή φυλετική προέλευση και όχι με βάση την κοινωνικοοικονομική τάξη, την ηλικία, το φύλο, τη θρησκεία ή κάποιον άλλο προσδιορισμό. Ακολουθώντας την πρακτική των μελετητών του αμερικανικού χώρου, από τον οποίο προέρχεται στον μέγιστο βαθμό η βιβλιογραφία μου, χρησιμοποιώ τον προσδιορισμό «πολυπολιτισμικός» (και αντίστοιχα «πολυπολιτισμικότητα») σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση, και όχι τον προσδιορισμό «διαπολιτισμικός». Ωστόσο, τους όρους «πολυπολιτισμικός/πολυπολιτισμικότητα» τους αντιλαμβάνομαι και τους χρησιμοποιώ ως ταυτόσημους με τους όρους «πολιτισμικά ποικιλόμορφος/πολιτισμική ποικιλομορφία», ως όρους δηλαδή ουδέτερους, που δηλώνουν ότι σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον εκπροσωπούνται περισσότερες από μία κουλτούρες, και όχι ως προσεγγίσεις που υπονοούν ότι «διαφορετικοί λαοί και μουσικές ζουν σε μεγάλο βαθμό ξεχωριστές ζωές» (Schippers, 2010, σ.30). Για να αναφερθώ στη χρήση και τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στη μουσική εκπαίδευση χρησιμοποιώ κυρίως την διατύπωση «πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση» (ή εκφράσεις όπως «πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση»), αποφεύγοντας όσο είναι δυνατόν τον όρο «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» για τους λόγους που προανέφερα. Ωστόσο, ο όρος αυτός εμφανίζεται αναπόφευκτα κάποιες φορές στο κείμενο, είτε γιατί ενυπάρχει σε τοποθετήσεις των

μελετητών είτε γιατί τον αναφέρω εγώ στις περιπτώσεις που σχετίζεται ιστορικά με κάποιες τέτοιες τοποθετήσεις. Όπου πρόκειται για δικές μου αναφορές, αντιλαμβάνομαι και χρησιμοποιώ τον συγκεκριμένο όρο σύμφωνα με τους ορισμούς της Volk (1998, σ.4) και των Anderson και Campbell (1996, σ.1), τους οποίους παρέθεσα παραπάνω.

Επιχειρήματα υπέρ της συμπερίληψης των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση

Οι μουσικές του κόσμου στη μουσική εκπαίδευση: «Για ποιον λόγο;», θα ρωτούσε κάποιος.

Όταν εξερευνούμε μουσικές από κουλτούρες που δεν μας είναι οικείες, δεν χρειάζεται να ψάχνουμε για εξηγήσεις. Η μουσική δεν παρέχει τις εξηγήσεις. Η μουσική είναι ένας τρόπος να βλέπουμε τον κόσμο. Τα διαφορετικά είδη μουσικής είναι διαφορετικοί τρόποι για να δούμε τον κόσμο. Διαφορετικές όψεις του κόσμου. Διαφορετικές αντιλήψεις. Διαφορετικοί τρόποι σκέψης. Διαφορετικές φιλοσοφίες για τη ζωή. Κουλτούρες που επικοινωνούν σε τελείως διαφορετικές συχνότητες (frequencies) από αυτές που μου είναι οικείες. Δεν μπορώ να ξεφύγω από την ταυτότητά μου, αλλά μπορώ να την εμπλουτίσω. (Solbu, 1998, σ.31)

Με τα λόγια αυτά ο μουσικοπαιδαγωγός Einar Solbu (1998) δίνει μία απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Πολλές ακόμη απαντήσεις παρέχονται εδώ και τέσσερις τουλάχιστον δεκαετίες από έναν μεγάλο αριθμό μουσικοπαιδαγωγών και εθνομουσικολόγων, οι οποίοι υπερασπίζονται με θέρμη τη συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στη μουσική εκπαίδευση, εξηγώντας τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να αποφέρει στους μαθητές η γνωριμία και η ενασχόληση με τις μουσικές αυτές. Τα βασικότερα από τα επιχειρήματά τους θα παρουσιάσω στη συνέχεια.

Ο Victor Fung (1995), συγκεντρώνοντας τις απόψεις και τα επιχειρήματα αρκετών σύγχρονων ή λίγο παλαιότερων του μελετητών, υποστήριξε ότι η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στη σχολική τάξη παρέχει οφέλη σε τρία επίπεδα: σε κοινωνικό, σε μουσικό και σε παγκόσμιο. Σε κοινωνικό επίπεδο, μια τέτοια διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση της πολυπολιτισμικότητας του κόσμου, προωθεί την αποδοχή και την κατανόηση για τους ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, καλλιεργεί την απροκατάληπτη σκέψη και μπορεί να συμβάλει στον περιορισμό του ρατσισμού. Σε μουσικό επίπεδο, η μελέτη των μουσικών του κόσμου φέρνει τους μαθητές σε επαφή με μια ευρύτερη γκάμα μουσικών ειδών και πρακτικών σε σύγκριση με τη διδασκαλία ενός μόνο μουσικού συστήματος, γεγονός που τους βοηθά να κατανοήσουν σε βάθος τις μουσικές έννοιες, βελτιώνει τις ακουστικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, προωθεί την κριτική σκέψη σε ό,τι αφορά τη μουσική και αυξάνει την ανοχή τους σε μη οικεία ακούσματα. Μία μόνο

μουσική παράδοση δεν είναι ικανή να αναδείξει το πλήρες φάσμα των μουσικών δυνατοτήτων που υπάρχουν στον κόσμο, επισημαίνει ο Fung, εξηγώντας μέσα από παραδείγματα ότι η εξερεύνηση μιας ποικιλίας μουσικών παραδόσεων αποκαλύπτει στα παιδιά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η μουσική γίνεται αντιληπτή, τις διαφορετικές λειτουργίες της, τους διαφορετικούς τρόπους μετάδοσής της ή τους διαφορετικούς ρόλους των συντελεστών της (συνθετών, επιτελεστών, ακροατών) στις διάφορες κουλτούρες. Τέλος, σε ό,τι αφορά τα οφέλη σε παγκόσμιο επίπεδο, ο Fung αναφέρει ότι μέσα από τη γνωριμία τους με μουσικές από διάφορες κουλτούρες οι μαθητές αναπτύσσουν μια οικουμενική αντίληψη της ανθρωπότητας και ευαισθητοποιούνται στην έννοια του πολιτισμού σε πανανθρώπινη διάσταση. Επιπλέον, μια τέτοια γνώση ωθεί τους μαθητές να κινηθούν έξω από εθνικές ταυτίσεις και να αισθανθούν ως πολίτες του κόσμου, ενώ τους προετοιμάζει καλύτερα για τη ζωή τους σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Οι Anderson και Campbell (1996, 2010) επικεντρώθηκαν στα καθαρά μουσικά οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την ένταξη των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση, αναφέροντας τα εξής: α) Η εξερεύνηση πολυάριθμων μουσικών παραδόσεων διευρύνει τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών, που αρχίζουν να συνειδητοποιούν την εκπληκτική ποικιλομορφία ηχητικών γεγονότων που υπάρχουν στον κόσμο. Παράλληλα, η έκθεση σε μια μεγάλη γκάμα μουσικών ήχων από νεαρή ηλικία έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να γίνονται δεκτικά προς όλα τα είδη μουσικής έκφρασης. β) Οι μαθητές αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι πολλές περιοχές του κόσμου έχουν μουσικές που είναι το ίδιο εξελιγμένες και πολύπλοκες όσο και η δική τους μουσική. Η αντίληψη που επί πολλά χρόνια κυριαρχούσε ανάμεσα σε ανθρώπους τόσο του Δυτικού όσο και του μη-Δυτικού κόσμου, ότι η έντεχνη Δυτική μουσική είναι “ανώτερη” από τις άλλες μουσικές, ανατρέπεται, καθώς γίνεται συνειδητό ότι η μουσική αυτή αποτελεί ένα ακόμη ανάμεσα στα πολλά διαφορετικά (και συχνά σύνθετα) μουσικά είδη του κόσμου. γ) Μέσα από την επαφή με διάφορες μουσικές του κόσμου, οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί αλλά εξίσου λογικοί τρόποι για να δημιουργήσει κανείς μουσική. Συνειδητοποιούν ότι η μουσική μιας δεδομένης κουλτούρας μπορεί να έχει αρχές και πρακτικές που διαφέρουν σημαντικά από τις αντίστοιχες της δικής τους μουσικής παράδοσης και ότι είναι αναγκαίο να μάθει κανείς την ξεχωριστή, εγγενή λογική της κάθε μουσικής, προκειμένου να την κατανοήσει και να την επιτελέσει. δ) Μελετώντας μια ποικιλία από μουσικές του κόσμου, οι μαθητές αναπτύσσουν μια μουσική ευελιξία: καθίστανται δηλαδή πιο ικανοί να ακούνε προσεκτικά, να επιτελούν, να κατανοούν και να εκτιμούν περισσότερο από ένα είδη μουσικής. Φαίνεται, επίσης, ότι όταν οι μαθητές

αποκτούν θετική στάση απέναντι σε μία “ξένη” μουσική και μαθαίνουν να την επιτελούν ή να την κατανοούν, τότε γίνονται πιο ευέλικτοι στις στάσεις τους απέναντι και σε άλλες μη οικείες μουσικές, τις οποίες είναι σε θέση να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ευκολία. Επιπλέον, έχοντας μια τέτοια μουσική ευελιξία, τείνουν όλο και λιγότερο να κρίνουν ένα είδος μουσικής (Δυτικής ή μη), πριν προσπαθήσουν προηγουμένως να το καταλάβουν. Τέλος, μέσα από τη μελέτη μιας ποικιλίας από μουσικές του κόσμου, οι μαθητές αρχίζουν να βλέπουν τη δική τους μουσική με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο και αποκτούν επίγνωση κάποιων όψεών της, τις οποίες μέχρι πρότινος θεωρούσαν ως δεδομένες.

Σε μουσικό επίπεδο κινείται σε μεγάλο βαθμό και η επιχειρηματολογία του Jack Dodds (1983). Σύμφωνα με τον Dodds, καθώς οι μαθητές απομακρύνονται από την οικεία τους μουσική κουλτούρα και προχωρούν στη συνάντησή τους με άλλες μουσικές του κόσμου α) αποκτούν περισσότερες δυνατότητες μουσικής έκφρασης, καθώς εξοικειώνονται με ρυθμούς, δομές, υφές και ηχοχρώματα που μέχρι πρότινος δεν γνώριζαν, β) αρχίζουν να διακρίνουν και να εκτιμούν τις διαφορές και, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, και τις ομοιότητες, γ) έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ομαδικούς και αλληλεπιδραστικούς τρόπους μουσικής επιτέλεσης, που δεν συνηθίζονται στην έντεχνη Δυτική μουσική, δ) κατανοούν τις επιρροές που έχουν ασκήσει κάποιες μουσικές του κόσμου σε διάφορες Δυτικές μουσικές, ε) κατανοούν τη στενή σύνδεση μεταξύ των διαφόρων τεχνών, καθώς ο διαχωρισμός της μουσικής από τον χορό και από άλλες καλλιτεχνικές εκφράσεις είναι ασθενέστερος έως και ανύπαρκτος σε πολλές κουλτούρες του κόσμου, στ) αποκτούν ενδιαφέρον για κάποιες μουσικές του κόσμου, με τις οποίες μπορεί στο μέλλον να ενασχοληθούν πιο συστηματικά, και ζ) αναπτύσσουν ανοχή και σεβασμό για άλλες κουλτούρες, κάτι που μπορεί να διαφοροποιήσει και τις στάσεις τους απέναντι στους ανθρώπους από τις κουλτούρες αυτές.

Πολλά ακόμη επιχειρήματα –μουσικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά κ.ά.– υπέρ μιας πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης διατυπώνονται από διάφορους μελετητές. Έτσι, αρκετοί επισημαίνουν ότι μέσα από την συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στο πρόγραμμα, η σχολική μουσική εκπαίδευση έρχεται πιο κοντά στις μουσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών και εκφράζει καλύτερα την πολυμουσική-πολυπολιτισμική φύση των σύγχρονων κοινωνιών και τα αντίστοιχα μουσικά γούστα των νέων ανθρώπων που μεγαλώνουν μέσα σε αυτές (Campbell et al., 2005· Kelly & Van Weelden, 2004· Lundquist, 1991· Reimer, 1993). Με ένα παρόμοιο σκεπτικό, κάποιοι μελετητές σημειώνουν ότι η γνωριμία και η ενασχόληση με ένα νέο ρεπερτόριο, με νέους ήχους και με νέες μουσικές τεχνικές κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνει τη συμμετοχή τους στις

διάφορες μουσικές δράσεις του μαθήματος, προσελκύοντας και κάποιους μαθητές που μέχρι πρότινος δεν έβρισκαν ιδιαίτερη ευχαρίστηση στη μουσική του σχολείου (Chen-Hafteck, 2010· Μυράλης, 2009· Schmid, 1992).

Η επαφή με τις μουσικές του κόσμου παρέχει, επίσης, στους μαθητές περισσότερες επιλογές στο πεδίο της μουσικής επιτέλεσης, καθώς τους δίνει πρόσβαση σε μια ευρύτερη γκάμα μουσικών οργάνων και ειδών με τα οποία θα μπορούσαν να ασχοληθούν (Μυράλης, 2009), ενώ παράλληλα τους καθιστά ενήμερους για την πολύ μεγάλη ποικιλία ειδών μουσικής που είναι διαθέσιμα για ακρόαση-κατανάλωση (Drummond, 2005). Διευρύνοντας το επιχείρημα αυτό, ο Patrick Schmidt (2004, στο Drummond, 2005) αναφέρει ότι διδασκαλία των μουσικών του κόσμου, εφόσον συνδυάζεται με μια μελέτη του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της μουσικής, ενδυναμώνει τους μαθητές τόσο μουσικά, αφού τους καθιστά ικανούς «να δουν έναν κόσμο από ήχους ως δικό τους» (σ.4), όσο και πολιτικά, καθώς τους επιτρέπει στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας να γνωρίσουν κάποιες διαφορετικές αντιλήψεις της πραγματικότητας και να επαναξιολογήσουν καταστάσεις και δυνατότητες.

Η ομορφιά και η γοητεία της μουσικής αποτελούν από μόνες τους έναν ακόμη λόγο για να φέρνουμε τους μαθητές μας σε επαφή με τις μουσικές του κόσμου, υποστηρίζει η Campbell (1996). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και άλλοι μελετητές, που θεωρούν ότι η ακρόαση, η επιτέλεση και η γενικότερη ενασχόληση των μαθητών με μουσικές άλλων παραδόσεων τούς δίνουν την ευκαιρία να βιώσουν σημαντικές αισθητικές εμπειρίες και να συγκινηθούν από τη δύναμη της μουσικής (Jenne, 1983· Volk, 1998). Ο Jan Traasdahl (1998) προσθέτει δύο ακόμη επιχειρήματα, αναφέροντας ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση ικανοποιεί την ανθρώπινη περιέργεια και φέρνει χαρά στους συμμετέχοντες. Η Cain (2005) σημειώνει, αντίστοιχα, ότι η μελέτη των μουσικών του κόσμου «είναι αναζωογονητική, συναρπαστική, προκλητική και εξαιρετικά ικανοποιητική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους» (σ.104). Τις παραπάνω απόψεις προσυπογράφει και ο John Drummond (2005), θυμίζοντας ότι οι μουσικές του κόσμου αποτελούν μια πλούσια πηγή εξερεύνησης και απόλαυσης μουσικών εμπειριών. Ο Drummond κάνει επίσης μια πολύ σημαντική παρατήρηση, λέγοντας ότι οι άνθρωποι των οποίων οι μουσικές αντιλήψεις έχουν διαμορφωθεί μέσα από την επαφή τους με πολλές διαφορετικές μουσικές κουλτούρες τείνουν να θεωρούν ότι οι αισθητικές κρίσεις είναι σχετικές (και όχι οικουμενικές) και αντιλαμβάνονται την ανάγκη μελέτης του πλαισίου της μουσικής. Το στοιχείο αυτό –ότι η εμπειρία ποικίλων μουσικών παραδόσεων μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση ότι οι αισθητικές αξιολογήσεις (και πιθανώς και άλλες αξιολογήσεις και αντιλήψεις) σχετίζονται με

το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του κάθε ανθρώπου— αποτελεί ένα ακόμη, και ιδιαίτερα ισχυρό, επιχειρήμα υπέρ της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στα παιδιά.

Η ένταξη των μουσικών του κόσμου στο πρόγραμμα υποστηρίζεται και με ορισμένα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στη γενική πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τα οποία σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με τις ποικιλόμορφες δημογραφικές συνθέσεις των σύγχρονων χωρών. Με δεδομένες τις συνθέσεις αυτές, διάφοροι μελετητές θεωρούν απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίσουν και να μάθουν να σέβονται τις μουσικές των διαφόρων πολιτισμικών υπο-ομάδων που εμπλουτίζουν την πολιτισμική βάση μιας χώρας και αποτελούν μέρος της μουσικής της ζωής (Anderson, 1980· Conlon, 1992· Fung, 1995· Reimer, 1993). Η πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση αναφέρεται επίσης ως ένα μέσο αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας της τάξης ή του σχολείου (Campbell, 2002· Gonzo, 1993), αλλά και ως το δικαίωμα του κάθε μαθητή να μαθαίνει για τις τέχνες μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση της δικής του κουλτούρας (Glidden, 1990). Στα παραπάνω επιχειρήματα μπορεί να προστεθεί και το ότι η χρήση των μουσικών του κόσμου στη σχολική εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στη διάσωση, διατήρηση και διάδοση του ρεπερτορίου και των πρακτικών των μουσικών αυτών ειδών, τα οποία αποτελούν δείγματα της ανθρώπινης δημιουργικότητας και του παγκόσμιου πολιτισμού (Μυράλης, 2009· Nettl, 1992).

Σημαντικό όφελος από τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου θεωρείται και το γεγονός ότι οι μαθητές, παράλληλα με τη μουσική, μαθαίνουν για τις αξίες, τις παραδόσεις, την ιστορία και τον πολιτισμό διαφόρων ανθρώπινων ομάδων, αποκτώντας έτσι περισσότερες γνώσεις για τον κόσμο (Anderson, 1980· Anderson & Campbell, 1996· Conlon, 1992· Campbell, 1992b· Decaney & Cunningham, 2009· Dunbar-Hall, 2005a). Οι γνώσεις αυτές, που σχετίζονται με το πλαίσιο της μουσικής, όταν είναι προσεκτικά επιλεγμένες και έρχονται να προστεθούν σε αντίστοιχα ποιοτικές μουσικές εμπειρίες, δίνουν πρόσβαση στις εσωτερικές όψεις της κάθε κουλτούρας και οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόησή της (Glidden, 1990· Goetze, 2000· Jenne, 1986· Nettl, 1992· Schmidt, 1994). Η Volk (2002) εξηγεί ότι η διδασκαλία της μουσικής ως κουλτούρας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το πώς άλλοι άνθρωποι βλέπουν τους εαυτούς τους και πώς σκέφτονται σε σχέση με τον ήχο και τη μουσική. Πολλοί ακόμη μελετητές τονίζουν τον θετικό ρόλο που μπορεί να παίξει η ενασχόληση με τις μουσικές του κόσμου στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης του Άλλου (Cain, 2005· Campbell, 1992b· Pari, 2013). Ανάμεσά τους, ο εθνομουσικολόγος Steven Loza (στο Campbell, 1995b) θεωρεί πως «το να βιώνει κανείς τις μουσικές εκφράσεις των ανθρώπων αποτελεί πιθανώς μία από τις πιο άμεσες οδούς προς τη

διαπολιτισμική κατανόηση» (σ.46). Με βάση τα παραπάνω υποστηρίζεται επίσης ότι η γνωριμία με τις μουσικές παραδόσεις άλλων λαών βοηθά να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μειώνοντας τις εθνοτικές εντάσεις στα σχολεία (Omolo-Ongati, 2005· Skyllstad, 1997).

Τέλος, μια ακόμη σειρά επιχειρημάτων εκκινεί από την άποψη ότι η γνωριμία με τις μουσικές άλλων κουλτούρων φέρνει τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές αντιλήψεις και κοσμοθεωρίες, διευρύνοντας τη σκέψη και τους ορίζοντές τους και ωθώντας τους να επανεξετάσουν κάποιες απόψεις τους. Έτσι, για τον Egon Kraus (1967), η συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση είναι αναγκαία και σημαντική, γιατί παρέχει νέες οπτικές, αναδεικνύει νέες έννοιες και αξίες και ανοίγει νέους δρόμους μάθησης και κατανόησης. Η επαφή με ξένες μουσικές κουλτούρες δημιουργεί ένα ενδιαφέρον για το μη οικείο, ανοίγει το μυαλό και τη σκέψη, περιορίζει τις προκαταλήψεις και οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση του ίδιου του εαυτού, αναφέρει ο Kraus, θυμίζοντας ότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαίδευσης γενικά. Τη μετασχηματιστική δύναμη που μπορεί να έχει η γνωριμία με τη μουσική ποικιλομορφία επισημαίνει ο Elliott (1990, 1995), εξηγώντας ότι η συνάντηση των μαθητών με τις μουσικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές έννοιες μιας ξένης μουσικής κουλτούρας τους αναγκάζει να έρθουν αντιμέτωποι με τις (μουσικές αλλά και γενικότερες) προκαταλήψεις τους, και ενεργοποιεί μέσα τους μια διαδικασία αυτοεξέτασης, που μπορεί να τους οδηγήσει στην αναθεώρηση ή και στην αναδόμηση των προσωπικών τους παραδοχών, προτιμήσεων και σχέσεων. Τελικά, σημειώνει ο Elliott (1995), ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει μουσικές από μη οικείες κουλτούρες «προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να πετύχουν έναν κεντρικό στόχο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης: την κατανόηση του εαυτού μέσω της κατανόησης του άλλου» (σ.209). Αντίστοιχα, ο Hao Huang (1997) υποστηρίζει ότι η μουσική διαφορετικότητα «θέτει σε δοκιμασία τις ατομικές και πολιτισμικές συμβάσεις, προσφέροντας τη δυνατότητα για μια υπέρβαση του εαυτού μέσα από την τέχνη» (σ.33).

Η γνωριμία με διαφορετικές μουσικές είναι μια γνωριμία με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και διαφορετικές φιλοσοφίες για τη ζωή, ανέφερε ο Solbu (1998) στην τοποθέτησή του με την οποία ξεκίνησα αυτή την ενότητα. Είναι η θέαση του κόσμου μέσα από μια μη οικεία οπτική (Fletcher, 2001). Είναι μια επαφή με διαφορετικούς τρόπους ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων (Frith, 1996). Είναι μια εμπειρία που μας βοηθά να εξελιχθούμε και να διευρυνθούμε (Westerlund, 2002). «Όταν μαθαίνουμε για τους άλλους, βάζουμε τα πράγματα σε προοπτική», γράφουν οι Pari et al. (2013, σ.213). Βάζουμε σε προοπτική τη μουσική μας,

την κουλτούρα μας, τον εαυτό μας. Και αυτό είναι ίσως το μεγαλύτερο όφελος που μπορεί να προέλθει από την επαφή των παιδιών με τις μουσικές του κόσμου, αλλά και ένας στόχος για τον οποίο αξίζει να αφιερωθεί κάθε προσπάθεια και χρόνος από τη μεριά του δασκάλου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρω ότι η πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση, εκτός από υποστηρικτές, έχει και αρκετούς επικριτές. Πράγματι, υπάρχουν μελετητές που εκφράζουν έντονες αμφιβολίες για την αναγκαιότητα ή τη χρησιμότητά ενός τέτοιου μοντέλου εκπαίδευσης ή διατυπώνουν διάφορα επιχειρήματα ενάντια στην εφαρμογή του. Οι κριτικές αυτές, τις οποίες παρουσιάζω συνοπτικά παρακάτω, έχουν διατυπωθεί κυρίως κατά τη διάρκεια και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990.

Η άποψη ότι η Δυτική έντεχνη μουσική υπερέχει έναντι όλων των άλλων μουσικών ειδών, επομένως σε αυτήν θα πρέπει να βασίζεται η μουσική εκπαίδευση των μαθητών, υπήρξε το πρώτο και επί πολλές δεκαετίες ισχυρότερο επιχειρήμα κατά της ένταξης των μουσικών του κόσμου στα σχολικά προγράμματα. Και αν το επιχειρήμα αυτό έχει σχετικά υποχωρήσει, υπάρχουν αρκετοί μελετητές, όπως και εκπαιδευτικοί μουσικής, που εξακολουθούν να δυσφορούν με τη χρήση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο απειλεί την ηγεμονική θέση ή και τη διατήρηση της Δυτικής μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα (Campbell, 1994a· Glidden, 1990· Gonzo, 1993· Nettl, 1996). Άλλοι μελετητές στηρίζουν την κριτική τους στο επιχειρήμα ότι η πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση δίνει υπερβολικά μεγάλη έμφαση σε μη-μουσικές όψεις της μουσικής και σε μη-μουσικά ζητούμενα, εξασθενώντας έτσι τους αισθητικούς και καθαρά μουσικούς στόχους της μουσικής εκπαίδευσης (Gonzo, 1993· Norman, 1999). Κάποιοι, πάλι, βλέπουν στη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου μια “μουσειακή” αντίληψη και θέτουν το ερώτημα γιατί θα πρέπει να διδάσκουμε στους μαθητές μουσικές παραδόσεις που είναι ξεπερασμένες ή εγκαταλείπονται ακόμα και μέσα στις ίδιες τους τις κουλτούρες (Nettl, 1992· Norman, 1999· Volk, 1998). Υπάρχουν, επίσης, εκείνοι που θεωρούν ότι η ενασχόληση με τις μουσικές του κόσμου δεν έχει πραγματικό νόημα, αφού είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να κατανοήσουμε μουσικές από κουλτούρες ξένες προς εμάς (Omolo-Ongati, 2005· Reimer, 2003). Αντιρρήσεις εκφράζονται και από τους μελετητές που πιστεύουν ότι η μεταφορά των μουσικών του κόσμου στη σχολική τάξη επιφέρει σημαντικές απώλειες στην αυθεντικότητα της μουσικής, οδηγώντας τους μαθητές σε λανθασμένες ιδέες για τη μουσική κουλτούρα, ή συνεπάγεται πάντα μια επιφανειακή παρουσίασή της, λόγω του περιορισμένου χρόνου του μαθήματος (Nettl, 1992· Palmer, 1992· Volk, 1998). Ορισμένοι μελετητές θεωρούν τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου διχαστική, υποστηρίζοντας ότι η έμφαση στην

διαφορετικότητα εντείνει, αντί να μειώνει, τους διαχωρισμούς ανάμεσα στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Gonzo, 1993· Norman, 1999· Volk, 1998). Τέλος, έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι η πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση αποτελεί απλώς μια πρόσκαιρη “μόδα”, συνδεδεμένη με την επιθυμία για πολιτική ορθότητα στη (μουσική) εκπαίδευση, και είναι περισσότερο πολιτικά, παρά μουσικά υποκινούμενη (Gonzo, 1993· Volk, 1998).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία στις φιλοσοφίες της μουσικής εκπαίδευσης

Το θέμα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας έχει απασχολήσει και πολλούς μελετητές από τον χώρο της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης. Η εξέταση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι πιο βασικές από τις φιλοσοφίες αυτές βλέπουν το συγκεκριμένο θέμα έχει ενδιαφέρον, καθώς μπορεί σε κάποιον βαθμό να ερμηνεύσει και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή από τους δασκάλους μουσικής και εφαρμόζεται (ή δεν εφαρμόζεται) τελικά μέσα στην τάξη. Από τους πολυάριθμους μελετητές που έχουν συνεισφέρει στη σχετική συζήτηση, θα εστιάσω εδώ σε κάποιους ιδιαίτερα αναγνωρισμένους, εξετάζοντας το πώς εντάσσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία στις φιλοσοφίες τους για τη μουσική εκπαίδευση.

Το 1970 ο Bennett Reimer εισήγαγε στο βιβλίο του *A Philosophy of Music Education* μια αισθητική φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση. Χτισμένη πάνω σε αρχές της Δυτικής αισθητικής, η αντίληψη της “μουσικής εκπαίδευσης ως αισθητικής εκπαίδευσης” έχει ως χαρακτηριστικό τη θεωρητική μελέτη της ομορφιάς των μουσικών έργων, μέσα από την εκτίμηση αισθητικών δομικών στοιχείων, όπως η μελωδία, η αρμονία, η φόρμα κ.ά. Πρότυπο “καλής μουσικής” και σημείο αναφοράς αποτελεί η έντεχνη Δυτική μουσική. Το αισθητικό νόημα –το οποίο εμπεριέχεται (αποκλειστικά) μέσα στους ήχους της μουσικής, έτσι όπως αυτοί καθορίζονται από τις παρτιτούρες συγκεκριμένων μουσικών έργων– θεωρείται οικουμενικό, άχρονο, απρόσωπο, υπερβατικό. Επομένως, ένα σπουδαίο μουσικό έργο είναι σπουδαίο σε όλους τους τόπους και τους χρόνους (Regelski, 2005). Η αισθητική φιλοσοφία, υποστηριζόμενη, πέρα από τον Reimer, και από άλλους σημαντικούς ακαδημαϊκούς, όπως ο Keith Swanwick και (τον πρώτο καιρό) ο Abraham Schwadron, υπήρξε κυρίαρχη τις δεκαετίες 1970 και 1980 και αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία δομήθηκαν τα περισσότερα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα (Elliott, 1995). Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί της εποχής θεωρούσαν ότι η φιλοσοφία αυτή ήταν καθολική και εφαρμόσιμη σε μια ποικιλία

εκπαιδευτικών καταστάσεων, καθώς και ότι ήταν κατάλληλη για να μελετηθούν μουσικές κουλτούρες και πρακτικές και έξω από τον Δυτικό κανόνα (McCarthy & Goble, 2005).

Έχοντας ως βασικό στόχο για τη μουσική εκπαίδευση τη μελέτη και εκτίμηση της έντεχνης Δυτικής μουσικής, ο Reimer ασχολήθηκε πολύ λίγο με το θέμα της μουσικής από άλλες κουλτούρες στα πρώτα κείμενά του (Volk, 2002). Τα επόμενα όμως χρόνια, και καθώς η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση εντεινόταν, άρχισε να αφήνει κάποιο χώρο στη φιλοσοφία του και για τις μουσικές του κόσμου. Έτσι, το 1993 σε άρθρο του αναφέρει ότι η αμερικανική μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να προσπαθήσει να υπηρετήσει τρεις βασικές ανάγκες: α) την ανάγκη να διατηρηθεί, να εκτιμηθεί και να διαδοθεί σε όλους η Δυτική μουσική παράδοση, β) την ανάγκη να τιμηθούν και να διατηρηθούν οι μουσικές των πολιτισμικών υπο-ομάδων των ΗΠΑ, και γ) την ανάγκη που προκύπτει από το δικαίωμα του κάθε πολίτη να μοιράζεται ελεύθερα όλη την πολιτισμική ποικιλομορφία μιας ανοιχτής κοινωνίας (Reimer, 1993). Ωστόσο, διάφορες διατυπώσεις του, τόσο στο συγκεκριμένο όσο και σε επόμενα άρθρα του, δείχνουν ότι για αυτόν πρώτιστος στόχος παραμένει η ανάπτυξη εκτίμησης της “πιο σημαντικής” μουσικής παράδοσης, δηλαδή της έντεχνης Δυτικής. Σε πιο πρόσφατο κείμενό του, το οποίο μάλιστα γράφει ως εκδότης μιας συλλογής άρθρων για την πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση, ο Reimer (2002), αφού περιγράφει το θέμα του ως «μουσικές από όλον τον κόσμο παράλληλα με τη μουσική της Δυτικής κληρονομιάς της Αμερικής» (σ.3), σημειώνει: «Καθώς η Αμερική έχει κατοικηθεί από ανθρώπους που προέρχονται από μια μεγάλη ποικιλία κουλτούρων του κόσμου, κάποιες μέχρι πρότινος ξένες μουσικές έχουν γίνει σταδιακά πιο εγγύριες και επομένως είναι δυσκολότερο να αγνοηθούν» (σ.4). Στην τρίτη έκδοση του βιβλίου του *A Philosophy of Music Education*, ο Reimer (2003) συζητά εκτενώς τη συμπερίληψη των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση, δηλώνοντας ωστόσο εξαιρετικά σκεπτικός σχετικά με το κατά πόσον μπορούν οι άνθρωποι να καταλάβουν τη μουσική άλλων πολιτισμικών ομάδων. Ταυτόχρονα, δεν δείχνει έτοιμος να επανεξετάσει τις βάσεις της ουσιαστικά Δυτικής φιλοσοφίας του για τη μουσική εκπαίδευση, ενώ επιμένει στο ότι οι άνθρωποι πρέπει να εστιάζουν στην κατανόηση μίας μόνο μουσικής κουλτούρας. Όπως σχολιάζει ο Schippers (2010), ο Reimer δεν αντιλαμβάνεται την πολιτισμική ποικιλομορφία ως ένα συστατικό της μουσικής εκπαίδευσης, ως κάτι εντός αυτής, αλλά τη βλέπει ως μια ξένη, εξωτερική παρουσία και ως «μια αναπόφευκτη αλλά μάλλον άβολη πραγματικότητα» (σ.34).

Εκκινώντας από τη βασική αρχή ότι η μουσική αποτελείται από «ηχητικά υλικά», τα οποία έχουν «εκφραστικό χαρακτήρα» και είναι οργανωμένα μέσα από «δομικές σχέσεις», ο Keith

Swanwick (1988b) καλοδέχεται τις μουσικές του κόσμου στο σχολικό πρόγραμμα, θεωρώντας ότι η δια-πολιτισμική μελέτη ηχητικών στοιχείων προερχόμενων από πολλές διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των μουσικών διαδικασιών και τού «πώς οι ήχοι συμπεριφέρονται» (σ.97). Ως προϋπόθεση, ωστόσο, θέτει το να είμαστε διατεθειμένοι να δούμε τις μουσικές αυτές ως μουσική (με τον τρόπο, εννοείται, που αντιλαμβάνεται ο ίδιος τη μουσική, αυτόν δηλαδή που περιγράφω στην αρχή της παραγράφου), και όχι ως εκφράσεις της μίας ή της άλλης κουλτούρας. Γενικά, ο Swanwick υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της μουσικής στην εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρώνεται στα ηχητικά και δομικά της στοιχεία –καθώς εντός αυτών βρίσκεται, κατά την άποψή του, το νόημα της μουσικής– και πολύ λιγότερο (έως καθόλου) σε θέματα όπως η προέλευση, η λειτουργία και το πλαίσιο της κάθε μουσικής.

Με βάση τις θεωρήσεις του αυτές, ο Swanwick (1988b) προτείνει ως ένα μοντέλο πολυπολιτισμικής μουσικής μελέτης την ενασχόληση των μαθητών με διάφορα “σετ ήχων” (sets of sound), που θα συνδέονται με ποικίλες μουσικές κουλτούρες του κόσμου, επιλεγμένες πάντα με βάση την ηχητική, εκφραστική και δομική τους αξία. Αυτά τα σετ ήχων, που μπορεί να αποτελούνται από σκάλες, συγχορδίες, διαστήματα, ostinati κ.ά., θα εξερευνώνται και θα δουλεύονται από τους μαθητές δια-πολιτισμικά, μέσα από την ακρόαση, την επιτέλεση και τη δημιουργική σύνθεση. Σύμφωνα με τον Swanwick, μια τέτοια μελέτη, που θα εξελίσσεται στη διάρκεια όλων των ετών της σχολικής φοίτησης, θα επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια ιδέα τού πώς είναι οι διάφορες μουσικές του κόσμου, πώς ακούγονται και πώς είναι η πρακτική τους.

Το αισθητικό παράδειγμα για τη μουσική εκπαίδευση άρχισε ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και ακόμη περισσότερο την επόμενη δεκαετία να δέχεται επιθέσεις. Έτσι, κάποιοι μουσικοπαιδαγωγοί ανέφεραν ότι η αποκλειστική εστίαση στις αισθητικές ποιότητες της μουσικής αφήνει απέξω κάποιες άλλες μη-αισθητικές, ή και μη-μουσικές, διαστάσεις της μουσικής εμπειρίας, που είναι επίσης σημαντικές στην ανάπτυξη των μαθητών (McCarthy & Goble, 2005). Ο Schwadron (1973) σημείωνε την αδυναμία της Δυτικής αισθητικής θεωρίας να περιγράψει τις αισθητικές αποκρίσεις όλων των ανθρώπων απέναντι στις διάφορες μουσικές και τόνιζε την ανάγκη για μια συγκριτική αισθητική που θα λαμβάνει υπόψη της δεδομένα από τον χώρο της εθνομουσικολογίας. Άλλοι, πάλι, μελετητές ανέφεραν ότι μια μουσική εκπαίδευση που έχει ως αξίωμα τη διδασκαλία της «μουσικής προς χάριν της μουσικής» δεν συνδέεται με την κοινωνία, όπου η μουσική έχει και άλλες, πέραν της αισθητικής, λειτουργίες, αλλά ούτε και με τους στόχους της ίδιας της εκπαίδευσης, και

ζητούσαν να δοθεί στη μουσική εκπαίδευση μια νέα φιλοσοφική κατεύθυνση που θα είναι πιο κατανοητή στο γενικό κοινό αλλά και πιο κοντά στην πραγματική εκπαιδευτική πρακτική (Colwell, 1986· Mark, 1982· McCarthy & Goble, 2005).

Η αμφισβήτηση αυτή εντάθηκε τη δεκαετία του 1990, ως αποτέλεσμα και της γενικευμένης πια συζήτησης γύρω από την ποικιλομορφία της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης. Οι βασικότερες κριτικές στην αισθητική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης στρέφονταν γύρω από τα εξής ζητήματα: ότι η προσέγγιση αυτή εστιάζει στενά στο «μουσικό έργο», αγνοώντας το πλαίσιο της μουσικής αλλά και τη σημασία της μουσικής πράξης· ότι βασίζεται στην αισθητική της έντεχνης Δυτικής μουσικής· ότι δεν ενδιαφέρεται για άλλες διαστάσεις της μουσικής, όπως τα κοινωνιολογικά, πολιτικά ή πολιτισμικά της νοήματα και τις ποικίλες λειτουργίες της (Bowman, 1992· Elliott, 1991a, 1991b). Ο Elliott (1989, 1990) σημειώνει επίσης ότι η προσέγγιση της μουσικής ως αντικειμένου, χαρακτηριστική της αισθητικής φιλοσοφίας, δεν μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να κατανοηθούν οι μουσικές πολλών άλλων κουλτούρων, ενώ και η μελέτη μέσω των “κοινών στοιχείων”¹³, η οποία προτείνεται από κάποιους μελετητές-υπέρμαχους της αισθητικής εκπαίδευσης, είναι εξίσου ακατάλληλη για να διδαχθούν αυτές οι μουσικές. Ασκώντας έντονη κριτική στις διάφορες παραμέτρους της αισθητικής φιλοσοφίας, ο Elliott (1990, 1993) τόνιζε την ανάγκη για μια φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης που θα επιτρέπει την πρόσβαση στις διαφορετικές πολιτισμικές μορφές της μουσικής και θα δίνει σημασία στο πλαίσιο και στις μουσικές πρακτικές.

Αυτή τη νέα φιλοσοφική κατεύθυνση την έδωσε τελικά ο ίδιος ο Elliott, παρουσιάζοντας το 1995 στο βιβλίο του *Music Matters* την «πραξιακή» (praxial) φιλοσοφία του για τη μουσική εκπαίδευση. Σε αυτήν αναδεικνύει τη μουσική πράξη ως την πιο σημαντική διάσταση της μουσικής, ενώ θέτει την επιτέλεση στο επίκεντρο του προγράμματος. Παράλληλα, ο Elliott (1995) βλέπει την πολιτισμική ποικιλομορφία ως ένα οργανικό μέρος της μουσικής, επομένως ως απολύτως αυτονόητη και για την μουσική εκπαίδευση: «Εάν η ΜΟΥΣΙΚΗ¹⁴ αποτελείται από μια ποικιλομορφία από μουσικές κουλτούρες, τότε η ΜΟΥΣΙΚΗ είναι εγγενώς πολυπολιτισμική. Και εάν η ΜΟΥΣΙΚΗ είναι εγγενώς πολυπολιτισμική, τότε η μουσική εκπαίδευση οφείλει να είναι κατ’ ουσίαν πολυπολιτισμική» (σ.207).

¹³ Ο Elliott (1989, 1990) αναφέρεται εδώ στη λεγόμενη προσέγγιση μέσω των “μουσικών εννοιών” ή των “κοινών στοιχείων” (“music concept approach” ή “common elements approach”). Στην επόμενη ενότητα θα μιλήσω τόσο για τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής όσο και για την κριτική που έχει δεχτεί.

¹⁴ Ο Elliott (1995) κάνει διάκριση ανάμεσα στους όρους «ΜΟΥΣΙΚΗ», «Μουσική» και «μουσική». Η «ΜΟΥΣΙΚΗ» είναι «μια ποικιλόμορφη ανθρώπινη πρακτική που συγκροτείται από πολλές διαφορετικές μουσικές πρακτικές ή Μουσικές» (σ.44). Καθεμία τέτοια μουσική πρακτική παράγει «μουσική», παράγει δηλαδή ηχητικά γεγονότα και μουσικά έργα, τα οποία είναι χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης Μουσικής, καθώς ενσωματώνουν τις αξίες και τις παραδόσεις των ανθρώπων που συνδέονται με αυτήν.

Ο Elliott (1989, 1995) περιέγραψε ως ένα μοντέλο πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης το οποίο είναι πραγματικά (και όχι δήθεν) πολυπολιτισμικό τη «δυναμική πολυπολιτισμικότητα» (dynamic multiculturalism). Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού όλες οι μουσικές προσεγγίζονται ως μουσικές του κόσμου και εξετάζονται μέσα από μια κριτική προοπτική. Ένα τέτοιο πρόγραμμα περιλαμβάνει την ενεργητική ενασχόληση των μαθητών με μια όσο το δυνατόν πιο ευρεία ποικιλία από μουσικές κουλτούρες. Η μελέτη της κάθε μουσικής γίνεται μέσα από έννοιες, εμπειρίες, μουσικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κουλτούρα, και οι οποίες αντικαθιστούν τις αντίστοιχες που βασίζονται στη Δυτική (ή σε κάποια άλλη) οπτική. Έτσι, αποφεύγεται η επιβολή ενός συγκεκριμένου συστήματος μουσικών αξιών πάνω στις άλλες μουσικές. Στόχος είναι οι μαθητές να εμπλακούν με μη οικείες μουσικές και κοινωνικοπολιτισμικές πεποιθήσεις και να κατανοήσουν πώς οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν τη μουσική πράξη και ακρόαση στις διάφορες κουλτούρες. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, σύμφωνα με τον Elliott (1989), πέρα από το ότι βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν εκ των έσω τα νοήματα και τις λειτουργίες ποικίλων μουσικών ειδών, προσφέρει παράλληλα τη δυνατότητα «να αναπτυχθούν εκτιμήσεις και νέα σχήματα συμπεριφοράς όχι μόνο σε σχέση με τις μουσικές του κόσμου, αλλά και σε σχέση με τους λαούς του κόσμου» (σ.18).

2. Πρακτικές διαστάσεις και πραγματικότητες της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στην τάξη

Διδακτικές προσεγγίσεις

Πολλοί από τους μουσικοπαιδαγωγούς που υπερασπίζονται την πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση έχουν προτείνει διάφορες προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου στη σχολική τάξη. Τις κυριότερες από τις προτάσεις τους θα παρουσιάσω παρακάτω. Όπως σημειώνουν οι ίδιοι οι μελετητές που τις προτείνουν, οι ποικίλες αυτές προσεγγίσεις δεν είναι διαζευκτικές, αλλά μπορούν –και γενικά συστήνεται– να εφαρμόζονται παράλληλα σε διάφορους συνδυασμούς, προσφέροντας έτσι περισσότερες εμπειρίες και πολλαπλές οδούς μουσικής και πολιτισμικής κατανόησης.

α) Μουσικές έννοιες

Ένας τρόπος για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με πολυπολιτισμικό μουσικό υλικό είναι, σύμφωνα με τους Anderson και Campbell (1996, 2010), μέσα από την προσέγγιση των «μουσικών εννοιών» ή των «κοινών στοιχείων» (στην αγγλόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται συνήθως ως «music concept approach» ή «common elements approach»). Κατά

την προσέγγιση αυτή, η μελέτη οργανώνεται γύρω από τους τρόπους με τους οποίους κάποιες από τις βασικές έννοιες της μουσικής –ως τέτοιες θεωρούνται η μελωδία, ο ρυθμός, η μορφή, το ηχόχρωμα, η υφή κ.ά.– εμφανίζονται και χρησιμοποιούνται σε διάφορες μουσικές κουλτούρες του κόσμου. Για παράδειγμα, όπως εξηγεί ο Anderson (1980), καθώς οι μαθητές μαθαίνουν στη διάρκεια της χρονιάς για τις μουσικές της Δυτικής Ευρώπης, της Ινδίας και της Ιαπωνίας, θα μπορούσαν, καθοδηγούμενοι από τον δάσκαλο, να εξετάσουν και να συγκρίνουν κάποιες από τις παραπάνω έννοιες σε καθεμία από τις συγκεκριμένες παραδόσεις. Σύμφωνα με τους Anderson και Campbell (1996), μέσα από τέτοιες συγκρίσεις οι μαθητές βλέπουν πώς διαφορετικοί χειρισμοί των μουσικών εννοιών ορίζουν τελικά ένα ξεχωριστό μουσικό είδος και συνειδητοποιούν την τεράστια ποικιλία δυνατοτήτων που χαρακτηρίζει τη δημιουργία της μουσικής. Η προσέγγιση των μουσικών εννοιών προτείνεται από αρκετούς μελετητές, με κάποιους να την υποδεικνύουν και ως βάση για να δομηθούν πανεπιστημιακά εισαγωγικά μαθήματα στις μουσικές του κόσμου (Gamble, 1983· Goodkin, 1996· O'Brien, 1980· Sakata, 1983· Trimillos, 1972). Στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης, η Sue Gamble (1983) φαίνεται να θεωρεί την προσέγγιση αυτή ως έναν βολικό τρόπο για να εισαχθούν δάσκαλοι και μαθητές σε μη οικείες μουσικές. Η Gamble προτείνει ένα σπειροειδές πρόγραμμα, όπου οι μουσικές έννοιες θα εξετάζονται σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο μέσα από ολοένα και πιο σύνθετα παραδείγματα από ποικίλες κουλτούρες του κόσμου και θα βιώνονται μέσα από δραστηριότητες επιτέλεσης, ακρόασης, κίνησης, σύνθεσης κ.ά. Σύμφωνα με την Gamble, μια τέτοια μελέτη επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τους μοναδικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι εκφράζουν τους εαυτούς τους μουσικά. Ο Doug Goodkin (1996) θεωρεί σημαντικό οι μαθητές να βλέπουν τα διάφορα μουσικά κομμάτια όχι μόνο ως εκφράσεις συγκεκριμένων κουλτούρων αλλά και ως ποικίλους τρόπους δόμησης των ήχων, καθώς έτσι μειώνεται η έμφαση στο ότι πρόκειται για μια “άλλη” μουσική και το ενδιαφέρον εστιάζεται στο «να πώς αυτή η συγκεκριμένη κοινότητα προσεγγίζει αυτή τη συγκεκριμένη έννοια» (σ.42).

Η προσέγγιση των μουσικών εννοιών έχει δεχτεί –δικαίως, θεωρώ– ισχυρή κριτική από κάποιους μελετητές. Έχω αναφερθεί ήδη στην ένσταση του Elliott (1989, 1990), σύμφωνα με τον οποίο οι “κοινές” αυτές έννοιες δεν είναι καθόλου κοινές, επομένως η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ακατάλληλη για να μελετηθεί η μουσική σε αρκετά πολιτισμικά πλαίσια. Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Schmid (1992), λέγοντας ότι οι έννοιες της μελωδίας, του ρυθμού, της μορφής κ.λπ., αν και λειτουργούν σχετικά καλά για τα περισσότερα Δυτικά μουσικά είδη, αποδεικνύονται ανεπαρκείς στο να περιγράψουν τι συμβαίνει σε κάποιες μη-

Δυτικές μουσικές παραδόσεις. Ο Robert Cutietta (1993), από τη μεριά του, αντιτίθεται γενικότερα στη χρήση των μουσικών εννοιών για τη διδασκαλία/μάθηση της μουσικής, υποστηρίζοντας ότι η προσέγγιση αυτή αναλύει τη μουσική σε συστατικά στοιχεία με τον ίδιο τρόπο που οι χημικοί αναλύουν τη σύνθετη ύλη σε δομικά σωματίδια. Ο Cutietta σημειώνει ότι η προσέγγιση των μουσικών εννοιών εισήχθη στην αμερικανική μουσική εκπαίδευση στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και από τότε αποτελεί τον καθιερωμένο και σχεδόν πλήρως αποδεκτό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής. Όπως επισημαίνει, μια τέτοια διδασκαλία μετατρέπει τη μελέτη της μουσικής σε μια διαδικασία αναλυτική, λογική και βασιζόμενη σε λεκτικές ταμπέλες, που έρχεται σε αντίθεση με την πραγματική αντίληψη της μουσικής, η οποία είναι σε μεγάλο βαθμό ολιστική, διαισθητική και μη-λεκτική. Την αντίθεσή του στην διδασκαλία της μουσικής μέσω των μουσικών εννοιών εκφράζει και ο Peter Dunbar-Hall (2005b), σχολιάζοντας ότι η προσέγγιση αυτή –που, όπως σημειώνει, εφαρμόζεται κατά κόρον στα σχολεία της Βόρειας Αμερικής και της Αυστραλίας– ουσιαστικά προωθεί την αντίληψη ότι η μουσική δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας «χειρισμός ήχων και σιωπών» (σ.128). Χαρακτηρίζει δε την πρακτική τού να διδάσκονται όλες οι μουσικές μέσα από αυτήν τη Δυτική λογική ως αποικιοκρατική, αφού επιβάλλει ευρωκεντρικούς τρόπους κατανόησης της μουσικής, που μπορεί να έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τους τρόπους που αυτή κατανοείται σε άλλες κουλτούρες. Ως παράδειγμα, ο Dunbar-Hall (2005a) αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η παραδοσιακή μουσική των Αβοριγίνων στα σχολεία της Αυστραλίας. Όπως εξηγεί, η συνήθης διδακτική προσέγγιση είναι οι διάφορες μουσικές επιλογές από την κουλτούρα αυτή να μελετώνται στην τάξη ως παραδείγματα μουσικής δομής, κίνησης του τονικού ύψους και οργάνωσης των ηχητικών διαρκειών. Ο Dunbar-Hall τονίζει ότι ένας τέτοιος τεμαχισμός της συγκεκριμένης μουσικής σε έννοιες που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση της Δυτικής μουσικής τής στερεί την ολιστική προσέγγιση που υιοθετούν οι ιθαγενείς μουσικοί, κατά την οποία «το τονικό ύψος δεν μπορεί να διαχωριστεί από τα λόγια του τραγουδιού, τους ρυθμούς της μουσικής, τον χορό που αυτή συνοδεύει, την ιστορία που περιγράφει ή τα μέρη στα οποία επιτελείται» (σ.35).

Οι παραπάνω κριτικές καταδεικνύουν την προβληματικότητα της χρήσης των μουσικών εννοιών για τη μελέτη των μουσικών του κόσμου (αλλά και της μουσικής γενικότερα). Είναι βέβαια ενθαρρυντικό ότι οι προαναφερθείσες προτάσεις υπέρ της χρήσης της συγκεκριμένης προσέγγισης προέρχονται από άρθρα που φθάνουν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οπότε θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν μέσα από το σκεπτικό ότι ανήκουν σε μια πρώιμη περίοδο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, κατά την οποία δεν είχαν

αναπτυχθεί ακόμη πολλοί τέτοιοι προβληματισμοί. (Οι ενστάσεις του Elliott, του Schmid και του Cutietta διατυπώνονται όλες στις αρχές του 1990.) Με αυτό το σκεπτικό, όμως, θα περίμενε κανείς ότι στην τρίτη έκδοση του *Multicultural Perspectives in Music Education*, που κυκλοφόρησε το 2010, οι Anderson και Campbell, αν δεν αφαιρούσαν τελείως από τις προσεγγίσεις που προτείνουν αυτή των μουσικών εννοιών, θα περιέγραφαν τουλάχιστον μια λιγότερο Δυτικοκεντρική εκδοχή της, συμπεριλαμβάνοντας, για παράδειγμα, στις «μουσικές έννοιες» κάποια ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με τη μουσική, όπως η σχέση δημιουργού-επιτελεστή-ακροατή, η σχέση δασκάλου-μαθητή, οι ρόλοι των φύλων στη μουσική, η μουσική ιδιοποίηση, οι λειτουργίες της μουσικής κ.ά. [Κάποια τέτοια θέματα εντάσσει ο Elliott (1989) στο δυναμικό πολυπολιτισμικό του μοντέλο, αλλά προτείνει και η Campbell (2004) στο βιβλίο της *Teaching Music Globally*]. Είναι περίεργο, και μάλλον ατυχές, ότι οι Anderson και Campbell (2010) παραμένουν στην παλιά τους διατύπωση, προτείνοντας την οργάνωση της μελέτης συγκεκριμένα γύρω από τις έννοιες της μελωδίας, του ρυθμού, του ηχοχρώματος, της υφής, της δυναμικής και της μορφής.

Μια διευρυμένη (και πιο αποδεκτή) εκδοχή της προσέγγισης των μουσικών εννοιών αποτελεί η συγκριτική δια-πολιτισμική (cross-cultural) μελέτη την οποία η Campbell (1994b) είχε ορίσει ως «world music education». Θυμίζω ότι η Campbell περιγράφει την προσέγγιση αυτή ως τη μελέτη μουσικών στοιχείων –χρησιμοποιεί τη λέξη musical components και όχι concepts–, όπως αυτά εμφανίζονται και χρησιμοποιούνται σε ποικίλα μουσικά είδη του κόσμου. Οι Campbell και Scott-Kassner (2010) δίνουν μια ιδέα του πώς εννοείται μια τέτοια μελέτη παραθέτοντας τα εξής παραδείγματα: Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να μαθαίνουν να κινούνται/να χτυπούν τα χέρια τους στον σταθερό παλμό ενός αφροαμερικανικού blues τραγουδιού, ενός κινεζικού luogu (συνόλου κρουστών), ενός ινδονησιακού κομματιού gamelan και ενός κομματιού salsa από το Πουέρτο Ρίκο· οι μαθητές της τρίτης δημοτικού μπορεί να ακούνε έγχορδα με δοξάρι και μουσικά τόξα από την Ιρλανδία, το Πακιστάν, το Μαλάουι, την Καμπότζη και το Μεξικό· οι μαθητές της έκτης τάξης μπορεί να παρατηρούν τη συγκοπή ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της μουσικής στη Γκάνα, στην Κούβα, στην Κίνα και στα αφροαμερικανικά gospel.

β) Μουσικά όργανα

Η γνωριμία των μαθητών με τις μουσικές του κόσμου μπορεί να γίνει και μέσα από την εξερεύνηση μουσικών οργάνων, μια προσέγγιση την οποία προτείνουν αρκετοί μουσικοπαιδαγωγοί (Carolin, 2006· Goodkin, 1994· McCullough-Brabson, 1990· Schmid, 1992· Shehan, 1988). Ο Michael Carolin (2006) εξηγεί μέσα από παραδείγματα πώς μια

μελέτη οργάνων από διάφορες κουλτούρες στο δημοτικό σχολείο μπορεί να μην περιορίζεται σε ηχητικές εμπειρίες, αλλά να συμπεριλαμβάνει αφήγηση παραδοσιακών παραμυθιών και ιστοριών, πληροφορίες για τους διάφορους παλαιότερους και συγχρόνους πολιτισμούς, καθώς και πλούσιες συζητήσεις γύρω από τις ιστορικές εξελίξεις και τις πολιτισμικές και μουσικές ανταλλαγές που σχετίζονται με τις διάφορες κουλτούρες. Η Ellen McCullough-Brabson (1990) μοιράζεται την εμπειρία της από ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας έντεκα ως δεκατριών ετών, το οποίο περιελάμβανε μια πολύπλευρη ενασχόληση με μουσικά όργανα του κόσμου. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού μια εντυπωσιακή ποικιλία οργάνων από πολλές μουσικές κουλτούρες μεταφέρθηκε υπό μορφή δανείου-εκθέματος από το Ανθρωπολογικό Μουσείο του Νέου Μεξικού στα εμπλεκόμενα σχολεία και παρουσιάστηκε από εκπαιδευμένους ξεναγούς στα παιδιά. Η εφαρμογή του προγράμματος περιελάμβανε πέντε βήματα-στρατηγικές: α) Μέσα από μια σειρά ερωτήσεων που εστίαζαν σε ιστορικές, κοινωνιολογικές, μουσικολογικές και τεχνολογικές όψεις των οργάνων, τα παιδιά συζήτησαν με τους ξεναγούς και έμαθαν για την προέλευση, το υλικό, την τεχνική παιξίματος, τους ήχους και τις χρήσεις κάποιων από τα παρουσιαζόμενα όργανα· β) επιλεγμένα ηχητικά παραδείγματα για κάθε όργανο παρουσιάστηκαν στην τάξη· γ) τα παιδιά αφέθηκαν να εξερευνήσουν τους ήχους και να παίξουν στα όργανα· δ) τα παιδιά κατέταξαν τα όργανα σε κατηγορίες και κλήθηκαν να τα αναγνωρίσουν από τον ήχο τους, χωρίς να τα βλέπουν· ε) τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε τραγούδια από διάφορες κουλτούρες, που παρουσιάστηκαν μέσα από ηχογραφήσεις στις οποίες χρησιμοποιούνταν τα υπό μελέτη όργανα. Μια άλλη ιδέα προτείνει ο Goodkin (1994), περιγράφοντας πώς διδάσκει ο ίδιος μια σύντομη ενότητα με θέμα τους τύπους μουσικών οργάνων. Όπως εξηγεί, αρχικά παραθέτει στους μαθητές μια ποικιλία μουσικών οργάνων τα οποία ανήκουν στο ίδιο είδος (π.χ. κύμβαλα), αλλά προέρχονται από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, και τους καλεί να εξερευνήσουν τα διαφορετικά σχήματα, υλικά και ηχοχρώματά τους. Μετά τους μιλά για την προέλευση του κάθε οργάνου, παρουσιάζει ηχητικά παραδείγματα και ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα μουσικό κομμάτι χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό από τα όργανα αυτά. Στη συνέχεια, ο Goodkin κάνει το ίδιο πράγμα για μια άλλη ομάδα οργάνων (π.χ. κρουστά) επίσης από διαφορετικές κουλτούρες. Στο τέλος, τα παιδιά επιλέγουν το όργανο που επιθυμούν και συγκροτούν μικτά μουσικά σύνολα, δημιουργώντας δικά τους κομμάτια. Μετά την εξερεύνηση, τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό, οι μαθητές ακούνε ηχογραφημένη μουσική από σύνολα, στα οποία Δυτικοί και μη-Δυτικοί μουσικοί συνεργάζονται μεταξύ τους χρησιμοποιώντας όργανα από πολλές διαφορετικές κουλτούρες.

γ) Επιτέλεση

Οι μουσικές του κόσμου μπορούν βέβαια να προσεγγιστούν μέσα από εμπειρίες επιτέλεσης, τις οποίες προσφέρουν το τραγούδι, το παίξιμο μουσικών οργάνων και η κίνηση/ο χορός. Οι εμπειρίες επιτέλεσης προτείνονται από όλους σχεδόν τους μελετητές, είτε ως αποκλειστικός τρόπος εμπλοκής των μαθητών με τις διάφορες μουσικές είτε, συχνότερα, σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις (Anderson & Campbell, 1996, 2010· Conlon, 1992· Fung, 2002· Gamble, 1983· Glidden, 1990· Goetze, 2000· Goodkin, 1994· Shehan, 1984a, 1988).

Οι Anderson και Campbell (1996) δίνουν αρκετές λεπτομέρειες για την προσέγγιση αυτή. Σε ό,τι αφορά το τραγούδι, σημειώνουν ότι ήδη από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά μπορούν να μάθουν να τραγουδούν τραγούδια από διάφορες κουλτούρες. Τα τραγούδια αυτά πρέπει να διδάσκονται στην αυθεντική γλώσσα, καθώς έτσι τα παιδιά ταυτίζονται καλύτερα με τη συγκεκριμένη κουλτούρα, ενώ παράλληλα διασκεδάζουν προφέροντας νέες λέξεις. Στις ηλικίες του γυμνασίου οι μαθητές είναι ικανοί να επιτελούν δυσκολότερα τραγούδια και με τρόπους που βρίσκονται πιο κοντά στις φωνητικές παραδόσεις των διαφόρων κουλτούρων, δίνοντας προσοχή στις αποχρώσεις της μουσικής και της γλώσσας και συμπεριλαμβάνοντας εκφράσεις και κινήσεις που συνδέονται με την κάθε παράδοση. Οι Anderson και Campbell συμβουλεύουν τους δασκάλους να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν εναρμονίσεις που δεν ταιριάζουν με τις πρακτικές των συγκεκριμένων παραδόσεων (εκτός αν έχουν ως στόχο μια απομακρυσμένη από το αρχικό πλαίσιο επιτέλεση), ενώ η Goetze (2000) συστήνει τα τραγούδια να διδάσκονται με προφορικό/ακουστικό τρόπο, όταν αυτός είναι ο τρόπος μετάδοσής τους μέσα στην κουλτούρα.

Τα παιδιά μπορούν επίσης να μάθουν να παίζουν μουσικά όργανα από ποικίλες παραδόσεις του κόσμου, αναφέρουν οι Anderson και Campbell (1996). Αν το σχολείο δεν μπορεί να αποκτήσει αυθεντικά όργανα από τις διάφορες κουλτούρες, οι δάσκαλοι μπορούν να κατασκευάσουν ή να χρησιμοποιήσουν κάποια που μιμούνται τον ήχο και την εμφάνιση των αυθεντικών. Όπως σημειώνουν οι συγγραφείς, πολλά κομμάτια από κρουστές παραδόσεις της Δυτικής Αφρικής, της Λατινικής Αμερικής ή της Κίνας μπορούν να παιχτούν με τα διαθέσιμα όργανα της τάξης. Συνδυάζοντας την επιτέλεση στα αντίγραφα όργανα με προβολές εικόνων και βίντεο που δείχνουν τα αυθεντικά όργανα, οι δάσκαλοι μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά σημαντικές βιωματικές εμπειρίες με τις μουσικές του κόσμου.

Παράλληλα με το τραγούδι και το παίξιμο οργάνων, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν τη μουσική άλλων πολιτισμών μέσα από τον χορό ή άλλης μορφής κίνηση στον ρυθμό της

μουσικής. Πολλοί μελετητές θυμίζουν την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ μουσικής και χορού σε κάποιες κουλτούρες (Howard & Blacking, 1991· Sarrazin, 1995· Stock 1994· Szego, 2005), ενώ άλλοι σημειώνουν ότι η κίνηση αποτελεί μια αυθόρμητη ανταπόκριση των παιδιών στη μουσική (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Για τους λόγους αυτούς, αλλά και γιατί η κίνηση αποτελεί μια σημαντική σωματική οδό κατανόησης της μουσικής (Anderson & Campbell, 1996), πολλοί μελετητές εντάσσουν τον χορό και την κίνηση στις προτάσεις τους για τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου, ενώ κάποιοι παρέχουν στα άρθρα τους και σχετικό υλικό με οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς μουσικής (Anderson & Lawrence, 1998· Campbell, 1995a, 1995b· Campbell & Beegle, 2003· Morin, 2003· Shehan, 1984a, 1988).

Οι εμπειρίες επιτέλεσης κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικές από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς, που υποστηρίζουν ότι η ενεργητική, βιωματική εμπλοκή των παιδιών με τις μουσικές του κόσμου μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στο να αναπτύξουν θετικές στάσεις και να αγαπήσουν τις μουσικές αυτές. Η έρευνα της Shehan (1984b), που εξέτασε την εφαρμογή δυο διαφορετικών διδακτικών μεθόδων για την παρουσίαση ινδονησιακής gamelan μουσικής, έδειξε ότι η μέθοδος που έδινε έμφαση στην επιτέλεση και στην ενεργητική αλληλεπίδραση με τη μουσική αύξησε τις προτιμήσεις των μαθητών για τη συγκεκριμένη μουσική κουλτούρα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η μέθοδος που χρησιμοποιούσε πιο παθητικές τεχνικές (διαλέξεις, ακρόαση και προβολές). Την έλξη που δημιουργεί η άμεση αλληλεπίδραση με τη μουσική επισημαίνει και ο Schmid (1994), εξηγώντας ότι «το να παίζει κανείς ένα μουσικό όργανο από ένα άλλο μέρος του κόσμου παρέχει μια πολύ πιο ισχυρή κινητοποίηση από ό,τι το να διαβάσει σχετικά με αυτό σε ένα βιβλίο» (σ.36). Ο Schmid θυμίζει επίσης την ανάγκη των μαθητών να έχουν ενεργητικούς ρόλους στα πράγματα και υποστηρίζει ότι το πιο επιτυχημένο πολυπολιτισμικό μουσικό πρόγραμμα είναι εκείνο στο οποίο ο κάθε μαθητής θα εξερευνά τις μουσικές του κόσμου βιώνοντάς τις ως «ο τυμπανιστής, ο χορευτής, ο στιχουργός, ο οργανοπαίκτης, ο συνθέτης, ο τραγουδιστής, ο ζωγράφος ή ο αυτοσχεδιαστής» (σ.36).

δ) Καθοδηγούμενη ακρόαση

Η ακρόαση παραδειγμάτων από τις διάφορες μουσικές κουλτούρες θεωρείται ως ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά ενός πολυπολιτισμικού μουσικού προγράμματος, για αυτό άλλωστε και εμπεριέχεται επίσης σχεδόν πάντα στις προτάσεις των μελετητών. Μουσικές από τα περισσότερα μέρη της γης είναι σήμερα διαθέσιμες σε ποιοτικές ηχογραφήσεις, ενώ πολλά παραδείγματα μουσικών του κόσμου μπορούν επίσης να βρεθούν και να παρουσιαστούν στην τάξη σε μορφή βίντεο, μια μορφή που προσφέρει το πλεονέκτημα ότι εκτός από τον ήχο

παρέχει και την εικόνα των μουσικών οργάνων, όπως επίσης και ένα μέρος από το πλαίσιο της μουσικής (Anderson & Campbell, 1996· Fung, 2002). Παράλληλα, οι δάσκαλοι είναι καλό να επιδιώκουν την επαφή των μαθητών τους και με ζωντανές μουσικές επιτελέσεις, προσκαλώντας, για παράδειγμα, στο σχολείο μουσικούς από άλλες κουλτούρες. Η εμπειρία μιας ζωντανής παράστασης όπως και η άμεση επαφή με τους καλλιτέχνες αποδεικνύονται ιδιαίτερα ελκυστικά στοιχεία για τα παιδιά και μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά κίνητρα για την ενασχόλησή τους με τις μουσικές του κόσμου (Chen-Hafteck, 2007a· Μυράλης, 2009), ενώ παράλληλα τα βοηθούν να συνδεθούν με την κουλτούρα από την οποία προέρχεται η συγκεκριμένη μουσική (Anderson & Campbell, 1996).

ε) Η μουσική σε σύνδεση με το πλαίσιο της

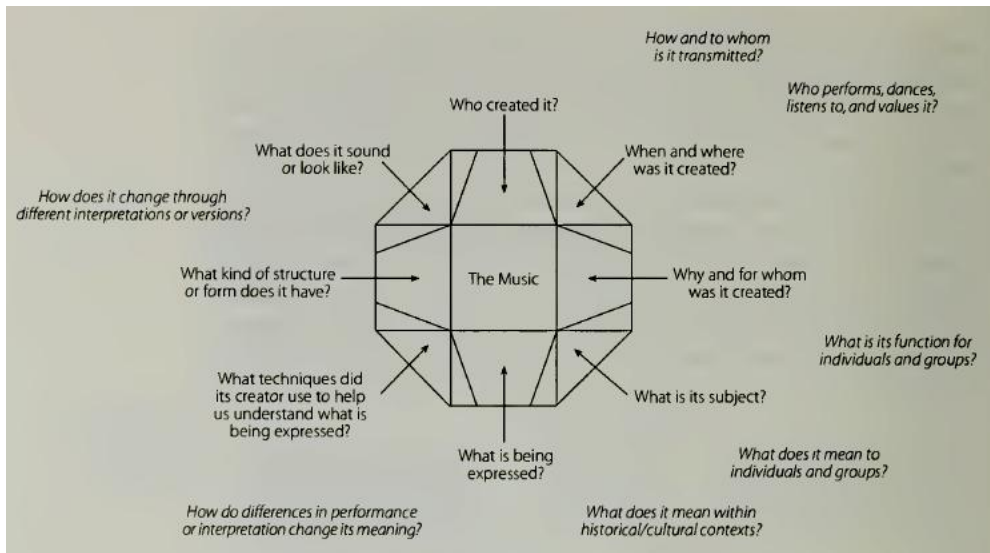
Η προσέγγιση που, πέρα από τη διδασκαλία της «μουσικής-ως-μουσική» (music-as-music, Campbell, 2004, σ.215-216), συμπεριλαμβάνει και την εξέταση της μουσικής ως μέρος του κοινωνικοπολιτισμικού της πλαισίου (music-in-context, σ.217-218) προτείνεται από έναν πολύ μεγάλο αριθμό μουσικοπαιδαγωγών και άλλων μελετητών (Bieber, 1999· Campbell, 2004· Dunbar-Hall, 2005· Elliott, 1989, 1995· Fung, 2002· Miller, στο Campbell, 1994c· Mukuna, 1997· Nettle, 1992· Walker, 1996· Westerlund, 1999). Η προσέγγιση αυτή, που φέρει τη σφραγίδα της εθνομουσικολογικής οπτικής για τη μουσική, αποτελεί, σύμφωνα με τους Anderson και Campbell (1996), τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου μέσα στην τάξη. Σε μια τέτοια διδασκαλία η κάθε μουσική που εισάγεται στο μάθημα διερευνάται παράλληλα με διάφορες όψεις της κουλτούρας της. Οι μαθητές ενημερώνονται για τις ιστορικές και κοινωνικές περιστάσεις και τα γεγονότα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη μουσική, μαθαίνουν για τους ανθρώπους που τη δημιούργησαν/τη δημιουργούν και τη βίωσαν/τη βιώνουν, όπως και για τις λειτουργίες και τα νοήματα που είχε/έχει για αυτούς, και συζητούν τους τρόπους με τους οποίους η μουσική επιτελείται, μαθαίνεται, κατανοείται και εξελίσσεται στην κουλτούρα της (ή και εκτός αυτής).

Η Campbell (2004) προτείνει ένα μοντέλο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός από δασκάλους και μαθητές για τη διερεύνηση του πλαισίου της μουσικής. Το μοντέλο αυτό, που το ονομάζει «πολιτισμικό πρισματικό μοντέλο» (Cultural Prism Model), περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων του τύπου «ποιος-τι-πότε-πού-πώς», οι οποίες δομούνται σε τρεις άξονες: α) αφετηρίες της μουσικής, β) εξελίξεις της μουσικής, και γ) μουσικά νοήματα. Παραθέτω ενδεικτικά κάποιες από τις ερωτήσεις που προτείνει η Campbell: α) Αφετηρίες της μουσικής: Ποιοι δημιούργησαν τη μουσική; Πότε και πού; Τι ενέπνευσε τη δημιουργία της; Πώς την επιτελούσαν; Αναμενόταν οι ακροατές να ακούνε σιωπηλοί, να χορεύουν, να

παρελαμβάνουν ή αποτελούσε η μουσική ηχητικό πλαίσιο σε κοινωνικές συζητήσεις; β) Εξελίξεις της μουσικής: Ποιοι την επιτελούν σήμερα; Πρέπει να ακούγεται πάντα με τον ίδιο τρόπο ή υπάρχει ευελιξία που επιτρέπει προσωπικές ερμηνείες και παραλλαγές; Πώς ανταποκρίνεται το κοινό; Πώς διδάσκεται και μαθαίνεται η μουσική; γ) Νοήματα της μουσικής: Προβάλλει η μουσική κάποια συγκεκριμένα κοινωνικά ή πολιτισμικά θέματα; Ποιες χρήσεις ή λειτουργίες επιτελεί; Είναι οι λειτουργίες αυτές διαφορετικές σήμερα από ό,τι ήταν στο παρελθόν; Υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, οριζόμενες με βάση ηλικιακά, κοινωνικοοικονομικά, εθνοτικά, θρησκευτικά ή άλλα χαρακτηριστικά, οι οποίες ταυτίζονται με αυτήν τη μουσική; (σ.218-223)

Ένα παρόμοιο μοντέλο, που αποτελεί και μία από τις πρώτες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην κατανόηση της μουσικής σε συνάρτηση με το πλαίσιο της, ανέπτυξαν λίγα χρόνια νωρίτερα από την Campbell οι Janet Barrett, Claire McCoy και Kari Veblen (1997) στο βιβλίο τους *Sound Ways of Knowing*. Οι συγγραφείς εξηγούν ότι το «διευρυμένο πολυεδρικό μοντέλο» (Extended Facets Model) που προτείνουν προχωρά πέρα από την εξέταση ηχητικών χαρακτηριστικών και ποιοτήτων και βοηθά «να εξερευνήσουμε τις σχέσεις μεταξύ μουσικής και κουλτούρας σε μεγαλύτερο βάθος [...], να πάμε στην καρδιά των διαδικασιών δημιουργίας και μετάδοσης και να τοποθετήσουμε τη μουσική γερά μέσα στο πολιτισμικό της πλαίσιο» (σ.253). Το μοντέλο αυτό, που παρουσιάζεται σχηματικά στην παρακάτω εικόνα, περιλαμβάνει δεκαπέντε συνολικά ερωτήσεις, μερικές από τις οποίες είναι οι εξής: Γιατί και για ποιους δημιουργήθηκε η μουσική; Πώς και σε ποιους μεταδίδεται; Ποιοι την επιτελούν, τη χορεύουν, την ακούνε και τη θεωρούν σημαντική; Τι εκφράζει; Τι λειτουργίες έχει για άτομα ή για ομάδες; Τι νόημα έχει μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά/πολιτισμικά πλαίσια; Πώς διαφορετικές επιτελέσεις αλλάζουν το νόημά της; Πώς αλλάζει μέσα από διαφορετικές ερμηνείες ή εκδοχές; (σ.254-255)¹⁵. Οι Barrett et al. παραθέτουν πολυάριθμα παραδείγματα, δείχνοντας πώς μέσα από τη χρήση του μοντέλου αυτού μπορούν να προσεγγιστούν μη οικείες μουσικές κουλτούρες και να σχεδιαστούν αντίστοιχες διδασκαλίες για τη σχολική τάξη.

¹⁵ Νωρίτερα στο βιβλίο τους οι Barrett et al. (1997) έχουν παρουσιάσει το απλούστερο «πολυεδρικό μοντέλο» (Facets Model), το οποίο περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις, που βοηθούν να αναδειχτούν οι προελεύσεις του έργου (μουσικού κομματιού αλλά και άλλου έργου τέχνης), τα συστατικά και τα χαρακτηριστικά του και το εκφραστικό του περιεχόμενο (σ.76-77). Για μια μελέτη, όμως, που αφορά τις (παραδοσιακές) μουσικές άλλων κουλτούρων, οι Barrett et al. θεωρούν απαραίτητη μια βαθύτερη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μουσικής και κουλτούρας, για την οποία αναπτύσσουν το «διευρυμένο μοντέλο».



Διευρυμένο πολυεδρικό μοντέλο

[Πηγή: Barrett et al, 1997, σ.254]

Η εξέταση της μουσικής στο πλαίσιο της μπορεί να εκτείνεται περαιτέρω και να περιλαμβάνει τη γνωριμία των μαθητών με τη γεωγραφία, την ιστορία, τα έθιμα, τη λογοτεχνία, τις διάφορες τέχνες ή άλλες πτυχές της σχετικής κουλτούρας. Πολλοί μελετητές θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη έως και αναγκαία μια τέτοια διευρυμένη μελέτη, μέσα από την οποία οι μαθητές «οδηγούνται σε καινούριες και σημαντικές κατανοήσεις για τους άλλους λαούς, και αποκτούν επίγνωση της εγγενούς θέσης της μουσικής και των τεχνών σε άλλους πολιτισμούς» (Anderson & Campbell, 2010, σ.5). Ο Arnold Bieber (1999) υποστηρίζει ότι μια παράλληλη εξερεύνηση των παραπάνω τομέων (της γεωγραφίας, της ιστορίας, της τέχνης κ.λπ.) βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μια ολιστική κατανόηση της μουσικής κουλτούρας που μελετούν, στοιχείο που συμβάλλει αποφασιστικά σε μια ποιοτική ενασχόλησή τους με τη συγκεκριμένη μουσική. Σύμφωνα με τον Bieber, η παράλληλη αυτή εξερεύνηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μια συνεργασία των εκπαιδευτικών μουσικής με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τη συμβολή διαφόρων εκπαιδευτικών του σχολείου σε μια διαθεματική μελέτη προτείνει και η Lily Chen-Hafteck (2007b), με το σκεπτικό ότι ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι πολύ λίγος και δεν τους επιτρέπει να προβούν σε μια πολύπλευρη και εις βάθος εξέταση του πολιτισμικού πλαισίου. Έτσι, η συνεργασία πολλών διαφορετικών εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν να διδάξουν διάφορες πλευρές των εξεταζόμενων κουλτούρων μοιάζει ο πιο πρακτικός τρόπος για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος.

Οι Anderson και Campbell (1996) και ο Goodkin (1994) δίνουν κάποιες ιδέες για το πώς θα μπορούσε να οργανωθεί μια τέτοια διαθεματική μελέτη: Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου

το μάθημα της μουσικής θα περιλαμβάνει την εκμάθηση τραγουδιών και παιχνιδιών από τις διάφορες κουλτούρες, το παίξιμο οργάνων, την κίνηση και τον χορό και άλλες μουσικές εμπειρίες. Στο μάθημα των εικαστικών τα παιδιά θα μελετούν μαζί με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό διάφορα παραδείγματα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική ή την αρχιτεκτονική τέχνη των υπό μελέτη κουλτούρων. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής θα δείχνει κάποιους χορούς, ενώ ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να συμβάλλει διδάσκοντας την ιστορία, τη γεωγραφία, τα ήθη και τα έθιμα, αλλά και καλώντας τα παιδιά να διαβάσουν παραμύθια, ποιήματα και ιστορίες από τις κουλτούρες αυτές. Στο επίπεδο του γυμνασίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε πιο σύνθετες κριτικές και θεωρητικές συζητήσεις γύρω από μουσικά ή και κοινωνικοπολιτισμικά θέματα. Όλες αυτές οι όψεις της διαθεματικής μελέτης μπορούν να γίνουν πιο ζωντανές μέσα από προβολές φωτογραφιών και βίντεο, καθώς και μέσα από επισκέψεις στο σχολείο μουσικών, χορευτών ή άλλων φορέων των συγκεκριμένων πολιτισμών (Anderson & Campbell, 1996· Goodkin, 1994).

Όπως ανέφερα παραπάνω, η προσέγγιση που μελετά τις μουσικές του κόσμου σε συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο –κάποιες φορές αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση» (sociocultural approach)– αντικατοπτρίζει την επίδραση που άσκησε στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης η εθνομουσικολογική οπτική για τη μουσική. Όπως είναι λογικό, η προσέγγιση αυτή υποστηρίζεται ένθερμα από σχεδόν όλους τους μουσικοπαιδαγωγούς που υιοθέτησαν/υιοθετούν τη συγκεκριμένη οπτική και βέβαια από τους περισσότερους εθνομουσικολόγους. Τα επιχειρήματα που διατυπώνονται είναι πολλά, με κυρίαρχο το ότι η γνώση του πλαισίου της μουσικής οδηγεί σε μια βαθύτερη μουσική και πολιτισμική κατανόηση. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποιοι μελετητές και από τους δύο χώρους που αντιτίθενται στη συγκεκριμένη προσέγγιση για διάφορους λόγους. Καθώς το θέμα αυτό αποτελεί ένα από τα βασικά πεδία αντιπαράθεσης στον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, θα το συζητήσω εκτενώς στην επόμενη ενότητα, παραθέτοντας τις σχετικές τοποθετήσεις και από τις δύο πλευρές.

Παράλληλα με τις παραπάνω διδακτικές προτάσεις, μία ακόμη γενικότερη παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία/μάθηση της μουσικής στις παγκόσμιες εκφράσεις της παρουσιάστηκε από την Campbell (2004) στο βιβλίο της *Teaching Music Globally*. Η «παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου» (world music pedagogy), όπως αποκάλεσε την προσέγγιση αυτή η Campbell (προσθέτοντας έναν ακόμη όρο στην πολύπαθη ορολογία της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης), τοποθετείται «κάπου ανάμεσα στην επιστήμη της εθνομουσικολογίας και στην πρακτική της εκπαίδευσης των μαθητών στις

μουσικές κουλτούρες του κόσμου» (σ.26). Σύμφωνα με την Campbell (2004, 2016), η παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου προέκυψε μέσα από τις κοινές προσπάθειες εθνομουσικολόγων και μουσικοπαιδαγωγών και είναι εμποτισμένη με την αντίληψη ότι η μουσική δεν είναι μόνον ήχος, αλλά και συμπεριφορές και έννοιες, κατά το μοντέλο του Merriam (1964). Στόχος της είναι να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση της μουσικής ως μιας πολιτισμικά ποικιλόμορφης ανθρώπινης έκφρασης. Η Campbell (2004, 2016) εξηγεί ότι η παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου συνδέεται με τις εξελίξεις που αναφέρονται ως «πολυπολιτισμική/πολυεθνοτική μουσική εκπαίδευση», «εκπαίδευση στις μουσικές του κόσμου» κ.λπ., διαφέρει όμως από αυτές στο ότι περνά πέρα από ερωτήσεις που αφορούν το «τι» και το «γιατί», εστιάζοντας σε ερωτήσεις τού «πώς». Έτσι, δίνει μεγάλη σημασία στους τρόπους με τους οποίους η μουσική διδάσκεται/μεταδίδεται και γίνεται δεκτή/μαθαίνεται μέσα στις κουλτούρες, και στο πώς οι διαδικασίες που έχουν σημαντική θέση μέσα στις κουλτούρες αυτές μπορούν να διατηρηθούν σε κάποιον βαθμό στις τάξεις και στους άλλους χώρους μουσικής διδασκαλίας. Αυτοί που εργάζονται για να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη παιδαγωγική –η Campbell τους αποκαλεί «διδασκάλους των μουσικών του κόσμου»– λαμβάνουν υπόψη στη διδασκαλία τους τις προφορικές/ακουστικές μεθόδους μετάδοσης, τα συστήματα σημειογραφίας (ή την απουσία τους) και τις όποιες άλλες μεθόδους και συμπεριφορές μπορεί να είναι αναπόσπαστα δεμένες με κάποιο μουσικό είδος. Ταυτόχρονα, επιδιώκουν να διευρύνουν το ρεπερτόριο, τις δεξιότητες και τις κατανοήσεις των μαθητών τους μέσα από ακουστικές, συμμετοχικές, επιτελεστικές και δημιουργικές εμπειρίες και μέσα από τη μελέτη του πλαισίου της μουσικής, και δείχνουν σεβασμό τόσο στο “παλαιό” (την αρχική κουλτούρα της μουσικής) όσο και στο “νέο” (την κουλτούρα των μαθητών και το διδακτικό πλαίσιο), με την παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου να στοχεύει στο να γεφυρώσει τα δύο αυτά πεδία.

Η Campbell (2004, 2016) προτείνει τις εξής πέντε φάσεις ως βάση για μια διδασκαλία που γίνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των μουσικών του κόσμου: α) προσεκτική ακρόαση, κατά την οποία οι μαθητές, με την καθοδήγηση του δασκάλου, παρατηρούν μουσικά στοιχεία και δομές· β) ακρόαση με εμπλοκή, κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά σε κάποιο βαθμό στο κομμάτι που ακούνε (π.χ. τραγουδώντας, παίζοντας όργανα, χτυπώντας έναν ρυθμό, χορεύοντας)· γ) επιτέλεση του κομματιού, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να αναπαραχθεί η μουσική με όσο το δυνατόν πιο ακριβή τρόπο· δ) δημιουργία μουσικής, κατά την οποία οι μαθητές δημιουργούν νέα μουσική στο στιλ που μελετούν, αυτοσχεδιάζοντας, συνθέτοντας, γράφοντας ένα τραγούδι, ή ακόμη και προσθέτοντας ένα μικρό μέρος στην ήδη

υπάρχουσα μουσική, ε) εξέταση της μουσικής σε σύνδεση με την κουλτούρα της ή και με άλλα πεδία, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η γλώσσα, η λογοτεχνία, οι επιστήμες ή οι τέχνες. Η Campbell εξηγεί ότι η μελέτη του πλαισίου της μουσικής (η 5η φάση) μπορεί να προηγείται όλων των άλλων φάσεων, ενώ σημειώνει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι απαραίτητο να δουλέψουν και τις πέντε φάσεις, αλλά μπορούν να ενασχοληθούν με τους μαθητές τους με κάποιες ή και με μία μόνο από αυτές. Συνολικά, το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο μπορεί, σύμφωνα με την Campbell, να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια σταδιακά αυξανόμενη κατανόηση της μουσικής ως ήχου, συμπεριφορών και αξιών στις διάφορες κουλτούρες. Το βιβλίο *Teaching Music Globally* της Campbell (2004) είναι γεμάτο με διδακτικές δραστηριότητες-προτάσεις, που προσφέρουν εμπειρίες από πλήθος μουσικών παραδόσεων του κόσμου, αποτελώντας σημαντική πηγή υλικού για τους εκπαιδευτικούς.

Δυο κρίσιμοι προβληματισμοί

Από τα πολυάριθμα ζητήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο δάσκαλος μουσικής που επιχειρεί να διδάξει τις μουσικές του κόσμου στη σχολική τάξη θα συζητήσω εδώ δύο, που θεωρώ ως τα πιο κρίσιμα: το ζήτημα της αυθεντικότητας της διδασκόμενης μουσικής και το ζήτημα του πολιτισμικού πλαισίου (context). Η «αυθεντικότητα» και το «πλαίσιο» αποτελούν δυο έννοιες που, όπως σημειώνει ο Schippers (2010), έχουν συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη επίγνωσης για θέματα σχετικά με τις προελεύσεις και τις σχέσεις της μουσικής με το περιβάλλον της, ταυτόχρονα όμως έχουν υπάρξει και πηγές μεγάλης σύγχυσης για τους εκπαιδευτικούς μουσικής που φέρνουν τις μουσικές του κόσμου μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα συγκεκριμένα ζητήματα αποκτούν επιπρόσθετο ενδιαφέρον από το γεγονός ότι οι τοποθετήσεις που είχαν γίνει γύρω από αυτά τις προηγούμενες δεκαετίες, τα τελευταία χρόνια επανεξετάζονται μέσα από το πρίσμα των μουσικών πραγματικοτήτων και φαίνεται να αναθεωρούνται σημαντικά.

α) Αυθεντικότητα: ένας μυθικός στόχος στην πραγματικότητα της τάξης

Μία από τις πιο πολυσυζητημένες έννοιες στον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης αποτελεί η λεγόμενη “αυθεντικότητα”. Πόσο πιστή στο πρωτότυπο είναι η μουσική που διδάσκεται και μαθαίνεται στη σχολική τάξη; Όπως εξηγεί η Campbell (2016), το θέμα της αυθεντικότητας έχει αποτελέσει πραγματικό φόβητρο και έχει λειτουργήσει αποτρεπτικά για πολλούς δασκάλους μουσικής, οι οποίοι προτιμούν να μην εμπλακούν καθόλου με τις μουσικές του κόσμου, παρά να κατηγορηθούν ότι διδάσκουν τη μουσική “μη αυθεντικά”, δείχνοντας έτσι ασέβεια στις παραδόσεις άλλων πολιτισμών. Στην

παρακάτω συζήτηση θα φανεί ότι ο φόβος αυτός προκύπτει κυρίως από τις μη ρεαλιστικές και ασύμβατες με τη διδασκαλία στην τάξη απαιτήσεις που δημιουργεί η έννοια της αυθεντικότητας με τον τρόπο που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία έως τα τέλη του 20ού αιώνα.

Η ιστορία της έννοιας της αυθεντικότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης στις μουσικές του κόσμου είναι ιδιαίτερα πλούσια και με αρκετές διακυμάνσεις. «Στο παρελθόν κανείς δεν ανησυχούσε ιδιαίτερα για την αυθεντικότητα», γράφει η Volk (1998, σ.177), και φαίνεται, πράγματι, ότι επί πολλά χρόνια οι δάσκαλοι μουσικής χρησιμοποιούσαν χωρίς πρόβλημα τις μεταφρασμένες (ενίοτε και αλλαγμένες ως προς τα κείμενα), απλοποιημένες ρυθμικά και μελωδικά, και διασκευασμένες με συνοδεία πιάνου εκδοχές των τραγουδιών από διάφορα μέρη του κόσμου, που περιλαμβάνονταν στα σχολικά βιβλία ή σε εκδόσεις για σχολική χρήση (Abril, 2006b· Palmer, 1992· Volk, 1998). Με την επίγνωση όμως για τις μουσικές του κόσμου που δημιουργήθηκε σταδιακά εντός της μουσικής εκπαίδευσης υπό την επιρροή της εθνομουσικολογίας, σε συνδυασμό και με μια γενικότερη ευαισθητοποίηση για θέματα σχετικά με την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των λαών, «η αυθεντικότητα ξαφνικά έγινε ζήτημα», σημειώνει η Volk (1998, σ.177). Έγινε ζήτημα και με το παραπάνω, θα προσέθετε κανείς, αφού όλη η βιβλιογραφία που αφορά την πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση, ειδικά κατά τη δεκαετία του 1990 και μέχρι τη στροφή του αιώνα, είναι γεμάτη με αναφορές και συζητήσεις για την αυθεντικότητα και με συστάσεις προς τους εκπαιδευτικούς μουσικής να είναι πολύ προσεκτικοί και να δείχνουν ιδιαίτερη υπευθυνότητα σε σχέση με το θέμα αυτό κατά τη διδασκαλία τους. Γενικά, οι δάσκαλοι καλούνται να χρησιμοποιούν ένα «αυθεντικό μουσικό ρεπερτόριο» (Feay-Shaw, 2000, σ.26), να παρέχουν «αυθεντικές μουσικές εμπειρίες» (Fung, 1995, σ.40) και να διδάσκουν «όσο πιο αυθεντικά γίνεται» (Anderson & Campbell, 1996, σ.7).

Τι ακριβώς, όμως, είναι αυτή η αυθεντικότητα προς την οποία πρέπει να αποβλέπουμε; Πώς γίνεται κατανοητή από τους μελετητές και τι σημαίνει για την πραγματικότητα της τάξης; Σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο Timothy Taylor (1997), το «αυθεντικό» στη μουσική σημαίνει κυρίως το «ιστορικά ακριβές» όταν πρόκειται για έντεχνη μουσική, και το «πολιτισμικά ακριβές» όταν πρόκειται για μουσικές του κόσμου (σ.21). Ο Taylor καταγράφει και μια τρίτη αυθεντικότητα, την «κειλικρίνεια ή πιστότητα προς έναν αληθινό εαυτό» (σ.21). Ο Schippers (2010), συγκεντρώνοντας πολλές απόψεις που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, παρατηρεί ότι δεν είναι πάντα σαφές το ποιες όψεις της μουσικής πρέπει να είναι “ακριβείς”, προκειμένου αυτή να θεωρείται αυθεντική. Έτσι, ανάλογα με τους μελετητές, η ουσία της αυθεντικότητας μπορεί να βρίσκεται στις νότες και στα μουσικά κείμενα, στη χρήση των

μουσικών οργάνων, στην αναδημιουργία του αρχικού πλαισίου, στην τήρηση των παραδοσιακών κανόνων και τρόπων επιτέλεσης και μετάδοσης της μουσικής, στην πρόκληση συγκεκριμένων πνευματικών ή συναισθηματικών καταστάσεων στους επιτελεστές ή/και τους ακροατές, στην προσπάθεια να αποδοθεί η αισθητική ενός μουσικού είδους, ή σε έναν συνδυασμό κάποιων από τις παραπάνω παραμέτρους της μουσικής εμπειρίας. Ο Schippers σχολιάζει ότι αυτή η ποικιλία απόψεων δημιουργεί διάφορα προβλήματα. Για παράδειγμα, ποια πρέπει να θεωρείται ως μια αυθεντική επιτέλεση ενός έργου του Μότσαρτ; «Είναι αυτή κατά την οποία ο επιτελεστής παίζει τις αυτοσχεδιασμένες καντέντσες σε ένα κοντσέρτο πιάνου όπως έχουν γραφτεί από τον συνθέτη (ή από κάποιον επόμενο), ή αυτή όπου ο επιτελεστής ακολουθεί την παράδοση να αυτοσχεδιάζει σε αυτό το συγκεκριμένο μέρος;» (σ.48). Με άλλα λόγια, στις διάφορες θεωρήσεις της αυθεντικότητας τα κριτήρια συχνά συγκρούονται μεταξύ τους. Ο Schippers αναδεικνύει αρκετές ακόμη αντιφατικές χρήσεις της έννοιας αυτής. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ σε πολλά πλαίσια η αυθεντικότητα σημαίνει την πιστή αναπαραγωγή κάποιων πρωτότυπων ή αρχικών μορφών, οι ροκ μουσικοί κατηγορηματικά δεν θέλουν να αντιγράψουν ένα πρωτότυπο, αλλά στοχεύουν στο να είναι πρωτότυποι και αυθεντικοί, με την έννοια τού να είναι ειλικρινείς στην έκφρασή τους – μια θεώρηση που απηχεί την τρίτη αυθεντικότητα κατά Taylor (1997). Σε ό,τι αφορά τις μουσικές του κόσμου, και ειδικά όταν πρόκειται για παραδοσιακές τους μορφές, ο Schippers (2010) σχολιάζει ότι το «αυθεντικό», ή το «πολιτισμικά σωστό» που αναφέρει ο Taylor (1997), γίνεται συχνά αντιληπτό ως «ανεπηρέαστο από εξωτερικές επιρροές» και «όπως ακριβώς είναι στο πρωταρχικό κοινωνικό πλαίσιο», ενώ για πολλούς μελετητές κριτήριο για τον καθορισμό της «αυθεντικής» μουσικής αποτελούν οι απόψεις που διατυπώνουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μουσικοί/φορείς της κάθε κουλτούρας (Schippers, 2010, σ.48-49).

Στη βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης που σχετίζεται με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου βρίσκουμε διάφορες ακόμη θεωρήσεις της αυθεντικότητας. Ο Carlos Abril (2006b), βασιζόμενος σε τοποθετήσεις εθνομουσικολόγων και μουσικοπαιδαγωγών, αναφέρει ότι η αυθεντικότητα πρέπει να γίνεται κατανοητή σε τρία επίπεδα: α) σε καθαρά μουσικό επίπεδο, σε ό,τι αφορά δηλαδή τα χαρακτηριστικά του ήχου, β) σε επίπεδο νοήματος, το οποίο σχετίζεται με το πολιτισμικό πλαίσιο της μουσικής, και γ) σε επίπεδο συμπεριφορών, που αφορά τους τρόπους με τους οποίους η μουσική διδάσκεται, μαθαίνεται και επιτελείται. Στο πολυσυζητημένο άρθρο του με τίτλο «World musics in music education: the matter of authenticity», ο Anthony Palmer (1992) ορίζει ως «απόλυτη αυθεντικότητα» την επιτέλεση της μουσικής α) από καλλιτέχνες-μέλη της κουλτούρας που αναγνωρίζονται ως

αντιπροσωπευτικοί από την κουλτούρα, β) με χρήση των οργάνων που καθορίζουν οι δημιουργοί της μουσικής, γ) με χρήση της σωστής γλώσσας, όπως αυτή καθορίζεται από τους δημιουργούς της μουσικής, δ) για ένα κοινό που αποτελείται από μέλη της κουλτούρας, και ε) σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιείται από την κουλτούρα. Ξεκινώντας από αυτό το «απόλυτο» σημείο και από τη θεώρηση ότι πάντοτε «όταν μια μουσική μεταφέρεται έξω από το πρωταρχικό της πλαίσιο, χάνει κάποιες από τις ουσιώδεις ποιότητές της» (σ.32), ο Palmer συζητά τις διάφορες “παραβιάσεις” της αυθεντικότητας κατά τη διδασκαλία μουσικής από άλλες κουλτούρες μέσα στην τάξη και τα επακόλουθα αυτών προβλήματα. Ο Palmer αναγνωρίζει ότι η «απόλυτη αυθεντικότητα» (έτσι όπως την ορίζει ο ίδιος) είναι αδύνατο να επιτευχθεί στο σχολικό πλαίσιο¹⁶ και δέχεται ότι ένας κάποιος συμβιβασμός από τη μεριά των εκπαιδευτικών μουσικής κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου είναι αναπόφευκτος. Το βασικό, ωστόσο, ερώτημα για αυτόν είναι «μέχρι ποιο βαθμό ο συμβιβασμός είναι επιτρεπτός, προτού η ουσία μιας μουσικής χαθεί και [η μουσική αυτή] δεν είναι πια αντιπροσωπευτική της παράδοσης που μελετάται» (σ.32).

Την απώλεια σε αυθεντικότητα κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη θεωρούν δεδομένη και αναμενόμενη πολλοί μελετητές, που μοιάζουν πάντως λιγότερο αυστηροί στο θέμα αυτό σε σύγκριση με τον Palmer (1992). Ο δάσκαλος θα προβεί οπωσδήποτε σε κάποιες τροποποιήσεις της μουσικής προκειμένου να την καταστήσει κατάλληλη για τα διάφορα επίπεδα των μαθητών του και να σχεδιάσει μια επιτυχή διδασκαλία, σημειώνει η Klinger (1996, στο Lundquist, 2002). Ο Fung (1995) εξηγεί ότι η απόλυτη αυθεντικότητα κατά την παρουσίαση των μουσικών του κόσμου στο σχολικό μάθημα είναι ανέφικτη, λόγω πολλών παραγόντων, όπως το διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ή ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται στην τάξη (όργανα, ηχογραφήσεις κ.λπ.), αλλά και επειδή η διδασκαλία των μουσικών αυτών στο σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο, έχει δηλαδή στόχους εκπαιδευτικούς και μουσικοπαιδαγωγικούς, που προφανώς διαφέρουν από τον ρόλο που έχει η μουσική στην αρχική της κουλτούρα. Ο Abril (2006b) θυμίζει ότι η μουσική που διδάσκεται στο σχολείο είναι απομακρυσμένη πολλές φορές από την αρχική της πηγή –από τον συνθέτη ή τη γιαγιά, στον επιτελεστή ή στον καταγραφέα, στον εκδότη, στον δάσκαλο και τελικά στο μαθητή–, ενώ η Campbell (1994a) περιγράφει ιδιαίτερα παραστατικά τις περιπέτειες και τις αλλαγές που υφίσταται ένα μουσικό κομμάτι από τη στιγμή που ηχογραφείται στο πεδίο, πιθανώς από κάποιον εθνομουσικολόγο, μέχρι την παρουσίασή του από έναν δάσκαλο μέσα στην τάξη.

¹⁶ Εκτός αν θεωρήσουμε ότι η σχολική μουσική εδρεύει μέσα σε μια ξεχωριστή δική της κουλτούρα, σημειώνει ο Abril (2006b, σ.40), βάζοντας μια ενδιαφέρουσα παράμετρο, την οποία θα δούμε ξανά παρακάτω.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί δίνουν διάφορες συμβουλές προκειμένου οι μουσικές του κόσμου να παρουσιάζονται στο μάθημα με όσο το δυνατόν πιο ακριβείς πολιτισμικά τρόπους. Έτσι, προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν μουσικό υλικό για τη διδασκαλία τους μετά από ενδελεχή έρευνα ή να επαφίενται σε υλικό που έχει προετοιμαστεί από μουσικούς της κουλτούρας ή από εθνομουσικολόγους/ειδικευμένους μελετητές (Abril, 2006b· Fung, 2002· Tucker, 1992), να χρησιμοποιούν ηχογραφήσεις στις οποίες η μουσική επιτελείται από μέλη της κουλτούρας και με παραδοσιακά όργανα (Fung, 1995· Volk, 1998), να συμβουλευούνται ή και να προσκαλούν στην τάξη μουσικούς/φορείς της υπό μελέτη κουλτούρας (Campbell, 2002· Goetze, 2000), και βέβαια να παρουσιάζουν και να εξηγούν στους μαθητές τους το πλαίσιο της μουσικής (Abril, 2006b· Bieber, 1999· Miller, στο Campbell, 1994b). Παράλληλα, ωστόσο, με τις συμβουλές αυτές υπάρχει σχεδόν πάντα και η ρητή ή άρρητη υπενθύμιση στους εκπαιδευτικούς για την ευθύνη που φέρουν στο θέμα της αυθεντικότητας, καθώς θεωρείται δεδομένο ότι μια μη αυθεντική παρουσίαση μπορεί να διαστρέψει μια μουσική παράδοση, οδηγώντας σε μια ανακριβή εικόνα ή, ακόμη χειρότερα, προωθώντας στερεοτυπικές ιδέες για τη συγκεκριμένη κουλτούρα (Volk, 1998). Η ευθύνη, λοιπόν, σε κάθε περίπτωση ανατίθεται στους δασκάλους, γεγονός που δημιουργεί σε πολλούς μια σημαντική αγωνία. Η μουσικοπαιδαγωγός Sherry Johnson (2000) περιγράφει παρακάτω την αγωνία αυτή, απηχώντας και κάποια δικά μου συναισθήματα, ειδικά των πρώτων χρόνων που είχα ξεκινήσει να διδάσκω μουσικές του κόσμου στην τάξη.

Αυτή η αντίληψη της αυθεντικότητας με είχε ουσιαστικά παραλύσει στη διδασκαλία μου στις μουσικές του κόσμου· ανησυχούσα διαρκώς ότι δεν δίδασκα “αρκετά αυθεντικά”. Ο επιπλέον χρόνος και η προσπάθεια που αφιέρωνα ερευνώντας, προκειμένου να αξιολογήσω τις πηγές μου και να δημιουργήσω αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, είχε αρχίσει να έχει συνέπειες. Γινόταν όλο και πιο βολικό το να διδάσκω μόνον εκείνες τις μουσικές που γνώριζα καλά. Ο τρίτος δάσκαλος στη μελέτη μου¹⁷, ο οποίος είχε τις ίδιες ανησυχίες με εμένα σε σχέση με την αυθεντικότητα, σταμάτησε να διδάσκει τις μουσικές του κόσμου τελείως. (Johnson, 2000, σ.279)

Αν χρειάζεται να κάνουμε έναν αγώνα για να βρούμε πολιτισμικά ακριβές υλικό και για να παρέχουμε πολιτισμικά έγκυρες εμπειρίες με τις μουσικές του κόσμου στους μαθητές μας, και παρόλα αυτά έχουμε τον φόβο (ή τη βεβαιότητα) ότι η παρουσίαση της μουσικής θα είναι μη αυθεντική, μήπως καλύτερα να αποφεύγαμε τελείως μια τέτοια διδασκαλία; Αυτό το

¹⁷ Η Johnson (2000) αναφέρεται εδώ σε μια εθνογραφική έρευνα που είχε διεξαγάγει λίγα χρόνια νωρίτερα σε εκπαιδευτικούς μουσικής που δίδασκαν μουσικές του κόσμου στους μαθητές τους.

ερώτημα, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, έχουν θέσει στον εαυτό τους αρκετοί δάσκαλοι μουσικής (Cain, 2005· Campbell, 2016· Johnson, 2000).

Από την άλλη μεριά, ο εθνομουσικολόγος Ramos Santos (1994, στο Lundquist, 2002) ήδη από τη δεκαετία του 1990 κάνει μια πολύ βάσιμη κριτική στην έννοια της αυθεντικότητας, λέγοντας ότι «παρότι η αυθεντικότητα είναι πράγματι μια θεμιτή ανησυχία στο πλαίσιο της διατήρησης της παράδοσης, η έννοιά της είναι βασισμένη στην ιδέα της πολιτισμικής στασιμότητας, μια πεποίθηση που έχει διαψευστεί από τους σύγχρονους μελετητές και από την ίδια τη δυναμική φύση των ζωντανών παραδόσεων» (σ.634). Την ίδια άποψη –ότι η έννοια της αυθεντικότητας είναι τουλάχιστον προβληματική, καθώς βασίζεται σε μια αντίληψη που θέλει τις μουσικές στατικές και παγωμένες στον χώρο και στον χρόνο– διατυπώνουν μετά τα μέσα του 1990 και πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί από τον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης. Οι μουσικές εξελίσσονται, αναμορφώνονται και αναμιγνύονται, αναφέρει η Cain (2005), σημειώνοντας ότι σε αρκετές περιπτώσεις στοιχεία που είχαν εισαχθεί από άλλες κουλτούρες ταυτίζονται με τον καιρό τόσο στενά με τη νέα κουλτούρα, που γίνονται δεκτά ως “παραδοσιακά” της κουλτούρας αυτής. Το κυνήγι της αυθεντικότητας είναι μάταιο, λέει ο Abril (2006b), αφού η μουσική υπάρχει σε έναν κόσμο όπου τα μουσικά όργανα, οι μελωδίες, τα λόγια των τραγουδιών, οι άνθρωποι και τα κοινωνικά πλαίσια βρίσκονται σε διαρκή ροή. Αντίστοιχα, και η Campbell (1994a) εξηγεί ότι η αγωνιώδης έρευνα των δασκάλων μουσικής για το μεγάλο «Α» (εννοεί την αυθεντικότητα), παρότι βέβαια αξιέπαινη, είναι δίχως νόημα, καθώς η “αμόλυντη” μουσική, αυτή που βρίσκεται ιστορικά στην καρδιά της κουλτούρας, δεν μπορεί να βρεθεί. Πολλές μουσικές έχουν αναμειχθεί και συνεχίζουν να αναμιγνύονται, και ενώ παλαιότερες μουσικές παραδόσεις συνεχίζουν να υπάρχουν και να εξελίσσονται, την ίδια στιγμή άλλα νεότερα είδη αγκαλιάζονται από τμήματα του πληθυσμού (σ.27).

Τα τελευταία χρόνια είναι φανερή μια σημαντική μετατόπιση εντός της μουσικοπαιδαγωγικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τις μουσικές του κόσμου στο θέμα της αυθεντικότητας, καθώς όλο και περισσότεροι μελετητές αρχίζουν να παρατηρούν και να αναδεικνύουν διάφορες προβληματικές όψεις της έννοιας αυτής, που την καθιστούν μη έγκυρη τόσο σε σχέση με τη μουσική όσο και σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση. Η μουσικοπαιδαγωγός Janet Mills (2005, στο Schippers, 2010) εξηγεί χαρακτηριστικά: «Καμία μουσική δεν μένει ακίνητη στον χρόνο, ακόμα και χωρίς την ανάμειξη των σχολείων. Θα ήταν μη-αυθεντικό να προσεγγίζουμε οποιαδήποτε μουσική ως ένα μουσειακό κομμάτι και να προσπαθούμε να την παρουσιάσουμε όπως θεωρείται ότι παρουσιαζόταν “αρχικά” (originally)» (σ.50). Ο Elliott

(1998, στο Cain, 2011, σ.82) καταδεικνύει την ασυμβατότητα της έννοιας της αυθεντικότητας με τη διδασκαλία στην τάξη, λέγοντας ότι αν υιοθετούσαμε τις απόψεις των υπερασπιστών της έννοιας αυτής, τότε θα έπρεπε να σταματήσουμε να διδάσκουμε τα περισσότερα είδη μουσικής –μεταξύ αυτών και τη μουσική του Μπαχ–, καθώς τις περισσότερες μουσικές πρακτικές δεν μπορούμε να τις διδάξουμε “αυθεντικά”. Η Johnson (2000) θεωρεί ότι η κλειστή και οριοθετημένη αντίληψη της αυθεντικότητας, την οποία υπερασπίζεται ο Palmer (1992) αλλά και άλλοι μελετητές, αγνοεί τόσο τις δυναμικές διαδικασίες που διέπουν τις μουσικές πρακτικές στις διάφορες κουλτούρες όσο και την ποικιλομορφία εντός της κάθε κουλτούρας. Η Johnson (2000) εξηγεί ότι οι «ουσιώδεις ποιότητες» της μουσικής στις οποίες αναφέρεται ο Palmer (1992, σ.32) –αυτές που, σύμφωνα με τον Palmer, είναι αντιπροσωπευτικές μιας μουσικής και χάνονται όταν αυτή μεταφερθεί έξω από το αρχικό της πλαίσιο– στην πραγματικότητα είναι ρευστές και μέσα στην ίδια την κουλτούρα. Καθώς η μουσική αλλάζει με τον χρόνο, κάποιες από αυτές τις “αντιπροσωπευτικές” ποιότητες καθίστανται λιγότερο σημαντικές ή και αντικαθίστανται από άλλες, σημειώνει η Johnson (2000). Αν, επιπλέον, λάβει κανείς υπόψη του και τις διαφοροποιήσεις στις μουσικές πρακτικές που υπάρχουν σε τοπικό επίπεδο, τότε καταλαβαίνει ότι οι ποιότητες αυτές πιθανώς δεν είναι αντιπροσωπευτικές ούτε καν σε έναν συγκεκριμένο χρόνο και τόπο. Την τελευταία αυτή επισήμανση της Johnson ενισχύει η εθνομουσικολόγος C. K. Szego (2005), λέγοντας ότι ακόμη και στις πιο ομοιογενείς κοινωνίες ή μουσικές κουλτούρες συναντά κανείς ποικίλες στιλιστικές προσεγγίσεις σε κάθε μουσικό είδος. «Έτσι», σημειώνει η Szego, «ακόμη και οι επιτελέσεις που επιδεικνύουν έναν λογικό βαθμό πιστότητας στο μουσικό είδος, δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι αντιπροσωπεύουν τις μουσικές αξίες ή προτιμήσεις μιας ολόκληρης πολιτισμικής συλλογικότητας» (σ.213).

Ο Schippers (2010) αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο του βιβλίου του *Facing the Music* στις τρεις έννοιες της «παράδοσης», της «αυθεντικότητας» και του «πλαισίου». Στο κεφάλαιο αυτό –που φέρει τον χαρακτηριστικό τίτλο «The myth of authentic traditions in context: a deconstruction»– παρουσιάζει τις διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες κατανοήσεις των συγκεκριμένων εννοιών στη βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας και στηλιτεύοντας τους στατικούς τρόπους με τους οποίους οι κατεξοχήν δυναμικές αυτές έννοιες έχουν προσεγγιστεί κυρίως στο πεδίο των μουσικών του κόσμου (γεγονός που βέβαια συνδέεται και με την επί αιώνες παγιωμένη αντίληψη ότι οι μη-Δυτικές κουλτούρες παραμένουν στατικές, ενώ μόνο η Δύση εξελίσσεται). Στόχος του Schippers είναι να μειώσει τη σύγχυση που επικρατεί γύρω από τις τρεις αυτές έννοιες και κυρίως να απελευθερώσει τους εκπαιδευτικούς μουσικής «από

τις (συχνά αυτο-επιβαλλόμενες) ανέφικτες αξιώσεις να κάνουν πραγματικότητα “αυθεντικές παραδόσεις στο πλαίσιο τους” μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (σ.41). Ειδικά σε ό,τι αφορά την αυθεντικότητα, ο Schippers εστιάζει στους ασαφείς και αντιφατικούς τρόπους με τους οποίους η έννοια αυτή χρησιμοποιείται στη μουσική και στη μουσική εκπαίδευση (είδαμε παραπάνω κάποιες σχετικές αναφορές του), καταδεικνύοντας ότι η αυθεντικότητα ως μια στενή και στατική έννοια δεν ανταποκρίνεται στις μουσικές πραγματικότητες και επομένως «καθίσταται μια θέση που δεν μπορεί να υποστηριχτεί» (σ.53).

Η έννοια της αυθεντικότητας αμφισβητείται βέβαια εδώ και αρκετά χρόνια και στον χώρο της εθνομουσικολογίας. «Αρχικά οι εθνομουσικολόγοι ανησυχούσαν για την αυθεντικότητα και έβλεπαν την ανάμειξη των μουσικών ως κάτι ανεπιθύμητο στον κόσμο της μουσικής», αναφέρει ο Nettl (2013, σ.8), παραδεχόμενος ότι η αντίληψη που κυριαρχούσε ως και τη δεκαετία του 1990 στον χώρο της εθνομουσικολογίας ήταν ότι το μουσικό σύμπαν αποτελείται από διακριτά μουσικά συστήματα, το καθένα με τα όριά του, ξεχωριστό και συγκεκριμένο. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή δεν είναι ρεαλιστική. «Τα όρια ανάμεσα στις μουσικές είναι πολύ περισσότερο δυσδιάκριτα και ρευστά, και η ακεραιότητα της καθεμιάς από τις μουσικές του κόσμου πολύ λιγότερο απόλυτη από ό,τι πολλοί από εμάς πιστεύουν», αναγνωρίζει ο Nettl (2010, σ.3), επισημαίνοντας ότι η ρευστότητα αυτή πιθανότατα ίσχυε πάντα, αλλά σήμερα ισχύει πολύ περισσότερο. Έτσι, οι εθνομουσικολόγοι δεν ενδιαφέρονται πια για την αυθεντικότητα, θεωρώντας την έννοια αυτή άχρηστη και απαρχαιωμένη, εξηγεί ο Nettl. Και προσθέτει: «Η ιδέα ότι υπάρχει μια αγνή τσέχικη παραδοσιακή μουσική, μια αγνή μουσική των Ινδιάνων Navajo, μια αγνή καρνατική μουσική στη Νότια Ινδία, αυτές οι έννοιες είναι φαντασιακές. Επομένως, έχει πια νόημα η έννοια της αυθεντικότητας;» (σ.6).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι τοποθετήσεις του εθνομουσικολόγου Bell Yung (στο Campbell, 1995a) στο θέμα αυτό. Στη συνομιλία του με την Campbell, ο Yung αναφέρει ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ τον όρο “αυθεντική” μουσική, καθώς ο όρος αυτός υπονοεί κάποιες απόλυτες αξίες, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχουν. Καταρχάς, λέει ο Yung, η αυθεντικότητα είναι πολύ δύσκολο να αποδειχτεί αντικειμενικά. Φέρνοντας ως παράδειγμα την κινεζική μουσική, εξηγεί ότι αν ψάξει κανείς την ιστορία ενός μουσικού είδους ή ενός μουσικού οργάνου γυρνώντας πολύ πίσω στο παρελθόν, αναπόφευκτα θα συναντήσει επιρροές στην εξέλιξή τους, μερικές από τις οποίες είναι “ξένες”. Εξακολουθούν τελικά αυτά τα είδη να είναι αυθεντικά ή όχι; Πόσο πίσω στον χρόνο πρέπει να τραβήξουμε τη γραμμή που ξεχωρίζει τις “ξένες” επιρροές από τη “δική” μας μουσική; Ένα δεύτερο πρόβλημα βλέπει ο Yung στην αντίληψη ότι οι φορείς της κουλτούρας είναι οι σωστότεροι

κριτές τού τι είναι αυθεντικό και τι όχι. Υπάρχουν πάρα πολλά είδη κινεζικής μουσικής που ανταποκρίνονται στα πάρα πολλά είδη Κινέζων ανθρώπων, λέει ο Yung. Κάτι που θεωρείται αυθεντικό από κάποιους Κινέζους, για κάποιους άλλους μπορεί να μην είναι. Ποιος είναι ο καταλληλότερος να κρίνει; Και στο τέλος, ποιος είναι ο αυθεντικός Κινέζος; (σ.41).

Τα ερωτήματα που θέτει ο Yung είναι πολύ αποκαλυπτικά των προβλημάτων που ενέχονται στην έννοια της αυθεντικότητας. Σχετική με το δεύτερο θέμα που θίγει ο εθνομουσικολόγος είναι και μια σημαντική τοποθέτηση που κάνει η μουσικοπαιδαγωγός Rita Klinger (1996, στο Lundquist, 2002). Η Klinger, εξετάζοντας την άποψη που διατυπώνεται από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς –όπως, για παράδειγμα, η Campbell (1994a)– ότι οι φορείς της κουλτούρας είναι οι καταλληλότεροι να μας υποδείξουν το ποια είναι η αυθεντική μουσική αντιπροσώπευση, παρατηρεί ότι δύο άτομα από την ίδια εθνοτική ομάδα μπορεί να ερμηνεύουν το ίδιο μουσικό κομμάτι πολύ διαφορετικά. Η Klinger (1996, στο Lundquist, 2002) καταλήγει στο ότι «πολλαπλές “αυθεντικότητες”, εξίσου έγκυρες αλλά διαφορετικές η μία από την άλλη, είναι δυνατό να υπάρχουν και πράγματι υπάρχουν» (σ.633).

Οι επανατοποθετήσεις γύρω από την έννοια της αυθεντικότητας στον εθνομουσικολογικό και μουσικοπαιδαγωγικό κόσμο έφεραν αλλαγές και στον τρόπο που βλέπουν οι μελετητές τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, ενώ ο στόχος της διδασκαλίας αυτής παραμένει, κατά κοινή ομολογία, μια ποιοτική παρουσίαση της μουσικής που θα δείχνει σεβασμό στην κουλτούρα και θα προσφέρει στους μαθητές έγκυρες κατανοήσεις, οι νεότερες τοποθετήσεις των μελετητών δεν εστιάζουν αποκλειστικά στους “αρχικούς” τρόπους παρουσίασης της μουσικής, αλλά περιλαμβάνουν και τις εξελίξεις της, ενώ λαμβάνουν υπόψη τους και την πραγματικότητα των μαθητών και των τάξεων. Καταρχάς, επικρατεί μια διαφορετική αντίληψη σε ό,τι αφορά τις μουσικές που φέρνουμε στην τάξη. Μια πιο σύγχρονη εκδοχή ενός παραδοσιακού τραγουδιού δεν θεωρείται απαραίτητα λιγότερο αυθεντική σε σχέση με μια εκδοχή που έχει φτάσει στο σήμερα περνώντας από γενιά σε γενιά (Klinger, 2002), και θα μπορούσε εξίσου καλά να προσφέρει στα παιδιά πολύτιμες μουσικές και γνωστικές εμπειρίες. Ακόμη και η πιο “Δυτικοποιημένη” διασκευή ενός τραγουδιού μιας άλλης κουλτούρας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για συζητήσεις γύρω από θέματα όπως οι εξελίξεις και οι αναμείξεις της μουσικής, η ιδιοποίησή της, η εμπορευματοποίησή της, η διαφοροποίηση που υφίστανται τα νοήματα και οι λειτουργίες της μέσα από αυτές τις διαδικασίες κ.ά., αποτελώντας έτσι πηγή ουσιαστικών κατανοήσεων για τους μαθητές (Szego, 2005). Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι σημαντικό οι μαθητές μας να γνωρίζουν το πλαίσιο της μουσικής που

τους διδάσκουμε (παλαιότερης ή νεότερης) και να έχουν επίγνωση της θέσης της στον χώρο και στον χρόνο, καθώς και της εκάστοτε λειτουργίας της (Johnson, 2000).

Θεωρείται επίσης λογικό και αποδεκτό το ότι οι δάσκαλοι θα προβούν σε προσαρμογές του μουσικού υλικού, όπως και το ότι οι αναδημιουργίες της μουσικής μέσα στην τάξη θα απέχουν από τις επιτελέσεις στην κουλτούρα προέλευσης. Μάλιστα, σε σχέση με το θέμα αυτό, ο μουσικοπαιδαγωγός Robert Kwami (2004) προτείνει να δούμε τη σχολική τάξη ως «ένα πολιτισμικό πλαίσιο από μόνη της», ένα πλαίσιο «που έχει τη δική του δικαιωματική πραγματικότητα, μια δική του αυθεντικότητα» (σ.150), εξηγώντας ότι μέσα από μια τέτοια θεώρηση οι επιτελέσεις των μουσικών του κόσμου μέσα στην τάξη δεν συνιστούν “παραποιημένες” εκδοχές κάποιας αυθεντικής μορφής. Πολύ παρόμοια τοποθέτηση κάνει και ο Abril (2006b), ο οποίος σημειώνει ότι αν θεωρήσουμε ότι η σχολική μουσική εδρεύει μέσα σε μια ξεχωριστή δική της κουλτούρα, τότε και οι πέντε όροι που θέτει ο Palmer (1992) για την «απόλυτη αυθεντικότητα» ισχύουν στο ακέραιο. Αντίστοιχα, ο Fung (2002) επισημαίνει ότι αν αντιληφθούμε το σχολείο ως μια κοινωνική κατάσταση, τότε οι εκδοχές της μουσικής που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου μπορούν να θεωρηθούν ως ένα μέρος των φυσιολογικών αλλαγών που υφίσταται πάντα η μουσική.

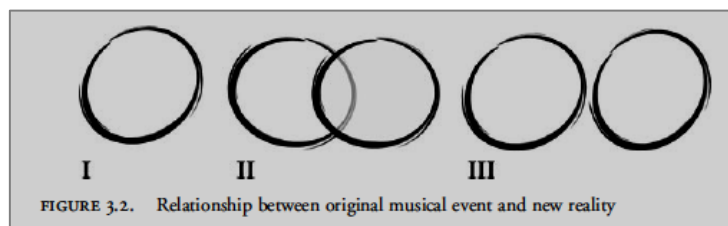
Γενικά, στις συστάσεις που γίνονται τα τελευταία χρόνια από τους περισσότερους μελετητές η υπερβολική έμφαση στην παρουσίαση “αυθεντικής” μουσικής με “αυθεντικό” τρόπο έχει υποχωρήσει αισθητά, ενώ δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην αξία που μπορούν να έχουν οι εμπειρίες με τις μουσικές άλλων κουλτούρων για τους μαθητές. Όπως εξηγούν οι Campbell και Schippers (2005), επικρατεί «μια πιο λογική και ευαίσθητη προσέγγιση προς την επιτέλεση των μουσικών του κόσμου, που λαμβάνει υπόψη της την προέλευση της παράδοσης και τις νέες συνθήκες σε κάθε μουσικό γεγονός» (σ.vi). Έτσι, η Campbell (2004) καλεί τους δασκάλους μουσικής να δώσουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να αναδημιουργήσουν τις μουσικές του κόσμου μέσα στην τάξη, και να μην διστάσουν φοβούμενοι ότι ο ήχος δεν θα είναι αρκετά κοντά στο πολιτισμικό πρότυπο. «Όταν χρησιμοποιούμε τη μουσική με σεβασμό, αφιερώνοντας χρόνο στη μελέτη της», λέει η Campbell, «τότε αποτελεί συχνά μια πηγή περηφάνιας για τους ανθρώπους από μια κουλτούρα να ακούνε τις παραδόσεις τους –ή νέες εκφράσεις που θυμίζουν τις παραδόσεις τους– να επιτελούνται από κάποιους που αφιέρωσαν τον χρόνο και την ενέργειά τους για τον σκοπό αυτόν» (σ.193). Ο Schippers (2010) περιγράφει πραγματικά παραδείγματα διδασκαλιών, κατά τις οποίες οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν ανορθόδοξες, “μη αυθεντικές” μεθόδους (για παράδειγμα, τα παιδιά έπαιζαν ρυθμούς από τη Σουμάτρα σε τύμπανα από έξι,

άσχετες με τη συγκεκριμένη, κουλτούρες, ή μάθαιναν την τέχνη στο τουμπελέκι χτυπώντας πλαστικούς κουβάδες), χαρακτηρίζοντας τις διδασκαλίες αυτές ως ουσιαστικές και πλήρως αυθεντικές, καθώς η εστίασή τους ήταν στο να δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να βιώσουν συναρπαστικές μουσικές εμπειρίες, παρά στο να αναπαραχθεί πιστά μια μουσική πρακτική όπως είναι στην κουλτούρα της. Ο Schippers υποστηρίζει ότι ένα ενδιαφέρον μουσικό κομμάτι που παρουσιάζεται “μη αυθεντικά” μπορεί να συγκινήσει τους μαθητές πολύ περισσότερο από ένα ακαδημαϊκά αποδεκτό κομμάτι, ειδικά αν η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί προσεκτικά και η σύνδεση με τα παιδιά είναι επιτυχής. Στο ίδιο πλαίσιο, η Johnson (2000) ρωτά: Τι θα είναι πιο ουσιαστικό για τους μαθητές μας; Να παρακολουθήσουν ένα έργο γιαπωνέζικου θεάτρου Noh σε βίντεο ή να συμμετάσχουν οι ίδιοι σε μια σχολική παράσταση μέσα από μια μετάφραση του έργου; Να ακούσουν μια ηχογράφηση μπαλινέζικης gamelan μουσικής ή να παίξουν μια διασκευή της μουσικής αυτής σε Orff μουσικά οργανάκια; Ίδανικά, βέβαια, οι διαφορετικές αυτές εμπειρίες που αναφέρει η Johnson θα μπορούσαν να συνδυαστούν, ώστε να δώσουν στους μαθητές πολλαπλά σημεία πρόσβασης στη μουσική, ωστόσο τα ερωτήματα που θέτει δίνουν μια ιδέα τού πώς πρέπει να στεκόμαστε απέναντι στο θέμα της αυθεντικότητας.

Κάποιες βασικές συμβουλές που δίνονταν και παλιότερα προς τους δασκάλους μουσικής παραμένουν ίδιες, όμως τώρα οι μελετητές είναι πιο ενθαρρυντικοί, ενώ και οι οδηγίες τους είναι πιο πρακτικές και ευέλικτες. Οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν μια καλή κατανόηση στις άλλες μουσικές κουλτούρες, ώστε να προχωρήσουν σε μια ευαισθητοποιημένη διδασκαλία, λένε οι μελετητές. Πώς θα φτάσουμε σε αυτό; Ένα πρώτο βήμα ίσως είναι η αναγνώριση των ορίων μας (και των ορίων των μαθητών μας), ως μαθητευόμενων και outsiders στις μουσικές κουλτούρες με τις οποίες ενασχολούμαστε. «Η αυθεντικότητα είναι πάντοτε μια αναγνώριση της διαφοράς», λέει η Campbell (2016, σ.103). Έτσι, είναι δεδομένο ότι δεν θα κατανοήσουμε ούτε θα διδάξουμε τη μουσική όπως οι πολιτισμικοί insiders. Μπορούμε, όμως, να βελτιώσουμε την κατανόηση και τη διδασκαλία μας ακούγοντας και παίζοντας τη μουσική, μελετώντας τη βιβλιογραφία, ζητώντας συμβουλές από τους ειδικούς και παραμένοντας ανοιχτοί σε νέες ερμηνείες και αντιλήψεις (Abril, 2006b· Barrett et al., 1997).

Ίσως η πιο πρακτική οδηγία για τους δασκάλους που θέλουν να διδάξουν μουσικές του κόσμου στην τάξη είναι αυτή που δίνει ο Schippers (2010). Η δουλειά του δασκάλου, λέει ο Schippers, «είναι να κάνει επιλογές “στρατηγικής μη-αυθεντικότητας” (strategic inauthenticity)» (σ.52), λαμβάνοντας υπόψη του την προέλευση της μουσικής αλλά και τις

πραγματικότητες του νέου περιβάλλοντος, τις ανάγκες, δηλαδή, των μαθητών του και το τι του επιτρέπουν κάθε φορά οι συνθήκες. Μία ακόμη παράμετρος είναι το πόσο στατικά ή δυναμικά βλέπει ο δάσκαλος την έννοια της αυθεντικότητας: Στοχεύει η διδασκαλία του σε μια (ιστορικά/πολιτισμικά) πιστή ανακατασκευή της μουσικής ή προσανατολίζεται προς μια νέα ταυτότητα της μουσικής στο νέο περιβάλλον; Πού βρίσκεται πάνω σε έναν τέτοιο άξονα; Με βάση τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει κάποιες ρεαλιστικές, ευφυείς αλλά και ευαίσθητες προς την κουλτούρα επιλογές, λέει ο Schippers. Οι επιλογές του αυτές θα δημιουργήσουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (βλ. παρακάτω σχήμα), κατά το οποίο η νέα πραγματικότητα της μουσικής (η επιτέλεση στην τάξη) θα έχει ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο κοινό πεδίο με το αρχικό μουσικό γεγονός (την επιτέλεση στην κουλτούρα προέλευσης). Η εξέταση του σχεδιασμού κάθε διδασκαλίας μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα βοηθά τον δάσκαλο να κάνει συνειδητές επιλογές “μη-αυθεντικότητας” και να έχει επίγνωση του πού βρίσκεται κάθε φορά, πράγμα που για τον Schippers είναι πολύ σημαντικό. Όπως εξηγεί ο Schippers, όταν ο εκπαιδευτικός έχει αυτήν την επίγνωση, όταν γνωρίζει και αναγνωρίζει τις διαφορές από το αρχικό μουσικό γεγονός, τότε μπορεί με θάρρος να προχωρήσει για να σχεδιάσει σημαντικές και συναρπαστικές εμπειρίες με τις μουσικές του κόσμου για τους μαθητές του.



Σχέση ανάμεσα στο αρχικό μουσικό γεγονός και στη νέα πραγματικότητα

[Πηγή: Schippers, 2010, σ.52]

β) Πλαίσιο: Διδάσκοντας τη μουσική έξω από το πολιτισμικό της περιβάλλον

Εξίσου επίμαχο με την αυθεντικότητα και συνδεδεμένο με αρκετούς από τους παραπάνω προβληματισμούς είναι το ζήτημα του πλαισίου της μουσικής, του περίφημου «context». Όπως έχω ήδη αναφέρει, η επίγνωση των πολιτισμικών όψεων της μουσικής προέκυψε στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα της επιρροής της εθνομουσικολογίας. Από την εποχή που ο Alan Merriam, το 1964, έγραψε το έργο του *The Anthropology of Music*, οι εθνομουσικολόγοι άρχισαν να βλέπουν τη μουσική ως ένα προϊόν της κουλτούρας προέλευσής της, το οποίο μεταφέρει και αποκαλύπτει όψεις και αξίες της κουλτούρας αυτής. Το 1980 ο Nettl ανέφερε ως μία από τις πέντε θέσεις γύρω από τις οποίες περιστρέφεται η επιστήμη της εθνομουσικολογίας την παραδοχή ότι «η μουσική μπορεί να κατανοηθεί μόνο

μέσα στο πολιτισμικό της πλαίσιο» (σ.7). Οι οπτικές αυτές κυριάρχησαν τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και επηρέασαν εντονότατα τη μουσική εκπαίδευση, όπως γίνεται φανερό και από την επίσημη πολιτική της ISME για τις μουσικές κουλτούρες του κόσμου, που διατυπώθηκε το 1996 και ανέφερε τα εξής: «Η μουσική μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό της πλαίσιο και ως μέρος της κουλτούρας της. Η σωστή κατανόηση μιας κουλτούρας απαιτεί μια κάποια κατανόηση της μουσικής της, και η εκτίμηση της μουσικής απαιτεί μια κάποια γνώση της συνδεδεμένης με αυτήν κουλτούρας και κοινωνίας» (στο Nett, 1994, σ.67).

Οι πολυάριθμοι μουσικοπαιδαγωγοί και άλλοι μελετητές που υιοθέτησαν τις παραπάνω απόψεις υποστήριξαν ένθερμα τη μελέτη των μουσικών του κόσμου σε συνδυασμό με το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο, πεπεισμένοι ότι μια τέτοια συνεξέταση «προσθέτει βάθος στη μουσική κατανόηση, ενώ παράλληλα επιτρέπει στη μουσική να λειτουργήσει με τον φυσικό της τρόπο ως ένα σημαντικό κομμάτι στη μελέτη του κόσμου και των ανθρώπων» (Campbell, 2004, σ.216). Η διδασκαλία του πλαισίου θεωρείται αναγκαία και χρήσιμη για πολλούς λόγους. Σύμφωνα με την Campbell (2004), η γνώση του πλαισίου αποκαλύπτει στους μαθητές τα πολιτισμικά, κοινωνικά και ιστορικά νοήματα της μουσικής και συμβάλλει στο να νιώσουν μια σύνδεση με αυτήν. Πολλοί μελετητές αντιλαμβάνονται τη μελέτη του πλαισίου ως βασική προϋπόθεση για να αποφευχθεί μια επιφανειακή και προσχηματική παρουσίαση των μουσικών του κόσμου στην τάξη (Joseph, 2002) και τονίζουν ότι η απουσία μια τέτοιας μελέτης αφήνει να συντηρούνται στα μυαλά των μαθητών στερεοτυπικές και ρατσιστικές ιδέες για τις άλλες μουσικές και κουλτούρες (Bradley, 2003). Ο εθνομουσικολόγος Kazadi wa Mukuna (1997) υποστηρίζει ότι η γνώση του πλαισίου είναι αναγκαία συνθήκη προκειμένου να υπάρξει πολιτισμική κατανόηση και τονίζει ότι «η διδασκαλία οποιασδήποτε μουσικής θα πρέπει να έπεται της διδασκαλίας του πολιτισμικού της πλαισίου» (σ.48). Γενικά, η βιβλιογραφία από το 1990 και μετά χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη έμφαση που δίνουν οι μελετητές στη γνώση του πλαισίου της μουσικής, αλλά και την ανησυχία πολλών εξ αυτών ότι η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη –μια συνθήκη κατά την οποία οι μουσικές αυτές παρουσιάζονται έξω από το πολιτισμικό τους περιβάλλον– μπορεί να παραποιήσει τα βαθιά νοήματα της μουσικής, αυτά που έχει στο αρχικό (original) της πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, οι δάσκαλοι καλούνται, ανάλογα με τον μελετητή, να αναπαράγουν όσο πιο πιστά γίνεται, να παρουσιάζουν με βίντεο ή άλλα μέσα, ή να περιγράφουν και να εξηγούν λεκτικά το αρχικό πλαίσιο της κάθε μουσικής (Abril, 2006b·

Campbell, 2004, 2016· Dunbar-Hall, 2005· Fung, 1995, 2002· Miller, στο Campbell, 1994c· Mukuna, 1997· Palmer, 1992· Sarrazin, 1995).

Ωστόσο, δεν υιοθετούν όλοι οι μελετητές μια τέτοια προσέγγιση. Αντίθετα, υπάρχουν κάποιοι που διαφωνούν απόλυτα με την ενασχόληση με το πλαίσιο, πιστεύοντας ότι οι μουσικές του κόσμου, αλλά και όλα τα είδη μουσικής, θα πρέπει να προσεγγίζονται κυρίως με αισθητικούς όρους. «Κανείς δεν μου έδωσε πληροφορίες για το πολιτισμικό υπόβαθρο ή για το πλαίσιο της μουσικής, αλλά μέσα από την ακρόαση ανέπτυξα μια αίσθηση για το τι ήταν “καλή μουσική” και τι άξιζε να ξανακούσω», λέει ο Κινέζος εθνομουσικολόγος Bell Yung (στο Campbell, 1995a, σ.46), αναφερόμενος στην εποχή που ως νέος πρωτογνώριζε την έντεχνη Δυτική μουσική μέσα από ηχογραφήσεις. Ο Yung θεωρεί ότι «η έμφαση στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μιας μη οικείας μουσικής μάλλον αποξενώνει τα παιδιά από τη μουσική αυτή, παρά τα φέρνει πιο κοντά της» (σ.46)· και καταλήγει λέγοντας: «Η λεκτική γνώση σχετικά με τη μουσική και το πλαίσιο της είναι λιγότερο σημαντική από το μήνυμα που η ίδια η μουσική μεταφέρει: ότι είναι όμορφη και αξίζει να τη μάθεις» (σ.46).

Την πίστη του στην αισθητική δύναμη της μουσικής και τη βεβαιότητα ότι οι άνθρωποι έχουμε τα γνωστικά εφόδια που μας επιτρέπουν να υπερβούμε πολιτισμικά σύνορα και να κατανοήσουμε ή να συντονιστούμε με μουσικές καινούριες για μας, εκφράζει με σθένος και ο John Blacking (1987). Ο Blacking θεωρεί τις πληροφορίες για τον πολιτισμό και το πλαίσιο της μουσικής περιττές, εξηγώντας ότι ακόμα και η πιο εκτενής εθνομουσικολογική μελέτη του πλαισίου μιας μουσικής, όπως αυτή που έκανε ο ίδιος με τους Venda¹⁸, δεν μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη που έχει για αυτήν ο insider, ενώ είναι δεδομένο ότι ακόμη και άτομα εντός της ίδιας κουλτούρας ερμηνεύουν με διαφορετικούς τρόπους τη μουσική. Ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε τη μουσική είναι μέσα από την ακρόαση και την επιτέλεσή της, υποστηρίζει ο Blacking. Τονίζει δε ότι ο ουσιαστικότερος στόχος σε μια μουσική εμπειρία δεν είναι να καταλάβει κανείς τη λογική που είχαν ή το νόημα που επιδίωκαν οι δημιουργοί της, αλλά να βρει μια προσωπική λογική και ένα προσωπικό νόημα μέσα σε αυτήν. Για τον Blacking, το μήνυμα της μουσικής είναι καθαρά προσωπικό και στην απόλυτη δικαιοδοσία αυτού που την αναδημιουργεί ή την ακροάται (βλ. και Campbell, 2000).

¹⁸ Ο Blacking πέρασε δύο περίπου χρόνια κάνοντας επιτόπια εθνομουσικολογική έρευνα στην περιοχή Transvaal της Νότιας Αφρικής, όπου μελέτησε τη μουσική της φυλής Venda, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του κυρίως στη μουσική κουλτούρα των παιδιών της φυλής.

Αν ο Blacking αναγνωρίζει την ευελιξία των νοημάτων της μουσικής, θεωρώντας ότι αυτά μπορούν να διαμορφώνονται και έξω από το αρχικό της πλαίσιο, ο Swanwick (1988a, 1988b) διακηρύσσει την ελευθερία της μουσικής από κάθε πλαίσιο. Στην πραγματικότητα, ο Swanwick είναι από τους πρώτους μουσικοπαιδαγωγούς που βλέπουν το πλαίσιο της μουσικής μέσα από μια δυναμική ματιά, αν και η άποψή του αυτή βασίζεται στη γενικότερη θεώρησή του ότι η ουσία της μουσικής βρίσκεται κυρίως στα ηχητικά και μορφολογικά της στοιχεία. Όπως και να έχει, όμως, ο Swanwick ανοίγει έναν δρόμο προς μια λιγότερο στατική οπτική του πλαισίου, όταν επισημαίνει ότι η μουσική έχει τη δυνατότητα «να απελευθερώνεται από τις αλυσίδες της τοπικής πολιτισμικής ιδιοκτησίας» (1988b, σ.111) και να ταξιδεύει ελεύθερη, ξεπερνώντας τα χωρικά, πολιτισμικά και χρονικά της σύνορα. Η μουσική διαρκώς αναπλάθεται, προσαρμόζεται και επανερμηνεύεται, δημιουργώντας νέες αξίες και υπερβαίνοντας τόσο το άτομο όσο και την κουλτούρα, υποστηρίζει ο Swanwick και συμπληρώνει:

Οι μουσικές διαδικασίες μπορούν να απορροφηθούν και να επανα-χρησιμοποιηθούν μετά από εκατοντάδες χρόνια, από τελείως διαφορετικές κουλτούρες και διασχίζοντας μίλια γεωγραφικού χώρου· δεν είναι αμετάκλητα θαμμένες μέσα σε τοπικούς τρόπους ζωής, ακόμα κι αν έχουν γεννηθεί εκεί. Τα μουσικά στοιχεία [...] έχουν κάποιο βαθμό πολιτισμικής αυτονομίας που τους επιτρέπει να περνούν και να ξανα-δουλεύονται σε παραδόσεις πολύ απομακρυσμένες από την προέλευσή τους. (Swanwick, 1988b, σ.108)

Έχοντας τις συγκεκριμένες απόψεις του για το πού έγκειται η ουσία της μουσικής, ο Swanwick (1988b) δεν θεωρεί τη μελέτη του πλαισίου απαραίτητη κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη. Για αυτόν, όπως έχω ξαναπεί, η μουσική διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει στα ηχητικά, εκφραστικά και δομικά στοιχεία της κάθε μουσικής, ενώ θέματα όπως το πλαίσιο, η λειτουργία ή η προέλευση έρχονται σε πολύ δεύτερη μοίρα.

Τη δυναμική κίνηση της μουσικής στον χρόνο και από κουλτούρα σε κουλτούρα αναγνωρίζουν, πάντως, και άλλοι μελετητές. Όπως εξηγεί ο εθνομουσικολόγος Timothy Rice (1992, στο Elliott, 1995), οι άνθρωποι δανείζονται, ακούνε, ανακατασκευάζουν και ερμηνεύουν μουσικές από άλλες εποχές ή από άλλες κουλτούρες. «Τα νοήματα της μουσικής δεν περιορίζονται σε αυτά που της έδωσαν οι αρχικοί δημιουργοί της στο παρελθόν ή σε μια άλλη κουλτούρα. [...] Η μουσική αποκτά νέα νοήματα σε κάθε νέο κόσμο όπου ιδιοποιείται, καταγράφεται, ακούγεται, διδάσκεται και επιτελείται» (σ.143).

Ανάμεσα στους μουσικοπαιδαγωγούς που ενδιαφέρονται για τις μουσικές του κόσμου, ο Schippers (2006, 2010) είναι αυτός που ασχολήθηκε περισσότερο ίσως από οποιονδήποτε

άλλον, προκειμένου να αναδείξει τη δυναμική φύση της μουσικής σε σχέση με την έννοια του πλαισίου και να καταδείξει την ανεπάρκεια των στατικών θεωρήσεων στο θέμα αυτό. Η εντυπωσιακή κινητικότητα της μουσικής τα τελευταία εκατό χρόνια και το γεγονός ότι αυτή εκτιμάται και απολαμβάνεται σε πολλούς διαφορετικούς τύπους, από ποικίλα κοινά και σε πολύ μακρινά από την κουλτούρα προέλευσής της πλαίσια, πρέπει να μας κάνει να επανεξετάσουμε κάποιες δογματικές απόψεις σε σχέση με την αναγκαιότητα του αρχικού πολιτισμικού πλαισίου, αναφέρει ο Schippers. Όπως εξηγεί, μια έννοια-κλειδί για να κατανοήσουμε τη δυναμική της μουσικής είναι η «αναπλαισίωση» (recontextualization). Η αναπλαισίωση βρίσκεται παντού, τονίζει ο Schippers. Κάθε σύγχρονη παρουσίαση ενός έργου του Μπαχ σε μια μοντέρνα αίθουσα συναυλιών για ένα μη λουθηρανικό κοινό αποτελεί μια κατεξοχήν άσκηση αναπλαισίωσης. Όλες οι επιτελέσεις Ινδικής κλασικής μουσικής στην Ευρώπη είναι προφανώς αναπλαισιωμένες, αλλά το ίδιο ισχύει σε έναν μεγάλο βαθμό και για τις επιτελέσεις της μουσικής αυτής στην Ινδία, όταν μεσοαστοί Ινδοί πηγαίνουν σε έναν σύγχρονο συναυλιακό χώρο στην Καλκούτα για να ακούσουν έναν τραγουδιστή που τραγουδάει με μικρόφωνο στη σκηνή, και όχι σε μια αίθουσα της αυλής των Μουγκάλ. Αν εξετάσει κανείς το θέμα πιο προσεκτικά, θα δει ότι η αναπλαισίωση είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, σημειώνει ο Schippers. Κάθε φορά που η μουσική παρουσιάζεται/ακούγεται σε ένα άλλο περιβάλλον ή υπό άλλες συνθήκες, προκύπτει ένα νέο πλαίσιο, το οποίο επηρεάζει το πώς η μουσική βιώνεται. Η διδασκαλία μιας παραδοσιακής μουσικής του κόσμου σε ένα νέο περιβάλλον αποτελεί άλλο ένα παράδειγμα αναπλαισίωσης. Όπως εξηγεί ο Schippers, ακόμη και όταν ένας μαθητής πηγαίνει στην Ινδία και μαθαίνει μουσική από έναν “γνήσιο Ινδό γκουρού”, δημιουργεί με την παρουσία του ένα νέο πλαίσιο το οποίο θα επηρεάσει τη μουσική εμπειρία, καθώς ο δάσκαλος (όπως κάθε δάσκαλος) θα προσαρμόσει τη διδασκαλία του, πιθανώς και το υλικό του, στα νέα δεδομένα. Με άλλα λόγια, τόσο στις επιτελέσεις/ακροάσεις της μουσικής ανά τον κόσμο όσο και σε όλα σχεδόν τα σύγχρονα περιβάλλοντα διδασκαλίας/μάθησης της μουσικής οι στατικές θεωρήσεις του πλαισίου είναι άκυρες. Ο Schippers πιστεύει ότι πρέπει να δούμε το πλαίσιο μέσα από μια πιο δυναμική οπτική. Σημειώνει δε ότι η επιμονή σε μια προσπάθεια αναδημιουργίας όσο πιο πιστά γίνεται του αρχικού (original) πλαισίου της μουσικής –μια επιμονή που συναντάται συχνά κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη– είναι μάλλον χωρίς νόημα, αφού πολλές φορές το “αρχικό” αυτό πλαίσιο είναι αδύνατον να εντοπιστεί.

Την προβληματικότητα της έννοιας “αρχικό πολιτισμικό πλαίσιο” εντοπίζει παρακάτω και η Johnson (2000).

Ακόμη και στη Δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική, με την έμφασή της στα μουσικά προϊόντα, πώς επιλέγουμε τι αποτελεί το “αρχικό”; Η παρτιτούρα, η πρώτη επιτέλεση, ή ίσως οι ήχοι στο κεφάλι του συνθέτη προτού αυτός/αυτή τους βάλει στο χαρτί; Πώς να ξεκινήσουν οι δάσκαλοι να δουλεύουν με σκοπό να αναδημιουργήσουν το “αρχικό πολιτισμικό πλαίσιο” όταν σε πολλές περιπτώσεις το “αρχικό” δεν υπάρχει; Γιατί πρέπει να περιοριζόμαστε στο “αρχικό”, όταν η μουσική παρουσιάζεται συχνά σε μια ποικιλία από πλαίσια; (Johnson, 2000, σ.281)

Παρ’ όλα αυτά, τόσο η Johnson όσο και ο Schippers πιστεύουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να συνοδεύει τη διδασκαλία του στις μουσικές του κόσμου με μια παρουσίαση του πλαισίου της μουσικής –της όποιας εκδοχής διδάσκεται, όχι απαραίτητα της “αρχικής”. Συγκεκριμένα, η Johnson (2000) συστήνει να μην αναλωνόμαστε ψάχνοντας το αρχικό και το αυθεντικό, αλλά να κοιτάμε την κάθε μουσική στο συγκεκριμένο πλαίσιο της, για την προσέγγιση του οποίου προτείνει κάποιες ερωτήσεις αντίστοιχες με εκείνες του «πολιτισμικού πρισματικού μοντέλου» της Campbell (2004). Ο Schippers (2010), από τη μεριά του, πιστεύει ότι η επίγνωση του πλαισίου μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μια βαθύτερη κατανόηση της μουσικής κουλτούρας με την οποία ενασχολούνται, φτάνει οι πληροφορίες που θα τους δώσουμε να είναι ουσιαστικές και σχετικές με το θέμα. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά, «ένα τυχαίο πλαίσιο δεν έχει ως αποτέλεσμα ένα πιο ενδιαφέρον ή πειστικό μάθημα μουσικής» (σ.57). Πληροφορίες, για παράδειγμα, που ενημερώνουν τους μαθητές για κάποια ιστορικά γεγονότα ή πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις που έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση της μουσικής, ή ιστορίες που μπορεί να αναδεικνύουν κάποιες κοινωνικές ή πνευματικές της διαστάσεις ή κάποιες αξίες της κουλτούρας, μπορούν πράγματι να προσθέσουν ποιότητα στην εμπειρία. Ο Schippers, ωστόσο, σημειώνει ότι «αν και κάποιες πιο λεπτές πτυχές της κάθε μουσικής μπορεί να θεωρούνται κομβικές για μια πληρέστερη κατανόηση και απόλαυσή της, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να υπερφορτώσει κανείς τη μουσική εμπειρία με πληροφορίες για το πλαίσιο» (σ.74). Από την άλλη, όπως ξεκαθαρίζει, δεν υπάρχει μία έτοιμη και τυποποιημένη απάντηση στο ερώτημα τι και πόσο πλαίσιο πρέπει να συμπεριληφθεί στη διδασκαλία. «Οι αποφάσεις μπορούν μόνο να βασιστούν στο συνετό ζύγισμα των διαφόρων επιχειρημάτων για την κάθε περίπτωση και στους εκπαιδευτικούς στόχους» (σ.58). Σε ό,τι αφορά τις ανησυχίες που εκφράζονται από διάφορους μελετητές ή την αγωνία κάποιων δασκάλων μουσικής ότι η μεταφορά των μουσικών του κόσμου έξω από το πολιτισμικό τους περιβάλλον και μέσα στην τάξη θα παραποιήσει τα βασικά νοήματα και τις λειτουργίες της μουσικής, ο Schippers θυμίζει ότι «υπάρχει πάντοτε ένα νέο πλαίσιο» (σ.58). Άλλωστε,

«ολόκληρο το τυπικό εκπαιδευτικό μας σύστημα –για τη μουσική αλλά και για τα άλλα αντικείμενα– είναι μια τεράστια άσκηση αναπλαισίωσης» (σ.59).

Κλείνω την ενότητα αυτή, που αφορούσε τους δυο πιο κρίσιμους προβληματισμούς με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι δάσκαλοι μουσικής που μπαίνουν στη διαδικασία να διδάξουν μουσικές του κόσμου στην τάξη, παραθέτοντας μία από τις επτά πρακτικές, εμπειρικές συμβουλές που δίνει ο Schippers (2010) στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου του, έχοντας ακριβώς κατά νου τους δασκάλους αυτούς και την πραγματικότητα της διδασκαλίας.

Να έχεις επίγνωση της παράδοσης, της αυθεντικότητας και του πλαισίου, αλλά μην πινιγείς από τις έννοιες αυτές. Διάβασε σχετικά με αυτές, σκέψου σχετικά με αυτές, και παρουσίασε με τόλμη την αναπλαισιωμένη εκδοχή της μουσικής που έχεις επιλέξει να δουλέψεις μέσα στην τάξη. Ο πυρήνας της μουσικής δεν είναι η ορθότητα, αλλά η δύναμή της να συγκινεί τους ανθρώπους. Αναγνώρισε τις διαφορές σε σχέση με τα αρχικά (originals) και προχώρησε προκειμένου να δημιουργήσεις ουσιαστικές εμπειρίες (Schippers, 2010, σ.169).

Εμπόδια και προβλήματα

Η πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση έχει συγκεντρώσει ένα σημαντικό ενδιαφέρον τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, με μια πληθώρα μελετητών να έχουν παράσχει θεωρητική και φιλοσοφική υποστήριξη, με κάποιες αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές που αφήνουν χώρο για ένταξη των μουσικών του κόσμου στο πρόγραμμα και με μια σημαντική βελτίωση στην ποσότητα και την ποιότητα του μουσικού υλικού που είναι διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς. Παρά, όμως, τα θετικά αυτά βήματα, φαίνεται ότι στην πράξη η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στις σχολικές τάξεις παραμένει πολύ περιορισμένη, ενώ και η όποια εφαρμογή της είναι τις περισσότερες φορές επιφανειακή. Η αναντιστοιχία αυτή μεταξύ θεωρίας και πράξης επισημαίνεται σταθερά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 μέχρι και σήμερα από διάφορους μελετητές. Πράγματι, ήδη το 1988 η Shehan (μετέπειτα Campbell) παρατηρεί ότι παρά την πληθωρική ρητορική στο θέμα της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, η σχετική δραστηριότητα στην τάξη κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Η Shehan αποδίδει το γεγονός αυτό «στην αραιή προσφορά μαθημάτων σχετικών με τις μουσικές του κόσμου στα προπτυχιακά προγράμματα των εκπαιδευτικών μουσικής, στη θεωρούμενη απουσία διδακτικών υλικών [...] και σε μια γενικότερη αβεβαιότητα και έλλειψη αυτοπεποίθησης σε σχέση με το πώς να προσεγγίσει και να εντάξει κανείς λιγότερο οικείες μουσικές μέσα στο καθιερωμένο πρόγραμμα» (σ.24). Σε ένα επόμενο άρθρο της η Campbell (1992a) συζητά διάφορους λόγους για τους οποίους οι δάσκαλοι μουσικής αποφεύγουν να εντάξουν μουσικές του κόσμου στα μαθήματά τους, αντιπαραθέτοντας τα επιχειρήματα της

σε καθέναν από αυτούς. Η Campbell διαπιστώνει ότι οι βασικότεροι λόγοι είναι οι εξής: ο περιορισμένος χρόνος του μαθήματος μουσικής και το ήδη γεμάτο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών που δεν “χωρά” τις μουσικές του κόσμου, η αντίληψη κάποιων εκπαιδευτικών ότι τέτοιες μουσικές χρειάζονται μόνον όταν η τάξη έχει μαθητές ξένης προέλευσης, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλοί με τις γλώσσες των ξένων τραγουδιών, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε άλλες μουσικές κουλτούρες εκτός της Δυτικής και η άγνοιά τους γύρω από τρόπους διδασκαλίας των μουσικών αυτών. Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί από τους παραπάνω παράγοντες εξακολουθούν να ισχύουν και σήμερα, επηρεάζοντας δυσμενώς την πρακτική των εκπαιδευτικών μουσικής σε ό,τι αφορά τις μουσικές του κόσμου.

Δέκα χρόνια μετά το παραπάνω άρθρο, η Campbell (2002) επισημαίνει ότι παρά τις σημαντικές προόδους που έχουν σημειωθεί στο πεδίο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, αρκετοί δάσκαλοι δεν έχουν ακόμη μετακινηθεί από τη Δυτικοκεντρική διδασκαλία της μουσικής στην οποία είχαν εκπαιδευτεί, ή χρησιμοποιούν τις μουσικές του κόσμου επιφανειακά, χωρίς να δίνουν σημασία στο πλαίσιο της κάθε μουσικής και στους τρόπους μετάδοσής της στην κουλτούρα της. Διάφοροι μελετητές διαπιστώνουν επίσης μια αντίφαση ανάμεσα στα λόγια των εκπαιδευτικών μουσικής, που ισχυρίζονται ότι πιστεύουν στην αξία της πολιτισμικά ποικιλόμορφης διδασκαλίας, και στη διδακτική τους πρακτική. «Πολλοί δάσκαλοι διατείνονται ότι υποστηρίζουν την πολυπολιτισμική ατζέντα, αλλά δεν εκφράζουν αυτή την υποστήριξη στην πράξη ή το κάνουν αναποτελεσματικά», γράφει η Cain (2011, σ.76). Η παραπάνω παρατήρηση στηρίζεται από πολυάριθμες έρευνες. Η έρευνα, για παράδειγμα, που πραγματοποίησε ο Moore (1993) σε 237 Αμερικανούς δασκάλους μουσικής έδειξε ότι παρότι το 80% των δασκάλων δήλωνε υπέρ της ένταξης των μουσικών του κόσμου στη σχολική διδασκαλία, στην πράξη λιγότερο από το 10% του χρόνου του μαθήματός τους αφιερωνόταν σε μη Δυτικά μουσικά είδη. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ως αιτίες για την περιορισμένη πρακτική τους α) την έλλειψη κατάρτισης και προετοιμασίας τους για να διδάξουν τις μουσικές του κόσμου, β) τις ελάχιστες γνώσεις που είχαν για τις μουσικές αυτές, και γ) την πεποίθησή τους ότι οι ευρω-αμερικανικές μουσικές είναι σημαντικότερες από τις μουσικές του κόσμου. Σε μια αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε δέκα χρόνια αργότερα ο Legette (2003) σε 394 Αμερικανούς εκπαιδευτικούς μουσικής, ενώ η συντριπτική πλειονότητα των συμμετασχόντων (99%) τίθετο υπέρ της άποψης ότι οι μουσικές από άλλες κουλτούρες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη διδασκαλία, στην πράξη ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό εξ αυτών (35%) δεν συμπεριελάμβανε μουσικές του κόσμου παρά μόνο σε λίγα μαθήματα ή σε κάποιες εκδηλώσεις. Οι λόγοι που, σύμφωνα με

τους εκπαιδευτικούς, ευθύνονταν για αυτήν την απόσταση μεταξύ απόψεων και πρακτικής ήταν η έλλειψη γνώσεων και εκπαίδευσής τους στις μουσικές του κόσμου και η έλλειψη διδακτικού υλικού. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι είχαν τη διάθεση να διδάξουν μουσικές από άλλες κουλτούρες, αλλά καθώς η αμερικανική μουσική ήταν η πρώτη τους προτεραιότητα, ελάχιστος χρόνος απέμενε για οτιδήποτε άλλο. «Φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μουσικής βλέπουν την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως ένα επιπρόσθετο συστατικό, παρά ως ένα βασικό μέρος του προγράμματος», σχολίασε ο Legette (σ.57). Εξετάζοντας τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών, η Lundquist (2002) παρατήρησε «ένα μεγαλύτερο-από-το-αναμενόμενο χάσμα ανάμεσα στις πεποιθήσεις των δασκάλων, όπως αναφέρονται από αυτούς, και στη διδακτική τους πρακτική» (σ.635). Η Lundquist συμπέρανε ότι «αν και οι δάσκαλοι μιλούν υπέρ της ένταξης των μουσικών από άλλες κουλτούρες στο μάθημα, πολλοί είτε δεν υλοποιούν τελικά κάτι τέτοιο λόγω έλλειψης χρόνου ή έλλειψης προπαρασκευής, είτε το κάνουν επιφανειακά» (σ.635).

Τα παραπάνω έχουν καταστήσει φανερούς κάποιους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην ένταξη των μουσικών του κόσμου στο σχολικό μάθημα μουσικής. Ως κύριο πρόβλημα αναδεικνύεται η ελλιπής κατάρτιση, προετοιμασία και ενημέρωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με τις μουσικές του κόσμου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία μουσικής από άλλες κουλτούρες νιώθουν σε μεγάλο βαθμό μη εξοπλισμένοι για μια τέτοια διδασκαλία. Πώς να διδάξεις κάτι στο οποίο δεν έχεις καθόλου εκπαιδευτεί; Ή πώς να το διδάξεις καλά; Εδώ το πρόβλημα μετατοπίζεται στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά στο πεδίο της κατάρτισης των μελλοντικών μουσικοπαιδαγωγών, όπου, όπως εξηγεί ο Μυράλης (2009), «οι απαραίτητες προσαρμογές φαίνεται να γίνονται με αρκετά αργούς ρυθμούς» (σ.96). Πράγματι, οι έρευνες των Chin (1996), Koster και Gratto (2001, στο Μυράλης, 2009) και Miralis (2002) σε αμερικανικά πανεπιστήμια έδειξαν ότι λίγα μόνο από τα παρεχόμενα μαθήματα ήταν ειδικά σχεδιασμένα για να βοηθούν τους μελλοντικούς δασκάλους μουσικής να διδάξουν μουσικές του κόσμου. Ακόμη και σήμερα, που έχει υπάρξει μια αύξηση σε προπτυχιακά μαθήματα σχετικά με την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση, το αποτύπωμα στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν φαίνεται επαρκές. Το 2016 η Campbell σημειώνει: «Μολονότι τα ακαδημαϊκά προγράμματα αναβαθμίζουν τα περιεχόμενά τους συμπεριλαμβάνοντας μαθήματα σχετικά με μουσικές κουλτούρες του κόσμου, πολλοί δάσκαλοι αποφοιτούν χωρίς μια ισχυρή αίσθηση ότι μπορούν να εφαρμόσουν την

ακαδημαϊκή τους σπουδή στη διδακτική πρακτική» (σ.107). Αντίστοιχα ανεπαρκείς φαίνεται ότι είναι και οι όποιες επιμορφώσεις γίνονται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για τις μουσικές του κόσμου, αφού, σύμφωνα με την Campbell (2016), και οι εκπαιδευτικοί αυτοί ζητούν περισσότερη καθοδήγηση προκειμένου να επιχειρήσουν μια τέτοια διδασκαλία.

Καθώς ο δάσκαλος αποτελεί «τον παράγοντα-κλειδί για μια υπεύθυνη και επιτυχή υλοποίηση των μουσικών του κόσμου στο πρόγραμμα» (Schwadron, 1986, σ.11), η κατάλληλη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευσή του κρίνεται από τους μελετητές ως αποφασιστικής σημασίας. «Αν τα μουσικά ιδρύματα επιθυμούν να βγάλουν εκπαιδευτικούς μουσικής που να είναι ικανοί στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, οφείλουν να σχεδιάσουν την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση το ίδιο καλά όσο σχεδιάζουν σήμερα το Δυτικό μουσικό πρόγραμμα», τονίζει η Volk (1998, σ.166). Είναι γεγονός ότι όσο η εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων μουσικής παραμένει κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμική και Δυτικοκεντρική, η εφαρμογή μιας πραγματικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης στη μουσική εκπαίδευση δύσκολα θα επιτευχθεί, αφού, όπως σημειώνουν πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί, οι περισσότεροι δάσκαλοι αντικατοπτρίζουν στην πρακτική τους τις μεθόδους, τις παραδόσεις και τις αξίες που έμαθαν ή έλαβαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της τυπικής μουσικής τους εκπαίδευσης (Rose, 1995· Sands, 1993). «Λίγοι μόνο δάσκαλοι μπορεί να αναμένεται ότι θα κάνουν το άλμα από τη ρητορική στην πραγματικότητα σε ό,τι αφορά ρεπερτόριο και μεθόδους, για να διδάξουν μουσικές πέρα από τις εμπειρίες και την εκπαίδευσή τους», επισημαίνει η Campbell (1994b, σ.31). Είκοσι χρόνια αργότερα επαναλαμβάνει την ίδια επισήμανση, λέγοντας ότι μόνο οι δάσκαλοι που είναι γνήσια αφοσιωμένοι στην ποικιλομορφία, μουσική και πολιτισμική, θα αφιερώσουν τον χρόνο και την προσοχή τους για να μάθουν μουσικές στις οποίες δεν είχαν εκπαιδευτεί (Campbell, 2016). Και βέβαια, οι λίγοι αυτοί δάσκαλοι –οι γνήσια αφοσιωμένοι στον στόχο να γίνουν ικανοί να διδάξουν κάποια στιγμή τις μουσικές του κόσμου στους μαθητές τους– θα πρέπει αναγκαστικά «να ακολουθήσουν τον μοναχικό δρόμο της ατομικής έρευνας, μελέτης και εξάσκησης» (Μυράλης, 2009, σ.97).

Η ελλιπής εκπαίδευση των δασκάλων μουσικής σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με ένα δεύτερο και εξίσου σημαντικό πρόβλημα που διαπιστώνουν οι μελετητές σε σχέση με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη και το οποίο είναι η επιφανειακή προσέγγιση μιας τέτοιας διδασκαλίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικής δηλώνουν ένθερμοι υποστηρικτές των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση, αναφέρει ο Μυράλης (2009), όμως στερούνται μιας φιλοσοφικής βάσης για κάτι τέτοιο, δεν έχουν προβληματιστεί

ουσιαστικά γύρω από θέματα πολυπολιτισμικότητας, έχουν μηδαμινές πολυπολιτισμικές εμπειρίες σε προσωπικό επίπεδο, ενώ και οι μουσικές τους ενασχολήσεις δεν έχουν κινηθεί ποτέ σε κάποιον άλλον χώρο εκτός της Δυτικοευρωπαϊκής παράδοσης. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιμετωπίζουν συνήθως τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου μέσα από μια ρηχή, “fast-food” προσέγγιση, κατά την οποία ψάχνουν και βρίσκουν δυο-τρία τραγούδια, με κύριο στόχο να τα συμπεριλάβουν στην επικείμενη σχολική τους γιορτή. Στη συνέχεια, τα διδάσκουν στους μαθητές τους χωρίς καμία συζήτηση για το κοινωνικό, πολιτισμικό, αισθητικό ή πολιτικό τους πλαίσιο και χωρίς να δίνουν σημασία στους τρόπους με τους οποίους τα τραγούδια αυτά διδάσκονται και επιτελούνται στην κουλτούρα τους.

Διδακτικές πρακτικές όπως αυτές που αναφέρει ο Μυράλης (2009), κατά τις οποίες οι μουσικές του κόσμου αποτελούν μια εξωτική πινελιά στο τυπικό ρεπερτόριο, η ενασχόληση με αυτές είναι εξαιρετικά σύντομης διάρκειας, το πλαίσιο της μουσικής δεν συζητιέται στο μάθημα και η στόχευση είναι μόνο να εξυπηρετηθούν κάποιες εκδηλώσεις, καταγράφονται σε διάφορες έρευνες (Abril, 2003· Lundquist, 2002) και βέβαια προκαλούν ανησυχία στους μουσικοπαιδαγωγούς, καθώς όχι μόνο δεν προωθούν, αλλά μάλλον υπονομεύουν τις αξίες της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης. Η Campbell (2002) θεωρεί ότι πρέπει να σταματήσουμε να βλέπουμε το κίνημα της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης ως μια εξωτικοποίηση του ρεπερτορίου και καλεί τους δασκάλους να δίνουν περισσότερη σημασία «στις πολιτισμικές διεπαφές, στα πλαίσια και στις διαδικασίες της μουσικής» (σ.31). Ειδικά, η απουσία εξέτασης του πλαισίου της μουσικής θεωρείται από πολλούς μελετητές ως κατεξοχήν ένδειξη μιας επιφανειακής προσέγγισης. Την άποψη αυτή έχει η Hess (2013b), η οποία, μάλιστα, πιστεύει ότι η μη ενασχόληση με το πλαίσιο κατά τη διδασκαλία μουσικής από άλλες κουλτούρες αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η Bradley (2006b) σχολιάζει ότι «η ανάγκη να διδαχθεί το ρεπερτόριο μέσα στον σύντομο χρόνο που είναι διαθέσιμος [...] ωθεί πολλούς δασκάλους να αφήνουν το πλαίσιο για μια άλλη μέρα, μια μέρα που συχνά δεν έρχεται ποτέ» (σ.35). Η Bradley επιστρά την προσοχή στο θέμα αυτό, λέγοντας ότι όταν το πλαίσιο απουσιάζει από τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου, οι μαθητές κατασκευάζουν τη δική τους εικόνα του Άλλου, πράγμα που επιτρέπει τη διαιώνιση πολιτισμικών στερεοτύπων. Για την Cain (2005) είναι εξίσου σημαντικό το να αφιερώνεται ικανός χρόνος στα μουσικά είδη που μελετώνται, ώστε να επιτυγχάνεται αρκετό βάθος και όχι να γίνεται απλώς ένα επιπόλαιο πέρασμα. Εδώ, βέβαια, έρχεται κανείς αντιμέτωπος με το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου του μαθήματος μουσικής, ένα πρόβλημα που επισημαίνεται σταθερά τόσο από τους εκπαιδευτικούς μουσικής (όπως φάνηκε

στις προαναφερθείσες έρευνες) όσο και από τους μελετητές (Campbell, 1992a· Klinger, 1996· Nettl, 1992). Το πρόβλημα αυτό, που δυστυχώς είναι άλυτο, έρχεται και προστίθεται στα υπόλοιπα πρακτικά προβλήματα που περιβάλλουν τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στην τάξη, επιδεινώνοντας τις συνθήκες και συμβάλλοντας και αυτό στο να οδηγούνται τελικά οι εκπαιδευτικοί σε μια περιορισμένη ή ρηχή διδασκαλία των μουσικών αυτών.

Ένα ακόμη ζήτημα που συχνά αναφέρουν οι δάσκαλοι όταν θέλουν να εξηγήσουν το γιατί δεν εντάσσουν τις μουσικές του κόσμου στα μαθήματά τους, είναι η ανεπάρκεια διδακτικού υλικού. Στην έρευνα της Robinson (2002) σε αμερικανικά δημοτικά σχολεία, οι δάσκαλοι μουσικής δήλωσαν ότι δυσκολεύονταν να βρουν ποιοτικό υλικό από ξένες μουσικές κουλτούρες που να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά. Η Hess (2010b), αναφερόμενη επίσης στο δημοτικό σχολείο, θεωρεί τις περιορισμένες πηγές υλικού ως έναν από τους παράγοντες που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από το να εμπλακούν με τις μουσικές του κόσμου. Πολλοί μελετητές παραδέχονται ότι η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου απαιτεί μεγάλο φόρτο εργασίας για τον δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να βρει μουσικό υλικό, να το μελετήσει, να το μεταγράψει, να το προσαρμόσει και να σχεδιάσει μια κατάλληλη προσέγγιση για να το διδάξει στην τάξη (Anderson & Campbell, 2010· Cain, 2005). Από την άλλη, πρέπει να παραδεχτεί κανείς ότι τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μια σημαντική αύξηση στη διαθεσιμότητα διδακτικού υλικού για τις μουσικές του κόσμου τόσο σε έντυπη όσο και σε ηχογραφημένη/ψηφιακή μορφή. Όμως, όπως εξηγεί ο Abril (2006b), «η ποιότητα [του υλικού αυτού] ποικίλει, και η έλλειψη κατάρτισης των δασκάλων μουσικής στις εν λόγω μουσικές κουλτούρες κάνει την αξιολόγηση αυτών των ειδών να μοιάζει μια τρομακτική δουλειά» (σ.38). Ο Μυράλης (2009), πάλι, θεωρεί ότι, παρά την αύξηση στην παραγωγή σχετικού με τις μουσικές του κόσμου υλικού, υπάρχει ακόμη σημαντική ανάγκη για διδακτικό υλικό που να έχει σχεδιαστεί κατάλληλα για χρήση στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Υλικό, λοιπόν, πλέον υπάρχει, αλλά δεν είναι αρκετό, δεν είναι πάντα ποιοτικό, δεν είναι συνήθως έτοιμο για χρήση και κυρίως δεν είναι “στα χέρια” του δασκάλου (δεν βρίσκεται, για παράδειγμα, μέσα στα σχολικά εγχειρίδια). Ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει πού να ψάξει για να βρει το ποιοτικό υλικό (σε ποιες εκδόσεις, σε ποιους ιστότοπους, από ποιους συγγραφείς/επιμελητές κ.λπ.) και πρέπει να μπορεί να το αξιολογήσει. Με άλλα λόγια, πρέπει να είναι κάποιος που θα έχει ασχοληθεί ήδη σε αρκετό βάθος με τη χρήση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση ή που θα έχει καταρτιστεί στο θέμα αυτό μέσα από τις σπουδές του –πράγμα που αναδεικνύει και πάλι την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων. Επιπλέον, ακόμη και το αδιαμφισβήτητο ποιοτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί όλα αυτά τα

χρόνια από μουσικοπαιδαγωγούς και εθνομουσικολόγους ειδικά για σχολική χρήση, τις περισσότερες φορές χρειάζεται να υποστεί επεξεργασία και να προσαρμοστεί από τον δάσκαλο, προκειμένου να ταιριάζει στις ποικίλες διδακτικές ανάγκες της κάθε τάξης. Έτσι, η επιθυμία να προσφέρει κανείς στους μαθητές του ποιοτικές εμπειρίες με τις μουσικές του κόσμου σημαίνει πάντα μια σημαντική αφιέρωση χρόνου και ενέργειας από μέρους του. Η Cain (2005) υποστηρίζει ότι η “θύσια” αυτή αξίζει τον κόπο, σημειώνοντας ότι η έρευνα για νέες μουσικές, ακόμη και για κάποιες για τις οποίες υπάρχουν ελάχιστες πηγές, αποτελεί μια συναρπαστική διαδικασία για τον δάσκαλο. Προφανώς, όμως, δεν το βλέπουν όλοι έτσι το θέμα, με αποτέλεσμα η επιπρόσθετη εργασία που απαιτείται για την ανεύρεση και προετοιμασία του διδακτικού υλικού να αποθαρρύνει αρκετούς εκπαιδευτικούς.

Η μουσικοπαιδαγωγός Kathryn Marsh (2005) παρατηρεί, πάντως, ότι από τη στιγμή που σήμερα υπάρχει αρκετό διαθέσιμο υλικό αλλά και ανθρώπινες πηγές μέσα από τις οποίες μπορεί να προσεγγίσει κανείς τις μουσικές του κόσμου, μάλλον δεν είναι η ανεπάρκεια πόρων που ευθύνεται για την έλλειψη σιγουριάς των δασκάλων να διδάξουν πολυπολιτισμικά μουσικά προγράμματα. «Μοιάζει πιο πιθανό», λέει η Marsh, «ότι αυτή η έλλειψη σιγουριάς αντανakλά το γεγονός ότι στην προπαρασκευαστική τους κατάρτιση πολλοί δάσκαλοι δεν απέκτησαν μια κατανόηση της αναγκαιότητας τέτοιων προγραμμάτων» (σ.38). Η Marsh θίγει εδώ έναν ακόμη παράγοντα που παρεμποδίζει την ένταξη των μουσικών του κόσμου στη σχολική διδασκαλία και ο οποίος είναι οι μη συμβάλλουσες προς αυτήν την κατεύθυνση αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων μουσικής. Οι δάσκαλοι μουσικής δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι ή πεπεισμένοι για την αξία της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, λέει στην ουσία η Marsh, επιστρέφοντας ξανά το πρόβλημα στην ελλιπή προπτυχιακή εκπαίδευση των δασκάλων. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και η έρευνα της Cain (2011) σε δασκάλους μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, η οποία ανέδειξε «μια βαθύτατη έλλειψη εκτίμησης [των δασκάλων] για τις αξίες και τα οφέλη της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης» (σ.267). Από την άλλη, στη μελέτη της Teicher (1997) φάνηκε ότι η εμπλοκή εκπαιδευόμενων δασκάλων στον σχεδιασμό και την διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με μουσικές του κόσμου αύξησε την προθυμία τους να εντάξουν τις μουσικές αυτές στις μελλοντικές σχολικές τους διδασκαλίες. Αυτό δείχνει ότι μια κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων μουσικής μπορεί όχι μόνο να τους καταστήσει ικανούς να διδάξουν τις μουσικές του κόσμου, αλλά και να τους δημιουργήσει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για μια τέτοια διδασκαλία. Η παράμετρος αυτή είναι σημαντική, γιατί «οι στάσεις που αυτοί οι δάσκαλοι θα έχουν απέναντι στη μουσική και την κουλτούρα

και ο τρόπος που θα παρουσιάσουν τη μουσική στους μελλοντικούς μαθητές τους θα επηρεάσουν αναμφισβήτητα και τις αντίστοιχες στάσεις των μαθητών αυτών» (σ.423).

Εμπόδιο στην προσπάθεια προς μια πλουραλιστική μουσική εκπαίδευση αποτελούν και οι αόριστες και μάλλον υπεκφεύγουσες αναφορές των αναλυτικών προγραμμάτων στο θέμα αυτό, υποστηρίζουν κάποιοι μελετητές. Η Campbell (1994b) παρατηρεί ότι ενώ ένας από τους γενικούς στόχους των αμερικανικών αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της μουσικής είναι «η κατανόηση της μουσικής σε σχέση με την ιστορία και την κουλτούρα» (σ.73), πουθενά στα προγράμματα αυτά δεν υπάρχει κάποια αναφορά σε μουσικά κομμάτια που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα παλαιότερων ή σύγχρονων μουσικών κουλτούρων του κόσμου. Η Campbell σημειώνει αιχμηρά ότι οι δηλώσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν προτείνουν συγκεκριμένο μουσικό ρεπερτόριο αποδεικνύονται άχρηστες σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Αναφερόμενη στη μουσική εκπαίδευση στον Καναδά, η Hess (2010b) θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του Οντάριο ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για το γεγονός ότι οι μαθητές του δημοτικού έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να γνωρίσουν τις μουσικές του κόσμου. Όπως εξηγεί η Hess, παρότι υπάρχουν κάποιοι γενικοί στόχοι στο αναλυτικό πρόγραμμα που υποδεικνύουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να μελετούν μουσική από ποικίλες κουλτούρες, οι στόχοι αυτοί «αποτελούν μειοψηφία και είναι τουλάχιστον ασαφείς» (σ.24), ενώ η όλη οπτική του αναλυτικού προγράμματος είναι ξεκάθαρα Δυτικοκεντρική. Παρόμοιες παρατηρήσεις κάνουν η Marsh (2005) και η Cain (2011) για τα αναλυτικά προγράμματα της Νέας Νότιας Ουαλίας και του Κουήνσλαντ της Αυστραλίας αντιστοίχως. Αν και στα κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων υπάρχει μια γενική αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, γράφει η Marsh (2005), συγκεκριμένες οδηγίες για την ένταξη πολυπολιτισμικών οπτικών στο μάθημα εμφανίζονται σπανίως. Η Cain (2011), από την άλλη, αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του Κουήνσλαντ δίνει μεγάλη έμφαση στην αξία της πολιτισμικής διαφορετικότητας, περιέχοντας πολυάριθμες γενικές αναφορές που δείχνουν προς την κατεύθυνση της θεωρητικής και πρακτικής ενασχόλησης των μαθητών με μουσικές από ποικίλες κουλτούρες. Όταν, ωστόσο, προχωρήσει κανείς στους πιο εξειδικευμένους στόχους, αυτούς που καθορίζουν το συγκεκριμένο περιεχόμενο των μαθημάτων, εκεί, εξηγεί η Cain, το επίκεντρο δεν είναι πια η πολιτισμική ποικιλομορφία αλλά οι Δυτικές μουσικές έννοιες. Επιπλέον, ενώ γίνονται κάποιες αναφορές σε «μορφές και είδη που σχετίζονται με συγκεκριμένες ιστορικές εποχές και πολιτισμικά πλαίσια» (σ.122), δεν υπάρχουν πουθενά συγκεκριμένες οδηγίες για πρακτικές μουσικές δραστηριότητες πολυπολιτισμικής φύσης. Όπως σημειώνει η Cain, οι δάσκαλοι αφήνονται να αποφασίσουν μόνοι τους το πώς θα

εφαρμόσουν αυτή την “ιδιαιτέρη” απαίτηση περιεχομένου, χωρίς να τους δίνεται κάποια κατεύθυνση για τα είδη ή το εύρος των μουσικών κουλτούρων που θα χρησιμοποιήσουν.

Πέρα από τα παραπάνω, ορισμένοι μελετητές βλέπουν και κάποια βαθύτερα εμπόδια στην πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση, εμπόδια τα οποία βρίσκονται στις ίδιες τις βάσεις και τις αντιλήψεις που στηρίζουν τη θεσμική μουσική εκπαίδευση, έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στον Δυτικό κόσμο. «Δεν αρκεί να προσθέσουμε [...] νέες μουσικές σε παλιές κατασκευές αναλυτικών προγραμμάτων και σε παλιές διδακτικές μεθοδολογίες» (σ.101), γράφει η μουσικοπαιδαγωγός Heidi Westerlund (1999), υποστηρίζοντας ότι πρέπει να τεθούν σε αμφισβήτηση Δυτικοκεντρικές έννοιες, θεωρίες και πρακτικές στις οποίες έχει βασιστεί η όλη αντίληψη της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης στη Δύση. Η Westerlund αναρωτιέται αν οι Δυτικοί δάσκαλοι μουσικής και ακόμη περισσότερο τα ιδρύματα εκπαίδευσης των δασκάλων αυτών έχουν πραγματικά την προθυμία να δεχτούν εναλλακτικές όψεις σε σχέση με τη μουσική. Ο Schippers (2010) παρατηρεί ότι παρά τη σοβαρή κινητοποίηση που έχει υπάρξει γύρω από το θέμα της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης όλα αυτά τα χρόνια, η μετάβαση από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις, τα μεθοδολογικά μοντέλα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές στα πρακτικά πεδία της κατάρτισης των δασκάλων μουσικής και τελικά της διδασκαλίας μέσα στην τάξη παραμένει ακόμη μεγάλο ζητούμενο. Οι λόγοι για αυτήν την καθυστέρηση βρίσκονται βαθύτερα από τα διάφορα πρακτικά προβλήματα, υποστηρίζει ο Schippers (2010): «Οι δραστικές αλλαγές που χρειάζονται για να στεγάσουν τις πραγματικότητες της πολιτισμικής ποικιλομορφίας απαιτούν μια επανεκτίμηση εγγενών αξιών και συστημάτων πεποιθήσεων, όπως επίσης και διαφορετικές προσεγγίσεις στην τυπική (formal) οργάνωση της μουσικής εκπαίδευσης» (σ.36). Ο Schippers θεωρεί ότι τέτοιες διαδικασίες αλλαγών σε βάθος συναντούν γενικά πολλές αντιστάσεις μέσα στα θεσμικά περιβάλλοντα και μπορεί να πάρουν αρκετές δεκαετίες μέχρι να μεταφραστούν σε γενικευμένη πρακτική, «ειδικά όταν η κατάσταση είναι περίπλοκη και αυτά που διακυβεύονται είναι σημαντικά» (σ.39).

3. Επισκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο

Η ερευνητική δραστηριότητα στον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης ξεκίνησε στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και τα πρώτα είκοσι χρόνια είχε έντονα αυξητικό ρυθμό, με πολλές από τις σχετικές έρευνες να υλοποιούνται στο πλαίσιο διδακτορικών διατριβών. Η επισκόπηση, ωστόσο, των ερευνών αυτών από τους Quesada και Volk (1997) έδειξε ότι από τα διάφορα ερευνώμενα πεδία, μόνο εκείνο της

ανάπτυξης διδακτικού υλικού ήταν επαρκώς διερευνημένο, ενώ όλες οι άλλες περιοχές παρέμεναν σχετικά ανεξερεύνητες. Ως μία από τις χρήζουσες περαιτέρω έρευνα περιοχές, οι Quesada και Volk σημείωναν και αυτή που διερευνά τις επιδράσεις από την εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε μαθητές, την περιοχή δηλαδή στην οποία κινείται και η δική μου μελέτη. Οι λίγες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την πρώτη εκείνη εικοσαετία στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο διερευνούν κυρίως τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές για τις μουσικές ή/και τις κουλτούρες που μελετήθηκαν, τις στάσεις τους απέναντι στις συγκεκριμένες μουσικές ή/και κουλτούρες και απέναντι στο μάθημα της μουσικής, και τις προτιμήσεις τους προς τις διάφορες μουσικές. Σε όλες αυτές τις μελέτες οι ερευνητές, ακολουθώντας το κυρίαρχο ερευνητικό παράδειγμα στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής (Hennessy, 2004, σ.240), χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων –συνήθως τεστ γνώσεων και στάσεων– και αντίστοιχες αναλυτικές τεχνικές. Τα ευρήματα δείχνουν γενικά αύξηση των θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στις μουσικές που διδάχθηκαν και στο μάθημα μουσικής, όπως και βελτίωση των μουσικών τους επιδόσεων (Brennan, 1984· Nyberg, 1975· Whitworth, 1977· Woodard, 1978).

Καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 οι μελετητές συνέχισαν να επισημαίνουν ότι «οι μελέτες που αξιολογούν υποδειγματικά πολυεθνικά-πολυπολιτισμικά προγράμματα σπανίζουν, και είναι ιδιαίτερα αναγκαίες προκειμένου να ενημερώσουν την πρακτική» (Gay, 1995, στο Lundquist, 2002, σ.638). Το 1994 η Campbell υπογράμμισε ότι «παρά την πληθώρα βιβλιογραφίας στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, υπάρχουν πολύ λίγα πειστήρια που να αποδεικνύουν ότι συγκεκριμένες προσεγγίσεις κάνουν αυτό που προτίθενται να κάνουν» (σ.74). Αν πιστεύεται ότι η μελέτη των μουσικών του κόσμου οδηγεί σε ευρύτερη μουσική κατανόηση και σε λιγότερες προκαταλήψεις, τότε είναι αναγκαίο να υπάρξουν έρευνες που θα αναδείξουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές διαδικασίες, τόνιζε η Campbell και καλούσε τους δασκάλους μουσικής να ξεκινήσουν τέτοιες έρευνες, υλοποιώντας εθνογραφικές μελέτες σε υποδειγματικά προγράμματα.

Ωστόσο, όπως φαίνεται από μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας, λίγοι μόνο ερευνητές ανταποκρίθηκαν τα επόμενα χρόνια στην προτροπή της Campbell (1994b), με αποτέλεσμα η μελέτη εφαρμογής προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε σχολικές τάξεις να παραμένει μέχρι και σήμερα περιορισμένη. Αν, μάλιστα, επικεντρωθεί κανείς στις έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα που έχουν εφαρμόσει ποιοτικές μεθοδολογίες, θα παρατηρήσει ότι αυτές είναι πολύ λίγες σε αριθμό (Miralis, 2014). Ακόμη πιο καταφανής είναι η έλλειψη εθνογραφικών μελετών, οι οποίες, παρά την παραπάνω συμβουλή της Campbell (1994b),

είναι ελάχιστες. Στη συνέχεια, θα περιγράψω τις κυριότερες από τις έρευνες που κινούνται στο πεδίο που με ενδιαφέρει και οι οποίες έχουν συνάφεια με τη δική μου έρευνα. Είναι σημαντικό να τονίσω ότι όλες οι παρακάτω έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από την πλευρά της μουσικής παιδαγωγικής. Οι ερευνητές που τις υλοποιούν είναι μουσικοπαιδαγωγοί με ενδιαφέρον για την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση.

Η μελέτη της Patricia Shehan (1987) ανήκει στην πρώτη περίοδο ερευνών, έχοντας και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Η ερευνήτρια εξέτασε την επίδραση μιας ενότητας πέντε μαθημάτων με μουσική της Νοτιοανατολικής Ασίας στις μουσικές επιδόσεις, τις προτιμήσεις και τις εθνοκεντρικές στάσεις μαθητών ΣΤ΄ δημοτικού. Η διδασκαλία περιελάμβανε ακρόαση, μελέτη μουσικών εννοιών, εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών, εξερεύνηση οργάνων και σύνδεση με τον πολιτισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια αύξηση στις μουσικές γνώσεις και στην προτίμηση των μαθητών προς τη συγκεκριμένη μουσική. Σε ό,τι αφορά τις εθνοκεντρικές στάσεις, οι οποίες μετρήθηκαν μέσα από έναν οδηγό αξιολόγησης στάσεων, παρατηρήθηκαν κάποιες μικρές θετικές αλλαγές, που, όμως, δεν ήταν σημαντικές. Η Shehan αναγνώρισε από μόνη της κάποιους παράγοντες που πιθανώς δεν επέτρεψαν να επιτευχθεί ένα καλύτερο αποτέλεσμα στο θέμα του εθνοκεντρισμού, σημειώνοντας ότι η αλλαγή στάσεων μπορεί να απαιτεί μια μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια και πιο πολύπλευρη και διεξοδική προσέγγιση από αυτήν που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη μελέτη. Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε μια περίοδο όπου, όπως προανέφερα, οι ποσοτικές έρευνες ήταν ο κανόνας στον χώρο της μουσικοπαιδαγωγικής, η Shehan δεν προέβη σε κάποιον σχολιασμό σχετικά με τους περιορισμούς των μεθοδολογικών της εργαλείων, που, ενδεχομένως, επίσης δεν της επέτρεψαν να προσεγγίσει καλύτερα τα ζητούμενά της, παρά εστίασε όλη την (αυτο)κριτική της στις αδυναμίες της διδακτικής προσέγγισης.

Σημαντική υπήρξε η έρευνα της Kay Edwards (1998), η πρώτη στο ερευνητικό αυτό πεδίο που χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (παράλληλα με την εξέταση και κάποιων στοιχείων με ποσοτικές μεθόδους). Η Edwards διερεύνησε τα μουσικά και μη-μουσικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή τεσσάρων διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, με περιεχόμενο μουσικές των ιθαγενών της Αμερικής, σε τέσσερα τμήματα μαθητών Δ΄ δημοτικού. Ένα πέμπτο τμήμα διδάχθηκε το τυπικό πρόγραμμα. Οι τέσσερις διδακτικές προσεγγίσεις είχαν τα εξής χαρακτηριστικά: α) διδασκαλία σε μεγάλες ομάδες μαθητών, κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο και με χρήση αυθεντικών οργάνων των ιθαγενών της Αμερικής· β) διδασκαλία αποκλειστικά από έναν προσκεκλημένο ιθαγενή καλλιτέχνη· γ) διδασκαλία σε μικρές ομάδες, κατευθυνόμενη από τους μαθητές και με χρήση

αυθεντικών οργάνων· και δ) ίδια με την προηγούμενη προσέγγιση, αλλά με χρήση μη-αυθεντικών, “υποκατάστατων” οργάνων, αυτών που υπάρχουν συνήθως στις μουσικές τάξεις του δημοτικού. Η διδασκαλία σε όλες τις περιπτώσεις περιελάμβανε μουσικό και πολιτισμικό περιεχόμενο και διήρκεσε δώδεκα μαθήματα (έξι εβδομάδες). Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν από την Edwards, αλλά διδάχθηκαν από την εκπαιδευτικό μουσικής, ενώ η ερευνήτρια παρατηρούσε. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές απάντησαν στα δύο παρακάτω ανοιχτά ερωτήματα: «Έμαθα ότι...» και «Έμαθα πώς να...». Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια με βάση τον πλούτο και το βάθος τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές όλων των πειραματικών ομάδων πέτυχαν υψηλής ποιότητας μάθηση, αυξημένη ευαισθησία απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και μεγαλύτερη επίγνωση της πολυπολιτισμικότητας. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι το πρόγραμμα μείωσε τον αρχικό εθνοκεντρισμό και τις πολιτισμικές προκαταλήψεις των μαθητών σε διάφορους βαθμούς. Βασίζομενη στις αναλυτικές κατηγορίες που προέκυψαν, η Edwards διατύπωσε μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία η πολυπολιτισμική μουσική διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε τέσσερα προοδευτικά επίπεδα πολιτισμικής κατανόησης: α) αύξηση σε γνώσεις και δεξιότητες και πιο θετικές στάσεις προς το μάθημα, β) πολιτισμική επίγνωση, κυρίως σε επίπεδο ομοιοτήτων/διαφορών (που αντιπροσωπεύει μια λιγότερο προκατειλημμένη αντίληψη), γ) πολιτισμική ευαισθητοποίηση (που αντιπροσωπεύει μια ακόμη λιγότερο προκατειλημμένη αντίληψη), και δ) πολιτισμική εκτίμηση¹⁹ (που αντιπροσωπεύει μια μη προκατειλημμένη αντίληψη). Η έρευνα της Edwards υπήρξε πρωτοποριακή για την εποχή της και σημείο αναφοράς για τη συνέχεια. Πέραν όλων των άλλων ευρημάτων της, βοήθησε και στο να δοθεί συγκεκριμένο περιεχόμενο στην έννοια «πολιτισμική κατανόηση», αναδεικνύοντας κάποια συστατικά της (πολιτισμική γνώση, επίγνωση, ευαισθητοποίηση, εκτίμηση). Επιπλέον, έδειξε ότι μια ποιοτική εμπειρία με μουσικές του κόσμου που ενισχύεται από τη γνώση του πολιτισμικού πλαισίου της μουσικής, ακόμη και όταν είναι σχετικά μικρής διάρκειας, μπορεί να αποφέρει οφέλη στους μαθητές σε πολλά επίπεδα. Αλλά και σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία της, για την εποχή που πραγματοποιήθηκε, η έρευνα αυτή ήταν ένα βήμα μπροστά. Θα έλεγα, ωστόσο, ότι η χρήση από μέρους της Edwards των δύο ανοιχτών ερωτήσεων ως μοναδικού μεθοδολογικού εργαλείου της επέτρεψε μεν να εντοπίσει μέσα από την ανάλυση κάποιες πτυχές της πολιτισμικής κατανόησης (γνώση,

¹⁹ Η Edwards (1998) χρησιμοποιεί τον όρο «cultural valuing», εξηγώντας ότι ο όρος αυτός εννοεί τόσο την ανάπτυξη εκτίμησης προς μια άλλη κουλτούρα όσο και την κατανόηση αυτού που θεωρείται σημαντικό από μια άλλη κουλτούρα (σ.77).

ευαισθητοποίηση κ.λπ.), όχι όμως και να εξετάσει σε μεγαλύτερο βάθος τις συγκεκριμένες έννοιες. Και αυτό, επειδή το μόνο υλικό που είχε στη διάθεσή της ήταν οι –αναγκαστικά, λόγω της μορφής των ερωτήσεων– πολύ σύντομες απαντήσεις των παιδιών, του τύπου «Έμαθα ότι η μουσική των Ινδιάνων είναι πολύ σημαντική για αυτούς» ή «Οι Ινδιάνοι έχουν πολλές τελετές για να γιορτάσουν όταν γεννιέται κάποιος». Η χρήση επιπλέον μεθόδων, όπως οι συζητήσεις με κάποιους μαθητές ή η παρατήρηση της ίδιας της Edwards, θα μπορούσε να δώσει μια ακριβέστερη εικόνα του πώς ακριβώς αισθάνθηκαν τα παιδιά την «πολιτισμική ευαισθητοποίησή» τους ή πώς αξιολόγησαν την «πολιτισμική γνώση» που απέκτησαν, βοηθώντας και την ερευνήτρια να προσδιορίσει καλύτερα, μέσα από την εμπειρία των παιδιών, τις έννοιες που προέκυψαν. Από την άλλη, η θεωρία την οποία πρότεινε η Edwards σε σχέση με την πολιτισμική κατανόηση χρησιμοποιήθηκε ως βάση ανάλυσης από πολλούς επόμενους ερευνητές, που ανέπτυξαν περαιτέρω την έννοια αυτή και τις παραμέτρους της.

Ο Abril (2006a) θέλησε να εξετάσει την επίδραση μιας πολυπολιτισμικής μουσικής διδασκαλίας στη γνώση, στις κατανοήσεις, στις δεξιότητες και στις στάσεις των μαθητών. Στη μελέτη συμμετείχαν οκτώ τμήματα μαθητών Ε΄ δημοτικού από τέσσερα σχολεία (δύο τμήματα από κάθε σχολείο). Για τη διδασκαλία, την οποία ανέλαβαν εξωτερικοί εκπαιδευτικοί μουσικής με εμπειρία στις μουσικές του κόσμου, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: Σε κάθε σχολείο μία ομάδα παιδιών (το ένα τμήμα) διδάχτηκε το μουσικό υλικό μέσα από την προσέγγιση των “μουσικών εννοιών”, ενώ μία άλλη ομάδα (το δεύτερο τμήμα) μέσα από την “κοινωνικοπολιτισμική” προσέγγιση. Και οι δύο ομάδες διδάχτηκαν το ίδιο μουσικό περιεχόμενο (τραγούδια από διάφορες μη-Δυτικές κουλτούρες) και ενεπλάκησαν στις ίδιες ενεργητικές δραστηριότητες (τραγούδι, κίνηση, παίξιμο οργανικών διασκευών των τραγουδιών). Στην πρώτη ομάδα τα μαθήματα είχαν ως επίκεντρο τα μορφολογικά στοιχεία της μουσικής. Έτσι, παράλληλα με τις ενεργητικές δραστηριότητες, οι μαθητές συζήτησαν διάφορες μουσικές έννοιες, όπως αυτές εμφανίζονταν στα υπό μελέτη τραγούδια. Οι πολιτισμικές πληροφορίες που δόθηκαν σε σχέση με τα τραγούδια ήταν πολύ περιορισμένες. Στη δεύτερη ομάδα, αντίθετα, η διδασκαλία έδωσε βάρος στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των τραγουδιών, με τις συζητήσεις να περιστρέφονται γύρω από τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και επιτέλεσης της μουσικής, καθώς και γύρω από θέματα προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Μετά την ολοκλήρωση των επτά συνολικά μαθημάτων, ο Abril συνέλεξε στοιχεία από τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις ίδιες ερωτήσεις με εκείνες της Edwards (1998), ενώ και η ανάλυση έγινε με παρόμοιο τρόπο, χρησιμοποιώντας και τις κατηγορίες της Edwards για την πολιτισμική κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν

ότι, ενώ στο θέμα των δεξιοτήτων δεν υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων, στο θέμα των γνώσεων η πρώτη ομάδα είχε καλύτερα αποτελέσματα σε μουσικές γνώσεις, ενώ η δεύτερη σε κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις. Σημαντική διαφορά υπήρξε και στο θέμα της πολιτισμικής κατανόησης, καθώς 26 μαθητές της δεύτερης ομάδας παρείχαν απαντήσεις που έδειχναν πολιτισμική επίγνωση, ευαισθητοποίηση ή/και εκτίμηση άλλων λαών και πολιτισμών, ενώ από την πρώτη ομάδα τέτοιες απαντήσεις δόθηκαν από έναν μόνο μαθητή. Ο Abril (2006α) συμπέρανε ότι η μουσική που μαθαίνεται και επιτελείται στην τάξη μπορεί μεν από μόνη της να έχει μιαν επίδραση στις εμπειρίες των μαθητών, αυτό όμως που θα καθορίσει το πώς τα παιδιά θα κατανοήσουν και θα ανταποκριθούν τελικά στη μουσική και στην κουλτούρα είναι οι συζητήσεις που θα διεξαχθούν γύρω από αυτές τις εμπειρίες. «Οι δάσκαλοι δεν θα πρέπει να θεωρούν ότι οι εμπειρίες με πολυπολιτισμική μουσική αρκούν για να προωθήσουν ανεκτικότητα, αποδοχή ή/και εκτίμηση στους μαθητές» λέει ο Abril (σ.40), τονίζοντας ότι «αν οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέξουν τους μαθητές σε συζητήσεις γύρω από κοινωνικοπολιτισμικά θέματα, οι μαθητές μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά στις μη οικείες μουσικές και κουλτούρες» (σ.40). Ο Abril εξήγησε επίσης ότι η μουσική γνώση και η κοινωνικοπολιτισμική γνώση και κατανόηση δεν είναι δυο κατηγορίες που αποκλείουν η μία την άλλη, παρά η δεύτερη μπορεί να εμπλουτίσει και να εμβαθύνει την πρώτη. Σύμφωνα με τον Abril, οι δάσκαλοι μουσικής χρειάζεται να βρουν μια σωστή ισορροπία ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις, ώστε να πετύχουν τους στόχους που επιδιώκουν για τους μαθητές τους. Η έρευνα του Abril υπήρξε σημαντική, καθώς ανέδειξε με πολύ ξεκάθαρο τρόπο τη σημασία της μελέτης του πλαισίου της μουσικής.

Στη διδακτορική της διατριβή η Insook Nam (2007), χρησιμοποιώντας έναν ερευνητικό σχεδιασμό μελέτης περίπτωσης, θέλησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις κατανοήσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα της επαφής τους με μουσικές από διάφορες κουλτούρες. Η ερευνήτρια παρατήρησε δύο τάξεις Δ' δημοτικού, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μουσικής εφάρμοσαν δικά τους πολυπολιτισμικά προγράμματα. Η Nam δεν είχε ανάμειξη στην επιλογή του περιεχομένου ή της διδακτικής προσέγγισης των προγραμμάτων. Στη μία τάξη τα παιδιά ασχολήθηκαν επί ένα τρίμηνο με αφρικανικούς ρυθμούς σε κρουστά όργανα, ενώ στην άλλη στο ίδιο χρονικό διάστημα διδάχτηκαν μια μεγάλη ποικιλία τραγουδιών από διάφορες κουλτούρες. Η παρουσίαση του πολιτισμικού πλαισίου της μουσικής ήταν, σύμφωνα με τη Nam, πολύ περιορισμένη και επιφανειακή και στα δύο προγράμματα. Η Nam συνέλεξε δεδομένα μέσα από την παρατήρηση, από δύο συνεντεύξεις (μία στην αρχή και μία στο τέλος των προγραμμάτων) που πήρε από 13 παιδιά,

από ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων βασισμένων στην έρευνα της Edwards (1998) που συμπλήρωσαν όλα τα παιδιά (επίσης στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος), καθώς και από συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς μουσικής. Για την ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στις αναλυτικές κατηγορίες της Edwards. Παρατηρώντας, ωστόσο, ότι στην έρευνα της Edwards δεν γινόταν καμία αναφορά στα συναισθήματα των παιδιών για τη μουσική που διδάχθηκαν, η Nam (2007) συμπεριέλαβε δυο-τρεις σχετικές ερωτήσεις στις συνεντεύξεις και στο ερωτηματολόγιο, προσθέτοντας και μία αντίστοιχη κατηγορία στην ανάλυσή της. Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν γενικά θετικές στάσεις και συναισθήματα προς την πολυπολιτισμική μουσική διδασκαλία, αύξηση της γνώσης για τις μουσικές άλλων χωρών και μια δυσκολία στο θέμα των γλωσσών. Επίσης, φάνηκε ότι ενώ πολλά παιδιά ανέπτυξαν πολιτισμική επίγνωση, λίγα επέδειξαν πολιτισμική ευαισθητοποίηση και ακόμη λιγότερα πολιτισμική εκτίμηση. Η Nam σχολίασε ότι «πιθανώς περισσότερα παιδιά θα επέδειχναν πολιτισμική ευαισθητοποίηση ή πολιτισμική εκτίμηση αν είχαν την ευκαιρία να μάθουν τη μουσική με περισσότερες πληροφορίες για το πλαίσιο και την κουλτούρα, ή αν βίωναν ευθέως πολιτισμικά στοιχεία με κάποιους τρόπους» (σ.211). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Nam, το γεγονός ότι οι μαθητές εκτέθηκαν σε πολλές διαφορετικές κουλτούρες σε ένα σχετικά μικρό διάστημα μπορεί να περιορίσει την πολιτισμική κατανόηση και να αύξησε τη δυσκολία που αντιμετώπισαν στις γλώσσες. Η Nam σημείωσε επίσης ότι παρόλο που και οι δύο εκπαιδευτικοί μουσικής θεωρούσαν την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση σημαντική, οι διδακτικές προσεγγίσεις τους ήταν ρηχές και ανεπαρκείς, με τη μία εκπαιδευτικό «να πασχίζει να βρει τρόπους να διδάξει το νέο υλικό [τους αφρικανικούς ρυθμούς], το οποίο παρουσίαζε για πρώτη φορά στα παιδιά» (σ.216), και την άλλη «να στηρίζεται σε ένα προσχεδιασμένο και εντεταλμένο από την [εκπαιδευτική] περιφέρεια πρόγραμμα που περιελάμβανε δειγματικά μαθήματα στα οποία Δυτικές μουσικές έννοιες επιβάλλονταν στα τραγούδια άλλων κουλτούρων» (σ.216). Η Nam κατέληξε στην άποψη ότι μια μελέτη λιγότερων κουλτούρων που κινείται σε μεγαλύτερο βάθος και υποστηρίζεται από μια πιο προσεκτική διδασκαλία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στην προώθηση της πολιτισμικής κατανόησης. Η έρευνα της Nam είναι αξιοπρόσεκτη από την άποψη ότι είναι ίσως η πρώτη σε αυτή την ομάδα ερευνών που δίνει σημασία στις οπτικές των μαθητών. Επιπλέον, η Nam, σε αντίθεση με τους προηγούμενους ερευνητές, εντάσσει στο κείμενό της περιγραφές κάποιων μαθημάτων, βασισμένες στην παρατήρησή της, επιθυμώντας να μας δώσει μια ιδέα των γεγονότων που διαδραματίζονταν στην τάξη. Ενώ, όμως, οι περιγραφές αυτές πετυχαίνουν σε αρκετό βαθμό τον στόχο τους, η ανάλυση του υλικού από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, στην οποία προχωρά η Nam στη συνέχεια, δεν παρέχει

παρά μια επιφανειακή εικόνα των επιδράσεων των προγραμμάτων στα παιδιά, και αυτό σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας του φτωχού υλικού που έχει στη διάθεσή της η ερευνήτρια. Πράγματι, από τα λόγια των παιδιών που παρατίθενται στο κείμενο γίνεται πολύ φανερό ότι οι απαντήσεις τις οποίες συνέλεξε η Nam από τα ερωτηματολόγια και από τις δύο (μόνο) συνεντεύξεις με τα παιδιά δεν είχαν ιδιαίτερο βάθος. Η πολύ περιορισμένη και επιφανειακή μελέτη του πλαισίου της μουσικής και στα δύο προγράμματα πιθανότατα έπαιξε ρόλο σε αυτό, καθώς δεν επέτρεψε στα παιδιά να αναπτύξουν βαθύτερες σκέψεις. Φαίνεται όμως ότι και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησε η Nam δεν ήταν επαρκή. Ειδικά το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν είχε καμία συμμετοχή στα δρώμενα της τάξης πιστεύω ότι δεν της επέτρεψε να πλησιάσει πέρα από ένα τυπικό σημείο τα παιδιά, να δημιουργήσει μια οικεία σχέση μαζί τους και τελικά να μάθει κάτι ουσιαστικότερο για τις αντιλήψεις που διαμόρφωσαν μέσω των προγραμμάτων.

Η Chen-Hafteck (2007a) διερεύνησε τα αποτελέσματα ενός διαθεματικού προγράμματος κινεζικής μουσικής και κουλτούρας, το οποίο υιοθετούσε μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία της μουσικής. Ως βάση για τη δημιουργία του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρότζεκτ του Κινεζικού Ινστιτούτου της Αμερικής με τον τίτλο «Ήχοι του μεταξιού». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού από τρία διαφορετικά σχολεία και διήρκεσε δέκα εβδομάδες. Τα μαθήματα περιελάμβαναν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης (τραγούδι, παίξιμο, ακρόαση κ.ά.), καθώς και σε δημιουργικές δραστηριότητες σε άλλα πεδία (τέχνη, χορός κ.ά.), παράλληλα με πληροφορίες για τον κινεζικό πολιτισμό. Την εφαρμογή του προγράμματος ανέλαβαν σε συνεργασία εκπαιδευτικοί γενικών μαθημάτων, κοινωνικών σπουδών και μουσικής, οι οποίοι έλαβαν σχετικές οδηγίες και καθοδήγηση από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια ενός προκαταρκτικού εργαστηρίου. Παρά, ωστόσο, την κοινή καθοδήγηση, όπως προέκυψε, δεν εφάρμοσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα με την ίδια προσήλωση και με τους ίδιους τρόπους. Η ερευνήτρια συνέλεξε ποιοτικά δεδομένα μέσα από αναφορές και ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν δάσκαλοι και μαθητές, από συζητήσεις με τους δασκάλους, από αναφορές κάποιων υπευθύνων του πρότζεκτ οι οποίοι διεξήγαγαν παρατήρηση και από τεστ που δόθηκαν στους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος επέφερε σε αρκετές περιπτώσεις αύξηση της πολιτισμικής και μουσικής γνώσης των μαθητών, επιθυμία για μάθηση, θετικές στάσεις απέναντι στις άλλες κουλτούρες και αυξημένη αυτοπεποίθηση στους μαθητές που προέρχονταν από μειονότητες. Ωστόσο, τα θετικά αυτά αποτελέσματα φάνηκε να εξαρτώνται από πολλούς

παράγοντες, με πιο σημαντικούς τη στάση των δασκάλων, τη διδακτική προσέγγιση και το μαθησιακό περιβάλλον. Η Chen-Hafteck συμπέρανε ότι ένα ευέλικτο και επικεντρωμένο στον μαθητή πρόγραμμα πολυπολιτισμικής μουσικής, που θα εφαρμόζεται μέσα από τη συνεργασία διαφόρων εκπαιδευτικών και θα βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, μπορεί να αποφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η Karen Howard (2014) σχεδίασε και υλοποίησε μια εθνογραφική έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει το κατά πόσο ένα μουσικό-πολιτισμικό πρόγραμμα που περιελάμβανε πέντε μουσικές κουλτούρες από την Αφρική και την αφρικανική διασπορά μπορούσε να επιτύχει κάποιους, ενδεχομένως κοινούς, στόχους της μουσικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασικό ερώτημα της Howard ήταν αν μέσα από το πρόγραμμα αυτό, που παράλληλα με τις μουσικές εμπειρίες έδινε έμφαση στο πολιτισμικό πλαίσιο και στις ιστορικές συνδέσεις της μουσικής, τα παιδιά θα ανέπτυσσαν «πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση» – μια έννοια την οποία όρισε ως «ένα φάσμα που εκτείνεται από μια βασική επίγνωση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των κουλτούρων [...] μέχρι τη βαθιά ενσυναίσθηση για ανθρώπους από διάφορες καταστάσεις» (σ.20). Το πρόγραμμα ήταν τριμηνιαίας διάρκειας, αλλά περιελάμβανε καθημερινά μαθήματα. Η Howard το εφάρμοσε σε ένα τμήμα δικών της μαθητών Ε΄ δημοτικού, διδάσκοντας η ίδια τα περισσότερα μαθήματα, ενώ κάποια μαθήματα διδάχθηκαν από τέσσερις καλλιτέχνες-φορείς των υπό μελέτη κουλτούρων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από παρατήρηση και από συνεντεύξεις με τα παιδιά. Η ανάλυσή τους έδειξε ότι τα παιδιά βελτιώθηκαν ως προς τις μουσικές τους δεξιότητες και απέκτησαν επίγνωση κάποιων βασικών πολιτισμικών στοιχείων και γνώσεις για τις συγκεκριμένες μουσικές. Κάποια παιδιά προχώρησαν βαθύτερα στα πολιτισμικά θέματα, αναπτύσσοντας ενδιαφέρον, σεβασμό ή σε κάποιες περιπτώσεις και ενσυναίσθηση για τις κουλτούρες που μελετήθηκαν. Η έρευνα της Howard είναι η πιο κοντινή στη δική μου έρευνα από μεθοδολογικής άποψης, ενώ και σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του προγράμματος οι έρευνές μας έχουν αρκετά κοινά στοιχεία: Η Howard δίδαξε η ίδια το πρόγραμμα, αν και, σε αντίθεση με εμένα, σε δικούς της μαθητές, η διδασκαλία της ήταν πλούσια σε πολιτισμικό πλαίσιο, το πρόγραμμά της είχε διάρκεια πολλών μαθημάτων. Από την άλλη, επειδή η Howard (όπως και όλοι οι παραπάνω ερευνητές) υλοποιεί την έρευνα αυτή αποκλειστικά από την πλευρά της μουσικής παιδαγωγικής, θέτει στο επίκεντρο της μελέτης της το ίδιο το πρόγραμμα, το περιεχόμενο και τη διδασκαλία του οποίου προβάλλει περισσότερο από οτιδήποτε άλλο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περιγραφές των μαθημάτων που εντάσσει στο κείμενό της η Howard δίνει λεπτομερή

στοιχεία για το μουσικό υλικό που χρησιμοποιεί (παραθέτοντας παρτιτούρες, στίχους τραγουδιών και μεταφράσεις τους, ρυθμικά σχήματα κ.ά.), παρουσιάζει με αντίστοιχη λεπτομέρεια το σχετικό πολιτισμικό πλαίσιο, ενώ επίσης επεξηγεί το σκεπτικό και τα βήματα της διδασκαλίας. Αντιθέτως, πολύ λίγο –μέσα από κάποιες ολιγάριθμες και συντομότερες περιγραφές– μας επιτρέπει να δούμε το τι γινόταν μέσα στην τάξη και ανάμεσα στα παιδιά. Αλλά και στο κεφάλαιο που εξετάζει το κατά πόσον το πρόγραμμα ώθησε τα παιδιά να αναπτύξουν «πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση» –ένα κεφάλαιο σαφώς μικρότερο σε έκταση σε σύγκριση με εκείνα στα οποία αναπτύσσει το πρόγραμμα– η Howard αφήνει λίγο χώρο στις φωνές και ακόμη λιγότερο στα πρόσωπα των παιδιών, για τα οποία δεν μαθαίνουμε σχεδόν τίποτα. Συνολικά, ο στόχος της έρευνας της Howard μοιάζει να είναι περισσότερο η παρουσίαση ενός πολύ καλού μουσικού-πολιτισμικού προγράμματος με μουσικές του κόσμου, παρά η διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος αυτού στα παιδιά.

Οι παραπάνω έρευνες, με τις όποιες αδυναμίες τους, βοήθησαν να αναδειχθούν ορισμένες σημαντικές πτυχές και παράμετροι που σχετίζονται με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η γνώση που παρείχαν δεν θεωρείται αρκετή από τους μελετητές. Η Cain (2011) πιστεύει ότι υπάρχει ανάγκη «για επιπρόσθετη και συνεχή έρευνα στην πολιτισμική ποικιλομορφία της πρωτοβάθμιας μουσικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ενημερωθεί η μελλοντική πρακτική» (σ.23). Το 2016, η Campbell επισημαίνει για μια ακόμη φορά ότι «υπάρχει ελάχιστη έρευνα σε ό,τι αφορά την πολύπλευρη φύση και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου, παρά τις δεκαετίες δραστηριότητας για την ανάπτυξη μεγαλύτερης ποικιλομορφίας στα μουσικά προγράμματα» (σ.106) και παραθέτει διάφορα πεδία που είναι ανοιχτά για διερεύνηση. Μεταξύ άλλων, η Campbell σημειώνει ότι είναι απαραίτητο να μάθουμε περισσότερα για τις επιδράσεις της παιδαγωγικής των μουσικών του κόσμου και τα αποτελέσματα προγραμμάτων που παρουσιάζουν συγκεκριμένες μουσικές κουλτούρες, για την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και υλικών, καθώς και για «τις πολύ καλές πρακτικές που υπογραμμίζουν την υπόσταση της μουσικής ηχητικά και πολιτισμικά (σ.107).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρω ότι όλες οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ. Ερευνητική δραστηριότητα που εστιάζει στην πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση υπάρχει επίσης στον Καναδά και στην Αυστραλία, οι έρευνες, ωστόσο, που εντόπισα από τις χώρες αυτές κινούνται σε πεδία που δεν συνδέονται άμεσα με τη δική μου μελέτη, για αυτό και δεν τις παρουσιάζω εδώ. Σε ό,τι αφορά τον ευρωπαϊκό χώρο, η βιβλιογραφική μου αναζήτηση απέδωσε ελάχιστα πράγματα. Ουσιαστικά,

δεν βρήκα καμία αξιοσημείωτη έρευνα στο θέμα της εφαρμογής προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου που να προέρχεται από ευρωπαϊκή χώρα (για την Ελλάδα θα μιλήσω παρακάτω), παρά μόνο την περιγραφή από τον Kjell Skyllstad (1997) ενός τριετούς εκπαιδευτικού-ερευνητικού πρότζεκτ που εφαρμόστηκε την περίοδο 1989-1992 στο Όσλο της Νορβηγίας και στο οποίο συμμετείχαν 18 τοπικά σχολεία. Στο πλαίσιο του πρότζεκτ αυτού, που είχε ως στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής συνεργασίας και κατανόησης, δάσκαλοι από κοινότητες μεταναστών του Όσλο και ιθαγενείς καλλιτέχνες από τις αντίστοιχες χώρες προέλευσης κλήθηκαν να παρουσιάσουν στους μαθητές της Δ΄ δημοτικού των σχολείων μουσικές, χορούς και άλλες καλλιτεχνικές εκφράσεις από τις κουλτούρες τους. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με κουλτούρες από την Ασία (τον πρώτο χρόνο), την Αφρική (τον δεύτερο χρόνο) και τη Λατινική Αμερική (τον τρίτο χρόνο). Η εφαρμογή του προγράμματος είχε πολύ θετικές επιδράσεις, μειώνοντας τις εθνοτικές εντάσεις εντός των σχολείων και αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση των μεταναστών μαθητών. Πέρα από το πρότζεκτ αυτό, δεν εντόπισα άλλη έρευνα κοντινή στο θέμα μου από τον ευρωπαϊκό χώρο. Γενικά, το τι συμβαίνει στην Ευρώπη σε σχέση με την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση είναι αρκετά θολό. Όπως έχω ήδη αναφέρει, δεν υπάρχει κάποια μελέτη που να μας δίνει μια συνολική εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών αναφορικά με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου. Με τον ίδιο τρόπο, δεν υπάρχουν και μελέτες που να καταγράφουν τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο στο θέμα αυτό, αντίστοιχες, για παράδειγμα, με εκείνες που έχουν κάνει οι Quesada και Volk (1997) για τις ΗΠΑ και ο Miralis (2014) για τις ΗΠΑ και τον Καναδά. Έτσι, τίθενται αρκετά ερωτήματα: Καταρχάς, υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από την ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες, και, αν ναι, σε ποιο βαθμό; Σε ποιες θεματικές περιοχές εστιάζεται το ενδιαφέρον των ερευνητών; Πώς πλαισιώνονται θεωρητικά οι σχετικές έρευνες και τι είδους μεθοδολογίες χρησιμοποιούν; Η απουσία μιας μελέτης που να καταγράφει την ευρωπαϊκή ερευνητική δραστηριότητα μετατρέπει την εύρεση των όποιων υπάρχουσών ερευνών σε μια αρκετά δύσκολη υπόθεση, καθώς πρόκειται για έρευνες που προέρχονται από πολλές διαφορετικές χώρες και που σε μεγάλο βαθμό δεν είναι αγγλόγλωσσες. Ως συνέπεια όλων των παραπάνω, η επισκόπησή μου δεν περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από τον ευρωπαϊκό χώρο, οπότε θα περάσω τώρα στην περίπτωση της Ελλάδας.

Πριν συζητήσω την ερευνητική δραστηριότητα στον ελληνικό χώρο, θα αναφερθώ σύντομα στο τι συμβαίνει στην πράξη σε σχέση με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αν και δεν υπάρχει κάποια ερευνητική μελέτη που να το

πιστοποιεί, είναι σχεδόν βέβαιο ότι μια τέτοια διδασκαλία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η δε εφαρμογή προγραμμάτων όπου οι μουσικές του κόσμου βιώνονται από τα παιδιά μέσα από εμπειρίες επιτέλεσης και μελετώνται σε συνάρτηση με το πλαίσιο τους μοιάζει ανύπαρκτη (Σακελλαρίδης, 2008). Οι λόγοι για αυτήν την απουσία πιθανότατα είναι οι ίδιοι που καταγράφονται σε διεθνές επίπεδο: Οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν έχουν λάβει στη διάρκεια των σπουδών τους επαρκή κατάρτιση ούτε είναι πλήρως ενημερωμένοι για την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση. Οι μουσικές σπουδές και εμπειρίες των περισσότερων κινούνται στον χώρο της Δυτικής (ή της ελληνικής) μουσικής, με αποτέλεσμα και οι αντιλήψεις τους για τη μουσική να έχουν διαμορφωθεί αναλόγως. Επιμορφώσεις και εργαστήρια με θέμα τις μουσικές του κόσμου, όπως αυτά που αναφέρουν ξένοι μελετητές ότι γίνονται σε κάποιες χώρες, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν. Στα είκοσι πέντε χρόνια που δουλεύω στο σχολείο (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) δεν έχω ακούσει ποτέ για κάποια επιμορφωτική συνάντηση για εκπαιδευτικούς μουσικής που να σχετίζεται με τις μουσικές του κόσμου, εκτός από τις δυο παρουσιάσεις που έκανα εγώ πριν από μερικά χρόνια σε κάποιους συναδέλφους, μετά από πρόταση της τότε Συμβούλου Μουσικής²⁰. Έτσι, οι δάσκαλοι καταλήγουν προφανώς να διδάσκουν αυτό που γνωρίζουν και που τους είναι εύκολο, και με τον τρόπο που γνωρίζουν. Σε ό,τι αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (ΑΠΣ Μουσικής) για το δημοτικό σχολείο, αυτό, ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις, αφήνει κάποια περιθώρια για χρήση πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής στο μάθημα, αν και σε περιορισμένο βαθμό. Έτσι, ανάμεσα στους τριάντα περίπου στόχους που, σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), επιδιώκονται για τους μαθητές των τάξεων Γ' ως ΣΤ', περιλαμβάνονται και κάποιοι του τύπου «να τραγουδούν και να παίζουν κομμάτια από διάφορες εποχές, τόπους και πολιτισμούς, με αυξανόμενο έλεγχο των μουσικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένου και του ηχοχρώματος» (σ.343) και «να ακούν μια ποικιλία ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες, του παρελθόντος και του παρόντος και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τα ξεχωριστά τους στοιχεία» (σ.344). Αντίστοιχα, εντός των σχολικών βιβλίων (που εκδόθηκαν το 2007) περιέχονται δυο-τρία μαθήματα²¹ που σχετίζονται με τις μουσικές του κόσμου. Στο σύνολό τους, όμως, τόσο το ΑΠΣ όσο και τα βιβλία χαρακτηρίζονται εμφανώς από μια ελληνοκεντρική (κυρίως ως προς το περιεχόμενο) και Δυτικοκεντρική (κυρίως ως προς την αντίληψη της μουσικής και την προσέγγιση της μουσικής διδασκαλίας) λογική, που δεν ωθεί τον δάσκαλο προς την υιοθέτηση

²⁰ Θα αναφερθώ στις παρουσιάσεις αυτές στην ενότητα που συζητώ τη μεθοδολογία της έρευνας.

²¹ Συγκεκριμένα, στο βιβλίο για τις Γ' & Δ' τάξεις υπάρχει ένα τέτοιο μάθημα σε σύνολο 25 μαθημάτων, στο βιβλίο της Ε' τάξης υπάρχουν δύο σχετικά μαθήματα σε σύνολο 25, και στο βιβλίο της ΣΤ' τάξης υπάρχουν τρία μαθήματα σε σύνολο 25.

πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων. Ακόμη και τα λίγα μαθήματα των βιβλίων με σχετικό με τις μουσικές του κόσμου περιεχόμενο δεν συμβάλλουν ουσιαστικά προς τη σωστή κατεύθυνση, καθώς το ετερόκλητο υλικό τους (κάποιες πληροφορίες, κάποια όργανα, κάποια ηχητικά αποσπάσματα από ανακατεμένες κουλτούρες) παρουσιάζεται με τρόπο που δύσκολα θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Πιο αξιοπρόσεκτο είναι το υλικό που εμπεριέχεται στο Ανθολόγιο του δημοτικού (Μόσχος κ.ά., 2009), όπου οι συγγραφείς έχουν κάνει ένα θετικό βήμα, συμπεριλαμβάνοντας 14 τραγούδια (σε σύνολο 121) από διάφορες κουλτούρες, ενώ παρέχουν και λίγες πληροφορίες για το πλαίσιο κάθε τραγουδιού. Ωστόσο, είναι πολύ αμφίβολο αν κάποια από τα τραγούδια αυτά χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, και αυτό το υλικό απαιτεί δουλειά από μέρους του εκπαιδευτικού προκειμένου να μεταμορφωθεί σε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία για τα παιδιά. Όλα τα παραπάνω προβλήματα, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο του μαθήματος (που αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα, αλλά ταυτόχρονα και βολική δικαιολογία), καταλήγουν στο ότι τα παιδιά του δημοτικού έχουν τελικά ελάχιστες ευκαιρίες να βιώσουν ζωντανές, ελκυστικές και ουσιαστικές εμπειρίες με τις μουσικές του κόσμου. Ο Σακελλαρίδης (2008) προσθέτει ως έναν ακόμη αποτρεπτικό παράγοντα την έλλειψη υποστήριξης που τυγχάνουν τα προγράμματα με μουσικές του κόσμου από τους διευθυντές ή άλλους υπεύθυνους της εκπαίδευσης. Όμως, εξίσου μεγάλο εμπόδιο με τα παραπάνω είναι και αυτό που αναφέρει η Marsh (2005) και παρέθεσα νωρίτερα, ότι δηλαδή πολλοί δάσκαλοι μουσικής δεν έχουν κατανοήσει ή δεν έχουν πειστεί για την αξία τέτοιων προγραμμάτων. Πιθανώς, κάποιες έρευνες που θα κάνουν ορατές τις θετικές επιδράσεις από τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στα παιδιά θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον ή και να πείσουν κάποιους από τους δασκάλους αυτούς να δοκιμάσουν και οι ίδιοι μια αντίστοιχη διδασκαλία.

Σε ό,τι αφορά τώρα το ερευνητικό πεδίο, εκεί πια η απουσία δραστηριότητας βοά. Πράγματι, στην Ελλάδα οι έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε μαθητές φαίνεται να είναι μόνον τέσσερις. Η πρώτη τέτοια έρευνα έγινε από τη Μαρία Αδαμοπούλου (2005) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής. Η Αδαμοπούλου θέλησε να εξετάσει τα αποτελέσματα ενός προγράμματος πολυπολιτισμικής μουσικής στην ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού στους μαθητές. Ένα τμήμα Γ' δημοτικού διδάχθηκε για ένα εξάμηνο τρεις ενότητες μαθημάτων: μία με επίκεντρο την ελληνική παραδοσιακή μουσική, μία με επίκεντρο την ινδιάνικη μουσική (έτσι αναφέρεται από την ερευνήτρια στο κείμενο) και μία εστιασμένη στη μουσική της δυτικής Αφρικής. Χρησιμοποιώντας ένα τεστ αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές πριν και μετά το πρόγραμμα και αναλύοντας

στατιστικά τα δεδομένα της, η Αδαμοπούλου συμπέρανε ότι το πρόγραμμα επέδρασε γενικά θετικά σε όλες τις γνωστικές και ψυχοκινητικές ικανότητες των παιδιών ως προς την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού. Για κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες (γραφή ρυθμικών σχημάτων, εκτέλεση δύσκολων ρυθμικών σχημάτων, αναγνώριση παλμού) υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το τμήμα ελέγχου, το οποίο διδάχθηκε το τυπικό πρόγραμμα. Η έρευνα της Αδαμοπούλου, αν και γίνεται στα μέσα της δεκαετίας του 2000, έχει όλα τα τυπικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των αμερικανικών ερευνών της δεκαετίας του 1970 που σχολίασα παραπάνω: πειραματικός σχεδιασμός, χρήση τεστ αξιολόγησης γνώσεων ως μεθοδολογικού εργαλείου, στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Η Αδαμοπούλου δεν μπαίνει καθόλου στη διαδικασία να περιγράψει κάποιο μάθημα του προγράμματος, αφήνοντάς μας στο σκοτάδι σχετικά με το τι συνέβαινε στην τάξη. Στην πλήρη αφάνεια μένουν και τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα οποία εμφανίζονται στο κείμενο μόνον ως αριθμοί (μαθητής 1, 2 κ.λπ.). Αντί ανάλυσης, η ερευνήτρια περιγράφει τα διαγράμματα και τους πίνακες που δείχνουν τις επιδόσεις των παιδιών στα τεστ. Συνολικά, στην περίπτωση της Αδαμοπούλου έχουμε να κάνουμε με μια έρευνα καθαρά ποσοτική, όπου τα δεδομένα προέρχονται από ένα τεστ και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αποκομμένα από τους ανθρώπους και το πλαίσιο που τα παρήγαγαν. Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμη και αυτό το βασικό συμπέρασμα της έρευνας, η βελτίωση των παιδιών στη γραφή και εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων, δεν καταλαβαίνουμε πώς προέκυψε και με ποιες μουσικές εμπειρίες τους συνδέθηκε.

Ως μέρη διδακτορικών διατριβών πραγματοποιήθηκαν και οι τρεις άλλες έρευνες. Η έρευνα του Γιώργου Σακελλαρίδη (2008) πραγματεύτηκε τις δυνατότητες της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης «να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, μέσω της καλλιέργειας των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, ανοχής αντιφάσεων, κριτικής στάσης, επικοινωνίας-ανταλλαγής» (σ.19). Για τον σκοπό αυτό ο Σακελλαρίδης δίδαξε ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα 13 μαθημάτων σε ένα τμήμα μαθητών Δ΄ δημοτικού, ενώ το άλλο τμήμα διδάχθηκε από τον εκπαιδευτικό μουσικής του σχολείου το τυπικό πρόγραμμα. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ένα «ερωτηματολόγιο αντιφατικών δηλώσεων-στάσεων» και ένα «τεστ αξιολόγησης μουσικών γνώσεων» που δόθηκαν στους μαθητές πριν την έναρξη και μετά το τέλος του προγράμματος, ενώ αξιολογήθηκαν και οι αντιδράσεις των παιδιών στη διάρκεια των μαθημάτων μέσω ερωτημάτων που τους υποβάλλονταν ή μέσω άλλων τεχνικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ενίσχυση όλων των παραπάνω δεξιοτήτων αλλά και ένα υψηλότερο επίπεδο μουσικών

γνώσεων στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Ο ερευνητής συμπέρανε ότι ένα δημιουργικό πρόγραμμα διδασκαλίας της μουσικής που ακολουθεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο. Συγκρινόμενη με την έρευνα της Αδαμοπούλου (2005), η έρευνα του Σακελλαρίδη (2008) εμφανίζεται, εκ πρώτης όψεως, αρκετά βελτιωμένη σε επίπεδο μεθοδολογικών πρακτικών: Ο ερευνητής χρησιμοποιεί περισσότερες από μία μεθόδους συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο, ερωτήματα στα παιδιά, τεστ γνώσεων), συμπεριλαμβάνει στο κείμενό του περιγραφές του περιεχομένου και των διαδικασιών όλων των μαθημάτων, ενώ εντάσσει στις περιγραφές αυτές και λόγια των παιδιών, τα οποία εδώ έχουν ονόματα (και εθνικές προελεύσεις). Η κύρια αδυναμία, ωστόσο, της έρευνας αυτής βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής αναλύει το υλικό του. Συγκεκριμένα, ο Σακελλαρίδης επεξεργάζεται στατιστικά ένα μέρος των δεδομένων του, εκείνο που προέρχεται από το ερωτηματολόγιο και το τεστ γνώσεων, ενώ για το υπόλοιπο μέρος, αυτό που αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σε ερωτήματα που τους τέθηκαν στα μαθήματα, καταφεύγει σε μια ανάλυση μέσω ταξινομήσεων και πινάκων, που τεμαχίζει πλήρως τα νοήματα των λόγων των παιδιών και τα όποια συναισθήματα εμπεριέχονται σε αυτά. Το αποτέλεσμα είναι μια αποστασιοποιημένη και ψυχρή παρουσίαση, που αφενός αδικεί τις απαντήσεις των παιδιών— οι οποίες έχουν ενδιαφέρον, πράγμα που σημαίνει ότι το πρόγραμμα πιθανώς δούλεψε καλά— και αφετέρου αποξενώνει τον αναγνώστη, εμποδίζοντάς τον να εντυπωσιαστεί, να προβληματιστεί ή να συγκινηθεί από αυτό το υλικό.

Η Μαριελένα Δανοχρήστου (2012), πραγματοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θέλησε να διερευνήσει το αν μια μουσική διδασκαλία που περιλαμβάνει τις παραδοσιακές μουσικές των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου μπορεί να καταστήσει αρμονικότερη τη συνύπαρξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να αυξήσει την επίδοσή τους στο μάθημα της μουσικής. Ένα τμήμα Β΄ γυμνασίου διδάχτηκε επί ένα τρίμηνο 12 παρεμβατικά μαθήματα μουσικής με περιεχόμενο που αντιστοιχούσε στις έξι εθνικότητες προέλευσης των μαθητών της τάξης. Το άλλο τμήμα, που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, διδάχτηκε τα μαθήματα που ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της μουσικής για τη Β΄ γυμνασίου περιλαμβάνει τις μουσικές του κόσμου, όμως, όπως σημειώνει η Δανοχρήστου, το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι διαποτισμένο από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και έτσι οι μουσικές κουλτούρες που περιλαμβάνονται στα σχετικά μαθήματα

παρουσιάζονται χωρίς σύνδεση με το πλαίσió τους, ενώ και η μελέτη και ανάλυση της μουσικής γίνεται με Δυτικοκεντρικούς όρους. Αντίθετα, στις παρεμβατικές διδασκαλίες της έρευνας έγινε προσπάθεια, σύμφωνα με τη Δανοχρήστου, να συνδεθεί η κάθε μουσική με την κουλτούρα της και να αποδοθεί με σεβασμό στις ιδιαιτερότητές της. Παρότι η Δανοχρήστου ήταν εκπαιδευτικός μουσικής στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, στη διάρκειά της λειτούργησε αποκλειστικά ως εξωτερική παρατηρήτρια, ενώ η διδασκαλία και στα δύο τμήματα πραγματοποιήθηκε από άλλη καθηγήτρια μουσικής. Η ερευνήτρια συνέλεξε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μέσα από ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, από μια δομημένη συνέντευξη με τους μαθητές επίσης πριν και μετά το πρόγραμμα, από μια «κλείδα παρατήρησης» που συμπλήρωνε η ίδια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, και από τις καταστάσεις βαθμολογίας των μαθητών για το πρώτο και δεύτερο τρίμηνο. Για την ανάλυση των δεδομένων η Δανοχρήστου προχώρησε σε κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο τμήμα που δέχτηκε τις παρεμβατικές διδασκαλίες υπήρξε αύξηση του σεβασμού προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μείωση των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων, αύξηση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους στο μάθημα της μουσικής. Η Δανοχρήστου (2012) είναι η μόνη από τους τέσσερις ερευνητές του ελληνικού χώρου, των οποίων τις έρευνες εξετάζω εδώ, που, εκτός από ερωτηματολόγια και τεστ, χρησιμοποιεί και τις μεθόδους της συνέντευξης και της παρατήρησης για να συλλέξει δεδομένα. Επιπλέον, η ερευνήτρια προβαίνει σε μια παρουσίαση κάποιων, γενικευμένων ανά ενότητα μαθημάτων, στοιχείων από την παρατήρησή της στην τάξη. Καθώς, όμως, έχει κάνει χρήση μιας «τυποποιημένης κλείδας παρατήρησης», τα στοιχεία που δίνει αφορούν οριοθετημένα θέματα (π.χ. «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο») και δυστυχώς είναι ποσοτικοποιημένα (π.χ. «20 στους 22 μαθητές ακούν προσεκτικά και παρακολουθούν το μάθημα»). Με τον ίδιο ποσοτικοποιημένο και περιγραφικό τρόπο, και χωρίς να παραθέτει λόγια τους, η Δανοχρήστου παρουσιάζει και τις τοποθετήσεις των μαθητών απέναντι στα ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στα ερωτηματολόγια και τη συνέντευξη (π.χ. «21 στους 22 μαθητές είπαν ότι μέσω αυτής της μουσικής έμαθαν πολλά πράγματα για τον πολιτισμό ορισμένων συμμαθητών τους»). Ως αποτέλεσμα, ούτε η ερευνήτρια αυτή καταφέρνει να μεταφέρει στον αναγνώστη τις μουσικές και κοινωνικές εμπειρίες που βίωσαν οι μαθητές ή να συνδέσει τα αποτελέσματά της με τις εμπειρίες αυτές.

Τέλος, η Ζωή Κωνσταντινίδου (2017) διεξήγαγε μια έρευνα με παρόμοιο σκεπτικό σε παιδιά μικρής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η έρευνά της είχε ως στόχο να διερευνήσει το κατά πόσον ένα διαπολιτισμικό μουσικό πρόγραμμα παρέμβασης που εστιάζει στις μουσικές κουλτούρες των παιδιών της τάξης μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά από εννέα τάξεις νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ δημοτικού, τα οποία διδάχτηκαν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης οκτώ εβδομάδων. Η επαφή των παιδιών με τις μουσικές του προγράμματος έγινε μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, την κίνηση και το παιχνίδι. Τρεις τάξεις λειτούργησαν ως ομάδες ελέγχου και δεν διδάχτηκαν το πρόγραμμα. Η ερευνήτρια συνέλεξε δεδομένα για τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών στα πεδία της φιλίας, του παιχνιδιού και της συνεργασίας μέσα από ένα κοινωνιόγραμμα. Το κοινωνιόγραμμα αυτό, που πραγματοποιήθηκε για κάθε παιδί πριν και μετά το πρόγραμμα, είχε τη μορφή προφορικού ερωτηματολογίου με θετικές ή αρνητικές ερωτήσεις προτίμησης. Επιπλέον, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος, που περιελάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις του κοινωνιογράμματος των παιδιών αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Για τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν επίσης ποσοτικές και ποιοτικές αναλυτικές μέθοδοι. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το πρόγραμμα επέτρεψε την ουσιαστική αλληλεπίδραση των παιδιών και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, «παρατηρήθηκε ποσοτική αύξηση των θετικών επιλογών των παιδιών [για άλλα παιδιά;] και αντίθετα ποσοτική μείωση των επιλογών απόρριψης στις ομάδες παρέμβασης» (σ.4), ενώ στις ομάδες ελέγχου δεν εμφανίστηκαν σημαντικές αλλαγές. Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στο να καλλιεργεί αισθήματα αποδοχής του «άλλου» μέσα στη σχολική τάξη. Η έρευνα της Κωνσταντινίδου, αν και περιλαμβάνει, εκτός από τις ποσοτικές, και κάποιες ποιοτικές τεχνικές ανάλυσης, δεν διαφέρει πολύ στη λογική της από εκείνη της Αδαμοπούλου (2005). Η Κωνσταντινίδου (2017) χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο της το κοινωνιόγραμμα –μια μέθοδο ποσοτικής ψυχοκοινωνικής έρευνας που έχει βρει εφαρμογή και στον χώρο της εκπαίδευσης– μέσω του οποίου “μετράει” τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, προκειμένου να διαπιστώσει την επίδραση του προγράμματος στις σχέσεις αυτές. Τα παιδιά, ωστόσο, δεν υπάρχουν πουθενά στο κείμενο, όπως δεν υπάρχει και καμία περιγραφή των μουσικών δράσεων και αλληλεπιδράσεών τους, παρά μόνο μια πολύ γενική αναφορά στις δραστηριότητες κάθε μαθήματος στο παράρτημα της διατριβής. Όσο για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αυτή

συνίσταται κατά κύριο λόγο στην παρουσίαση και επεξήγηση πινάκων και γραφικών παραστάσεων που αποδίδουν τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ. Έτσι, και στην περίπτωση αυτή έχουμε ουσιαστικά να κάνουμε με μια έρευνα ποσοτικού χαρακτήρα, που ελάχιστα αγγίζει το πώς και το γιατί προέκυψαν οι όποιες αλλαγές στις σχέσεις των παιδιών.

Οι παραπάνω τέσσερις έρευνες συνιστούν από κοινού περίπου το σύνολο της ελληνικής βιβλιογραφίας στο πεδίο της εφαρμογής προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε μαθητές. Είναι φανερό ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά φτωχή ερευνητική δραστηριότητα, που έρχεται σε αναντιστοιχία με το ενδιαφέρον που έχει συγκεντρώσει η πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση τα τελευταία σαράντα χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ένδεια αυτή δεν προκύπτει μόνο από τον πολύ μικρό αριθμό των υπάρχουσών ερευνών, δεν είναι δηλαδή μόνο ποσοτική. Όπως έδειξα κατά την παρουσίασή τους, και οι τέσσερις έρευνες, λόγω των μεθοδολογικών πρακτικών που υιοθετούν οι ερευνητές –πρακτικών ποσοτικών ή μικτών, με καμία από τις έρευνες να μην είναι καθαρά ποιοτική–, δεν καταφέρνουν να μας δώσουν παρά μόνον επιδερμικές εικόνες και κατανοήσεις των επιδράσεων των διαφόρων πολιτισμικά ποικιλόμορφων προγραμμάτων στα παιδιά, μην προσφέροντας έτσι και ιδιαίτερα πειστικά επιχειρήματα υπέρ της αξίας τέτοιων προγραμμάτων.

4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Η απουσία της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Η προηγηθείσα επισκόπηση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική ανάγκη για επιπρόσθετη έρευνα στο πεδίο της εφαρμογής προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε σχολικές τάξεις τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο. Αυτό, όμως, που φάνηκε ακόμη πιο ξεκάθαρα είναι η ανάγκη για διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις του θέματος αυτού, οι οποίες θα μελετούν σε μεγαλύτερο βάθος και μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών τις επιδράσεις της εμπλοκής τους με τις μουσικές άλλων πολιτισμών. Αρκετοί ερευνητές κάνουν επισημάνσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Η Bradley (2006) παρατηρεί ότι λίγες μόνο μελέτες προσπαθούν να καταλάβουν το πώς η επαφή με τη μουσική πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει τις ζωές, τις ταυτότητες ή τις αυτοκατανοήσεις των μαθητών, ενώ η Nam (2007) σημειώνει ότι σπάνια διερευνώνται οι σκέψεις των παιδιών για την ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση. Η Chen-Hafteck (2007a) τονίζει ότι η πολιτισμική κατανόηση και οι στάσεις των μαθητών απέναντι σε άλλες μουσικές και κουλτούρες αποτελούν σύνθετα θέματα, που απαιτούν μελέτες σε βάθος προκειμένου να γίνει κατανοητό το πώς επηρεάζονται από αντίστοιχες διδασκαλίες. Οι πραγματοποιηθείσες έρευνες δεν προσφέρουν μια τέτοια βαθιά κατανόηση.

Δεν την προσφέρουν, γιατί τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ερευνητές δεν τους επιτρέπουν να προχωρήσουν σε διεισδυτικές διερευνήσεις. Έτσι, αυτό που προκύπτει είναι περιγραφές ελλιπείς και στερημένες από ανθρωπολογική ματιά, που πολύ λίγο μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε το τι συνέβη μέσα στις τάξεις και κυρίως μέσα στις ψυχές των παιδιών. Τα συναισθήματα, οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα που πιθανώς προκάλεσε στα παιδιά η εμπλοκή τους με τις μουσικές του κόσμου προσεγγίζονται ακροθιγώς ή απουσιάζουν τελείως από τις συζητήσεις των ερευνητών, όπως απουσιάζει και μια σε βάθος ανάλυση των τρόπων που η εμπειρία αυτή επηρέασε τη σχέση των παιδιών με άλλους ανθρώπους ή την αντίληψή τους για τον εαυτό και τον κόσμο.

Υπάρχουν, λοιπόν, σοβαρές ελλείψεις στον τρόπο που η εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα. Και οι ελλείψεις αυτές συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι δεν έχουν υπάρξει έρευνες που να εξετάζουν το θέμα με χρήση της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας και να το αναλύουν μέσα από μια αντίστοιχη εθνομουσικολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση. Η έντονη απουσία της εθνομουσικολογικής μεθόδου, τη στιγμή που πρόκειται για ένα θεματικό πεδίο που έχει άμεση σύνδεση με τον χώρο της εθνομουσικολογίας, προβληματίζει. Αναρωτιέται κανείς γιατί δεν υπάρχουν τέτοιες έρευνες που να εξετάζουν την εμπλοκή των παιδιών με τις μουσικές του κόσμου. Σημαίνει αυτό ότι οι εθνομουσικολόγοι δεν έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον για τον χώρο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, ακόμη και όταν πρόκειται για την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση; Σημαίνει ότι οι ερευνητές που κινούνται ανάμεσα στους χώρους της εθνομουσικολογίας και της μουσικής παιδαγωγικής, προερχόμενοι κυρίως από τον δεύτερο, προτιμούν κάποιες πιο εύκολες και πιο οικείες στη μουσική παιδαγωγική ερευνητικές μεθόδους, παρά τη μακρά και επίπονη διαδικασία της επιτόπιας έρευνας; Σημαίνει ίσως ότι οι ερευνητές αυτοί δεν είναι ενήμεροι για τις δυνατότητες που προσφέρει η εθνομουσικολογική μεθοδολογία ή δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν το αντικείμενό τους μέσα από μια εθνομουσικολογική-ανθρωπολογική προοπτική, καθώς δεν έχουν καταρτιστεί σχετικά; Συζητώντας το θέμα της χρήσης της εθνομουσικολογικής μεθόδου εντός του χώρου της μουσικής εκπαίδευσης σε ένα άρθρο της του 2003, η Campbell αναφέρει ότι τις δεκαετίες 1980 και 1990 σε κάποια αμερικανικά πανεπιστήμια που είχαν επιτύχει μια καλή συνεργασία μεταξύ μουσικής παιδαγωγικής και εθνομουσικολογίας, καθηγητές του πρώτου χώρου είχαν αρχίσει να υλοποιούν εθνομουσικολογικές έρευνες από κοινού με εθνομουσικολόγους ή και αυτόνομα, ενώ και ορισμένοι διδακτορικοί φοιτητές της μουσικής παιδαγωγικής, που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα εθνομουσικολογίας στη διάρκεια των σπουδών τους,

υιοθετούσαν την εθνομουσικολογική μέθοδο στις έρευνές τους. Η Campbell (2003) περιγράφει τις πιο σημαντικές από τις εθνομουσικολογικές αυτές έρευνες, από τις οποίες, όμως, μόνο μία έχει γίνει εντός σχολείου και αυτή δεν αφορά την επίδραση προγράμματος με μουσικές του κόσμου σε μαθητές²². Η Campbell μοιάζει να ελπίζει ότι τα επόμενα χρόνια η διάχυση της εθνομουσικολογικής μεθόδου μεταξύ των μουσικοπαιδαγωγών θα διευρυνθεί. Ωστόσο, όπως ανέδειξε η επισκόπηση των ερευνών που έκανα στην προηγούμενη ενότητα, τουλάχιστον στο πεδίο της εφαρμογής προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε μαθητές κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί. Όλες οι σχετικές έρευνες προσεγγίζουν το θέμα μέσα από ποσοτικές, ποιοτικές ή μικτές μεθοδολογικές πρακτικές, ενώ ακόμη και η έρευνα της Howard (2014), στην οποία η ερευνήτρια χρησιμοποιεί εθνογραφικά εργαλεία, δεν είναι εθνομουσικολογική. Έτσι, τα ερωτήματα που έθεσα παραπάνω παραμένουν. (Στα ερωτήματα αυτά θα επανέλθω στο τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής, προκειμένου να προτείνω τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που υποδεικνύουν.) Σε κάθε περίπτωση, η απουσία της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας και αναλυτικής προσέγγισης από τη σχετική έρευνα δημιουργεί ένα μεγάλο κενό και έχει ως συνέπεια η μελέτη του πώς μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά η επαφή τους με τις μουσικές του κόσμου να κινείται σε επιφανειακά επίπεδα.

Στην κάλυψη αυτού του κενού ελπίζω να συμβάλω με την παρούσα διατριβή, η οποία, εκκινώντας θεωρητικά από το πεδίο όπου συναντώνται η εθνομουσικολογία, η ανθρωπολογία της μουσικής και η μουσική εκπαίδευση και αξιοποιώντας μεθοδολογικά την ερευνητική πρακτική της επιτόπιας έρευνας μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, επιδιώκει να προχωρήσει πέρα από την επιφάνεια και να εξερευνήσει κάποιες βαθύτερες πτυχές της εμπλοκής των παιδιών με μουσικές άλλων πολιτισμών, χρησιμοποιώντας ως όχημα τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις, καθώς και τις δράσεις και αλληλεπιδράσεις τους.

Στη διατριβή διερευνώ μέσα από μια εθνομουσικολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση τις εμπειρίες παιδιών δημοτικού σχολείου από ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου, το οποίο σχεδίασα με βάση τις εθνομουσικολογικές παραδοχές αντιμετώπισης της μουσικής. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι να κατανοήσω και να αναδείξω τους τρόπους με τους οποίους η ενασχόλησή τους με τις μουσικές αυτές –μια ενασχόληση που περιελάμβανε τόσο τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης όσο και τη γνωριμία τους με το ιστορικό/πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε μουσικής– βιώθηκε από τα παιδιά και πιθανώς τα επηρέασε σε διάφορα επίπεδα. Κινούμαι με άξονα τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Πώς

²² Πρόκειται για την έρευνα της Klinger (1996, στο Campbell, 2003), που διερευνά τους τρόπους επιτέλεσης και τις διδακτικές μεθόδους τραγουδιστών και αφηγητών ιστοριών (storytellers) από κάποιες κουλτούρες ιθαγενών της Αμερικής, οι οποίοι παρουσίαζαν την τέχνη τους σε μαθητές.

βίωσαν τα παιδιά την εμπειρία τους με τις μουσικές του κόσμου; Τι συναισθήματα, σκέψεις και αντιδράσεις τούς προκάλεσε η ενασχόλησή τους με τις μουσικές αυτές; Πώς αξιολόγησαν την εμπειρία τους; Πώς η εμπειρία αυτή τα επηρέασε σε γνωστικό, μουσικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό ή άλλο επίπεδο; Βασική επιδίωξή μου στη διατριβή αυτή είναι να φωτίσω το τι μπορεί να προσφέρει στα παιδιά η εμπλοκή τους με τη μουσική του Άλλου.

Για να αποκτήσω άμεση πρόσβαση στις εμπειρίες των παιδιών και να εξερευνήσω σε βάθος τις οπτικές τους, διεξήγαγα επιτόπια έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία την περίοδο μεταξύ Οκτωβρίου του 2016 και Ιουνίου του 2017. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής δίδαξα στα παιδιά δύο τμημάτων Ε΄ και δύο τμημάτων ΣΤ΄ τάξης το πρόγραμμα με τις μουσικές του κόσμου. Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, τις πολυάριθμες και ιδιαίτερα γόνιμες συζητήσεις/συνεντεύξεις που είχα με τα παιδιά και τα εξίσου πολυάριθμα και πλούσια σε σκέψεις και συναισθήματα κείμενά τους, συνέλεξα άφθονο και αξιολογότερο εθνογραφικό υλικό, που ρίχνει φως στις ποικίλες διαστάσεις και στις ενδότερες πτυχές της εμπειρίας τους.

Η έρευνά μου έρχεται να απαντήσει στη διατυπωμένη από πολλούς μελετητές του διεθνούς χώρου ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση στο πεδίο της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στην τάξη και, συνάμα, να ενισχύσει την εξαιρετικά ισχνή ελληνική βιβλιογραφία στο θέμα αυτό. Πολύ περισσότερο όμως από τα παραπάνω, αυτό που την καθιστά ξεχωριστή και στο οποίο εντοπίζω τη μέγιστη χρησιμότητα και αναγκαιότητά της είναι η νέα ματιά που προσφέρει στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, χάρη στο γεγονός ότι πρόκειται για μια εθνομουσικολογική, και όχι μια μουσικοπαιδαγωγική, μελέτη. Πιστεύω, δηλαδή, ότι η παρούσα έρευνα, ακριβώς επειδή υιοθετεί μια διαφορετική θεωρητική, μεθοδολογική και αναλυτική προσέγγιση από όλες τις προηγούμενες, έχει τη δυνατότητα να αναδείξει κάποια πιο εσωτερικά και πολύ σημαντικά πράγματα που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά όταν εμπλέκονται με τη μουσική-πολιτισμική διαφορετικότητα, τα οποία δεν έχουν αναδειχθεί στις έως τώρα έρευνες, εμπλουτίζοντας και ανανεώνοντας έτσι τη σχετική θεωρητική συζήτηση.

Μια τέτοια εμβριθής μελέτη μπορεί, επίσης, να δώσει χρήσιμα μηνύματα σε σχέση με την πρακτική της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης, αναδεικνύοντας τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία αυτή μπορεί να ξεπεράσει πιθανά προβλήματα και δυσκολίες και να μετατραπεί σε μια συναρπαστική εμπειρία για τα παιδιά. Μια επιπλέον επιδίωξη και ελπίδα μου είναι η παρούσα μελέτη να αποτελέσει πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών μουσικής για τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την επαφή των παιδιών με τις μουσικές του κόσμου, εμπνέοντας και παροτρύνοντάς τους να δοκιμάσουν μαζί με τους μαθητές τους να εξερευνήσουν τον συναρπαστικό αυτόν μουσικό

κόσμο. Τέλος, ευελπιστώ ότι η εθνομουσικολογική αυτή έρευνα θα παρακινήσει ερευνητές από τον χώρο της εθνομουσικολογίας και της μουσικής παιδαγωγικής να υλοποιήσουν αντίστοιχης μεθοδολογίας έρευνες σε σχολικά περιβάλλοντα, παρέχοντας έτσι βαθύτερες και πλουσιότερες κατανοήσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά βιώνουν τη μουσική στις ποικίλες μορφές της μέσα στη μουσική τάξη.

4.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Προϊστορία και προετοιμασία

Η διατριβή βασίζεται στο εθνογραφικό υλικό που συνέλεξα πραγματοποιώντας επιτόπια έρευνα σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής τη σχολική χρονιά 2016-2017. Κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας, στην οποία συμμετείχα με τον διπλό ρόλο της ερευνήτριας και της δασκάλας μουσικής, δίδαξα στα παιδιά των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης του σχολείου του Κέδρου και των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου της Πρασιάς²³ ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου, διερευνώντας παράλληλα τις εμπειρίες των παιδιών με τις μουσικές αυτές.

Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων ήρθε ως αποτέλεσμα μιας ακολουθίας γεγονότων που ξεκίνησαν δύο χρόνια νωρίτερα. Τη σχολική χρονιά 2014-2015 σχεδίασα και εφάρμοσα στους μαθητές της Ε΄ τάξης του σχολείου μου²⁴ ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου πεντάμηνης διάρκειας. Το πρόγραμμα αυτό αγκαλιάστηκε με μεγάλη θέρμη από τα παιδιά και είχε πολύ θετικά αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα²⁵, γεγονός που με οδήγησε στην απόφαση να το συνεχίσω με τα ίδια τμήματα και την επόμενη χρονιά (2015-2016) με ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο. Όπως περιέγραψα στον πρόλογο της διατριβής, η εμπειρία του συγκεκριμένου προγράμματος αποτέλεσε τον κινητήριο μοχλό μιας σειράς σκέψεων, αποφάσεων και δράσεων από μεριάς μου που οδήγησαν τελικά στην έναρξη της παρούσας διδακτορικής μελέτης. Το Φεβρουάριο του 2016, περίπου δύομισι μήνες αφότου είχα ξεκινήσει το διδακτορικό, μετά από πρόσκληση της τότε Σχολικής Συμβούλου Μουσικής παρουσίασα με τους μαθητές μου (της ΣΤ΄ πλέον τάξης) τα τραγούδια του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς μουσικής των Διευθύνσεων αρμοδιότητάς της, ως ένα παράδειγμα «καλής πρακτικής». Όταν στο τέλος της παρουσίασης εκείνης, και απαντώντας στις

²³ Όπως έχω ήδη αναφέρει, για λόγους διαφύλαξης της ανωνυμίας τους τα δύο σχολεία αποδίδονται στο κείμενο της διατριβής με τα ψευδώνυμα «σχολείο του Κέδρου» και «σχολείο της Πρασιάς». Το θέμα της χρήσης ψευδωνύμων το συζητώ στην ενότητα στην οποία παρουσιάζω τη μεθοδολογία της γραφής

²⁴ Σημειώνω εδώ ότι είμαι εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπηρετώντας στο σχολείο της οργανικής μου θέσης επί είκοσι πέντε χρόνια.

²⁵ Για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος αυτού βλ. Παπαγεωργίου (2016).

ερωτήσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών, εξήγησα ότι στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής σχεδίαζα ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου, παρόμοιο με αυτό που είχαν μόλις παρακολουθήσει, με σκοπό να το διδάξω σε ένα ή δύο σχολεία την επόμενη χρονιά, πολλοί συνάδελφοι έδειξαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τις επόμενες μέρες ήρθα σε επικοινωνία με κάποιους από αυτούς, προκειμένου να συζητήσω μαζί τους σχετικές λεπτομέρειες. Σύντομα, περιόρισα τις συζητήσεις μου στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων που ανέφερα παραπάνω. Και οι δύο δήλωναν emphaticά την επιθυμία τους να πάρουν μέρος με κάποιες τάξεις τους στην έρευνα και, μάλιστα, είχαν ήδη μεταφέρει το θέμα στους διευθυντές τους. Φαινόταν ότι, ανεπίσημα τουλάχιστον, είχα βρει τα πεδία για την έρευνά μου.

Και λέω «ανεπίσημα», γιατί για να διεξαχθεί μια έρευνα εντός του ελληνικού σχολείου, στην οποία, μάλιστα, συμμετέχοντες θα είναι (ανήλικοι) μαθητές, απαιτούνται πολύ περισσότερα από τη σύμφωνη γνώμη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Η πρώτη επίσημη συναίνεση που χρειαζόμουν ήταν αυτή των διευθυντών των συγκεκριμένων σχολείων. Έτσι, αμέσως μετά τις συνεννοήσεις μου με τους εκπαιδευτικούς μουσικής, συνάντησα τον διευθυντή του σχολείου του Κέδρου και τη διευθύντρια του σχολείου της Πρασιάς και τους ενημέρωσα διεξοδικά τόσο για το περιεχόμενο του προγράμματος όσο και για τις ερευνητικές διαδικασίες. Και οι δύο διευθυντές φάνηκαν γενικά θετικοί. Η θετική αυτή διάθεσή τους μετατράπηκε σε ένθερμη αποδοχή της πρότασης να συμμετάσχουν τα σχολεία τους στην έρευνα, όταν λίγες μέρες αργότερα ήρθαν στο σχολείο μου και παρακολούθησαν και οι ίδιοι μια παρουσίαση του τραγουδιών του προγράμματος από τους μαθητές μου. Στη συνέχεια, αποφασίστηκαν και οι τάξεις που θα διδάσκονταν το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά και οι διευθυντές ανέλαβαν να ενημερώσουν τους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων τους.

Το επόμενο βήμα ήταν να διασφαλίσω τη συναίνεση των γονέων. Προς την κατεύθυνση αυτήν, ζήτησα από τους διευθυντές να κανονίσουν το συντομότερο μια συνάντησή μου με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα, προκειμένου να τους ενημερώσω. Πράγματι, μία τέτοια ενημερωτική συνάντηση σε κάθε σχολείο πραγματοποιήθηκε μέσα στον μήνα Μάιο. Μαζί μου στην κάθε ενημέρωση ήταν ο διευθυντής/η διευθύντρια του σχολείου και ο/η εκπαιδευτικός μουσικής. Από τη μεριά των γονέων, στο μεν σχολείο του Κέδρου ήταν σχεδόν απαρτία, στο σχολείο, όμως, της Πρασιάς είχαν έρθει στη συνάντηση μόνο καμιά δεκαπενταριά γονείς (από τους σαράντα περίπου μαθητές). Αυτό το κράτησα στην άκρη του μυαλού μου, καθώς αμέσως-αμέσως μου έλεγε κάτι. Σε κάθε περίπτωση, κατατόπισα λεπτομερώς τους παρόντες γονείς σχετικά με το

πρόγραμμα και τις διαδικασίες της έρευνας, εξηγώντας τους όλα τα προβλεπόμενα: τη δυνατότητα των παιδιών τους να αποχωρήσουν όποτε το ήθελαν στη διάρκεια της έρευνας, την πρόθεσή μου να ηχογραφώ τα μαθήματα και τις συνεντεύξεις, την τήρηση της ανωνυμίας των παιδιών, το ότι πριν από την έναρξη της έρευνας (την επόμενη σχολική χρονιά) θα καλούνταν να δώσουν την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους για όλα τα παραπάνω. Οι συναντήσεις κινήθηκαν σε καλό κλίμα και οι αντιδράσεις των παρευρισκόμενων γονέων ήταν θετικές.

Ένα ακόμη πράγμα το οποίο έπρεπε να διευθετήσω είχε να κάνει με τις ώρες που θα πήγαινα στο κάθε σχολείο, οι οποίες θα έπρεπε να είναι τέτοιες, ώστε να μου επιτρέπουν να συνδυάζω την επιτόπια παρουσία σε δύο σχολεία με ένα πλήρες ωράριο στο δικό μου σχολείο²⁶. Για τον λόγο αυτόν ζήτησα από τους διευθυντές των δύο σχολείων να κανονίσουν με τέτοιο τρόπο τα ωρολόγια προγράμματα της επόμενης χρονιάς, ώστε το μάθημα Μουσικής των δύο τμημάτων στα οποία θα δίδασκα το πρόγραμμα να γίνεται τις δυο πρώτες ώρες του σχολικού ωραρίου, προκειμένου να προλαβαίνω να πηγαίνω μετά στο δικό μου σχολείο²⁷. Αντίστοιχα, στο σχολείο μου ζήτησα για τη χρονιά 2016-17 να παραμένω τέσσερις μέρες της εβδομάδας – Δευτέρα έως Πέμπτη– στο Ολοήμερο πρόγραμμα (δηλαδή ως τις 16:00), οπότε τα μαθήματά μου στο πρωινό πρόγραμμα τις συγκεκριμένες μέρες να ξεκινούν στις 10:45.

Η δυσκολότερη, όμως, διαδικασία που έπρεπε να διεκπεραιώσω προκειμένου να μπορώ να ξεκινήσω την έρευνά μου ήταν η εξασφάλιση άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, για την οποία απαιτείτο η θετική γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)²⁸. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ι.Ε.Π., ως υποψήφια ερευνήτρια όφειλα να συγκεντρώσω και να καταθέσω προς αξιολόγηση μια σωρεία παραστατικών (αναλυτικό σχέδιο έρευνας, εγκρίσεις διαφόρων εμπλεκόμενων, επιστολές ενημέρωσης-συναίνεσης, υπεύθυνες δηλώσεις για άδεια για ηχογράφηση, βεβαιώσεις, αιτήσεις και πολλά-πολλά ακόμη). Εδώ πρέπει να αναφέρω ότι την περίοδο που σχεδίαζα την έρευνά μου, οι προδιαγραφές για τη χορήγηση άδειας για έρευνα εντός σχολείων ήταν ιδιαίτερα αυστηρές και η θετική γνωμοδότηση των φορέων δεν ήταν καθόλου δεδομένη.

²⁶ Καθώς από το 2009 οι εκπαιδευτικές άδειες που χορηγούνταν τα προηγούμενα χρόνια για μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές είχαν παγώσει, δεν είχα λάβει κάποια τέτοια άδεια. Έτσι, η επιτόπια έρευνα που σκόπευα να κάνω στα δύο σχολεία έπρεπε να συνδυαστεί με τη δουλειά μου στο δικό μου σχολείο, με όποιες δυσκολίες θα επέφερε ο συνδυασμός αυτός.

²⁷ Τα δυο σχολεία της έρευνας βρίσκονταν σε απόσταση περίπου 15-20 λεπτών με το αυτοκίνητο από το σχολείο μου, όπως και μεταξύ τους.

²⁸ Πρόσφατα, και ενόσω συγγράφω τη διατριβή, η σχετική νομοθεσία άλλαξε με τρόπο που φαίνεται να καθιστά σημαντικά απλούστερη τη διαδικασία για έγκριση έρευνας που διεξάγεται εντός σχολείων από φοιτητές ή από μέλη του προσωπικού των Α.Ε.Ι. Έτσι, πολλά από αυτά που περιγράφω εδώ πιθανώς δεν ισχύουν πλέον για τους σημερινούς υποψήφιους ερευνητές.

Ενδεικτικό είναι ότι στις οδηγίες του Ι.Ε.Π. αναφερόταν ρητά ότι δεν θα εγκρίνονται έρευνες που θα απασχολούν μαθητές και εκπαιδευτικούς για περισσότερες από δύο διδακτικές ώρες συνολικά στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Και μόνον ο όρος αυτός καθιστούσε την έγκριση της έρευνάς μου εξαιρετικά δύσκολη, καθώς η άδεια που ζητούσα ήταν για έρευνα που θα διαρκούσε πολλούς μήνες. Κατά συνέπεια, όλες οι συνεννοήσεις που είχα κάνει με τα μέλη των σχολείων ή τους γονείς βρίσκονταν ουσιαστικά στον αέρα, μέχρι να πάρω την άδεια αυτή. Έχοντας υπόψη μου τις προαναφερθείσες δυσκολίες, προσπάθησα να καλύψω με τον πληρέστερο δυνατό τρόπο τις προβλεπόμενες προδιαγραφές, καταθέτοντας, μεταξύ άλλων, ένα πολύ καλά τεκμηριωμένο σχέδιο έρευνας. Παράλληλα, και προκειμένου να ενισχύσω τα επιχειρήματά μου, συμπεριέλαβα στα παραστατικά βεβαιώσεις που έδειχναν ότι είχα ήδη προβεί σε κινήσεις με σκοπό τη διασφάλιση της συναίνεσης των εμπλεκομένων, επιστολές της Συμβούλου Μουσικής που βεβαίωναν την ποιότητα του ερευνητικού προγράμματος και τη συμβατότητά του με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής, σχέδια μαθημάτων από το ερευνητικό πρόγραμμα με τις μουσικές του κόσμου, καθώς και DVD με επιτελέσεις των τραγουδιών που επρόκειτο να διδάξω. Τέλος, γνωρίζοντας ότι για τη γνωμοδότηση του Ι.Ε.Π. απαιτούνταν τουλάχιστον τρεις μήνες, φρόντισα να έχω τα πάντα έτοιμα όσο το δυνατό νωρίτερα και τελικά κατέθεσα τα σχετικά παραστατικά στις αρχές Ιουνίου 2016. Η απάντηση ήρθε στις 5 Οκτωβρίου και ήταν θετική. Μετά από έναν εξάμηνο αγώνα δρόμου η πολυπόθητη άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας βρισκόταν στα χέρια μου.

Το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου²⁹

Στη διάρκεια εκείνου του πρώτου εξαμήνου του 2016 και παράλληλα με τις παραπάνω διαδικασίες προετοίμασα το ερευνητικό πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου που επρόκειτο να διδάξω στα παιδιά, συγκεντρώνοντας το απαραίτητο διδακτικό υλικό και συγγράφοντας τα αντίστοιχα σχέδια μαθημάτων. Πριν προχωρήσω στα θέματα της επιτόπιας έρευνας, θα δώσω μια πολύ συνοπτική εικόνα του περιεχομένου και των προσεγγίσεων αυτού του προγράμματος, καθώς και του τρόπου με τον οποίο το εφάρμοσα στις τάξεις των παιδιών.

Το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου το σχεδίασα με βάση τις εθνομουσικολογικές παραδοχές αντιμετώπισης της μουσικής, σύμφωνα με τις οποίες η μουσική δεν είναι μόνον ήχος, αλλά είναι επίσης ιδέες και συμπεριφορές σε σχέση με τη μουσική (Merriam, 1964), και επιπλέον «η μουσική κατανοείται καλύτερα στο κοινωνικό και πολιτισμικό της πλαίσιο και

²⁹ Με τον όρο «Μουσικές του Κόσμου» με κεφαλαία αρχικά γράμματα στα δυο ουσιαστικά εννοώ το ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο διδάχτηκαν τα παιδιά. Από την άλλη, όταν αναφέρομαι γενικά στις μουσικές του κόσμου (δηλαδή σε μουσικές από διάφορες κουλτούρες του κόσμου), χρησιμοποιώ μικρά αρχικά γράμματα.

ως μέρος της κουλτούρας της» (Nettl, 1994, σ.67). Το πρόγραμμα περιελάμβανε τραγούδια και άλλο μουσικό υλικό από εννέα μουσικές κουλτούρες του κόσμου³⁰ και είχε ως στόχο να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τις κουλτούρες αυτές μέσα από ελκυστικές μουσικές δραστηριότητες και εμπειρίες αλλά και μέσα από μια γνωριμία με το ιστορικό/πολιτισμικό πλαίσιο της κάθε μουσικής. Για τη διδασκαλία του προγράμματος χρησιμοποιήσα μια ευρεία γκάμα από μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές (τραγούδι, χορό/κίνηση, παίξιμο μουσικών οργάνων, παιχνίδι, ενεργητική ακρόαση, βίντεο, φωτογραφίες, συζητήσεις κ.ά.), οι οποίες πρόσφεραν έναν συνδυασμό από ακουστικές, οπτικές και κιναισθητικές εμπειρίες και ερεθίσματα, ώστε να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες όλων των μαθητών³¹.

Κάθε ενότητα μαθημάτων που αφορούσε μια μουσική κουλτούρα είχε ως αφετηρία ένα τραγούδι από την αντίστοιχη χώρα/κουλτούρα, το οποίο δίδασκα στα παιδιά στην πρωτότυπη γλώσσα. Παράλληλα με τη μουσική διδασκαλία, τροφοδοτούσα τα παιδιά με πληροφορίες και στοιχεία που τους επέτρεπαν να γνωρίσουν την ιστορία που βρίσκεται πίσω από το τραγούδι και να κατανοήσουν το νόημα και τη λειτουργία που είχε παλαιότερα ή έχει σήμερα στο πολιτισμικό του πλαίσιο. Πέραν του τραγουδιού, τα παιδιά βίωναν πολλές ακόμη εμπειρίες μουσικής επιτέλεσης που παρέπεμπαν στις αντίστοιχες κουλτούρες. Έτσι, ανάλογα με την περίπτωση, συνόδευαν το τραγούδι τους με χορό, με ρυθμικές κινήσεις, με μουσικά όργανα, με σωματικά κρουστά (body percussion) ή με ρυθμικά παιχνίδια. Οι μουσικές δραστηριότητες δεν αποτελούσαν, ωστόσο, το αποκλειστικό περιεχόμενο των μαθημάτων μας, καθώς ένα σημαντικό μέρος αυτών αφιερωνόταν στη γνωριμία των παιδιών με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο του τραγουδιού και τη σχετική μουσική κουλτούρα. Η μελέτη του πλαισίου περιελάμβανε πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό της αντίστοιχης χώρας/περιοχής και για τις παραδόσεις, τις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων. Τις πληροφορίες αυτές τις παρουσίαζα μέσα από βίντεο, φωτογραφίες, προβολές διαφανειών και άλλους θελκτικούς για τα παιδιά τρόπους. Αντίστοιχες προσεγγίσεις χρησιμοποιούσα και για τη μελέτη της μουσικής κουλτούρας: Τα παιδιά γνώριζαν κάποια βασικά μελωδικά/ρυθμικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μουσικής, έβλεπαν φωτογραφίες παραδοσιακών μουσικών οργάνων, άκουγαν ηχητικά παραδείγματα και παρακολουθούσαν

³⁰ Οι εννέα χώρες/μουσικές κουλτούρες που γνώρισαν τα παιδιά ήταν: Βολιβία (μουσική κουλτούρα των Ανδεων), Πουέρτο Ρίκο, Καναδάς, Αφροαμερικανική μουσική στις ΗΠΑ, Γκάνα (μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής), Κίνα, Παλαιστίνη (Μέση Ανατολή), Ιρλανδία και Νέα Ζηλανδία (μουσική κουλτούρα των Maori). Περισσότερες λεπτομέρειες για το υλικό που διδάξα/παρουσίασα από τις συγκεκριμένες μουσικές παραδόσεις θα διαβάσει κανείς στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας στα δύο σχολεία, στα κεφάλαια II και III.

³¹ Με βάση τις προσεγγίσεις αυτές το πρόγραμμα εναρμονιζόταν πλήρως με τις κατευθύνσεις που δίνουν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής.

βίντεο με μουσικές επιτελέσεις ή άλλα μουσικά γεγονότα που πρόβαλλαν τον ρόλο της μουσικής στην κουλτούρα της. Και βέβαια, αναπόσπαστο μέρος της μελέτης του ιστορικού/πολιτισμικού πλαισίου και της μουσικής κουλτούρας αποτελούσαν οι σχετικές συζητήσεις στις οποίες φρόντιζα να εμπλέκω τα παιδιά, που είχαν ως στόχο να κινήσουν το ενδιαφέρον τους και να τα προβληματίσουν γύρω από διάφορα εθνομουσικολογικά ή και ανθρωπολογικά θέματα.

Η επιτόπια έρευνα, το πεδίο και η ερευνητική καθημερινότητα

Η επιτόπια έρευνα στο σχολείο του Κέδρου ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε στις αρχές Ιουνίου του 2017, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν τα παιδιά των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης, τα οποία και διδάχτηκαν το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου. Στο σχολείο της Πρασιάς ξεκίνησα την έρευνα τον Δεκέμβριο του 2016 και την ολοκλήρωσα επίσης στις αρχές Ιουνίου του 2017³². Στο σχολείο αυτό το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα παιδιά των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης. Και στα δύο σχολεία το πρόγραμμα το δίδαξα εγώ, σε συνεργασία, όμως, με τον/την εκπαιδευτικό μουσικής του κάθε σχολείου.

Τον πρώτο καιρό οι επισκέψεις μου στα δυο σχολεία ήταν εβδομαδιαίες, όπως προβλεπόταν από τον σχεδιασμό της έρευνας και όπως είχα συνεννοηθεί με τους διευθυντές. Κάθε Δευτέρα στο πρώτο δώρο βρισκόμουν στο σχολείο του Κέδρου, όπου δίδασκα μία (διδασκτική) ώρα στο Ε1 τμήμα και μία στο Ε2, ενώ κάθε Τρίτη, επίσης το πρώτο δώρο, επισκεπτόμουν το σχολείο της Πρασιάς, κάνοντας μάθημα, αντίστοιχα, μία ώρα στο ΣΤ1 και μία στο ΣΤ2. Βέβαια, από την πρώτη κιόλας μέρα παρέμεινα στα σχολεία και στη διάρκεια του εικοσάλεπτου διαλείμματος που ακολουθούσε το πρώτο δώρο³³, για να δώσω τη δυνατότητα σε πολλά παιδιά που μου το ζητούσαν να ασχοληθούν λίγη ώρα παραπάνω με τις μουσικές δραστηριότητες του προγράμματος. Την τακτική αυτή –της χρήσης του διαλείμματος μετά το δώρο ως χρόνου επέκτασης του μαθήματός μας για όσα παιδιά το επιθυμούσαν– τη συνέχισα ανελλιπώς μέχρι το τέλος της χρονιάς. Μετά το διάλειμμα έφευγα βιαστικά για το σχολείο μου, για να προλάβω τα μαθήματά μου. Δυο μήνες μετά το ξεκίνημά μας είχε γίνει ήδη

³² Αναφέρω εδώ ως μήνα έναρξης της επιτόπιας έρευνας τον μήνα κατά τον οποίο ξεκίνησα να διδάσκω το πρόγραμμα. Ωστόσο, πριν από αυτήν την “επίσημη” έναρξη, είχα ήδη πραγματοποιήσει δύο επισκέψεις σε κάθε σχολείο –τον Οκτώβριο στο σχολείο του Κέδρου, τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο στο σχολείο της Πρασιάς– προκειμένου να γνωρίσω τα παιδιά. Οι επισκέψεις αυτές με τροφοδότησαν με εθνογραφικό υλικό, όπως θα φανεί, άλλωστε, στα επόμενα δύο κεφαλαία, όπου παραθέτω σχετικές αφηγήσεις. Έτσι, και στην περίπτωση του σχολείου της Πρασιάς η επιτόπια έρευνα ξεκίνησε, στην πραγματικότητα, τον μήνα Οκτώβριο.

³³ Στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών, μετά τις πρώτες δύο διδακτικές ώρες, που είναι συνεχόμενες (8:15-9:00 και 9:00-9:40), ακολουθεί το «μεγάλο» διάλειμμα, που διαρκεί είκοσι λεπτά (9:40-10:00).

φανερό ότι ούτε αυτό το επιπλέον εικοσάλεπτο ήταν αρκετό για να χορτάσει τον αυξανόμενο ενθουσιασμό των παιδιών, που μαζεύονταν κατά δεκάδες στο διάλειμμα για να παίξουν όργανα, να τραγουδήσουν και να χορέψουν. Νιώθοντας την ανάγκη να τους προσφέρω λίγο ακόμη χρόνο ενασχόλησης με τις μουσικές του προγράμματος, και εφόσον οι διευθυντές δεν είχαν καμία αντίρρηση, άρχισα από τον Ιανουάριο και μετά να πηγαίνω συστηματικά στα σχολεία και μια δεύτερη φορά μέσα στη βδομάδα, για να χρησιμοποιώ ένα ακόμη εικοσάλεπτο διάλειμμα. Έτσι, κάθε Τετάρτη στο πρώτο διάλειμμα έκανα μια έκτακτη επίσκεψη στο σχολείο της Πρασιάς, ενώ κάθε Πέμπτη έκανα το ίδιο στο σχολείο του Κέδρου. Επιπλέον, κάθε φορά που οι δάσκαλοι, οι διευθυντές ή άλλοι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων τμημάτων μπορούσαν να μου παραχωρήσουν κάποια δική τους διδακτική ώρα, χρησιμοποιούσα την ώρα αυτήν για να κάνω ένα επιπρόσθετο μάθημα στα παιδιά, προκειμένου να τους δώσω την ευκαιρία να αποκομίσουν όσο το δυνατό περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες από το πρόγραμμα. Τέτοιες “προσφερόμενες” ώρες είχα κυρίως στο σχολείο του Κέδρου, παρά στο σχολείο της Πρασιάς, για λόγους που θα φανούν στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας στο κάθε σχολείο.

Τους τελευταίους τρεις μήνες του προγράμματος τόσο οι διδακτικές όσο και οι ερευνητικές μου υποχρεώσεις αυξήθηκαν σημαντικά: Και στα δύο σχολεία είχα να προετοιμάσω τα παιδιά για μια τελική παράσταση, πράγμα που σήμαινε πολλές ώρες προβών, ενώ παράλληλα είχα ξεκινήσει και τις συζητήσεις/συνεντεύξεις μαζί τους, οπότε χρειαζόμουν κάποιες επιπλέον ώρες για αυτόν τον σκοπό. Για να τα βγάλω πέρα, πύκνωσα ακόμη περισσότερο τις επισκέψεις μου στα δυο σχολεία. Στην πραγματικότητα, εξάντλησα όλες τις δυνατότητες που μου επέτρεπαν οι περιστάσεις, χρησιμοποιώντας όλα τα εικοσάλεπτα διαλείμματα από τη Δευτέρα ως και την Πέμπτη, αλλά και όποια ώρα μαθήματος μπορούσαν να μου διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων, εφόσον δεν συγκρουόταν με ώρα που είχα μάθημα στο δικό μου σχολείο. Τις τελευταίες εβδομάδες πήγαινα και στα δύο σχολεία της έρευνας σχεδόν καθημερινά, μένοντας μέχρι και το τελευταίο λεπτό που μπορούσα και φεύγοντας μετά χωρίς ανάσα, προκειμένου να προλάβω να είμαι στο σχολείο μου την ώρα που ξεκινούσα μάθημα. Μια πληρέστερη εικόνα όλων των παραπάνω θα πάρει ο αναγνώστης στα κεφάλαια II και III, όπου αφηγούμαι την επιτόπια έρευνα στα δύο σχολεία.

Συλλογή εθνογραφικού υλικού

Το εθνογραφικό υλικό που συνέλεξα προέρχεται από α) τις σημειώσεις πεδίου και το εθνογραφικό μου ημερολόγιο, β) τις συζητήσεις/συνεντεύξεις με τα παιδιά, γ) τα τετράδια

που τους μοίρασα στο πρώτο μας μάθημα για να καταγράψουν εκεί τόσο τις σημειώσεις τους όσο και τις σκέψεις τους με αφορμή τα μαθήματα, δ) τα φυλλάδια ανοιχτών ερωτήσεων που συμπλήρωσαν τα παιδιά προς το τέλος του προγράμματος, και ε) τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές των δύο σχολείων, τους εκπαιδευτικούς μουσικής και τους δασκάλους των τμημάτων που εμπλέκονταν στην έρευνα. Τόσο για τις συνεντεύξεις όσο και για τα μαθήματα στην τάξη χρησιμοποίησα ως βοηθητικό εργαλείο αποτύπωσης την ηχογράφιση.

Οι σημειώσεις πεδίου αποτελούν καταγραφές των όσων συνέβαιναν στα μαθήματα και στα διαλείμματα, συμπεριλαμβανομένων και των διαλόγων που γίνονταν μέσα στην τάξη ή των άτυπων συζητήσεων που είχα με τα παιδιά σε διάφορες στιγμές. Στην πραγματικότητα, λίγες από τις σημειώσεις αυτές τις έγραφα επί τόπου, καθώς σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και των διαλειμμάτων ήμουν απασχολημένη στον μέγιστο βαθμό. Κάποιες σημειώσεις σε μορφή “ιερογλυφικών” τις έγραφα βιαστικά όποτε είχα ένα λεπτό ηρεμίας, κάποιες άλλες τις πρόσθετα όταν έφτανα στο σχολείο μου ή στα διαλείμματα ανάμεσα στα μαθήματά μου λίγο αργότερα. Η κυριότερη δουλειά, όμως, γινόταν αργά το απόγευμα, όταν επέστρεφα σπίτι μετά το σχολείο. Τότε άκουγα πολύ προσεκτικά τις ηχογραφήσεις των μαθημάτων και σε συνδυασμό με τις σημειώσεις και με ό,τι είχα στη μνήμη μου από την παρατήρηση, κατέγραφα με λεπτομέρεια τα συμβάντα της κάθε επίσκεψής μου στα σχολεία.

Για τις ηχογραφήσεις των μαθημάτων και των διαλειμμάτων που βρισκόμουν με τα παιδιά (όπως και των συνεντεύξεων) χρησιμοποίησα δυο μικρά ψηφιακά καταγραφικά ήχου, τα οποία τοποθετούσα σε δυο διαφορετικά σημεία της αίθουσας, ώστε να μπορώ να “πιάνω” όσο το δυνατόν περισσότερα σχόλια. Τα παιδιά ήξεραν από την πρώτη στιγμή ότι οι συναντήσεις μας ηχογραφούνταν –αυτό δηλωνόταν, άλλωστε, ρητά και στην επιστολή συναίνεσης που είχαν υπογράψει οι γονείς τους, όπου επισυναπτόταν και η σχετική άδεια που είχα λάβει– και δεν έδωσαν καμία σημασία στο γεγονός, ούτε φάνηκαν ποτέ αμήχανα λόγω της ηχογράφησης. Αντίθετα, μάλιστα, θα έλεγα ότι τους άρεσε το γεγονός ότι ηχογραφούνταν, όπως τους άρεσαν και τα ίδια τα μαγνητοφωνάκια, τα οποία συχνά περιεργάζονταν και πασπάτευαν στα διαλείμματα, δημιουργώντας μου άγχος ότι θα μπορούσαν να πατήσουν κατά λάθος κανένα κουμπί και να μου τα σβήσουν όλα.

Η καταγραφή των συμβάντων της ημέρας, με την οποία καταπιανόμουν τα απογεύματα, ήταν χρονοβόρα και όχι εύκολη υπόθεση. Ουσιαστικά, ξανάκουγα όλο το δίωρο μάθημα λεπτό προς λεπτό, προσπαθώντας ανάμεσα στις φωνές των παιδιών, στους ήχους των οργάνων και στη γενικότερη φασαρία που επικρατούσε στα ιδιαίτερα ζωντανά μαθήματά μας να διακρίνω κάτι σημαντικό που μπορεί να είχα ξεχάσει ή να μου είχε διαφύγει, ώστε τελικά να

ανασυνθέσω με μια σχετική πληρότητα τα πληθωρικά συμβάντα. Τη διαδικασία αυτή την έκανα με συνέπεια και χωρίς αναβολές –όπως, άλλωστε, προτείνουν και πολλοί μελετητές (Brewer, 2000· Fetterman, 2010)–, όσο τα γεγονότα ήταν ακόμη φρέσκα στο μυαλό μου και πριν επισκιαστούν από τα γεγονότα της επόμενης μέρας, κατά την οποία θα βρισκόμουν στο άλλο σχολείο, ζώντας μια καινούρια πληθώρα πραγμάτων.

Στο εθνογραφικό ημερολόγιο, που κρατούσα παράλληλα με τις σημειώσεις, κατέγραφα τους προβληματισμούς που μου δημιουργούσαν διάφορα συμβάντα, τα θέματα που αντιμετώπιζα, τις αγωνίες που είχα. Γενικά, το ημερολόγιο είχε έναν αναστοχαστικό χαρακτήρα αλλά και έναν ανακουφιστικό ρόλο, καθώς μου επέτρεπε να “ξεφορτώνω” σκέψεις και συναισθήματα, και κάποιες φορές με βοηθούσε να οδηγηθώ σε «νέες σκέψεις που υποδείκνυαν λύσεις, βελτιώσεις και εναλλακτικές» (Woods, 1986, σ.113-114). Στην αρχή, το ημερολόγιο το κρατούσα ως ένα αρχείο κειμένου ξεχωριστό από τις σημειώσεις πεδίου, σύντομα όμως τα δύο αυτά ενοποιήθηκαν σε ένα αρχείο, με τίτλο «εθνογραφικό ημερολόγιο», όπου μετά την καταγραφή των γεγονότων της ημέρας πρόσθετα τις δικές μου σκέψεις και εμπειρίες.

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό συμμετοχής που είχα ως συμμετέχουσα-παρατηρήτρια, αυτός ήταν προφανώς πολύ μεγάλος, αφού ήμουν η δασκάλα του προγράμματος, πράγμα που σήμαινε ότι συμμετείχα μαζί με τα παιδιά σε όλα τα δρώμενα και βρισκόμουν σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί τους. Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, αρκετοί ερευνητές-δάσκαλοι, όταν κάνουν έρευνα μέσα σε σχολεία, επιλέγουν έναν αντίστοιχο ρόλο συμμετέχοντος-ως-παρατηρητή, κατά τον οποίο αναλαμβάνουν ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας (Burgess, 1984· Scott, 1996· Woods, 1986). Ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης David Hargreaves (1967), μιλώντας από προσωπική εμπειρία, θεωρεί ότι ο ρόλος αυτός –του ερευνητή που συμμετέχει με κάποιον τρόπο και στη διδασκαλία– επιτρέπει συχνά, αν και όχι πάντα, μια ευκολότερη πρόσβαση στον κοινωνικό κόσμο του σχολείου, μειώνει τον βαθμό στον οποίο γενικά ο ερευνητής αναστατώνει τη “φυσικότητα” της κατάστασης, ενώ του δίνει και τη δυνατότητα να βιώσει και να παρατηρήσει καλύτερα τις αξίες, τις απόψεις και τις συγκρούσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες δεν μπορούν να μείνουν κρυφές για πολύ καιρό από κάποιον που μετέχει σε τέτοιο βαθμό στην ομάδα. Από την άλλη, όπως τονίζει ο προερχόμενος επίσης από τον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης Peter Woods (1986), ο ρόλος του δασκάλου καταναλώνει πολύ από τον χρόνο και την ενέργεια του ερευνητή, του προσθέτει πολλές υποχρεώσεις και ευθύνες, ενώ αυξάνει και τις πιθανότητες σύγκρουσης των ρόλων, καθώς οι στόχοι του δασκάλου και του ερευνητή μπορεί περιστασιακά να προσκρούουν ο ένας στον άλλον. Δεν είναι, επομένως, δύσκολα εξηγήσιμο το γιατί πολλοί

ερευνητές-δάσκαλοι προτιμούν τελικά τη μη-συμμετοχική παρατήρηση, σχολιάζει ο Woods. Στην περίπτωσή μου, ο ρόλος της δασκάλας μου έδωσε, πράγματι, τα πλεονεκτήματα που αναφέρει ο Hargreaves (1967) και επιπλέον –και αυτό είναι το πιο σημαντικό– μου επέτρεψε να δημιουργήσω πολύ δυνατές σχέσεις με τα παιδιά, και μάλιστα πολύ σύντομα. Ταυτόχρονα, όμως, όσα αναφέρει ο Woods (1986) ίσχυαν για μένα στο ακέραιο. Τις διάφορες δυσκολίες που μου δημιούργησε ο ρόλος αυτός θα τις συζητήσω στην επόμενη ενότητα, αλλά τις περιγράψω και εντός των αφηγήσεων της επιτόπιας έρευνας.

Περνώντας στο θέμα των συνεντεύξεων, θα έλεγα καταρχάς ότι αυτές υπήρξαν ένα σημαντικότερο εργαλείο για την έρευνά μου, καθώς μου έδωσαν πρόσβαση στις απόψεις και στα συναισθήματα των παιδιών με αφορμή το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου, στοιχεία που ήταν βασικά ζητούμενα. Τις συζητήσεις/συνεντεύξεις με τα παιδιά τις ξεκίνησα σχετικά αργά, αφού είχαν περάσει δηλαδή τρεις-τέσσερις μήνες μαθημάτων, κάνοντας αρχικά κάποιες λίγες τον Μάρτιο-Απρίλιο και πυκνώνοντάς τες τους τελευταίους δύο μήνες του προγράμματος. Ο λόγος που δεν ξεκίνησα νωρίτερα ήταν γιατί ήθελα να έχει δημιουργηθεί πρώτα ένα κλίμα πλήρους εμπιστοσύνης μεταξύ μας, ώστε τα παιδιά να νιώθουν απολύτως άνετα όταν θα βρεθούν μαζί μου σε ετούτη τη διαφορετική συνθήκη (Greene & Hill, 2015· Woods, 1986). Γενικά, είχα μια αγωνία σχετικά με το θέμα αυτό· φοβόμουν μήπως τα παιδιά αισθανθούν πίεση ή υποχρέωση να έρθουν στις συνεντεύξεις, κάτι που δεν ήθελα βέβαια καθόλου. Φαίνεται, πάντως, ότι η αναμονή απέδωσε καρπούς, γιατί από την πρώτη στιγμή που ανέφερα σε κάποια παιδιά ότι θα με ενδιέφερε να ακούσω τις σκέψεις τους για το πρόγραμμα, αυτά αντέδρασαν με ενθουσιασμό και δήλωσαν προθυμότητα να πάρουν μέρος σε μια τέτοια συζήτηση. Την ίδια προθυμία έδειξαν σύντομα και πολλά ακόμη παιδιά, με αποτέλεσμα μετά από λίγο καιρό τα ίδια τα παιδιά να με ρωτούν ανυπόμονα *«πότε θα πάμε για τις συζητήσεις μας»*. Ενδεικτικό του χαλαρού τρόπου με τον οποίο έβλεπαν τις συνεντεύξεις μας αυτές είναι και το γεγονός ότι η λέξη «συνέντευξη», την οποία χρησιμοποιούσαν στην αρχή (παρότι εγώ την απέφευγα συστηματικά), σιγά-σιγά εγκαταλείφθηκε από τα παιδιά, που την αντικατέστησαν με τη λέξη «συζήτηση».

Στις συζητήσεις/συνεντεύξεις μίλησα συνολικά με τριάντα επτά παιδιά και από τα δύο σχολεία (από τα εξήντα που συμμετείχαν στην έρευνα). Ανάμεσά τους, τα είκοσι εννέα παιδιά –δεκαπέντε στο σχολείο του Κέδρου και δεκατέσσερα στο σχολείο της Πρασιάς– ήταν οι βασικοί μου συνομιλητές. Γενικά, επειδή ήθελα να έχω μια εικόνα από όλο το φάσμα των παιδιών, κάλεσα στις συνεντεύξεις παιδιά με ποικίλα χαρακτηριστικά, από τους “καλούς μαθητές” και τις ξεχωριστές προσωπικότητες, μέχρι τα πιο χαμηλών τόνων και αφανή παιδιά,

τους πιο “χύμα τύπους” ή τους “ζωηρούς” της τάξης. Τις συζητήσεις μας αυτές τις έκανα άλλοτε στη διάρκεια διαλειμμάτων σε κάποια ήσυχη αίθουσα του σχολείου, άλλοτε σε ώρα του δικού μας μαθήματος (οπότε τα υπόλοιπα παιδιά έμεναν με τον/την εκπαιδευτικό μουσικής, κάνοντας συνήθως μια επανάληψη των τραγουδιών) και άλλοτε σε ώρα κάποιου άλλου μαθήματος των παιδιών, εφόσον οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί μου επέτρεπαν να πάρω μερικά παιδιά από την τάξη. Στο σχολείο του Κέδρου, όπου ο χρόνος που είχα γενικά στη διάθεσή μου για την έρευνα ήταν περισσότερος από αυτόν που είχα στο σχολείο της Πρασιάς, αλλά και οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα διευκολυντικοί σε τέτοια αιτήματά μου, πραγματοποίησα τελικά περισσότερες από είκοσι πέντε συζητήσεις/συνεντεύξεις με τα παιδιά στη διάρκεια της χρονιάς. Στο σχολείο της Πρασιάς, όπου, όπως θα φανεί στην αφήγηση της επιτόπιας έρευνας, οι συνθήκες ήταν πολύ δυσκολότερες, οι αντίστοιχες συζητήσεις ήταν δέκα.

Όλες σχεδόν οι συνεντεύξεις που οργάνωσα με τα παιδιά ήταν ομαδικές, και μόνο λίγες (και προς το τέλος της χρονιάς) ήταν ατομικές. Υπάρχει μια ευρεία βιβλιογραφία στο θέμα της συνέντευξης με παιδιά που δείχνει ότι, εκτός από κάποιες ειδικές περιπτώσεις (όπως, για παράδειγμα, όταν πρόκειται για πολύ ευαίσθητα θέματα), οι ομαδικές συνεντεύξεις λειτουργούν γενικά καλύτερα σε σύγκριση με τις ατομικές για αρκετούς λόγους. Καταρχάς, εντός μιας ομάδας από συμμαθητές ή φίλους τα παιδιά αισθάνονται πιο ασφαλή και πιο άνετα, με αποτέλεσμα να μιλούν πιο ελεύθερα, ενώ έχουν και την άνεση να μην μιλήσουν αν δεν θέλουν (Freeman & Mathison, 2009· Hood et al., 1996· Woods, 1986). Η ομαδική συνέντευξη φαίνεται ότι είναι και πιο αποδοτική, καθώς τα παιδιά ανταλλάσσουν ιδέες μεταξύ τους, διορθώνουν ή επεξηγούν τις τοποθετήσεις άλλων παιδιών, «χτίζουν το ένα πάνω στα λόγια του άλλου και συζητούν ένα πολύ μεγαλύτερο φάσμα εμπειριών και απόψεων από ό,τι θα ανέπτυσσαν σε ατομικές συνεντεύξεις (Eder & Fingerson, 2003, σ.35). Θετικό στοιχείο αποτελεί επίσης και το γεγονός ότι η ομάδα αμβλύνει την ασυμμετρία που δημιουργεί η εξουσιαστική θέση, την οποία εξ ορισμού έχει ο ερευνητής/δάσκαλος απέναντι στο παιδί (Freeman & Mathison, 2009).

Στο σχολείο του Κέδρου οι περισσότερες συζητήσεις έγιναν με ομάδες των πέντε έως επτά παιδιών, αριθμός που αποδείχτηκε ιδανικός. Στο σχολείο της Πρασιάς, επειδή ο χρόνος που είχα στη διάθεσή μου για συνεντεύξεις ήταν σχεδόν μηδενικός, αναγκάστηκα να οργανώσω συζητήσεις με μεγαλύτερες ομάδες (οκτώ έως δέκα ατόμων), με αποτέλεσμα ορισμένες φορές, ειδικά όταν μαζεύονταν κάποια παιδιά που ήταν ιδιαίτερα ζωηρά και “ομιλητικά”, να δημιουργείται μια μικροφασαρία. Η εναλλακτική θα ήταν να άκουγα τις απόψεις λίγων μόνο παιδιών, κάτι που, καλώς ή κακώς, δεν επέλεξα. Και στα δύο σχολεία, πάντως, οι συζητήσεις

κύλισαν πολύ καλά και ήταν ευχάριστες και χαλαρές, αλλά και πολύ παραγωγικές. Γενικά, εγώ έβαζα κάποια ερωτήματα και τα παιδιά εξέθεταν τις απόψεις τους ατομικά ή, συχνότερα, σε διάλογο μεταξύ τους. Υπήρχαν, επίσης, φορές που κάποιο από τα παιδιά έβαζε από μόνο του ένα θέμα στη συζήτηση, παρακινώντας και τα υπόλοιπα να πάρουν θέση. Σε ό,τι αφορά τη δομή των συνεντεύξεων, χρησιμοποίησα κυρίως την ημι-δομημένη μορφή, έχοντας προετοιμάσει κάποια ερωτήματα, αλλά και δείχνοντας ευελιξία, ώστε να ακολουθώ τις όποιες κατευθύνσεις ή μη αναμενόμενες θεματικές μπορεί να προέκυπταν από τα λόγια των παιδιών (Hatch, 2002· Mason, 2002). Τα ερωτήματα που τους έθετα είχαν στόχο να ξεδιπλώσουν όλες τις φάσεις και όλες τις διαστάσεις της εμπειρίας τους με τις Μουσικές του Κόσμου. Παραθέτω ενδεικτικά μερικά ερωτήματα από διαφορετικές συνεντεύξεις: «Υπήρξε κάτι που σου άρεσε ιδιαίτερα σε κάποια μουσική κουλτούρα;», «Πώς σου φάνηκε το γεγονός ότι τα τραγούδια που τραγουδήσαμε ήταν σε άλλες γλώσσες;» «Αυτό το πρόγραμμα σου δημιούργησε κάποιες σκέψεις σε σχέση με τον εαυτό σου, με τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, με τη μουσική γενικότερα, ή ίσως με τους συμμαθητές σου;», «Αν ήσουν εσύ ο δάσκαλος ενός τέτοιου προγράμματος, τι θα έκανες με διαφορετικό τρόπο; Τι θα πρόσθετες ή θα αφαιρούσες;». Τόσο ετούτες οι οργανωμένες συζητήσεις όσο και οι πολυάριθμες ελεύθερες κουβέντες που κάναμε με τα παιδιά στα διαλείμματα ή σε διάφορες άλλες στιγμές αποτέλεσαν πηγές πλούσιου εθνογραφικού υλικού. Πρέπει, επίσης, να αναφέρω ότι έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος κατάφερα να πάρω δύο ακόμη ομαδικές συνεντεύξεις από τους βασικούς μου συνομιλητές του σχολείου του Κέδρου (μία από τα παιδιά του κάθε τμήματος) κατά τη διάρκεια μιας σύντομης επιστροφής μου στο πεδίο. Οι δυο αυτές συζητήσεις αποδείχτηκαν εξαιρετικά γόνιμες, καθώς τα παιδιά, έχοντας στο ενδιάμεσο διάστημα επεξεργαστεί και κατανοήσει καλύτερα τα όσα είχαν ζήσει στο πρόγραμμα, ήταν σε θέση να μιλήσουν για την εμπειρία τους με έναν πολύ ωριμότερο τρόπο. Το υλικό των συνεντεύξεων αυτών ήρθε να εμπλουτίσει πολύ ουσιαστικά αυτό που είχα ήδη συγκεντρώσει. Εκτός από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, πήρα στο τέλος της χρονιάς και από μία συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς μουσικής των δυο σχολείων, από τους διευθυντές και από τους τρεις (εκ των τεσσάρων) δασκάλους των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να έχω και τη δική τους οπτική.

Σημαντική πηγή υλικού αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών υπήρξε και το τετράδιο. Στο πρώτο μας μάθημα μοίρασα στα παιδιά από ένα χρωματιστό τετραδιάκι, εξηγώντας τους ότι σε αυτό θα μπορούσαν, αν ήθελαν, να κρατούν κάποιες σημειώσεις από αυτά που θα τους έδειχνα για τους διάφορους πολιτισμούς, να κολλάνε τις εικόνες που θα

τους έδινα με τα όργανα της κάθε περιοχής, αλλά και να γράφουν τις εντυπώσεις τους από το κάθε μάθημα. Στην ουσία, σκοπός μου ήταν το τετράδιο αυτό να έχει για τα παιδιά μία ή περισσότερες από τις παρακάτω λειτουργίες: α) να είναι ένα μέσο διατήρησης κάποιων πληροφοριών και γνώσεων που θα λάμβαναν στη διάρκεια του προγράμματος, β) να είναι ένα ημερολόγιο των σκέψεών τους με αφορμή τα όσα θα βίωναν στο πρόγραμμα, και γ) να είναι ένα αναμνηστικό της εμπειρίας αυτής για το μέλλον. Όταν, ωστόσο, από την πρώτη φορά που τα παιδιά μου έδωσαν να διαβάσω τα σχόλιά τους, εγώ απάντησα γραπτά σε κάθε παιδί και σε κάθε σχόλιο ξεχωριστά, το τετράδιο απέκτησε και μια επιπρόσθετη λειτουργία, που δεν είχα σκεφτεί εκ των προτέρων: αυτήν της (μυστικής) επικοινωνίας μεταξύ μας. Πολλά παιδιά, δηλαδή, χρησιμοποίησαν το τετράδιο και ως ένα μέσο για να μου μεταφέρουν ιδιωτικά τα συναισθήματά τους και να “συνομιλούν” μαζί μου σε ένα εμπιστευτικό περιβάλλον. Γενικά, το τετράδιο με όλες του τις λειτουργίες εκτιμήθηκε πολύ και είχε μεγάλη απήχηση κυρίως στο σχολείο του Κέδρου, πιθανώς επειδή τα παιδιά αυτά ήταν πιο μικρά σε ηλικία (Ε΄ τάξης αντί ΣΤ΄ που ήταν τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς) και πιο ευαίσθητα, και τους άρεσε να κρατούν ένα ημερολόγιο από την πολύ διαφορετική εμπειρία που ζούσαν, αποθέτοντας εκεί μέσα κάποια πράγματα από τον εαυτό τους. Σε κάθε περίπτωση, το τετράδιο μου πρόσφερε αξιόλογο και ενδιαφέρον υλικό, ενώ μου επέτρεψε να δω και κάποιες πολύ εσωτερικές πτυχές ορισμένων παιδιών, που δεν θα μπορούσα να τις δω με άλλους τρόπους.

Μια ακόμη πηγή υλικού αποτέλεσαν τα δύο φυλλάδια ανοιχτών ερωτήσεων που μοίρασα στα παιδιά προς το τέλος του προγράμματος. Τα ερωτήματα των φυλλαδίων αυτών ήταν της μορφής: «Τι μου άρεσε και τι δεν μου άρεσε στο πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου», «Πώς ένιωσα στη διάρκεια των μαθημάτων», «Στη διάρκεια του προγράμματος κάποια πράγματα με εξέπληξαν/με εντυπωσίασαν (ή τα φανταζόμουν διαφορετικά)». Παρότι τα ερωτήματα των φυλλαδίων τα έθετα με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο και στις συνεντεύξεις, επέλεξα να δώσω και τα φυλλάδια, γιατί ήθελα να έχω την άποψη όλων των παιδιών, δηλαδή και εκείνων που δεν παρευρέθηκαν σε συνεντεύξεις. Τελικά, τα φυλλάδια αποδείχτηκαν εξαιρετικά πολύτιμες καταγραφές των απόψεων των παιδιών και μου παρείχαν ουσιαστικότατο υλικό, το οποίο, εκτός από τα κείμενα, περιλαμβάνει και κάποιες πολύ αξιοπρόσεκτες ζωγραφιές τους. Στις δυο συζητήσεις που, όπως ανέφερα παραπάνω, είχα με τους βασικούς μου συνομιλητές στο σχολείο του Κέδρου έξι μήνες μετά το πρόγραμμα, μοίρασα στα παρευρισκόμενα παιδιά και ένα τρίτο φυλλάδιο. Το φυλλάδιο αυτό συμπυκνώνει κάποιες πιο μεστές σκέψεις των παιδιών σε σχέση με τη εμπειρία τους, παρέχοντάς μου, όπως και η αντίστοιχη συζήτηση, ίσως το πιο ενδιαφέρον υλικό που πήρα

από αυτά. Αξίζει εδώ να σημειώσω ότι τα τετράδια και τα φυλλάδια τα αποτύπωσα αρχικά σε εικόνες, φωτογραφίζοντάς τα (χρειάστηκε να πάρω περίπου 500 φωτογραφίες για τον σκοπό αυτόν), και στη συνέχεια τα μετέγραψα σε κείμενο, ώστε να μπορώ να τα επεξεργαστώ μαζί με το υπόλοιπο υλικό. Στην παρουσίαση του εθνογραφικού υλικού στα κεφάλαια που ακολουθούν τα χρησιμοποιώ και με τις δύο μορφές, δηλαδή τόσο ως λόγο όσο και ως εικόνα.

Δυσκολίες και όρια

Στην έρευνα αυτή είχα κάποια ευνοϊκά στοιχεία, αλλά αντιμετώπισα και αρκετές δυσκολίες. Τα ευνοϊκά στοιχεία τα βλέπει κανείς αν συγκρίνει την έρευνά μου με μια κλασικού τύπου εθνογραφική έρευνα, που γίνεται σε έναν άλλο τόπο, σε μια ξένη κουλτούρα: Στην περίπτωση μου, το πεδίο βρισκόταν στην πόλη που ζούσα, οι ερευνώμενοι μιλούσαν την ίδια γλώσσα και είχαν την ίδια πολιτισμική προέλευση με εμένα, και κυρίως ερευνούσα σε ένα περιβάλλον που μου ήταν γνώριμο, δηλαδή μέσα σε σχολείο. Πράγματι, το γεγονός ότι είμαι δασκάλα μου έδωσε το πλεονέκτημα της οικειότητας με τον χώρο που μελετούσα. Μπορεί να ήμουν ξένη στα συγκεκριμένα σχολεία, ήμουν όμως εξοικειωμένη με τις νόρμες, τους τρόπους και τις ρουτίνες των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών. Από την άλλη, πρέπει να εξηγήσω ότι η ιδιότητά μου αυτή δεν με έκανε αυτόματα αποδεκτή ούτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της έρευνας ούτε ανάμεσα στα παιδιά. Γιατί, ειδικά στα μάτια των εκπαιδευτικών, μπορεί να ήμουν δασκάλα, αλλά στον χώρο τους δεν είχα μπει ως δασκάλα –τα σχολεία τους είχαν εκπαιδευτικό μουσικής–, είχα μπει με έναν άλλο ρόλο, ο οποίος μάλιστα αναστάτωσε αρκετά τη ρουτίνα και τα προγράμματά τους. Αλλά και τα παιδιά, που με έβλεπαν λίγο περισσότερο ως δασκάλα –αλλά όχι και τελείως, και πάντως για καιρό όχι ως δασκάλα τους–, είχαν αρχικά αρκετές επιφυλάξεις απέναντί μου (ιδιαίτερα στο ένα από τα δύο σχολεία), οπότε και εκεί χρειάστηκε να κοπιάσω, μέχρι να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους. Και ήταν λογικό να έχουν τις επιφυλάξεις τους, όχι μόνο γιατί είχα βρεθεί κάπως “ουρανοκατέβατη” ανάμεσά τους, αλλά κυρίως γιατί αυτά που τους δίδασκα ανέτρεπαν, όπως θα φανεί στα επόμενα κεφάλαια, πολλά δεδομένα τους σε πολλά επίπεδα.

Σε κάθε περίπτωση, οι πραγματικές δυσκολίες που συνάντησα στην έρευνα δεν σχετίζονταν με τα παραπάνω, αλλά ήταν σε μεγάλο βαθμό απόρροια του διπλού ρόλου που είχα σε αυτήν, της ερευνήτριας, δηλαδή, αλλά και της δασκάλας.

Όπως φάνηκε, ο συνδυασμός αυτός έφερνε μαζί του αρκετές αγωνίες, προβλήματα, συγχύσεις και αντιφάσεις. Καταρχάς, η διδασκαλία του προγράμματος σήμαινε για μένα ένα βαρύ πακέτο υποχρεώσεων, που, προστιθέμενες στις ερευνητικές μου υποχρεώσεις, μου

δημιουργούσαν μεγάλη πίεση χρόνου, πολύ άγχος και πολλή κούραση. Ξεκινώντας από το τελευταίο, υπενθυμίζω απλώς ότι μετά από τις επισκέψεις στα δύο σχολεία, κατά την διάρκεια των οποίων και ακριβώς λόγω του διδακτικού μου ρόλου βρισκόμουν σε μέγιστη δραστηριότητα, πήγαινα κατευθείαν στο σχολείο μου για μάθημα. Το μεγαλύτερο, όμως, πρόβλημα που μου δημιούργησε ο διπλός μου ρόλος είχε να κάνει με τον χρόνο. Οι ώρες της έρευνας ήταν περιορισμένες και μετρημένες –τυπικά είχα στη διάθεσή μου μία διδακτική ώρα την εβδομάδα για το κάθε τμήμα– και μέσα σε αυτές έπρεπε να διδάξω το πρόγραμμα με την ποιότητα που ήθελα, να προετοιμάσω τα παιδιά για τις παραστάσεις που θα κάναμε στο τέλος της χρονιάς, και βέβαια να πραγματοποιήσω και κάποιες συνεντεύξεις μαζί τους για τους σκοπούς της έρευνας. Ειδικά η προετοιμασία των παραστάσεων είχε πολύ μεγάλες απαιτήσεις σε χρόνο, καθώς τα παιδιά και στα δύο σχολεία χρειάζονταν πολλές ώρες δουλειάς μέχρι να είναι σε θέση να κάνουν μια καλή παρουσίαση των κομματιών σε κοινό. Αλλά αν ως δασκάλα ήθελα να ετοιμάσω μια ωραία παράσταση και αφιέρωνα ώρες για αυτήν, ως ερευνήτρια ένιωθα ότι αυτές τις πολύτιμες ώρες θα μπορούσα να τις είχα διαθέσει σε πράγματα που θα ωφελούσαν πολύ περισσότερο την έρευνα (π.χ. για να κάνω κι άλλες συζητήσεις σε εθνομουσικολογικά θέματα, να οργανώσω περισσότερες ή πιο στοχευμένες συνεντεύξεις κ.ά.). Ήταν φανερό ότι οι δύο μου ρόλοι είχαν στόχους που συγκρούονταν μεταξύ τους και που αναιρούσαν ο έναν τον άλλον, ειδικά επειδή το χρονικό πλαίσιο ήταν τόσο σφικτό, που το όφελος του ενός δεν μπορούσε παρά να οδηγεί σε ζημία του άλλου.

Τον τρόπο με τον οποίο προσπάθησα να λύσω τον παραπάνω γρίφο και να αντεπεξέλθω με μια σχετική ποιότητα τόσο στις διδακτικές όσο και στις ερευνητικές μου υποχρεώσεις, τον περιέγραψα λίγο νωρίτερα, όταν συζητούσα τις επισκέψεις μου στα δύο σχολεία. Στην ουσία, εφηύρα κι άλλο χρόνο: Χρησιμοποίησα όλα τα δυνατά διαλείμματα που μπορούσα να βρισκομαι στο ένα ή στο άλλο σχολείο, χρησιμοποίησα όλες τις ώρες που μου πρόσφεραν οι άλλοι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποίησα κάθε άλλη ευκαιρία που μου προέκυψε. Έκανα, θέλω να πιστεύω, το μέγιστο που μπορούσα στις δεδομένες συνθήκες.

Ένας άλλος τομέας στον οποίο ένιωθα ότι ο διδακτικός μου ρόλος υπονόμει την επιτυχία του ερευνητικού ήταν η παρατήρηση. Εφόσον δίδασκα το πρόγραμμα, ήταν φυσικό (και αναγκαίο) ένα μεγάλο μέρος της προσοχής μου να είναι στραμμένο στο διδακτικό έργο και στα αντίστοιχα ζητούμενα. Το γεγονός αυτό μου δημιούργουσε την αγωνία ότι πιθανότατα έχανα κάποια άλλα πράγματα, που μπορεί να ήταν σημαντικά για την έρευνα. Τα μαθήματά μας ήταν πυκνότατα σε γεγονότα, δράσεις και λόγο, και όσο κι αν ήμουν σε εγρήγορση, ήταν βέβαιο ότι δεν μπορούσα να τα παρατηρώ και να τα ακούω όλα, ειδικά τη στιγμή που είχα

τον νου μου στη διδασκαλία. Το θέμα αυτό με προβλημάτιζε κυρίως τους πρώτους μήνες. Μετά αποφάσισα να το αποδεχτώ ως μια πραγματικότητα και ως έναν (ακόμη) από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά προφανώς και κάθε εθνογραφικής έρευνας, που, ό,τι και να κάνει ο ερευνητής, θα είναι πάντα μερική και ατελής.

Άλλο ένα πρόβλημα ή μάλλον μία σύγχυση που μου δημιουργούσε η διπλή μου ιδιότητα σχετιζόταν με τα όρια και τα περιθώρια που είχα (που ήταν σωστό να έχω) μέσα στην τάξη ενός άλλου συναδέλφου και ανάμεσα σε μαθητές που δεν ήταν δικοί μου. Εδώ ήταν ο ερευνητικός ρόλος αυτός που μπερδευε τα δεδομένα του διδακτικού. Γιατί επειδή δεν βρισκόμουν μέσα στην τάξη ξεκάθαρα και μόνον ως δασκάλα, δεν ήξερα πώς ακριβώς να χειριστώ κάποια παιδαγωγικά θέματα, όπως ήταν ο έλεγχος και η διαχείριση της τάξης. Δεν ήξερα, για παράδειγμα, αν και μέχρι ποιο σημείο είχα το δικαίωμα να επέμβω για να επιβάλω την ησυχία στα παιδιά, όποτε το έκρινα αναγκαίο. Το ζήτημα αυτό με απασχολούσε όχι τόσο σε σχέση με τα παιδιά, όσο σε σχέση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής, που παρευρίσκονταν μέσα στην τάξη. Είχα, δηλαδή, γενικά μια αγωνία ότι αν ξεπερνούσα ένα σημείο στο θέμα του “κουμάντου” της τάξης, αν έπαιρνα, με άλλα λόγια, τα πράγματα περισσότερο στα χέρια μου, και μάλιστα τη στιγμή που ήδη καθόριζα εξ ολοκλήρου τη διδακτική πορεία του μαθήματος, θα παραβίαζα κάποια δικαιώματα των συναδέλφων αυτών, θα καταλάμβανα πια πλήρως τον χώρο τους και θα τους δημιουργούσα ενόχληση ή την αίσθηση ότι είναι παραμερισμένοι μέσα στις δικές τους τάξεις. Για να μην συμβεί αυτό, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας βρισκόμουν σε διαρκή επαγρύπνηση, προσπαθώντας και προσέχοντας να μην περάσω ποτέ αυτό το όριο, το οποίο, βέβαια, δεν ήξερα πού ακριβώς ήταν. Η σχέση μου με τους συναδέλφους –με τους οποίους συζήτησα την αγωνία μου αυτή– υπήρξε άψογη, πράγμα που μου δίνει ελπίδες, χωρίς ωστόσο να με διαβεβαιώνει, ότι κινήθηκα σε σωστό δρόμο.

Πέραν όλων των παραπάνω, το γεγονός ότι σε αυτή την έρευνα εκτός από ερευνήτρια ήμουν και η δασκάλα του προγράμματος υπήρξε αφορμή να βιώσω αρκετές στιγμές απογοήτευσης, πίκρας, στενοχώριας, ματαιώσης, τις οποίες οπωσδήποτε θα “γλίτωνα”, αν ήμουν απλώς μια συμμετέχουσα-σε-κάποιες-δράσεις-παρατηρήτρια. Όμως, σε μια τέτοια περίπτωση δεν θα βίωνα και όλα τα άλλα, τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την ένταση, την αγάπη, το δέσιμο, το μοίρασμα, την αφοσίωση, την ικανοποίηση, τη συγκίνηση και όλα εκείνα τα μοναδικά και καταπληκτικά συναισθήματα που ένιωσα διδάσκοντας τις Μουσικές του Κόσμου σε αυτά τα παιδιά. Και για να είμαι σαφής: Αν ήταν να ξανακάνω μια αντίστοιχη έρευνα, θα επέλεγα και πάλι, χωρίς καμία αμφιβολία και παρά τις δυσκολίες που πέρασα, τον ίδιο διπλό ρόλο.

4.2. Μεθοδολογία της γραφής

Η επιτόπια έρευνα στα δύο σχολεία παρουσιάζεται στα επόμενα δύο κεφάλαια, με την περίπτωση του κάθε σχολείου να αναπτύσσεται ως μια ξεχωριστή ιστορία, αν και στην πραγματική ζωή οι δυο ιστορίες “έτρεχαν” παράλληλα. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο αφηγούμαι την επιτόπια έρευνα στο σχολείο της Πρασιάς, ενώ στο τρίτο την έρευνα στο σχολείο του Κέδρου. Όλα τα πρόσωπα που εμφανίζονται στις αφηγήσεις αυτές (παιδιά, εκπαιδευτικοί, διευθυντές), όπως και τα ίδια τα σχολεία, αποδίδονται με ψευδώνυμα, προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία τους. Η τακτική αυτή διατηρείται και στα υπόλοιπα κεφάλαια της διατριβής. Το μόνο όνομα που δεν αποτελεί ψευδώνυμο είναι το δικό μου.

Παρουσιάζω την κάθε ιστορία ακολουθώντας τη χρονική πορεία των γεγονότων. Έτσι, η αφήγηση της επιτόπιας έρευνας στο κάθε σχολείο ξεκινά από την πρώτη μου συνάντηση με τα παιδιά και φτάνει μέχρι τη λήξη του προγράμματος και τις τελευταίες μας συζητήσεις. Θέλοντας μέσα σε ένα κείμενο να συνδυάσω και να συντονίσω πολλά διαφορετικά πράγματα –να φωτίσω τα γεγονότα και τα βασικά πρόσωπα, να σκιαγραφήσω το περιεχόμενο των μαθημάτων, να παρουσιάσω τις αντιδράσεις των παιδιών από τις συναντήσεις τους με τις Μουσικές του Κόσμου, να μιλήσω για τις σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες και, παράλληλα, να εκθέσω και κάποια στοιχεία από τη δική μου εμπειρία της επιτόπιας έρευνας– κατέληξα σε έναν τρόπο γραφής σε τρία επίπεδα.

Ένα πρώτο επίπεδο είναι αυτό που συντίθεται από την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από το εθνογραφικό ημερολόγιο, που, όπως προανέφερα, εμπεριέχει και τις σημειώσεις πεδίου. Τα αποσπάσματα του ημερολογίου είναι γραμμένα σε μικρότερη γραμματοσειρά και παρατίθενται με εσοχές, οπότε διακρίνονται εύκολα από το υπόλοιπο κείμενο. Παρουσιάζουν σκηνές από τα μαθήματα, τα διαλείμματα και τις πρόβες, καθώς και διάφορα άλλα γεγονότα που διαδραματιζόνταν εντός των σχολείων και επηρέαζαν τα πράγματα, και βέβαια παρακολουθούν και αναδεικνύουν τις συναντήσεις των παιδιών με καθεμία από τις μουσικές κουλτούρες που διδάχτηκαν στο πρόγραμμα. Οι αφηγήσεις των δράσεων και των συμβάντων ζωντανεύουν εμπλουτιζόμενες με λόγια των παιδιών ή άλλων συμμετεχόντων, καθώς και με διαλόγους ανάμεσά τους ή ανάμεσά μας, που παρατίθενται σε αυτούσια μορφή. Συνολικά, το επίπεδο αυτό της γραφής βοηθά τον αναγνώστη να εξοικειωθεί με το κάθε σχολικό περιβάλλον, να γνωρίσει σε αδρές γραμμές τα παιδιά ή και άλλα πρόσωπα του σχολείου και να γίνει κοινωνός των σημαντικών γεγονότων, ενώ παράλληλα του δίνει μια εικόνα τού πώς γίνονταν και τι περιελάμβαναν τα μαθήματα του προγράμματος. Κυρίως, όμως, εστιάζει στις αντιδράσεις, στην ανταπόκριση και στους τρόπους με τους οποίους βίωναν τα παιδιά τα όσα

διαδραματίζονταν στο πλαίσιο του προγράμματος, στις εμπειρίες και στα συναισθήματά τους –χωρίς να παραλείπει και τις δικές μου εμπειρίες και συναισθήματα– καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονταν μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, με τις διάφορες αναταράξεις και διακυμάνσεις των σχέσεων αυτών. Οι αφηγήσεις μέσα στα αποσπάσματα του ημερολογίου είναι γραμμένες κυρίως στον αόριστο, καθώς τις σημειώσεις αυτές τις κατέγραφα συνήθως λίγες ώρες μετά τις επισκέψεις μου στα σχολεία. Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποια κείμενα του ημερολογίου που περιλαμβάνουν δικές μου σκέψεις και τα οποία είναι γραμμένα σε ενεστώτα, όπως ακριβώς τα αποτύπωνα τις διάφορες στιγμές.

Παράλληλα με την αφήγηση που γίνεται μέσω του ημερολογίου και είναι κυρίως περιγραφική, εξελίσσεται και μια δεύτερη αφήγηση, ή μάλλον ένας δεύτερος λόγος, που αποτελεί και το κυρίως κείμενο των κεφαλαίων. Πρόκειται για τη φωνή μου τού σήμερα, αυτήν δηλαδή που μιλά κατά τη στιγμή της γραφής. Μέσα από τον δεύτερο αυτόν λόγο άλλοτε επεξηγώ και σχολιάζω τα αποσπάσματα του ημερολογίου, άλλοτε συμπληρώνω το υλικό τους, περιγράφοντας ορισμένα επιπλέον γεγονότα ή παραθέτοντας κάποιες συζητήσεις των συμμετεχόντων, και άλλοτε βλέπω κριτικά και αναστοχαστικά τα όσα συνέβαιναν τότε. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου αναδεικνύω επίσης και συζητώ τις δυσκολίες που αντιμετώπιζα στο διδακτικό και ερευνητικό μου έργο, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς που είχα, τις επιλογές που έκανα. Όπως και στο πρώτο επίπεδο γραφής, έτσι και σε αυτό οι χρόνοι που χρησιμοποιώ είναι κυρίως παρελθοντικοί.

Εμβόλιμα ανάμεσα σε αυτές τις δύο αφηγήσεις παρουσιάζονται τα πορτρέτα κάποιων παιδιών. Πρόκειται για ορισμένους από τους βασικούς μου συνομιλητές ή για κάποια παιδιά με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα. Τα πορτρέτα των παιδιών σχηματίζονται μέσα από έναν συνδυασμό των δικών μου περιγραφών και των δικών τους λόγων. Τα κείμενα αυτά, που συγκροτούν το τρίτο επίπεδο γραφής, επιτρέπουν στον αναγνώστη να γνωρίσει καλύτερα τις προσωπικότητες κάποιων από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα και να πάρει μια πιο κοντινή εικόνα τού πώς βίωναν το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου. Ταυτόχρονα, όμως, έχουν στόχο να υπενθυμίζουν και να τονίζουν ότι τα παιδιά ήταν ενσώματες οντότητες, ότι ήταν πραγματικοί άνθρωποι και όχι μόνο “φωνές” ή αναλυτικά μορφώματα, ότι ήταν προσωπικότητες με τις δικές τους αντιφάσεις και τις δικές τους επιλογές (Κάβουρας, 1996).

Στη διάρκεια της ροής όλων των παραπάνω αφηγήσεων, παρουσιάσεων και σχολιασμών, ενσωματώνω τακτικά εικόνες (φωτογραφίες) από γραπτά κείμενα των παιδιών, το περιεχόμενο των οποίων επιβεβαιώνει ή προσδίδει ένταση στα λεγόμενα. Τα κείμενα αυτά προέρχονται από τα τετράδια και τα φυλλάδια των παιδιών. Η παρουσίαση σε μορφή εικόνας

των σκέψεων και των απόψεων των παιδιών –μια παρουσίαση που αφήνει να φανούν τα τακτικά ή άναρχα γραμματάκια τους, οι πιθανές ανορθογραφίες και τα συντακτικά ή γραμματικά τους λάθη–, πέρα από την “αποδεικτική” λειτουργία του περιεχομένου των κειμένων, θεωρώ ότι ζωντανεύει τα πρόσωπα των παιδιών και, όπως και η σκιαγράφιση των πορτρέτων, υπενθυμίζει διαρκώς στον αναγνώστη την ανθρώπινη υπόστασή τους.

Κάποιες ακόμη τακτικές που έχω χρησιμοποιήσει σε ό,τι αφορά τον τρόπο της γραφής είναι οι εξής: α) Τα λόγια των συμμετεχόντων (παιδιών, εκπαιδευτικών κ.λπ.) που μεταφέρονται αυτούσια, είναι γραμμένα πάντα με πλαγιογραφία (*italics*), προκειμένου να ξεχωρίζουν εύκολα από τα υπόλοιπα μέρη των κειμένων. Είναι τα “ζωντανά” τους λόγια. β) Τις φράσεις των παιδιών που προέρχονται από γραπτά κείμενά τους (από τα φυλλάδια και τα τετράδια), όταν τις χρησιμοποιώ μεταγραμμένες μέσα στη διατριβή –ως λόγο, δηλαδή, και όχι ως εικόνα– τις έχω διορθώσει ως προς τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και εν μέρει και τα συντακτικά τους λάθη, προκειμένου να είναι εύκολα αναγνώσιμες. Ούτως ή άλλως, οι εικόνες που παρατίθενται δίνουν την πραγματική διάσταση των γραπτών των παιδιών. γ) Ακριβώς επειδή την πλαγιογραφία τη χρησιμοποιώ για να αποδίδω τα λόγια των προσώπων, για την απόδοση έμφασης σε κάποια λέξη ή τονισμού κατά την εκφορά του λόγου κάποιου ομιλητή χρησιμοποιώ την υπογράμμιση. Τις τακτικές αυτές τις υιοθετώ και στα υπόλοιπα κεφάλαια της διατριβής.

Εδώ πρέπει να σημειώσω ότι η παρουσίαση του εθνογραφικού υλικού δεν ολοκληρώνεται στα δύο κεφάλαια που περιγράφουν την επιτόπια έρευνα. Αντιθέτως, ένα μεγάλο μέρος του υλικού αυτού –προερχόμενο κυρίως από τις συζητήσεις/συνεντεύξεις με τα παιδιά και από τα φυλλάδια και τα τετράδιά τους– ξεδιπλώνεται στα επόμενα τρία κεφάλαια (IV, V και VI), που αποτελούν το αναλυτικό-ερμηνευτικό μέρος της διατριβής. Πρόκειται για τα κεφάλαια που απαντούν στο βασικό ερώτημα της έρευνας «Πώς βίωσαν τα παιδιά την εμπειρία τους με τις Μουσικές του Κόσμου;», εξετάζοντας τις επιδράσεις της εμπειρίας αυτής σε τρία επίπεδα: σε γνωστικό, σε μουσικό και σε κοινωνικό-διαπροσωπικό επίπεδο. Στα κεφάλαια αυτά τα παιδιά των δύο σχολείων “συναντώνται” μεταξύ τους, συνεισφέροντας τις πολύμορφες σκέψεις και απόψεις τους, που μαζί με τις δράσεις τους τις οποίες παρακολούθησα στη διάρκεια της κοινής μας εμπειρίας, αποτελούν τις βάσεις της ανάλυσης στην οποία προχωρώ. Η παρουσίαση του εθνογραφικού υλικού στα συγκεκριμένα κεφάλαια οργανώνεται θεματικά. Ο τρόπος γραφής είναι πιο συμβατικός σε σχέση με τα κεφάλαια της επιτόπιας έρευνας, αυξάνει όμως σε πολυφωνία, καθώς τα λόγια και οι διάλογοι των παιδιών δίνουν εδώ πολύ πιο εμφατικά τον τόνο. Σημαντικότερη θέση έχουν, επίσης, και οι εικόνες από τα κείμενά

τους, που, σε αντίθεση με τα κεφάλαια της επιτόπιας όπου γενικά παρατίθενται ασχολίαστα, εδώ σχολιάζονται και αναλύονται, καθώς αποτελούν μέρος τού προς ερμηνεία υλικού.

Επιστρέφοντας στον τρόπο γραφής της επιτόπιας έρευνας, θα έλεγα ότι τη μεγαλύτερη δυσκολία τη συνάντησα πριν ξεκινήσω, ουσιαστικά, να γράφω. Προβληματίστηκα δηλαδή πολύ, μέχρι να καταφέρω να βρω έναν τρόπο που θα μου επέτρεπε να πλέξω μεταξύ τους και να οργανώσω σε ένα συνεκτικό κείμενο τις διάφορες όψεις αυτής της τόσο πληθωρικής εμπειρίας που είχα παρακολουθήσει αλλά και βιώσει προσωπικά μέσα στα δύο σχολεία, συνδυάζοντας όλες τις αφηγήσεις και τις φωνές που περιέγραψα παραπάνω. Αυτή τη δυσκολία, που προφανώς την αντιμετωπίζει κάθε εθνογράφος, εγώ την ένιωθα ως ιδιαίτερα έντονη, επειδή είχα να κάνω με δυο ιστορίες (με κοινά αλλά και με διαφορετικά στοιχεία), με πάρα πολλά πρόσωπα και με πολλές πτυχές και παραμέτρους. Αναφέρω χαρακτηριστικά ότι ακόμη και η απόδοση ψευδωνύμων σε περισσότερα από εξήντα πρόσωπα με προβλημάτισε αρκετά και μου πήρε μέρες, καθώς προσπαθούσα να βρω ονόματα που είτε να ξεκινούν από διαφορετικό γράμμα της αλφαβήτου, είτε να διαφέρουν έντονα μεταξύ τους, είτε να θυμίζουν με κάποιον τρόπο τις προσωπικότητες των συγκεκριμένων ατόμων, προκειμένου να βοηθήσω τον αναγνώστη να θυμάται όλο αυτό το πλήθος προσώπων και χαρακτήρων.

Ο τρόπος γραφής στον οποίο κατέληξα τελικά έχει στόχο μέσα από μια πολυεπίπεδη, πολυφωνική και πλούσια σε λεπτομέρειες αφήγηση (Atkinson, 1990) και «αναμειγνύοντας σκέψεις, δράσεις και συναισθήματα» (Stoller, 1989, σ.154) να αναδείξει την έντονη και γεμάτη εκπλήξεις, ανακαλύψεις και απρόοπτα εμπειρία των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου στις ποικίλες διαστάσεις της, αλλά και σε συνάρτηση με το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που πλαισίωναν και συνδιαμόρφωναν αυτήν την εμπειρία. Είναι μια γραφή με λίγο μυθιστορηματικό χαρακτήρα, που ενσωματώνει «απεικονίσεις χαρακτήρων, ζωντανές περιγραφές, [...] διαλόγους, πλοκή, δράμα» (Stoller, 1989, σ.153), για την οποία, οφείλω να πω, πήρα πολλές ιδέες από τον τρόπο γραφής της επιτόπιας έρευνας της επιβλέπουσάς μου, Μαρίας Παπαπαύλου (βλ. Λαλιώτη και Παπαπαύλου, 2010, σ.153-207).

Μία από τις επιλογές μου στο θέμα της γραφής ήταν να εντάξω σε κάποιον βαθμό μέσα στο κείμενο της εθνογραφίας και τον εαυτό μου, μιλώντας, όπως προανέφερα, για τους τρόπους με τους οποίους βίωνα η ίδια ή αντιμετώπιζα κάποιες καταστάσεις. Η επιλογή μου αυτή σχετίζεται καταρχάς με την επιθυμία μου για μια αναστοχαστική στάση απέναντι στην έρευνα. Μια τέτοια στάση περιλαμβάνει οπωσδήποτε την αναγνώριση του διυποκειμενικού χαρακτήρα της επιτόπιας έρευνας, του γεγονότος δηλαδή ότι η υπό μελέτη κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται κάθε φορά από τους ερευνώμενους, από τον ερευνητή «και,

κυρίως, από τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας» (Γκέφου-Μαδιανού, 2011, σ.399). Το ότι ο ερευνητής με την παρουσία του επηρεάζει και συνδιαμορφώνει την κουλτούρα που μελετά ισχύει σε κάθε εθνογραφική έρευνα. Στη δική μου, όμως, περίπτωση, η επίδραση αυτή ήταν ιδιαίτερα ισχυρή, καθώς ήμουν εγώ που καθόριζα το περιεχόμενο και τους τρόπους με τους οποίους γίνονταν οι μουσικές συναντήσεις των παιδιών και εν μέρει και τις δράσεις που λάμβαναν χώρα, με άλλα λόγια το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφωνόταν η εμπειρία τους. Έτσι, ήταν απολύτως αναγκαίο να φαίνονται ο τρόπος σκέψης, οι αποφάσεις, οι ενέργειές μου, οι σχέσεις μου με τα παιδιά ή άλλους συμμετέχοντες, η θέση μου γενικότερα μέσα στην έρευνα και ανάμεσα στους ανθρώπους της. Επιπλέον, επειδή η συγκεκριμένη εθνογραφική μελέτη έχει ως πιθανούς αναγνώστες και κάποιους εκπαιδευτικούς μουσικής, θεωρώ ότι θα ήταν χρήσιμο αυτοί να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τους (επιτυχείς ή ανεπιτυχείς) χειρισμούς μου σε κάποια διδακτικά θέματα, να ακούσουν τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου, να αποκτήσουν γενικά μια εκ των έσω εικόνα των δυσκολιών αλλά και των πολλών συναισθηματικών ανταμοιβών μιας διδασκαλίας με περιεχόμενο τις μουσικές του κόσμου.

Αλλά, πέρα από τα παραπάνω, νομίζω ότι ήταν και απολύτως φυσικό να βρίσκομαι μέσα στο κείμενο, αφού η εμπλοκή μου στην έρευνα ήταν τόσο μεγάλη. «Είμαι παρούσα σε αυτή την ιστορία» (Barz, 2006, σ.2), και μάλιστα με πολλούς τρόπους, ως ερευνήτρια, ως δασκάλα των παιδιών, ως συμμετέχουσα ανάμεσά τους στις μουσικές και άλλες δράσεις, και τελικά – αναπόφευκτα και απολύτως φυσικά– ως μέρος της εμπειρίας τους, μέρος δηλαδή του θέματος που μελετώ σε αυτή τη διατριβή. Και σε κάθε περίπτωση, η παρουσία μου στο εθνογραφικό κείμενο, οι διάφοροι ενδοκειμενικοί εαυτοί μου βρίσκονται πάντα σε συνομιλία με τα παιδιά, διαμορφώνονται και κυρίως μαθαίνουν μέσα από τη σχέση τους με αυτά. Ο τελικός και ο κυρίαρχος στόχος είναι να ειπωθεί η δική τους ιστορία, μια ιστορία την οποία προσπάθησα να πω με τον σεβασμό και την ευαισθησία που της αξίζει. Παραδίδω, λοιπόν, στον αναγνώστη τα κεφάλαια που ακολουθούν με τη βαθιά επιθυμία και την ελπίδα ότι κάποια αλήθεια από τη συναρπαστική εμπειρία που έζησαν τα παιδιά με τις Μουσικές του Κόσμου θα μπορέσει να αναδυθεί τελικά μέσα από το κείμενο.

II. Επιτόπια έρευνα στο σχολείο της Πρασιάς

Η πρώτη μου συνάντηση με τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου της Πρασιάς έγινε μια Τρίτη στα μέσα Οκτωβρίου του 2016, ένα μήνα δηλαδή μετά το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς 2016-17. Είχα ζητήσει από την Ανδρονίκη, τη διευθύντρια του σχολείου, να μου επιτρέψει να συναντήσω τα παιδιά μια-δυο φορές πριν από την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος (που προβλεπόταν για τις αρχές Νοεμβρίου), για να τα γνωρίσω λίγο και να με γνωρίσουν κι αυτά, οπότε να είναι κάπως εξοικειωμένα μαζί μου όταν θα ξεκινήσουμε τα μαθήματα. Η Ανδρονίκη αποδέχτηκε με χαρά το αίτημά μου και με ενημέρωσε ότι το μάθημα Μουσικής των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ γινόταν το πρώτο δίωρο κάθε Τρίτης. Έτσι, την προκαθορισμένη Τρίτη, λίγο πριν τις 8.00 το πρωί, πέρασα την καγκελόπορτα του σχολείου.

Το σχολείο της Πρασιάς βρίσκεται σε μια πυκνοκατοικημένη περιοχή ενός Δήμου της ευρύτερης περιοχής Πειραιά. Η μπροστινή πλευρά του σχολείου βλέπει σε μια μεγάλη λεωφόρο που αποτελεί κεντρικό οδικό άξονα της περιοχής. Λίγα παρτέρια που περιβάλλουν τον σχολικό χώρο προσφέρουν μια μικρή μόνωση από τον θόρυβο της λεωφόρου. Το σχολείο απαρτίζουν δύο κτήρια, ένα διώροφο και ένα τριώροφο, ανάμεσα στα οποία σχηματίζεται μια μεγάλη αυλή. Από τα δύο κτήρια, το τριώροφο φιλοξενεί τις μεγάλες τάξεις, τα γραφεία της Διεύθυνσης και των δασκάλων, όπως και την αίθουσα εκδηλώσεων. Αυτό ήταν και το κτήριο στο οποίο κινήθηκα εγώ σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Μπαίνοντας στο σχολείο της Πρασιάς εκείνη την πρώτη μέρα, ένιωσα μια παγωνιά. Τόσο η μεγάλη γυμνή αυλή όσο και το αδιάφορο, εξωτερικά τουλάχιστον, τριώροφο κτήριο δεν εξέπεμπαν τίποτα από τη συνηθισμένη οικειότητα ενός δημοτικού σχολείου. Μπήκα στο κτήριο και ανέβηκα στον δεύτερο όροφο, όπου βρίσκονταν τα γραφεία αλλά και οι αίθουσες της ΣΤ΄ τάξης. Και εδώ παρόμοια ατμόσφαιρα: άδειοι διάδρομοι, τοίχοι βαμμένοι με άτονα χρώματα, χωρίς μια παιδική ζωγραφιά να τους στολίζει, αδιάφορη αισθητική. Κατευθύνθηκα προς το γραφείο της Διεύθυνσης, για να βρω την Ανδρονίκη.

Η Ανδρονίκη ήταν μια δυναμική γυναίκα και μια δραστήρια διευθύντρια. Την είχα πρωτογνωρίσει λίγους μήνες νωρίτερα, όταν με είχε καλέσει να την ενημερώσω για το πρόγραμμα. Ήδη, βέβαια, της είχαν μιλήσει με ενθουσιασμό για αυτό τόσο η Κασσιόπη, η εκπαιδευτικός μουσικής, όσο και ο υποδιευθυντής του σχολείου, που και οι δύο είχαν παρακολουθήσει στο σχολείο μου τον περασμένο χειμώνα μια παρουσίαση των τραγουδιών του προγράμματος από δικούς μου μαθητές. Από την πρώτη μέρα της γνωριμίας μας η Ανδρονίκη έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό για το πρόγραμμα και απόλυτη πίστη στα σχέδιά μου.

Αναγνωρίζοντας σε εμένα κάποια στοιχεία που είχε και η ίδια –ενεργητικότητα, ζήλο, οργανωτικότητα– με εμπιστεύτηκε ανεπιφύλακτα και επέτρεψε να δημιουργηθεί μεταξύ μας μια εγκάρδια σχέση. Σε όλο το διάστημα της έρευνας μου παρείχε πάντα υποστήριξη και, όπως θα φανεί στις αφηγήσεις που ακολουθούν, με βοήθησε σε πολλές δύσκολες στιγμές.

Η Ανδρονίκη με περίμενε και με καλωσόρισε θερμά. Σε λίγο ήρθε και η Κασσιόπη. Με την Κασσιόπη γνωριζόμασταν ήδη λίγο, καθώς είχαμε συναντηθεί δυο-τρεις φορές την προηγούμενη χρονιά για να οριστικοποιήσουμε τη συμμετοχή του σχολείου στην έρευνα. Μόλις με είδε, ήρθε και με αγκάλιασε. Ήταν φανερά χαρούμενη που ξεκινούσε η συνεργασία μας. Η Κασσιόπη ήταν μια ταλαντούχα πιανίστα με λατρεία για την έντεχνη Δυτική μουσική. Ως χαρακτήρας ήταν χαλαρή, διαχυτική και, όπως έλεγε η ίδια για τον εαυτό της, λίγο ανοργάνωτη και “χύμα”, ως τυπική καλλιτέχνιδα. Σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας η Κασσιόπη δεν έπαψε στιγμή να δηλώνει τον θαυμασμό της για το πρόγραμμα και, παρά τις μουσικές της προτιμήσεις, έδειξε ειλικρινή διάθεση να γνωρίσει και να εκτιμήσει και η ίδια τις μουσικές που έδειχνα στα παιδιά.

Η Κασσιόπη μου έδειξε τις αίθουσες των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης, όπου θα κάναμε τα μαθήματα. Ευτυχώς, οι αίθουσες ήταν σχετικά μεγάλες, οπότε τραβώντας τα θρανία μπροστά, θα μπορούσα να ελευθερώσω λίγο χώρο, ώστε τα παιδιά να σηκώνονται για χορό. Επιπλέον, όπως είχα ζητήσει, οι δύο αίθουσες ήταν εξοπλισμένες με υπολογιστή, ηχεία και προβολέα.

Στο μεταξύ, είχε χτυπήσει το κουδούνι και τα παιδιά είχαν αρχίσει να ανεβαίνουν.

Πρώτες επαφές

Από την πρώτη κιάλας μέρα που γνώρισα τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου της Πρασιάς, ήξερα χωρίς καμία αμφιβολία ότι η διδασκαλία στα τμήματα αυτά κάθε άλλο παρά περίπατος επρόκειτο να είναι.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 18/10/16 (1^η επίσκεψη γνωριμίας)

1^η ώρα-ΣΤ1: Μπήκαμε με την Κασσιόπη στην αίθουσα του ΣΤ1. Σε λίγο μπήκαν και τα παιδιά με αρκετή φασαρία. Όταν κάθισαν και ησύχασαν κάπως, η Κασσιόπη τους εξήγησε ποια είμαι και μετά με άφησε να αυτοπαρουσιαστώ. Εγώ τους είπα μερικά πράγματα για το πρόγραμμα που θα κάνουμε μαζί. Είχα ετοιμάσει ένα βιντεάκι με αποσπάσματα από την παρουσίαση κάποιων τραγουδιών από τους δικούς μου περσινούς μαθητές και το έβαλα να το δουν. Παράλληλα, τους έλεγα δυο-τρία πράγματα για το κάθε τραγούδι, από ποια χώρα προέρχεται, για τι πράγμα μιλάει, σε ποιες περιστάσεις τραγουδιέται. Τα παιδιά παρακολουθούσαν με ησυχία και με ενδιαφέρον. Έδειχναν φανερά εντυπωσιασμένα. Μόλις

τελείωσε το βίντεο και αφού πέρασαν δυο-τρία δευτερόλεπτα ησυχίας (στα οποία προφανώς αφομοίωναν αυτά που είχαν δει), ξεκίνησαν να συζητάνε μεταξύ τους (σε crescendo) και να με ρωτάνε όλα μαζί διάφορα πράγματα, «*πώς τα κατάφεραν αυτά τα παιδιά τόσα τραγούδια*», «*πόσον καιρό τους πήρε να τα μάθουν*», «*πώς προέκυψαν όλα αυτά τα όργανα*», και άλλα τέτοια. Απάντησα σε όλες τους τις ερωτήσεις.

Μετά τα ανέλαβε η Κασσιόπη, κι εγώ κάθισα πίσω για να παρακολουθήσω το μάθημά τους. Αμέσως ξεκίνησε φασαρία. Όλοι συζητούσαν με όλους. Η Κασσιόπη τους έβαλε φωνή και μαζεύτηκαν. Ξεκίνησαν να τραγουδάνε κάποια τραγούδια που ετοιμάζαν για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Όσο τραγουδούσαν ήταν αφοσιωμένα, όταν όμως τελείωνε το τραγούδι, επανερχόταν η φασαρία. Ήταν φανερό ότι αν τα άφηνες λίγο, αμέσως άρχιζαν την κουβέντα. Όμως, πρέπει να πω ότι από άποψη φωνητική ήταν πολύ καλά αυτά τα παιδιά. Ειδικά πέντε-έξι κορίτσια ακούγονταν εξαιρετικά: ψηλές φωνές και ολόσωστες. Επίσης, φαίνονταν να ευχαριστιούνται πολύ το τραγούδι. Εντάξει, σκέφτηκα, μπορεί να είναι φασαριόζοι, αλλά τουλάχιστον δεν θα με παιδέψουν πολύ στο μουσικό μέρος.

Η ώρα τελείωσε, οπότε χαιρέτησα τα παιδιά και ξεκίνησα με την Κασσιόπη για το δίπλα τμήμα. Τη στιγμή που έβγαينا, έμπαινε στην αίθουσα ο δάσκαλος του ΣΤ1, ο Λύσανδρος. Πριν προλάβω καλά-καλά να τον χαιρετήσω, μου είπε ότι θα ήθελε να μάθει μερικά πράγματα για το πρόγραμμα. Ξεκίνησα να του εξηγώ, αλλά σύντομα με διέκοψε και μου ζήτησε να του στείλω σε mail τα θέματα των τραγουδιών, για να σκεφτεί πώς θα εντάξει κάποια από αυτά σε ένα θεατρικό που θα κάνει με τα παιδιά στο τέλος της χρονιάς. Έτσι θέλει, λέει, να παρουσιάσουν τα τραγούδια, και όχι ως μια καθαρά μουσική παράσταση. Η ιδέα δεν μου άρεσε καθόλου, ειδικά επειδή δεν μου είπε τίποτα για το θέμα του θεατρικού. (Αμέσως φαντάστηκα διάφορα “εξωτικά” σκηνικά, και τα παιδιά, ντυμένα με αντίστοιχα “εξωτικά” ρούχα, να παρουσιάζουν κάποια τραγούδια που δεν θα σχετίζονται καν με τις αντίστοιχες περιοχές. Εφιαλτικό.) Επειδή όμως δεν ήθελα με το καλημέρα να φανώ αρνητική –πρώτη μέρα στο σχολείο τους– του είπα ότι θα του στείλω τα τραγούδια, αλλά καλό θα ήταν να συζητήσουμε κάποια στιγμή τόσο για το πρόγραμμα όσο και τις δικές του ιδέες. Γενικά, ήταν βιαστικός και λίγο υπεροπτικός, ή τουλάχιστον έτσι μου φάνηκε.

2^η ώρα-ΣΤ2: Στο ΣΤ2 επικρατούσε πολλή φασαρία. Πέντε αγόρια –τα περισσότερα δηλαδή, καθώς ήταν επτά συνολικά– ήταν όρθια γύρω από ένα θρανίο και μιλούσαν δυνατά μεταξύ τους. Ήταν όλα ψηλά και μεγαλόσωμα παιδιά και έμοιαζαν μεγαλύτερα σε ηλικία από τα συνηθισμένα δωδεκάχρονα αγόρια. Η Κασσιόπη τους ζήτησε να καθίσουν. Αυτοί πήγαν στις θέσεις τους, αλλά συνέχισαν να μιλάνε από απόσταση και να γελάνε. Η Κασσιόπη πήγε κατευθείαν στο αρμόνιο και ξεκίνησε να τραγουδά ένα τραγούδι. Κάποια από τα παιδιά την ακολούθησαν σιγοτραγουδώντας. Κυρίως ήταν κορίτσια, ενώ από τα αγόρια συμμετείχε μόνο ένα μικροκαμωμένο παιδί με πολύ ευγενικά μάτια (ο Στέφανος, όπως έμαθα

αργότερα). Αρκετά παιδιά δεν άνοιξαν καθόλου το στόμα τους. Ανάμεσα στο τραγούδι ακουγόταν και η κουβέντα των πέντε αγοριών. Η Κασσιόπη φώναξε μια-δυο φορές προσπαθώντας να τους επιβάλει ησυχία, αλλά αυτοί την αγνόησαν και συνέχισαν να μιλάνε.

Μετά το τραγούδι η Κασσιόπη με κάλεσε να μιλήσω. Είπα και στα παιδιά αυτά μερικά πράγματα για το πρόγραμμα που θα κάνουμε μαζί. Ο Αναστάσης, ένα από τα δύο αγόρια που δεν ήταν ανάμεσα στους πέντε που προανέφερα (αλλά, όπως πρόσεξα, προσπαθούσε τότε-τότε να πάρει μέρος στην κουβέντα τους), με ρώτησε αν είναι υποχρεωτικό να συμμετάσχουν. Όχι, λέω, θα συμμετάσχουν μόνο όσοι θέλουν και για όσο θέλουν. «*Θα δείτε όμως ότι θα σας αρέσει*», πρόσθεσα. Τους έβαλα να δουν το βίντεο με τα τραγούδια, για να πάρουν μια ιδέα. Το είδαν με προσοχή, χωρίς να μιλά κανείς, ούτε καν οι ιδιαίτερα ομιλητικοί “πέντε”. Όταν τελείωσε το βίντεο, κάποια παιδιά γύρισαν και με κοίταζαν παρατηρητικά, σαν να είχα αποκτήσει τώρα λίγο περισσότερο ενδιαφέρον για αυτά.

Μετά η Κασσιόπη συνέχισε το μάθημά της, ενώ εγώ κάθισα να παρακολουθήσω. Ξεκίνησαν να τραγουδούν τα τραγούδια που ετοιμάζαν. Αμέσως τα πέντε αγόρια έπιασαν την κουβέντα. Η Κασσιόπη ανά διαστήματα τους φώναζε με αυστηρή φωνή, αλλά χωρίς σπουδαία αποτελέσματα. Αυτοί συνέχιζαν σαν να βρίσκονταν σε διάλειμμα. (Από ό,τι φάνηκε σύντομα, βασικός υποκινητής και μάλλον και αρχηγός της παρέας ήταν ένα αδύνατο, ψηλό, νευρικό αγόρι, ο Μάρκος.) Από τα υπόλοιπα παιδιά, αρκετά συμμετείχαν τώρα στο τραγούδι της Κασσιόπης, αλλά τραγουδώντας σιγανά, σχεδόν φοβισμένα. Έτσι, παρότι οι φωνές τους ακούγονταν σωστές, το αποτέλεσμα έβγαινε πολύ υποτονικό. Ωστόσο, όταν η Κασσιόπη τους έδειξε ένα γαλλικό χριστουγεννιάτικο τραγούδι, δύο από τα παιδιά, ο Στέφανος (που ανέφερα παραπάνω) και η Λουκία, ένα μικρόσωμο κορίτσι με γυαλάκια και ζωηρό βλέμμα, έκαναν μερικές ωραίες παρατηρήσεις για τις γλώσσες, ότι «*τα γαλλικά μοιάζουν με τα ιταλικά*», ότι «*μέσα από τη μουσική μαθαίνεις και ξένες γλώσσες*» και άλλα τέτοια. Αυτό μου φάνηκε ενθαρρυντικό στοιχείο. Γενικά, πάντως, το μάθημα γινόταν με δυσκολία, καθώς η κουβέντα των πέντε αγοριών συνεχιζόταν αδιάκοπη. Το πράγμα συνεχίστηκε έτσι μέχρι που χτύπησε κουδούνι.

Όπως μου είπαν λίγο αργότερα η Ανδρονίκη και η Κασσιόπη (αλλά μου το επιβεβαίωσαν σε διάφορες συζητήσεις και άλλοι δάσκαλοι), το ΣΤ2 θεωρείται ένα ιδιαίτερα δύσκολο τμήμα, εξαιτίας αυτών των πέντε αγοριών. Και το άλλο τμήμα (το ΣΤ1) θεωρείται “ζόρικο”, καθώς έχει κάποιους που συχνά δημιουργούν θέματα, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό. Ειδικά για το ΣΤ2 έχουν γίνει, λέει, πολλές προσπάθειες και με τα ίδια τα παιδιά και με τους γονείς τους, αλλά το πρόβλημα παραμένει. Απ’ ό,τι κατάλαβα, όλοι ελπίζουν ότι το πρόγραμμα που θα κάνουμε μαζί μπορεί να τα ωθήσει να ασχοληθούν με κάτι, ή τουλάχιστον μπορεί να κινητοποιήσει και να βοηθήσει στο ψυχολογικό κομμάτι τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία «*έχουν υποστεί πολλά εκεί μέσα*» (και για αυτό προφανώς είναι τόσο υποτονικά).

Ακούγοντάς τα όλα αυτά, άρχισα να φοβάμαι ότι η έρευνά μου θα πάει χαμένη. Γιατί η Κασσιόπη να διαλέξει αυτή την τάξη για το πρόγραμμα και όχι κάποια με λιγότερα προβλήματα; Εγώ από την αρχή της είχα πει ότι η Ε΄ τάξη είναι γενικά πιο κατάλληλη για ένα τέτοιο πρόγραμμα, γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι πιο δεκτικά σε νέα ακούσματα από ό,τι στην ΣΤ΄ (αυτό έχει φανεί και σε έρευνες), και επιπλέον στην ΣΤ΄ έχουμε πάντοτε να αντιμετωπίσουμε την αντίδραση της (προ)εφηβείας. Αλλά η Κασσιόπη επέμενε να το κάνει η ΣΤ΄. Και η συγκεκριμένη ΣΤ΄. Μάλλον την πάτησα.

Κάπως έτσι κύλησε και η δεύτερη συνάντηση γνωριμίας. Στο μεταξύ, εξαιτίας διαφόρων θεμάτων του σχολείου, το ξεκίνημα του προγράμματος πήρε αρκετές αναβολές και τελικά κανονίστηκε για την τελευταία βδομάδα πριν κλείσουμε για Χριστούγεννα. Η σημαντική αυτή καθυστέρηση μού δημιούργησε εξ αρχής άγχος για το κατά πόσο θα προλάβαινα να διδάξω το πρόγραμμα με την ποιότητα που επιθυμούσα και να κάνω τελικά μια έρευνα της προκοπής. (Σημειωτέον ότι στο σχολείο του Κέδρου είχα ξεκινήσει τα μαθήματα ήδη από την τελευταία βδομάδα του Οκτωβρίου). Δυστυχώς, το άγχος μου αυτό δεν επρόκειτο να μειωθεί, καθώς στην διάρκεια των επόμενων μηνών διάφοροι παράγοντες θα προσέθεταν αρκετά ακόμη εμπόδια στην εκπλήρωση των παραπάνω στόχων.

Η μάχη αρχίζει

Η πρώτη μέρα των μαθημάτων έφτασε τελικά. Πήγα στο σχολείο νωρίς, κουβαλώντας κούτες και σακούλες με τα όργανα που θα χρησιμοποιούσαμε στη διάρκεια της χρονιάς. Μαζί μου έφερνα επίσης και κάποια μικρά χρωματιστά τετραδιάκια, για να τα μοιράσω στα παιδιά. Σε αυτά θα μπορούσαν να κρατούν τις σημειώσεις τους από τη μελέτη των πολιτισμών, να κολλάνε τις εικονίτσες που θα τους έδινα, και κυρίως να καταγράφουν τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους από αυτά που θα κάναμε. Θα ήταν δηλαδή κάτι σαν ημερολόγια.

Ανέβηκα στον δεύτερο όροφο. Δεν είχε έρθει ακόμη κανείς, ούτε η Ανδρονίκη ούτε η Κασσιόπη. Πήγα μόνη μου στην αίθουσα του ΣΤ1, τράβηξα τα θρανία μπροστά, ώστε να δημιουργήσω λίγο ελεύθερο χώρο πίσω, άνοιξα τον υπολογιστή, ετοίμασα τις φωτοτυπίες του τραγουδιού και τα όργανα που θα χρειαζόμασταν για το μάθημα. Αυτή η προετοιμασία του χώρου ήταν μια διαδικασία που θα την επαναλάμβανα κάθε φορά. Ο χρόνος του μαθήματος ήταν ελάχιστος, οπότε ήθελα να εξοικονομώ και το τελευταίο λεπτό.

Συναντήσεις: Βολιβία (μουσική κουλτούρα των Άνδεων) – «La Mariposa»

Οι πρώτοι μουσικοί πολιτισμοί που γνώρισαν τα παιδιά ήταν από την αμερικανική ήπειρο. Η επιλογή αυτή για το ξεκίνημα του προγράμματος δεν ήταν τυχαία. Θα μπορούσε κανείς να πει

ότι θα ήταν πιο λογικό να ξεκινήσουμε από τις μουσικές της Αφρικής, ώστε τα παιδιά να αναγνωρίσουν μετά εύκολα τα αφρικανικά στοιχεία που ενυπάρχουν σε κάποιες μουσικές κουλτούρες της αμερικανικής ηπείρου, εμποδώνοντας έτσι και τα ιστορικά στοιχεία που θα τους ανέφερα. Έκτρινα, όμως, ως καλύτερο οι πρώτες συναντήσεις των παιδιών να είναι με μουσικές πιο οικείες στα αυτιά τους (και με πιο προσιτές γλώσσες), ώστε να διαμορφώσουν μια αρχική θετική διάθεση, και μετά να περάσουμε σε πιο μακρινά ακούσματα. Ειδικά για τις δύο πρώτες κουλτούρες είχα επιλέξει δυο τραγούδια χορευτικά και ευχάριστα³⁴.

Το παραδοσιακό τραγούδι της Βολιβίας «La Mariposa» (Η πεταλούδα) υπήρξε η αφετηρία για τη γνωριμία των παιδιών με τη μουσική κουλτούρα των Άνδεων. Είναι ένα χαρούμενο τραγούδι, οι στίχοι του οποίου μας καλούν να τραγουδήσουμε και να χορέψουμε τη *Morenada*. Η *Morenada* (από το moreno=μελαχρινός, με σκούρο δέρμα) είναι ένας παραδοσιακός χορός της Βολιβίας που συνδυάζει ιθαγενή και αφρικανικά στοιχεία. Η προέλευσή του πιθανότατα συνδέεται με τους Αφρικανούς σκλάβους, τους οποίους έφεραν στην περιοχή οι Ισπανοί αποικιοκράτες τον 16^ο αιώνα, για να δουλέψουν στα ορυχεία της περιοχής. Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο τραγούδι ήταν ο ζωηρός ρυθμός του, οι σχετικά εύκολοι στίχοι του, αλλά και η αναφορά στη *Morenada*, που θα μπορούσε να συνδεθεί με τη συζήτηση που θα κάναμε για την αποικιοκρατία και τις πολιτισμικές αναμειξίες που έλαβαν χώρα στην περιοχή. Τα παιδιά τραγούδησαν και χόρεψαν το τραγούδι, συνοδεύοντάς το με ηχηρές κινήσεις του σώματος και με ρυθμικά σχήματα στις κλάβες και στα τύμπανα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 20/12/16 (1ο μάθημα)

Το πρώτο μάθημα ξεκίνησε με άσχημες προδιαγραφές, πέρασε από σαράντα κύματα, αλλά τελικά κατέληξε καλύτερα από ό,τι περίμενα.

Καταρχάς, λίγο πριν μπουν τα παιδιά, η Κασσιόπη, η μουσικός τους, με ενημέρωσε ότι υπήρχε ένα “προβληματάκι”. Το πρώτο δώρο είχε προγραμματίσει, λέει, να κάνει πρόβα με τις μικρές τάξεις για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή και χρειαζόταν το αρμόνιο. (Μου φάνηκε λίγο αιφνιδιασμένη που με είδε. Είναι δυνατόν να είχε ξεχάσει ότι σήμερα θα ξεκινούσαμε το πρόγραμμα;) Η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, μου είπε ότι, αν θέλω, μπορώ να φύγω και να

³⁴ Κάθε μουσική κουλτούρα μάς απασχολούσε περίπου τρία ως τέσσερα μαθήματα. Στο σχολείο του Κέδρου, όπου είχα λίγο περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μου, στο τέλος κάθε μεγαλύτερης ενότητας αφιέρωνα ένα μάθημα, στο οποίο ξαναβλέπαμε όλες τις μουσικές που είχαμε γνωρίσει ως τότε μέσα από μια πιο συνολική ματιά. Και, φυσικά, και στα δύο σχολεία σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος επανερχόμασταν στα προηγούμενα, παρατηρώντας ομοιότητες και διαφορές, συζητώντας σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μουσικών κουλτούρων κ.λπ. Σε ό,τι αφορά τα τραγούδια, παράλληλα με τα καινούρια που μαθαίναμε, επαναλαμβάναμε συνεχώς και τα προηγούμενα, ώστε να βελτιώνουμε την επιτέλεσή τους.

ξεκινήσουμε το πρόγραμμα την επόμενη φορά (που είναι μετά τις γιορτές, σκέφτηκα, καληνύχτα). Της απάντησα ότι εγώ προτιμώ να μείνω και ότι θα κάνω δουλειά με τα παιδιά ακόμη και χωρίς αρμόνιο. Τελικά, για να μην μου χαλάσουν τελείως το μάθημα, αποφάσισαν να κρατήσω εγώ το αρμόνιο την πρώτη ώρα (που θα έκανα στο ΣΤ1) και να το πάρει η Κασσιόπη τη δεύτερη (που θα έκανα στο ΣΤ2).

1η ώρα-ΣΤ1: Η Ανδρονίκη μπήκε μαζί μου στην τάξη και είπε στα παιδιά ότι σήμερα θα ξεκινήσουμε το πρόγραμμα, αλλά η κυρία Κασσιόπη δεν θα είναι παρούσα, γιατί έχει την πρόβα της γιορτής. Ο Ζαφείρης, ένα όμορφο ψηλό αγόρι (που, από ό,τι είχα παρατηρήσει στις προηγούμενες επισκέψεις μου, ήταν πολύ ζωηρός και αδιάφορος για το μάθημα), είπε επιδεικτικά: *«Εγώ, πάντως, προτιμάω να δω την πρόβα, παρά να κάνω Μουσική»*. Η Ανδρονίκη τον αγνόησε και συνέχισε. Θέλοντας προφανώς να δείξει στα παιδιά ότι πρέπει να με σέβονται όπως τη δασκάλα τους, τους επισήμανε ότι είμαι κι εγώ δασκάλα Μουσικής σε άλλο σχολείο. Ήταν φανερό ότι φοβόταν πως τα παιδιά θα είναι αγενή απέναντί μου. Μάλιστα, πριν βγει μου είπε: *«Αν με χρειαστείς οτιδήποτε, θα είμαι δίπλα»*.

Μοίρασα στα παιδιά από ένα τετραδιάκι, εξηγώντας τους ότι σε αυτό θα μπορούν να κρατούν κάποιες σημειώσεις από το κάθε μάθημα και να καταγράφουν μια σκέψη ή ένα συναίσθημά τους με αφορμή αυτά που θα κάναμε. *«Εγώ ξέρω τι θα γράφω»*, φώναξε ο Ζαφείρης, *«ότι βαριέμαι το πώς γίνεται το μάθημα»*. Κάποιοι γέλασαν.

Συνέχισα λέγοντας ότι στο πρόγραμμα αυτό θα κάνουμε τραγούδια από διάφορες περιοχές του κόσμου και θα γνωρίσουμε και τους πολιτισμούς που σχετίζονται με τα τραγούδια αυτά. *«Θα δούμε πρώτα κάποιες μουσικές από την αμερικανική ήπειρο, μετά θα πάμε στη Δυτική Αφρική...»*. *«Θα κάνουμε και από την Αφρική;»*, ρώτησε ο Βλάσης, κάνοντας μια γκριμάτσα σαν να είχα φάει κάτι ξινό. Ο Βλάσης ήταν ένα μελαχρινό αγόρι, που από την αρχή δεν είχε σταματήσει να μιλάει με τους γύρω του και να χαζογελάει. *«Βέβαια»*, λέω. *«Μα εκεί είναι μαύροι»*, συνέχισε ο Βλάσης γελώντας, ενώ αμέσως προστέθηκαν και κάποια ακόμη γέλια από τριγύρω. *«Αυτοί έχουν χάλια τραγούδια, κυρία»*, πρόσθεσε η Θέκλα, ένα ψηλό, εύσωμο κορίτσι με “μάγικη” και τσαντισμένη έκφραση. (Η Ανδρονίκη μου είπε αργότερα για αυτήν ότι είναι γενικά *«είρων και πνεύμα αντίδρασης»*). *«Καλά, αφήστε να το δούμε αυτό, παιδιά»*, λέω. *«Όταν θα κάνουμε τις μουσικές της Αφρικής, θα δούμε αν είναι χάλια ή όχι»*. Δεν συνέχισα τη συζήτηση, γιατί ήξερα ότι δεν είχε νόημα εκείνη τη στιγμή. Δεν επρόκειτο να τους μεταπείσω με τα λόγια, τη στιγμή μάλιστα που δεν με ήξεραν καθόλου, οπότε και δεν με εμπιστεύονταν.

Προχώρησα στο μάθημα, δείχνοντας στην οθόνη έναν χάρτη που απεικόνιζε τις πρώτες μετακινήσεις των προ-ανθρώπων αλλά και του homo sapiens πάνω στη Γη. Αρκετά βλέμματα στράφηκαν προς την οθόνη, ο Βλάσης, όμως, και δυο-τρία ακόμη αγόρια

συνέχιζαν να σχολιάζουν χαζογελώντας. Κάλεσα τα παιδιά να παρατηρήσουν στον χάρτη τις κινήσεις που έδειχναν τα βέλη και τις αντίστοιχες χρονολογίες. «Για προσέξτε λίγο τις χρονολογίες και πείτε μου: Από ποια ήπειρο ξεκινούν τα βέλη με τις πιο παλιές χρονολογίες;». «Από την Αφρική!», απάντησε ζωηρά ο Δαμιανός, ένα χαριτωμένο ξανθό αγόρι που με παρακολουθούσε με προσοχή από την πρώτη στιγμή. Ουφ, σκέφτηκα, επιτέλους ένας που δείχνει ενδιαφέρον. Εξήγησα στα παιδιά τι έδειχνε αυτός ο χάρτης και τους μίλησα λίγο για το πώς οι πρόγονοι του ανθρώπου μετακινήθηκαν από την Αφρική προς άλλες ηπείρους. «Δηλαδή όλοι προερχόμαστε από την Αφρική;», ρώτησε ο Δαμιανός. «Ναι», λέω, «σύμφωνα με τα μέχρι σήμερα δεδομένα, οι πρόγονοι του ανθρώπου ζούσαν στην Αφρική για πολλές χιλιάδες χρόνια, και από εκεί ξεκίνησαν για να πάνε σε άλλες ηπείρους».

Στο μεταξύ, όλες οι μικροσυζητήσεις και οι εξυπνάδες είχαν σταματήσει και όλοι παρακολουθούσαν τη συζήτηση που έκανα με τον Δαμιανό. Το θέμα είχε αρχίσει, άραγε, να τους φαίνεται ενδιαφέρον; Τους περιέγραφα σύντομα πώς έγινε το πέρασμα των πρώτων ανθρώπων στην Αμερική και πώς σταδιακά εξαπλώθηκαν οι άνθρωποι στην ήπειρο αυτή σχηματίζοντας τις διάφορες ιθαγενείς φυλές. Τα παιδιά με άκουγαν λες και έλεγα παραμύθι.

Μοίρασα τις φωτοτυπίες με το «La Mariposa», λέγοντας ότι η μελέτη μας θα ξεκινήσει από τη Λατινική Αμερική και συγκεκριμένα από την περιοχή των Άνδεων. Τους έδειξα φωτογραφίες από την περιοχή, για να μπουν στο κλίμα. Κάποια παιδιά αναγνώρισαν το Μάτσου Πίτσου και φώναξαν: «Αυτό είναι στο Περού!». Και τους Ίνκας, «ναι, βέβαια, τους έχουμε ακουστά». Η Βικτωρία, ένα ήσυχο και χαμηλών τόνων κορίτσι, βλέποντας στη φωτοτυπία της ότι το τραγούδι ήταν σε ισπανική γλώσσα, με ρώτησε αν το τραγούδι που θα κάνουμε είναι ισπανικό. Με αφορμή το ερώτημα αυτό ξεκίνησα να τους λέω μερικά πράγματα για την ιστορία της περιοχής, την άφιξη των Ευρωπαίων, την αποικιοκρατία. Ο Δαμιανός συμπλήρωνε ανά διαστήματα κάποιες φράσεις μου. Φαινόταν να έχει αρκετές γνώσεις ιστορίας. Τους έδειξα μερικές ακόμη φωτογραφίες από τη φύση και τους ανθρώπους των Άνδεων. «Σαν Πακιστανοί μοιάζουν», μουρμούρισε ένα αγόρι. Κάποιοι γέλασαν. Η Θέκλα σήκωσε το χέρι της. «Πού θα καταλήξουμε;», ρώτησε με έναν τόνο που έδειχνε (ή επιδίωκε να δείχνει) εκνευρισμό. Έχει δίκιο, είπα από μέσα μου, είναι ώρα να κάνουμε μουσική. Τα υπόλοιπα θα τους τα πω την επόμενη φορά.

«Για να δούμε λοιπόν το τραγούδι από τη Βολιβία», λέω. «Άντε, επιτέλους!», είπε η Θέκλα. Πήγα στο αρμόνιο και ξεκίνησα να παίζω και να τραγουδώ το «La Mariposa». Όσο τραγουδούσα, δεν μιλούσε κανείς. «Ωραίο είναι», ψιθύρισε κάποιος. Εξήγησα στα παιδιά τα λόγια και το νόημα του τραγουδιού, και τους είπα μερικά πράγματα για την προέλευση του χορού Morenada, καθώς και για το πλαίσιο στο οποίο το τραγούδι τραγουδιέται σήμερα. Τα παιδιά έπιασαν γρήγορα την προφορά των λέξεων, και μετά από λίγα λεπτά το τραγουδούσαν μαζί μου με αρκετή συμμετοχή.

Αφού το τραγουδήσαμε μια-δυο φορές, τους ζήτησα να σηκωθούν και να φτιάξουν δυο σειρές στο πίσω μέρος της αίθουσας. Αυτό τους αναστάτωσε κάπως, μερικοί δεν καταλάβαιναν γιατί τους ζητάω κάτι τέτοιο και με ξαναρώτησαν (κάπως εχθρικά): «*Τι εννοείτε, να σηκωθούμε;*». Ακολούθησε αρκετή φασαρία. Όταν κάπως τακτοποιήθηκαν, ξεκίνησα να τους δείχνω τα χορευτικά βήματα με τα οποία θα συνοδεύαμε το κομμάτι. Τα παιδιά με μιμήθηκαν και σύντομα οι περισσότεροι είχαν συντονιστεί σωστά στον ρυθμό. Κάποια αγόρια έκαναν σαχλαμάρες, σκουντιόντουσαν και γελούσαν, αλλά σιγά-σιγά συντονίστηκαν και αυτοί, κι έτσι σε λίγο τραγουδούσαμε και χορεύαμε το τραγούδι με εμφανώς βελτιωμένη διάθεση. Προσθέσαμε και τα χτυπήματα χεριών και ποδιών.

Η ώρα πλησίαζε προς το τέλος της, οπότε έβγαλα γρήγορα τα όργανα που είχα φέρει για το μάθημα: πέντε-έξι ζευγάρια κλάβες και τέσσερα τύμπανα. Με το που είδαν τα παιδιά τα όργανα, άρχισαν αμέσως να φωνάζουν: «*Κυρία, να πάρω ένα;*», «*Κυρία, σας παρακαλώ!*» «*Εγώ, κυρία!*». Κάποιοι σχεδόν μου τα τραβούσαν από τα χέρια. Μοίρασα πρώτα τις κλάβες και έδειξα στα παιδιά τα ρυθμικά χτυπήματα με τα οποία θα συνόδευαν το τραγούδι. Ξεκινήσαμε μια φορά το «*La Mariposa*» μαζί με τον χορό και τη συνοδεία στις κλάβες, και πήγε αρκετά καλά. Τα παιδιά κοίταζαν με ανυπομονησία τα τύμπανα, περιμένοντας να τους δείξω. Στα λίγα λεπτά που μας έμεναν τους εξήγησα λίγο βιαστικά πώς παράγουμε δύο ήχους διαφορετικού τονικού ύψους στο τύμπανο, και τους έδειξα τα ρυθμικά σχήματα για τη συνοδεία του «*La Mariposa*». Η ώρα όμως είχε περάσει και έπρεπε να πάω στο άλλο τμήμα, οπότε δεν υπήρχε χρόνος για να δοκιμάσουν τα παιδιά. Τους είπα ότι όσοι θέλουν να παίξουν στα τύμπανα, μπορούν να έρθουν στο διάλειμμα στη δίπλα αίθουσα.

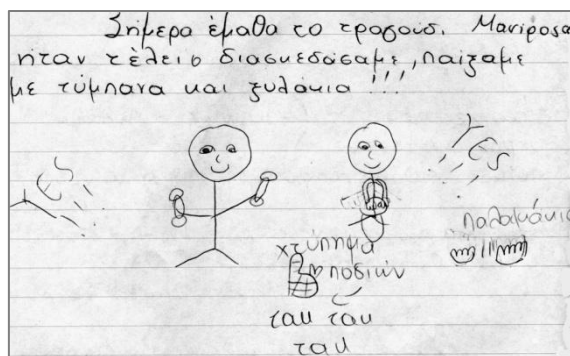
2^η ώρα-ΣΤ2: Στο ΣΤ2 το μάθημα κύλισε ακόμη καλύτερα. Ήμουν βέβαια τυχερή για εκείνη την πρώτη μέρα, γιατί έλειπαν τρεις από τους πέντε της γνωστής παρέας, οπότε οι άλλοι δύο ήταν εμφανώς αποδυναμωμένοι. Τα υπόλοιπα παιδιά ήταν ήσυχα και χωρίς ιδιαίτερα αρνητική προδιάθεση, και τελικά αποδείχτηκαν πιο αποτελεσματικά από τα πιο ζωντανά παιδιά του ΣΤ1. Έμαθαν εύκολα τα λόγια του «*La Mariposa*», συγχρονίστηκαν γρήγορα στα χορευτικά βήματα, και τελικά απέδωσαν το τραγούδι πολύ ωραία. «*Μπράβο, είστε σπουδαίοι!*», τους είπα πραγματικά χαρούμενη. «*Φοβεροί ήμασταν!*», φώναξε ενθουσιασμένος ο Αναστάσης. Μάλιστα, επειδή μας έμεινε χρόνος, τους έδειξα και τα σχήματα στα τύμπανα. Τα παιδιά ξεκίνησαν να δοκιμάζουν ανά ομάδες των τεσσάρων. Ήταν γεμάτα χαρά. Τα τέσσερα πρώτα (Λουκία, Στέφανος, Σεβαστιανή και Αθηνά) ήταν τέλεια! Έπαιζαν συγκεντρωμένα και ήρεμα και ήταν σωστά ρυθμικά. Αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά είχαν αντίστοιχη συμπεριφορά και τα πήγαν αρκετά καλά.

Διάλειμμα: Κάποια στιγμή χτύπησε διάλειμμα, αλλά κανένα από τα παιδιά δεν βγήκε. Αντίθετα, μέσα στην αίθουσα μίγκαν και κάποια παιδιά από το ΣΤ1 (μεταξύ αυτών και ο Ζαφείρης), που ήθελαν επίσης να παίξουν. Στάθηκαν γύρω από τους άλλους, περιμένοντας

τη σειρά τους. Σε όλη τη διάρκεια του διαλείμματος τα παιδιά εναλλάσσονταν ανά τετράδες στα τύμπανα ξανά και ξανά. Εγώ έπαιζα το τραγούδι, και τα παιδιά με συνόδευαν ρυθμικά στα τύμπανα. Κάποια κορίτσια από το ΣΤ1 ανέλαβαν να πουν το τραγούδι σόλο. Ένα από αυτά, η Ξανθίππη, ήταν η κόρη της Κασσιόπης. Παίξαμε μέχρι που χτύπησε το κουδούνι για μέσα. Σε λίγο ήρθε και η Κασσιόπη και με φανερή αγωνία με ρώτησε πώς τα πήγαμε. Όταν της είπα ότι τα πήγαμε πολύ καλά, χάρηκε πολύ και έδειξε εμφανώς ανακουφισμένη.

Έφυγα από το σχολείο ευχαριστημένη από εκείνο το πρώτο μάθημα. Το βράδυ σημείωσα μερικές ακόμη σκέψεις στο ημερολόγιό μου.

Τελικά, τα παιδιά αυτά είναι μια πρόκληση. Ειδικά στο ΣΤ1 πολλά είναι εμφανώς επιφυλακτικά απέναντί μου, έως και εχθρικά, με βλέπουν σαν κάποιον άγνωστο που εισέβαλε στον χώρο τους χωρίς τη δική τους συγκατάθεση. Μερικά παιδιά φαίνονται αρκετά αγενή, άλλα δεν ενδιαφέρονται καθόλου για τη Μουσική, άλλα μοιάζουν γεμάτα προκαταλήψεις για τις ξένες κουλτούρες. Με όλα αυτά τα δεδομένα έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς θα πάει το πρόγραμμα αλλά και η μεταξύ μας σχέση.



[Ολγα, 20/12/16, τετράδιο]

Την Τρίτη μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων το μάθημά μας αναβλήθηκε, γιατί χιόνιζε και τα σχολεία έμειναν κλειστά. Έτσι, το δεύτερο μάθημα του προγράμματος έφτασε τελικά να πραγματοποιηθεί σχεδόν έναν μήνα μετά το πρώτο.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 17/1/17 (2ο μάθημα)

Φοβόμουν ότι μετά από τόσες βδομάδες τα παιδιά θα είχαν ξεχάσει τα πάντα, και ο μικρός ενθουσιασμός που, μετά από πολλά, είχαν αναπτύξει στο πρώτο μας μάθημα, θα είχε εξαχνωθεί. Ευτυχώς, όμως τίποτα από αυτά δεν είχε συμβεί. Αντίθετα, φάνηκε ότι πολλά παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία το μάθημα και με υποδέχτηκαν πανηγυρίζοντας.

ΣΤ1: Ασχοληθήκαμε ξανά με το «La Mariposa». Τα παιδιά θυμήθηκαν εύκολα τα λόγια και τις χορευτικές κινήσεις και το παρουσίασαν με μεγάλη συμμετοχή. Τους άρεσε πολύ. Όταν

άρχισα να μοιράζω τις κλάβες, επαναλήφθηκε το σκηνικό της προηγούμενης φοράς. Όλοι με θερμοπαρακαλούσαν να τους δώσω. Για τα τύμπανα η ζήτηση ήταν ακόμη μεγαλύτερη: «Κυρία, εμένα μου είχατε πει!», «Εσύ είχες παίζει την προηγούμενη φορά!», «Κυρία, σας παρακαλώ!». Έβαλα στη σειρά τέσσερις καρέκλες για αυτούς που θα έπαιζαν, και αμέσως άρχισαν να τσακώνονται για το ποιος θα κάτσει, έσπρωχναν ο ένας τον άλλο. Διάλεξα τους τέσσερις πρώτους, μεταξύ αυτών και τον Ζαφείρη, που με είχε ζαλίσει ότι του το είχα υποσχεθεί (ήταν αυτός που υποτίθεται ότι θα βαριόταν το μάθημα). Οι τέσσερις αυτοί συνόδευαν το κομμάτι ρυθμικά, ενώ οι υπόλοιποι τραγουδούσαν και χόρευαν. Επειδή πολλά παιδιά έδειχναν μεγάλη λαχτάρα να παίξουν τύμπανα, επαναλάβουμε το κομμάτι αρκετές φορές, ώστε να δοκιμάσουν όλοι. Σε κάθε αλλαγή τετράδας, αυτοί που ήδη έπαιζαν, με πολύ ζόρι ξεκολλούσαν από τις καρέκλες για να καθίσουν οι επόμενοι.

ΣΤ2: [...] Επανέλαβα μερικά πράγματα για την ιστορία της περιοχής, για τους ιθαγενείς, για την ισπανική αποικιοκρατία. Παράλληλα, τους έδειχνα σχετικές εικόνες. Τα παιδιά παρακολουθούσαν με προσοχή και με ρωτούσαν διάφορα πράγματα. Η Φιλάνθη, ένα ήσυχο κορίτσι, που έμοιαζε λίγο απομονωμένο μέσα στην τάξη, με ρώτησε αν οι ιθαγενείς της Αμερικής είναι αυτοί που τους λέμε «Ινδιάνους», οπότε εξήγησα πώς προέκυψε ο συγκεκριμένος όρος και ποιοι όροι χρησιμοποιούνται σήμερα αντί αυτού. Ο Στέφανος με ρώτησε «πόσα χρόνια οι Αφρικανοί έζησαν σκλάβοι στην Αμερική», ενώ η Σεβαστιανή, ένα λιγομίλητο κορίτσι με σγουρά μαλλιά, θέλησε να μάθει «πώς τελείωσε αυτή η κατάσταση» (η δουλεία). Γενικά, τα παιδιά αυτού του τμήματος (με εξαίρεση τους πέντε που δεν ασχολούνταν καθόλου) έδειχναν μεγαλύτερη επιθυμία να μάθουν πράγματα σε σχέση με τα παιδιά του ΣΤ1. Επίσης, σε αντίθεση με τους δίπλα, όπου συχνά κάποιοι πέταγαν διάφορα ρατσιστικά σχόλια, εδώ τα παιδιά έμοιαζαν πιο ανεκτικά απέναντι στις άλλες κουλτούρες.

Μετά είδαμε φωτογραφίες από μουσικά όργανα των Άνδεων (siku, charango, quena) και τους μίλησα για την ανάμειξη των μουσικών παραδόσεων. Τους έβαλα να δουν δυο-τρία βίντεο με παραδοσιακά κομμάτια από την περιοχή, όπως και δυο παραδοσιακές επιτελέσεις του «La Mariposa». Τα παιδιά παρατηρούσαν τα όργανα με μεγάλο ενδιαφέρον.

Τα τελευταία λεπτά του μαθήματος τα αφιέρωσα στο “trailer” του επόμενου τραγουδιού, τούς έπαιξα δηλαδή λίγο το «Cheki Morena». Τα παιδιά έδειξαν αμέσως ενδιαφέρον και μόλις τελείωσα άρχισαν τις ερωτήσεις: «Από πού είναι αυτό το τραγούδι;», «Τι γλώσσα είναι;», «Τι λένε οι στίχοι;». Τους είπα μερικά πράγματα για αυτό. Τα παιδιά μού ζήτησαν να το τραγουδήσω άλλη μια φορά. Στο τέλος σχολίασαν: «Είναι πολύ ωραίο», «Έχει ωραίο ρυθμό», «Μοιάζει εύκολο». «Πότε θα το κάνουμε;», ρώτησε η Λουκία. «Στο επόμενο μάθημα», απάντησα. «Ναιι!», φώναξαν τα παιδιά.

Το εικοσάλεπτο διάλειμμα που ακολουθούσε το μάθημα καθιερώθηκε από την πρώτη μέρα ως χρόνος επέκτασης των μουσικών δραστηριοτήτων του προγράμματος. Παράλληλα, ήταν ένας χρόνος τον οποίο εγώ συχνά χρησιμοποιούσα για να δείξω στα παιδιά ένα τραγούδι, ένα σχήμα στα όργανα ή έναν χορό από τα “επόμενα επεισόδια”, ή για να συζητήσω μαζί τους κάποιο θέμα εθνομουσικολογικού χαρακτήρα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 24/1/17 (3ο μάθημα)

Διάλειμμα: Στο διάλειμμα έμειναν πάρα πολλά παιδιά μέσα στην τάξη, αγόρια και κορίτσια. Δεν άντεχαν να περιμένουν πότε θα βγάλω τα τύμπανα από τις κούτες: «*Κυρία, δεν τα ανοίγετε λίγο;*» Έβγαλα τα τύμπανα και τους έδειξα το σχήμα με το οποίο θα συνοδεύαμε ένα από τα επόμενα τραγούδια, το καναδέζικο «*Canoe Song*». Τα παιδιά ξεκίνησαν σοβαρά και συνοφρυωμένα να παίζουν, λέγοντας όλα μαζί ρυθμικά «*συ-γκοό-πα τα τα*».

Σε κάποια στιγμή ο Ζαφείρης είπε: «*Κυρία, μπορείτε να μας παίξετε εσείς κάτι, κάτι πιο δύσκολο;*». Τους έπαιξα κάποιες φράσεις από έναν ρυθμό της Γουινέας, που μελετούσα στο djembe. «*Ωωωω! Κυρίααα!*», είπαν τα παιδιά. «*Ωραίοοο! Τι είναι;*». Έτσι, τους μίλησα λίγο για την κρουστή παράδοση της Δυτικής Αφρικής, μην κρύβοντας και τον θαυμασμό μου για αυτήν. Τα παιδιά άρχισαν να με ρωτάνε διάφορα, και μετά από λίγο η συζήτηση είχε φτάσει στο πώς στοιχία από τις μουσικές της Δυτικής Αφρικής πέρασαν μέσω των Αφρικανών σκλάβων στην αμερικανική ήπειρο, διαμορφώνοντας εκεί άλλα μουσικά είδη. Θύμισα στα παιδιά το σχόλιο που είχε κάνει κάποιος στο πρώτο μας μάθημα –ότι «στην Αφρική έχουν χάλια μουσική»– και τους εξήγησα τώρα πόσο αστήριχη ήταν η άποψη αυτή.

Πρόσωπα: Θέκλα και Λαμιανός

Τη Θέκλα την παρατήρησα από το πρώτο κιόλας μάθημα, καθώς ειδικά στο πρώτο μισάωρο του μαθήματος εκείνου έκανε συνεχώς διάφορα ειρωνικά σχόλια, θέλοντας προφανώς να μου δείξει ότι αυτά που είχα σκοπό να τους κάνω τα θεωρούσε «*μια βλακεία και μισή*». Εμφανισιακά, ήταν ένα ψηλό, εύσωμο κορίτσι με σκληρά χαρακτηριστικά και με μακριά καστανά μαλλιά. Πολύ σύντομα διαπίστωσα –αλλά μου το επιβεβαίωσαν και οι πάντες– ότι επρόκειτο για ένα δύστροπο και αντιδραστικό παιδί, που έφερε τον τίτλο της “τσαμπουκαλούς” της τάξης. Τόσο η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, με την οποία η Θέκλα βρισκόταν σε μόνιμη και έντονη κόντρα, όσο και άλλοι δάσκαλοι μου ανέφεραν ότι η Θέκλα δημιουργούσε συχνά προβλήματα με την αγένειά της απέναντι σε δασκάλους (αλλά και σε μαθητές) και με την πεισματική συμπεριφορά της. Ακόμη και οι φίλες της στην τάξη έλεγαν για αυτήν γελώντας ότι «*είναι μονίμως τσαντισμένη*» και ότι «*γεννήθηκε με νεύρα*».

Αυτό που κατάλαβα εγώ ήταν ότι η Θέκλα είχε φτιάξει για τον εαυτό της αυτήν την εικόνα της τσαμπουκαλούς και της αντιδραστικής, και την καλλιεργούσε με επιμέλεια. Την εικόνα αυτή την εξέπεμπε ακόμη περισσότερο όταν βρισκόταν ανάμεσα σε πολυπληθές κοινό ή μπροστά σε συγκεκριμένους ανθρώπους που δεν “χώνευε” (όπως, για παράδειγμα, η Ανδρονίκη). Στις περιπτώσεις αυτές μιλούσε πάντα υπερβολικά δυνατά, με δήθεν θυμό και μαγκιά, προσπαθώντας να εντυπωσιάσει με αρνητικό τρόπο. Αυτό έγινε φανερό και στις δύο ομαδικές συζητήσεις που έκανα με παιδιά του τμήματός της (του ΣΤ1) στις οποίες παρευρέθηκε. Σχεδόν σε όλη τη διάρκεια των συζητήσεων μιλούσε με ένταση και απαντούσε νευρικά και επιδεικτικά. Ήταν φανερό ότι προσπαθούσε να δείξει στα υπόλοιπα παιδιά ότι παρέμενε πάντα η “τσαντίλα” και γκρινιάρια Θέκλα. Πολύ λίγες στιγμές ηρεμούσε, ξεχνιόταν από τον ρόλο της, και απαντούσε με φυσικότητα στη φωνή της. (Εννοείται, βέβαια, ότι κάποιες από τις τοποθετήσεις της στις συζητήσεις αυτές τις αξιολόγησα υπό αυτό το πρίσμα, ότι δηλαδή ήταν κάπως επιτηδευμένες και πιθανώς δεν ανταποκρίνονταν πλήρως στην πραγματικότητα. Δυστυχώς, στο σχολείο αυτό ο χρόνος που είχα στη διάθεσή μου για συνεντεύξεις ήταν ελάχιστος, κι έτσι δεν είχα τη δυνατότητα να πάρω και κάποιες ατομικές συνεντεύξεις από τα παιδιά, όπως ήθελα. Είμαι βέβαιη ότι σε μια συζήτηση χωρίς κοινό η Θέκλα θα ήταν πολύ διαφορετική. Αυτό, άλλωστε, φαίνεται και από το γεγονός ότι οι σκέψεις που έχει καταγράψει στο τετράδιο ή οι απαντήσεις της στα φυλλάδια που τους έδωσα έχουν έναν εντελώς διαφορετικό τόνο: ήρεμο, χαρούμενο, παιδικό.)

Παρά, πάντως, τη γενικά αντιδραστική της διάθεση, η Θέκλα τα πήγε πολύ καλά μαζί μου. Από τη στιγμή που κατάλαβε ότι το πρόγραμμα *«μάλλον είναι ωραίο και ενδιαφέρον τελικά»*, –και αυτό έγινε ήδη από το τέλος του πρώτου μαθήματος– άρχισε να συμμετέχει σε αυτό με ενθουσιασμό, αφήνοντας στην άκρη τη συνήθη γκρινιία της. Ήταν ένα τα παιδιά που έμεναν πάντα μέσα στην αίθουσα στο διάλειμμα, προκειμένου να χαρούν όσο το δυνατόν περισσότερο τις μουσικές δραστηριότητες του προγράμματος. Σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς ήταν θετική και συνεργάσιμη και δεν μου δημιούργησε κανένα πρόβλημα. Μόνο τις τελευταίες δυο-τρεις βδομάδες, μέσα σε μια κατάσταση γενικότερης έντασης που επικρατούσε στο τμήμα τους (όπως θα φανεί στην πορεία της διήγησης), της βγήκε πάλι ο κακός της εαυτός και προκάλεσε κάποια θέματα. Ακόμη και τότε, όμως, η σχέση μεταξύ μας παρέμεινε καλή.

Στις διάφορες συζητήσεις μας η Θέκλα αποκάλυψε αρκετά πράγματα για τον εαυτό της και την εμπειρία της με τις μουσικές του κόσμου. Εξήγησε ότι είχε από παλιά μια καλή σχέση με τη μουσική, και σπίτι της άκουγε συχνά “αγγλικά” τραγούδια (δηλαδή ποπ τραγούδια σε

αγγλική γλώσσα). Αντίθετα, η ελληνική μουσική δεν της άρεσε καθόλου. Πριν ξεκινήσουμε το πρόγραμμα δεν είχε ακούσει ποτέ μουσικές από άλλες χώρες και σε άλλες γλώσσες.

Η Θέκλα παραδέχτηκε ότι ξεκίνησε τα μαθήματά μας με πολύ αρνητική προδιάθεση απέναντι στο πρόγραμμα, όπως και απέναντι σε μένα (καθώς πήγαινα πακέτο). Ήταν σίγουρη, όπως και πολλά ακόμη παιδιά στο τμήμα της, ότι το πρόγραμμα αυτό δεν θα είναι ωραίο και δεν θα ενδιαφέρει κανέναν τους. Έτσι, για την πρώτη μέρα που θα πήγαινα για μάθημα είχε κανονίσει μαζί με μερικά από τα παιδιά αυτά να κάνουν φασαρία, ώστε «να μου τη χαλάσουν». Τα πράγματα όμως εξελίχτηκαν διαφορετικά και απρόσμενα για αυτήν.

Θέκλα: Όταν μπήκατε στην τάξη για πρώτη φορά, εγώ, ο Βλάσης, ο Τζώρτζης, ο Ζαφείρης, ο Αναστάσης και κάποιοι ακόμα, είχαμε οργανώσει να κάνουμε φασαρία. Λέγαμε ότι θα είναι μια βλακεία και μισή αυτό που θα κάνουμε. Ότι θα είναι σαν τη Μουσική που κάνουμε κανονικά, με μια φλογέρα, ένα τραγούδι ξένο που εμείς δεν θα το έχουμε κάνει ποτέ...

Δαμιανός: Κι εμείς θα το κοροϊδεύαμε...

Θέκλα: ...Ναι. Αλλά μόλις σηκωθήκαμε για το Mariposa... εγώ δεν περίμενα ότι θα χορεύαμε. Αλλά χορέψαμε και... και ήταν ωραία. Και τότε άρχισε να με ενδιαφέρει λίγο. Και όταν κάναμε περισσότερα τραγούδια, και βάζαμε και κινήσεις και όργανα, μου άρεσε ακόμη περισσότερο. Και μετά από λίγα μαθήματα μού άρεσε πια πάρα πολύ.

Μιλώντας για τα συναισθήματά της στη διάρκεια των μαθημάτων, η Θέκλα είπε: «Ένιωσα καταπληκτικά, γιατί έκανα μουσικές που δεν τις ήξερα καθόλου». Γενικά, στο πρόγραμμα της άρεσαν όλα. Το μόνο που δεν της πολυάρεσε ήταν η «θεωρία», η μελέτη δηλαδή των πολιτισμών που κάναμε στα μαθήματα, γιατί συχνά ένιωθε ότι της «έτρωγε ώρα από τη μουσική». Από την άλλη, ομολόγησε ότι ευχαριστήθηκε που έμαθε κάποια πράγματα για τους λαούς του κόσμου. Όπως θα φανεί αργότερα, είχε το θάρρος να κάνει την αυτοκριτική της σε σχέση με τις προκαταλήψεις που είχε για τις μουσικές κάποιων λαών, ενώ με αντίστοιχη αυτοκριτική διάθεση απάντησε και όταν τη ρώτησα τι την εξέπληξε περισσότερο στο πρόγραμμα: «Αυτό που με εξέπληξε περισσότερο ήταν το ίδιο το πρόγραμμα. Πίστευα ότι δεν θα μου άρεσει καθόλου, αλλά τελικά μου άρεσε. Με εξέπληξε ότι μου άρεσε το πρόγραμμα».

Ο Δαμιανός ήταν ένα μικρόσωμο ξανθό αγόρι με παιδικά χαρακτηριστικά και ένα μόνιμο, λίγο πονηρούτσικο χαμόγελο στο πρόσωπό του. Ήταν ένα έξυπνο παιδί και εμφανώς ένας καλός μαθητής, αλλά και λίγο “ξερόλας”, του άρεσε δηλαδή να εντυπωσιάζει τους συμμαθητές του και να δείχνει σπουδαίος. Ήταν ένα από τα παιδιά που παρατήρησα από τα πρώτα μαθήματα, καθώς ήταν ο μόνος στο τμήμα του που ήξερε κάποιες από τις πληροφορίες

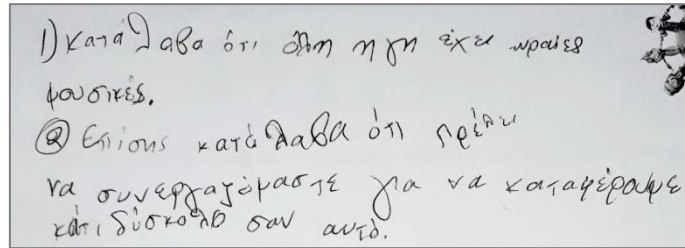
που τους έλεγα για τους διάφορους πολιτισμούς και συμμετείχε ενεργά και με μεγάλο ενδιαφέρον στη μελέτη αυτή. Γενικά, ήταν φανερό ότι είχε αρκετές ιστορικές, αλλά και γενικότερες, γνώσεις για τον κόσμο. Από την άλλη, οι γνώσεις του αυτές δεν ήταν ούτε αρκετές ούτε όλες αξιόπιστες, ώστε να του δίνουν μια σωστή εικόνα των άλλων κουλτούρων, κι έτσι και αυτός, όπως και άλλα παιδιά, είχε διάφορες ανόητες προκαταλήψεις και εκτός πραγματικότητας ιδέες, ειδικά για τον μη-Δυτικό κόσμο. Τα παρακάτω είναι χαρακτηριστικά: *«Στη Νότια Αμερική νόμιζα ότι ήταν όλοι κανίβαλοι και ότι στις ζούγκλες οι άνθρωποι πολεμούσαν μεταξύ τους και σκότωναν ζώα. [...] Για την Αφρική πίστευα ότι απλώς χτυπούσαν κάποια ταμπούρα και δεν έκαναν τίποτα άλλο».* (Το θέμα των προκαταλήψεων που είχαν τα παιδιά για κάποιες κουλτούρες και της επίδρασης του προγράμματος σε αυτές θα το συζητήσω σε άλλο μέρος της διατριβής.) Όταν τον γνώρισα, λοιπόν, ο Δαμιανός είχε κάτι τέτοιες αντιλήψεις για ορισμένες περιοχές του κόσμου, ενώ ήταν φανατικός υποστηρικτής του Δυτικού πολιτισμού. Μάλιστα, σε μια από τις σημειώσεις μου των πρώτων εβδομάδων είχα γράψει για αυτόν: *«Αν ζούσε σε προηγούμενους αιώνες, θα ήταν σίγουρα αποικιοκράτης».*

Σύμφωνα με τα όσα είπε στις διάφορες συζητήσεις μας, ο Δαμιανός αγαπούσε τη μουσική, όπως και το μάθημα της Μουσικής. Στο σπίτι του προτιμούσε να ακούει ελληνικά τραγούδια, κυρίως έντεχνα και λαϊκά. Μέχρι που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα δεν είχε ακούσει ποτέ μουσικές από άλλες περιοχές του κόσμου και βέβαια δεν φανταζόταν με τίποτα ότι τέτοιες μουσικές θα του άρεσαν. Για τους λόγους αυτούς δεν ανέμενε το πρόγραμμα με πολύ καλές διαθέσεις, ενώ, εξαιτίας και των εικόνων που είχε στο μυαλό του για τους μη-Δυτικούς πολιτισμούς, φανταζόταν το περιεχόμενο των μαθημάτων μας αρκετά “εξωτικό”.

Εγώ: *Όταν η κυρία Κασσιόπη σας είπε για το πρόγραμμα, τι σκέφτηκες; Θυμάσαι;*

Δαμιανός: *Ναι, θυμάμαι. Στην αρχή σκέφτηκα ότι θα κάνουμε τους Αφρικανούς και θα αρχίσουμε να χορεύουμε γύρω-γύρω φορώντας φτερά. [...] Και όταν μας είπε ότι θα κάνουμε και από την Κίνα, σκέφτηκα ότι εγώ, αν κάνουμε από την Κίνα, θα ντυθώ Κινέζος στο μάθημα.*

Όπως όμως θα φανεί στη συνέχεια, ο Δαμιανός ευχαριστήθηκε τελικά πάρα πολύ το πρόγραμμα: *«Μου άρεσαν όλα αυτά που κάναμε με τη μουσική, αλλά μου άρεσε και ότι κατάλαβα πολλά πράγματα για τους πολιτισμούς».* Οι μουσικές με τις οποίες ήρθε σε επαφή τον εξέπληξαν θετικά και του δημιούργησαν την επιθυμία να γνωρίσει κι άλλες μουσικές του κόσμου. Αναφερόμενος στα τραγούδια του προγράμματος, είπε: *«Τα αγάπησα όλα και θα τα θυμάμαι μέχρι να γεράσω».* Ένα ακόμη πράγμα που, όπως μου εκμυστηρεύτηκε, τον συγκίνησε πολύ ήταν η ομαδικότητα που αναπτύχθηκε ανάμεσα στα παιδιά και το γεγονός ότι όλοι μαζί κατάφεραν κάποια σημαντικά πράγματα.



[Δαμιανός, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Συναντήσεις: Πουέρτο Ρίκο – «Cheki Morena»

Η συνάντηση των παιδιών με τη μουσική κουλτούρα του Πουέρτο Ρίκο έγινε μέσα από το παραδοσιακό παιχνιδιότραγουδο «Cheki Morena» (Χόρευε μελαχρινό κορίτσι). Οι στίχοι του τραγουδιού μιλούν για ένα κορίτσι με σκούρο χρώμα δέρματος που χορεύει στον «τρελό ρυθμό του *mercumbe*». Ο ζωντανός ρυθμός του τραγουδιού και οι χορευτικές κινήσεις με τις οποίες το συνδυάσαμε ενθουσίασαν τα παιδιά από την πρώτη στιγμή και το τραγούδι αποτέλεσε ένα από τα αγαπημένα τους μέχρι το τέλος της χρονιάς. Στην ενότητα αυτή τα παιδιά γνώρισαν επίσης κάποια πράγματα για την ιστορία της περιοχής και τη σύνθεση στις προελεύσεις και στις κουλτούρες των κατοίκων του Πουέρτο Ρίκο, όπως και για τις αντίστοιχες αναμειξίες που διαμόρφωσαν τα διάφορα μουσικά είδη του νησιού.

Στο τελευταίο μάθημα του Ιανουαρίου γνώρισα επιτέλους και την Εριφύλη, τη δασκάλα του ΣΤ2. Ήταν μια νεαρή κοπέλα, πολύ συμπαθής και εξαιρετικά φιλική και καλοπροαίρετη απέναντί μου. Από τη σύντομη συζήτησή μας κατάλαβα ότι υπέφερε μέσα στην τάξη της, εξαιτίας των πέντε δύσκολων αγοριών που είχε να διαχειριστεί. Σε σχέση με το πρόγραμμα, μου είπε ότι τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και ότι της είχαν μεταφέρει θερμότητα λόγια.

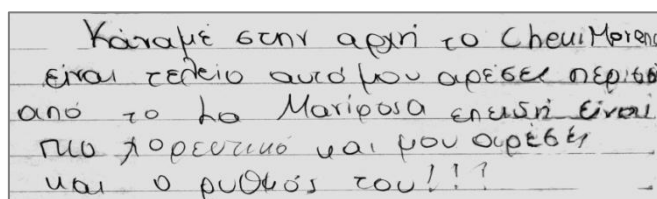
Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 31/01/17 (4^ο μάθημα)

ΣΤ2: [...] «*H morena είναι από την ίδια λέξη όπως και η Morenada, που είδαμε στο προηγούμενο;*», ρώτησε η Λουκία. «*Ναι, ακριβώς*», λέω. «*H morena είναι η κοπέλα με το σκούρο δέρμα, η πολύ μελαχρινή, ουσιαστικά αυτή που έχει αφρικανική καταγωγή*». Έβαλα στον προβολέα τις διαφάνειες για την Καραϊβική και τους είπα μερικά πράγματα για την ιστορία της περιοχής. Εξήγησα ότι η κουλτούρα του Πουέρτο Ρίκο διαμορφώθηκε μέσα από επιρροές και αναμειξίες ανάμεσα στους πολιτισμούς των ιθαγενών κατοίκων, των Ισπανών αποικιοκρατών και των Αφρικανών που έφτασαν ως σκλάβοι στο νησί. «*Αναμειξίες από τους τρεις αυτούς πολιτισμούς βλέπουμε και στις μουσικές του Πουέρτο Ρίκο, όπως και στους χορούς και στα μουσικά όργανα*», είπα. Τους έδειξα φωτογραφίες μουσικών οργάνων του νησιού, εξηγώντας ποια από αυτά προέρχονται από τους ιθαγενείς, ποια από τους Ισπανούς, ποια από τους Αφρικανούς. Είχα φέρει μαζί μου κι ένα *guiro* και

τους το έδωσα να το περιεργαστούν. Τα παιδιά έγραψαν στο τετράδιό τους μερικές σημειώσεις από τις διαφάνειες (περιέργως, έγραφε και ο Μάρκος) και κόλλησαν από κάτω την εικονίτσα που τους μοίρασα με τα μουσικά όργανα.

Μετά τους έβαλα να δουν ένα βίντεο με τους παραδοσιακούς χορούς του Πουέρτο Ρίκο seis, bomba και plena, λέγοντας ότι εδώ θα παρατηρήσουν και τις επιρροές που είπαμε. Πράγματι, την ώρα που βλέπαμε το seis, κάποιος είπε αυθόρμητα «ολέ». «Και μόνο που λέτε ολέ», λέω, «σημαίνει ότι εδώ αναγνωρίζετε κάτι που μοιάζει...». «...ισπανικό», είπε ο Στέφανος. Σωστά, λέω. «Ενώ σε αυτόν τον χορό τώρα...», ρώτησα ενώ βλέπαμε τη bomba, «...από ποια μουσική είναι η επιρροή;». «Από την αφρικανική», απάντησε η Σεβαστιανή.

Όταν τελείωσε το βίντεο, η Λουκία ρώτησε: «Κυρία, να χορέψουμε άλλη μια το Cheki Morena;» «Βέβαια», λέω. Τα παιδιά πετάχτηκαν πάνω και έφτιαξαν σειρές φωνάζοντας. Η απόλυτη έκπληξη ήταν ότι σηκώθηκαν επίσης ο Μάρκος, ο Σπήλιος και ο Λευτέρης (και οι τρεις από την ομάδα των “πέντε”). Ξεκίνησα να παίζω το κομμάτι, ενώ η Κασσιόπη, η μουσικός τους, πήγε να χορέψει μαζί με τα παιδιά. Σε λίγο χτύπησε διάλειμμα, αλλά μόνο πέντε-έξι παιδιά βγήκαν. Τα υπόλοιπα έμειναν μέσα, φωνάζοντας να το ξανακάνουμε.



[Πετρούλα, 24/1/17, τετράδιο]

Η παραμονή ενός μεγάλου αριθμού παιδιών μέσα στην αίθουσα στη διάρκεια του διαλείμματος, προκειμένου να παίζουν όργανα, να χορέψουν και να τραγουδήσουν, έγινε σύντομα μόνιμη κατάσταση. Αυτά τα εικοσάλεπτα των διαλειμμάτων ήταν συχνά ο πιο εποικοδομητικός και ποιοτικός χρόνος που μοιραζόμασταν μαζί. Τα παιδιά που ερχόντουσαν στα διαλείμματα ήθελαν να ευχαριστηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα τραγούδια και τις μουσικές δραστηριότητες των μαθημάτων και να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα, και για αυτό ρουφούσαν κάθε λέξη που τους έλεγα. Έτσι, δεν είναι υπερβολή να πω ότι πολλή δουλειά έβγαινε στα διαλείμματα. Και καθώς συχνά στα εικοσάλεπτα εκείνα τους έδειχνα πράγματα από τα προσεχή μαθήματα, τα παιδιά αυτά –που με τον καιρό σχημάτισαν έναν σταθερό και συνεκτικό πυρήνα, στον οποίο προστίθεντο περιστασιακά και κάποιιοι πιο έκτακτοι– ήταν συνεχώς λίγο πιο μπροστά από τους υπόλοιπους της τάξης, γεγονός που λειτουργούσε βοηθητικά στο μάθημα. Ήταν η δυνατή μου ομάδα.

Για να εκμεταλλευτώ αυτή τη δυναμική αλλά κι επειδή έβλεπα ότι τα παιδιά λαχταρούσαν περισσότερο χρόνο μουσικών δραστηριοτήτων, αποφάσισα να έρχομαι και κάθε Τετάρτη στη

διάρκεια του πρώτου διαλείμματος και να κάνω δουλειά με όσα παιδιά μαζεύονταν. Η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, δεν είχε καμία αντίρρηση (αντιθέτως, με θαύμασε για την αντοχή μου), οπότε ξεκίνησα αμέσως, την επόμενη κιόλας μέρα μετά το 4^ο μάθημα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τετάρτη 1/2/17 (διάλειμμα)

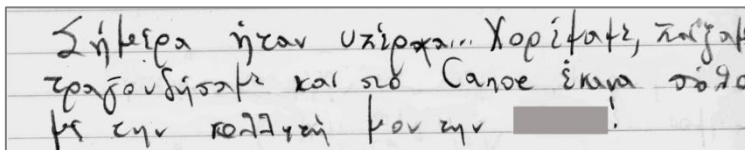
Φεύγοντας από το χθεσινό μάθημα δεν ήμουν πολύ ικανοποιημένη από τον (διδασκτικό) εαυτό μου. Ένιωθα ότι είχα αφιερώσει πολύ χρόνο στη μελέτη του πολιτισμικού πλαισίου και πολύ λίγο στις μουσικές δραστηριότητες. Ήταν δηλαδή ένα μάθημα με πολύ μπλα-μπλα και λίγη μουσική. Τα παιδιά όμως λαχταρούν να βιώσουν τη μουσική με το σώμα τους, και ο χρόνος που τους δίνεται για αυτό δεν τους αρκεί. Σκεπτόμενη όλα αυτά δεν μπορούσα να ησυχάσω, κι έτσι το απόγευμα μίλησα με την Ανδρονίκη στο τηλέφωνο και συνεννοήθηκα να ξανάρθω σήμερα στο μεγάλο διάλειμμα. Ήθελα για να τους δώσω την ευκαιρία να παίξουν λίγο παραπάνω όργανα, να τραγουδήσουν, να ευχαριστηθούν τη μουσική.

Έτσι, όταν χτύπησε για διάλειμμα ήμουν ήδη έξω από την αίθουσα του ΣΤ1. Τα παιδιά ήταν ενήμερα από την Ανδρονίκη και με περίμεναν με ανυπομονησία, ενώ είχαν ήδη φέρει τα όργανα στην τάξη τους για να ξεκινήσουμε αμέσως. (Και μόνο αυτό δείχνει πόσο πολύ ήθελαν να παίξουν.) Έμειναν καμιά δεκαπενταριά παιδιά. Σύντομα ήρθε και η Κασσιόπη, που, όπως είπε, έμαθε ότι έχουμε «μουσικό διάλειμμα» και δεν ήθελε με τίποτα να το χάσει.

Δούλεψα με τα παιδιά το «Canoe Song», το τραγούδι που θα κάναμε στο επόμενο μάθημα. Χτες τους το είχα τραγουδήσει μια φορά προς το τέλος του μαθήματος, οπότε τα παιδιά γνώριζαν λίγο τη μελωδία και το έμαθαν γρήγορα. Έδειξα και το συγκοπτόμενο ρυθμικό σχήμα που θα παίζαμε στα τύμπανα. Οι περισσότεροι το ήξεραν ήδη και αυτό, γιατί το είχαμε παίξει πριν μια βδομάδα στο διάλειμμα. Ξεκινήσαμε το τραγούδι: εγώ στο αρμόνιο, τέσσερις στα τύμπανα, η Κασσιόπη με τα υπόλοιπα παιδιά να τραγουδούν. Η Ιφιγένεια και η Πετρούλα ανέλαβαν το σόλο. Το κομμάτι πήγε ωραία. Μέχρι το τέλος του διαλείμματος τα παιδιά είχαν καταφέρει μια χαρά το «Canoe Song» και μου ζητούσαν να τους δείξω και το (μεθ)επόμενο τραγούδι. Πράγματι, στα τελευταία τρία λεπτά πρόλαβα να τους παίξω λίγο και το «Fanga Alafia». Έφυγαν πανευτυχή. Ο Θωμάς, ένα ήσυχο αγόρι (από τα ελάχιστα ήσυχα του ΣΤ1), πριν φύγει με αγκάλιασε λέγοντας: «Σας ευχαριστούμε, κυρία!».

Όταν βγήκαν τα παιδιά, μιλήσαμε λίγο με την Κασσιόπη. Μου είπε ότι χαίρεται πάρα πολύ που τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν με τέτοιο πάθος. «Τα έχεις κερδίσει τα παιδιά», είπε. Πράγματι, κι εγώ ένιωθα πολύ ικανοποιημένη. Ωστόσο, δεν νομίζω ότι είμαι εγώ που τα έχω κερδίσει τα παιδιά. Η μουσική τα έχει κερδίσει. Εγώ είμαι μόνο ο διαμεσολαβητής. Τα παιδιά αυτά δεν έφαγαν και δεν βγήκαν διάλειμμα μετά από ένα δίωρο μάθημα, γιατί το να τραγουδήσουν και να παίξουν τα τραγούδια (και επιπλέον το να

μοιραστούν μεταξύ τους αυτή την εμπειρία) τους πρόσφερε γνήσια ευχαρίστηση και μεγαλύτερη χαρά από οποιοδήποτε παιχνίδι στο διάλειμμα.



[Ιφιγένεια, 1/2/17, τετράδιο]

Συναντήσεις: Καναδάς – «Canoe Song / My Paddle's Keen and Bright»

Το καναδέζικο τραγούδι «My Paddle's Keen and Bright», γνωστό και ως «Canoe Song» (Το κουπί μου είναι γερό και λαμπερό/Το τραγούδι του κανό), καθώς αναδεικνύει τόσο ευρωπαϊκά όσο και ιθαγενή στοιχεία στη μουσική και στην ποίησή του, βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν την αντίστοιχη συνύπαρξη στην ιστορία και στον πολιτισμό του Καναδά. Το τραγούδι γράφτηκε μάλλον στις αρχές του 20ού αιώνα και τραγουδιόταν πάνω στα κανό, για να βοηθά τους κωπηλάτες να κρατούν σταθερό ρυθμό στο κουπί. Από μουσική άποψη, το «Canoe Song» έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν ένα μελωδικό ostinato και κυρίως να παίξουν (μέχρι τελικής πτώσεως) ένα συγκοπτόμενο ρυθμικό σχήμα στα τύμπανα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 7/2/17 (5^ο μάθημα)

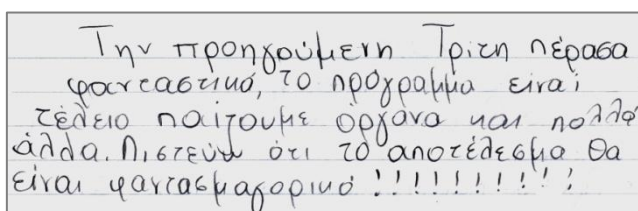
ΣΤ1: Παρότι το κουδούνι δεν είχε χτυπήσει ακόμα για μέσα, αρκετά παιδιά μπήκαν στην τάξη φωνάζοντας: «Κυρία, να κάνουμε το Canoe;». Η ώρα ήταν μόλις 8:00· το κουδούνι θα χτυπούσε σε δέκα λεπτά. «Θέλετε να ξεκινήσουμε αμέσως;», ρώτησα. «Ναιαι!». Μέσα σε δευτερόλεπτα η Βικτωρία και ο Δαμιανός έβγαλαν τα τύμπανα από τα κουτιά, ενώ άλλοι έσπρωχναν τα θρανία για να ελευθερώσουν χώρο. Έτσι, αρχίσαμε το μάθημα πριν καν χτυπήσει το κουδούνι για μέσα. Κάποιοι κάθισαν στα τύμπανα φωνάζοντας ότι «τους είχα πει ότι αυτοί θα παίξουν». «Εντάξει, εντάξει», λέω. Ξεκινήσαμε το «Canoe Song». Το πήγαν τέλεια, γεγονός που με εντυπωσίασε, γιατί στην ουσία τούς το είχα δείξει μόνο στα τελευταία λεπτά του προηγούμενου μαθήματος και στο διάλειμμα της Τετάρτης.

Το κουδούνι χτύπησε, και σε λίγο μπήκαν στην τάξη η Κασσιόπη και τα υπόλοιπα παιδιά. Βλέποντας ότι είχαμε ξεκινήσει, έβγαλαν γρήγορα τις φωτοτυπίες τους. Τους είπα κάποια πράγματα για την προέλευση του «Canoe Song» και τη λειτουργία που είχε σε παλιότερες εποχές. Τους έβαλα να ακούσουν μια επιτέλεση του τραγουδιού, επισημαίνοντας και το ostinato που υπήρχε σε κάποιο σημείο. Μετά τους έδειξα το συνοδευτικό ρυθμικό σχήμα στα τύμπανα, αν και οι περισσότεροι το ήξεραν ήδη από προηγούμενα διαλείμματα.

«Πάμε λοιπόν να τα βάλουμε όλα μαζί τώρα», λέω. Αμέσως άρχισαν πάλι όλοι να φωνάζουν ότι «είναι η σειρά τους να παίξουν τύμπανα σήμερα». Διάλεξα τους πρώτους τέσσερις, που

έτρεξαν κι άρπαξαν τα τύμπανα, φοβούμενοι προφανώς μήπως αλλάξω γνώμη. Η Κασσιόπη επέλεξε την Ξανθίππη και την Ιφιγένεια για τα σόλο και άλλους τέσσερις για να κάνουν το ostinato. Επιτέλους, όλα διευθετήθηκαν και ξεκινήσαμε. Το τραγούδι πήγε πολύ καλά, οι φωνές ήταν εξαιρετικές, το ostinato “πέτυχε” και αυτοί που έπαιζαν στα τύμπανα ήταν σχετικά συγχρονισμένοι (μόνο που κοπανούσαν αλύπητα).

«Πάλι, πάλι!», φώναζαν τα παιδιά. Το ξανακάναμε με άλλους στα τύμπανα, στο ostinato και στα σόλο. Όλοι ήθελαν να είναι οι επόμενοι για το ένα ή το άλλο, κι έτσι κάθε εναλλαγή συνοδευόταν από τρομερή φασαρία. Πάντως, ήταν εντυπωσιακό ότι συμμετείχαν όλοι, ακόμη και αυτοί που σε προηγούμενα μαθήματα έκαναν εξυπνάδες ή δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως ο Βλάσης, η Πέπη και ο Τζώρτζης. Γενικά, σήμερα ήταν όλοι τους πολύ πιο δεκτικοί και συνεργάσιμοι από ό,τι άλλες φορές, αλλά βέβαια εξίσου φωνακλάδες. Το μάθημα τελείωσε πανηγυρικά με μια σούπερ χορευτική επιτέλεση του «Cheki Morena».



Την προηγούμενη Τριτη Πέρασα φασαρισμό, το πρόγραμμα είναι τελειοποιούμε οργανα και πολλοφ άλλα. Πιστεύω ότι το αποτέλεσμα θα είναι φασαρισμο!!!!!!!!!!

[Όλγα, 14/2/17, τετράδιο]

Λίγα λεπτά αργότερα μπήκα στο ΣΤ2. Τα παιδιά με περίμεναν με ανυπομονησία. «Κυρία, θα κάνουμε το Canoe;», «Να ετοιμάσουμε τα όργανα;», «Να κάνουμε και τα προηγούμενα;». Τις τελευταίες δυο βδομάδες παρατηρούσα ότι τα παιδιά του τμήματος αυτού είχαν αρχίσει να “ζωντανεύουν” (μιλάω για τα παιδιά εκτός της γνωστής παρέας). Όπως έχω ξαναπεί, τα παιδιά του ΣΤ2 χαρακτηρίζονταν από μια υποτονικότητα αρκετά ασυνήθιστη για την ηλικία τους. Άλλο αξιοσημείωτο ήταν και το γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ τους ήταν γενικά ψυχρές ή αδιάφορες (σε αντίθεση με το ΣΤ1, όπου φαινόταν να υπάρχουν κάποιες δεμένες παρέες). Τα στοιχεία αυτά τα είχα διαπιστώσει από την πρώτη μέρα που είχα μπει στο τμήμα, αλλά μου τα είχε επιβεβαιώσει και η δασκάλα τους, η Εριφύλη, όπως και άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Από αυτά που είχα παρατηρήσει και πληροφορηθεί, αλλά και από τη εμπειρία μου σε μαθητικά περιβάλλοντα, κατέληγα στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη ζωντανίας των παιδιών αυτών σχετιζόταν οπωσδήποτε με τη μακρόχρονη προσπάθειά τους να αντέξουν την συνύπαρξη με την ομάδα των “πέντε”. Για να γλυτώσουν, δηλαδή, από την καζούρα των πέντε αγοριών, προσπάθησαν να εξαφανιστούν, να μην ξεχωρίζουν, ώστε να περνούν απαρατήρητα. Έβλεπα, όμως, ότι εκεί μέσα υπήρχαν κάποια παιδιά -η Λουκία, ο Στέφανος, η Σεβαστιανή, η Αθηνά, η Φιλάνθη- που θα μπορούσαν να καταφέρουν πολλά. Και ο Αναστάσης μού φαινόταν επίσης ικανός, αλλά δεν είχε αποφασίσει αν θα πάει με τους

“ζόρικούς” ή με τους άλλους. Προσωρινά, προσπαθούσε να παίζει και στα δύο ταμπλό, οπότε άλλοτε μου μιλούσε με αυθάδεια και ειρωνεία ή έκανε διάφορα ρατσιστικά σχόλια, και άλλοτε συμμετείχε με χαρά και με προσοχή σε ό,τι κάναμε. Όμως, παρά τις παλινδρομήσεις του, είχα την αίσθηση ότι στο τέλος θα τον κέρδιζε το πρόγραμμα.

Γνωρίζοντας όλα αυτά τα δεδομένα, έβλεπα με μεγάλη ευχαρίστηση το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είχαν αρχίσει να συμμετέχουν με ενεργητικότητα και ενθουσιασμό στις μουσικές δραστηριότητες του προγράμματος, ενώ έδειχναν και μεγάλο ενδιαφέρον (μεγαλύτερο από τα παιδιά του ΣΤ1) για αυτά που τους έλεγα για τις διάφορους πολιτισμούς.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 7/2/17 (5^ο μάθημα)

ΣΤ2: [...] Ανοιξα τις διαφάνειες για τον Καναδά και είπα στα παιδιά μερικά πράγματα για τη χώρα αυτή: για τις διάφορες φυλές ιθαγενών που ζούσαν εκεί, για τους Γάλλους και Άγγλους που έφτασαν αργότερα και τις αποικίες που εγκαθίδρυσαν, για το πώς εξελίχθηκε η σύγχρονη χώρα. Μετά είδαμε φωτογραφίες από τη φύση του Καναδά. Τους έκαναν μεγάλη εντύπωση. «Ωωω! Ωραία!», αναφώνούσαν βλέποντας φωτογραφίες από τα Βραχώδη όρη, τις λίμνες και τα ποτάμια. «Και στα ποτάμια αυτά, δηλαδή, παλιά κυκλοφορούσαν με κανό;», ρώτησε η Λουκία. «Ναι, ακριβώς», λέω.

Επιστρέψαμε στο τραγούδι. Είπα στα παιδιά ότι παρότι το «Canoe Song» γράφτηκε μάλλον από μια γυναίκα ευρωπαϊκής καταγωγής, έχει κάποια στοιχεία που δείχνουν ιθαγενείς επιρροές. Ρώτησα αν αναγνωρίζει κανείς κάποιο τέτοιο στοιχείο. Η Σεβαστιανή είπε: «Αυτό το *hey-ha-na μοιάζει ινδιάνικο*». «Ναι, αυτό», συμφώνησε και η Λουκία. «Πράγματι», λέω. «Και ο ρυθμός λίγο», είπε η Αθηνά, ένα πρόσχαρο κορίτσι, που τις τελευταίες βδομάδες είχε αρχίσει να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. «Σωστά», επιβεβαίωσα.

«Να το τραγουδήσουμε τώρα;» ρώτησαν. «Βέβαια», λέω. Αμέσως άρχισαν οι φωνές για το ποιοι θα παίξουν τύμπανα. Ρώτησα τον Μάρκο αν θα ήθελε να δοκιμάσει. Δίστασε λίγο, αλλά τελικά απάντησε όχι. Ο τρόπος του όμως έδειχνε ότι μάλλον ήθελε. Ίσως φοβόταν ότι δεν θα τα καταφέρει, ή ότι θα φανεί αναξιόπιστος στον ρόλο του αδιάφορου στο μάθημα. Ο Σπήλιος, όμως, ο κολλητός του Μάρκου, ζήτησε να παίζει (!!!). «Μπράβο, μπράβο!», είπα και τον κάλεσα να έρθει. Ήταν η δεύτερη φορά που συμμετείχε σε δραστηριότητα του προγράμματος, και αυτό έμοιαζε τεράστια επιτυχία. Στο μεταξύ, τα υπόλοιπα παιδιά κουνούσαν μανιασμένα τα σηκωμένα χέρια τους πέρα-δώθε φωνάζοντας: «Κυρία, εγώ!». Επέλεξα τον Αναστάση, τη Σεβαστιανή και την Αθηνά και ξεκινήσαμε.

Κάναμε το κομμάτι αρκετές φορές με διαφορετικές ομάδες στα τύμπανα. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και μου ζήτησαν να κάνουμε και το «Cheki Mogen». Σηκώθηκαν και έφτιαξαν σειρές για χορό. Ο Σπήλιος σηκώθηκε και αυτός, ενώ τον ακολούθησε και ο

Λευτέρης, από την ίδια παρέα. Ξεκινήσαμε το κομμάτι. Δεν ήταν τέλειο (μερικά παιδιά μπέρδευαν τα βήματα), αλλά πάντως το χαϊρόντουσαν. Το μόνο πρόβλημα ήταν ότι τα τρία αγόρια που δεν είχαν σηκωθεί, σχολίαζαν κοροϊδευτικά τα παιδιά που χόρευαν. Επιπλέον, ο Αναστάσης, που συμμετείχε στον χορό, έκανε διάφορες βλακειές για να κάνει τους τρεις να γελάσουν. (Αυτός, από ό,τι έχω καταλάβει, ευχαριστιέται το πρόγραμμα και θέλει να συμμετέχει, αλλά φοβάται μήπως θεωρηθεί “λαπάς” από την παρέα, οπότε προσπαθεί να δείχνει ότι είναι μαζί τους.) Η Κασσιόπη τους έβαλε γερή φωνή, αλλά τα αγόρια δεν σταμάτησαν τα σχόλια και τις κοροϊδίες. Τα υπόλοιπα παιδιά όμως δεν πτοήθηκαν και συνέχισαν να χορεύουν χαρούμενα. «Κυρία, θα μπορούσαμε να κάνουμε τραγούδια από όλες τις χώρες;», ρώτησε η Λουκία στο τέλος. «Είναι πολύ ωραίες οι μουσικές του κόσμου!»

Στην επίσκεψή μου εκείνη η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, μού ανέφερε την επιθυμία της στο τέλος της χρονιάς να κάνουμε μια παράσταση με όλα τα τραγούδια του προγράμματος. «Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρουν αυτά τα παιδιά να κάνουν μια παράσταση της προκοπής;», με ρώτησε. Είχε γενικά μια αγωνία με τα συγκεκριμένα παιδιά, όπως μου είπε, «γιατί είναι ζόρικα, δεν οργανώνονται εύκολα και ακόμη και την τελευταία στιγμή μπορεί να σου τα χαλάσουν όλα». (Ωχ, κάτι θα ξέρει για να το λέει, σκέφτηκα). «Πιστεύω, θα τα καταφέρουν», της λέω. (Στην πραγματικότητα δεν ήμουν σίγουρη, απλώς ήλπιζα.) Στην παράσταση αυτή δεν είναι απαραίτητο να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά, μου διευκρίνισε η Ανδρονίκη. «Θα συμμετάσχουν μόνο όσα μπορούν να αντεπεξέλθουν και εφόσον οι γονείς τους έχουν υπογράψει την επιστολή συναίνεσης». Αυτό είναι καλό, σκέφτηκα, γιατί μέχρι στιγμής την επιστολή την έχουν υπογράψει οι γονείς των πιο καλών και συνεργάσιμων παιδιών³⁵.

³⁵ Στο σχολείο αυτό μόνο 26 από τους γονείς των 39 παιδιών είχαν δηλώσει συναίνεση στο πρόγραμμα, ενώ δύο γονείς είχαν δηλώσει ότι δεν επιθυμούσαν το παιδί τους να συμμετάσχει στο πρόγραμμα (επειδή θεωρούσαν ότι αντίκειται στα ελληνικά ιδεώδη). Οι υπόλοιποι δεν είχαν επιστρέψει καθόλου την επιστολή, και δεν ήξερα αν αυτό οφειλόταν σε αμέλεια ή αδιαφορία τους, ή αν δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή του παιδιού τους για κάποιο λόγο. Η αμέλεια και η αδιαφορία, πάντως, ήταν πολύ πιθανές αιτίες, καθώς στο σχολείο αυτό, πέραν της αρχικής ενημέρωσης που είχαμε κάνει η Ανδρονίκη κι εγώ την περσινή χρονιά σε καμιά δεκαπενταριά παρόντες γονείς, δεν είχε υπάρξει καμία άλλη προώθηση ή υποστήριξη του προγράμματος (π.χ. από τη μεριά των δασκάλων). Ακόμη και η Κασσιόπη, που, ως μουσικός των παιδιών, θα μπορούσε να είχε μιλήσει σε κάποιους γονείς για να τους πείσει, δεν το είχε κάνει, υποθέτω γιατί δεν της είχε περάσει από το νου. Οπότε τα πράγματα είχαν μείνει έτσι. Βέβαια, τα μαθήματα του προγράμματος τα παρακολουθούσαν όλα τα παιδιά, καθώς αυτά γίνονταν στην ώρα της Μουσικής τους. Στις πρόβες, όμως, που γίνονταν εκτός μαθήματος, στις παραστάσεις, και βέβαια στις συνεντεύξεις συμμετείχαν μόνο τα παιδιά για τα οποία είχα λάβει τη συναίνεση των γονιών.

Πρόσωπα: Λουκία και Στέφανος

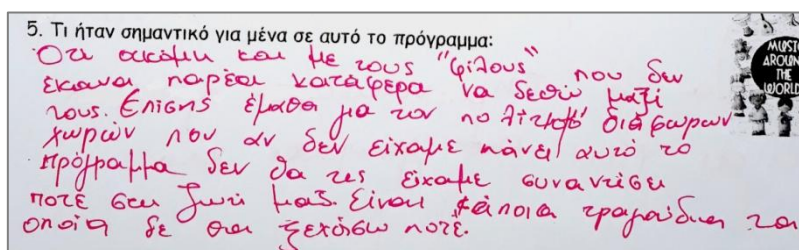
Η Λουκία ήταν ένα μικρόσωμο μελαχρινό κορίτσι με στρογγυλό πρόσωπο και ζωηρά μάτια. Φορούσε πάντα ένα ζευγάρι κοκάλινα γυαλιά, που την έκαναν να μοιάζει σαν μικρή δασκάλα. Ήταν μια καλή μαθήτρια και ταυτόχρονα ένα ευγενικό και σοβαρό παιδί. Στην πρώτη μου επίσκεψη στο τμήμα αυτό (το ΣΤ2) την ξεχώρισα γρήγορα, γιατί μαζί με τον Στέφανο ήταν τα μοναδικά παιδιά που συμμετείχαν με μια σχετική ενεργητικότητα στο μάθημα: Τραγουδούσαν με φωνές που ακούγονταν, ενώ έκαναν και κάποια σχόλια για τα τραγούδια. Έτσι, και οι δυο τους ξεχώριζαν σαν τη μύγα μες στο γάλα μέσα σε ένα τμήμα, στο οποίο κυριαρχούσαν η υποτονικότητα, η απάθεια και η αδιαφορία. Πάντως, όπως όλα τα παιδιά του τμήματος (πλην της παρέας των “πέντε”), έτσι και η Λουκία έμοιαζε κάπως μόνη και απόμακρη εκεί μέσα, χωρίς κάποια ζεστή φιλική σχέση με άλλα παιδιά.

Η Λουκία, όπως είπε η ίδια, είχε πολύ καλή σχέση με τη μουσική. Το μάθημα της Μουσικής της άρεσε αρκετά, ενώ έκανε και πιάνο εκτός σχολείου. Ωστόσο, ένιωθε ότι η ενασχόλησή της αυτή με τη μουσική χλευαζόταν από κάποιους συμμαθητές της (καταλαβαίνουμε ποιους εννοεί), που θεωρούσαν ότι μουσική μαθαίνουν μόνο οι “ξενέρωτοι”: *«Και κάποιοι στην τάξη που λένε ότι το να παίζεις μουσική είναι βαρετό και ότι είναι μόνο για τα “καλά” παιδιά, κάνουν ένα τρομερό λάθος. Γιατί είναι πολύ σημαντικό και ωραίο το να μαθαίνεις μουσική».*

Παρά το ενδιαφέρον της για τη μουσική, η Λουκία δεν χάρηκε όταν έμαθε για το πρόγραμμα. Μάλιστα, αμφιταλαντευόταν αν θα συμμετάσχει ή όχι. Όπως μου εξήγησε, η εικόνα που είχαν σχηματίσει όλοι στην τάξη για τα τραγούδια από άλλες χώρες δεν ήταν ενθουσιαστική, καθώς πέρσι η Κασσιόπη τούς είχε δείξει λίγο δύο από τα τραγούδια του προγράμματος, *«όχι όμως με τον τρόπο που τα κάναμε εμείς φέτος»*, αλλά με έναν τρόπο που δεν τους είχαν φανεί καθόλου ελκυστικά. Η αδιάφορη αυτή γνωριμία ήρθε να επιβεβαιώσει τη γενικότερη ιδέα που είχε στο μυαλό της για τις μουσικές του κόσμου, ότι δηλαδή οι μουσικές αυτές δεν θα είχαν ενδιαφέρον. Έτσι, η προδιάθεσή της για το πρόγραμμα ήταν μάλλον αρνητική: *«Πίστευα ότι δεν θα είναι ωραία αυτά τα τραγούδια, ότι θα είναι βαρετά. Γιατί δεν μπορούσα με τίποτα να φανταστώ ότι θα μου αρέσει, ας πούμε, ένα αραβικό τραγούδι».*

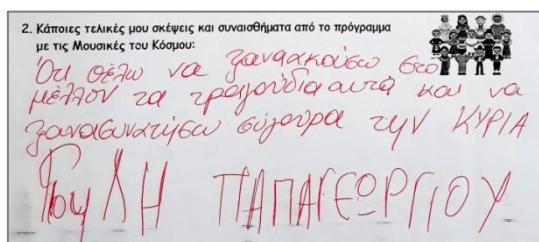
Ωστόσο, όπως φάνηκε, η διάθεσή της αυτή μεταστράφηκε σύντομα. Έτσι, μετά τα πρώτα ένα-δυο μαθήματα, η Λουκία άρχισε να συμμετέχει στο πρόγραμμα με αυξανόμενο ενθουσιασμό και με μεγάλη διάθεση να μάθει πράγματα. Και πρέπει να πω ότι ανεξάρτητα από τις όποιες ιδέες είχε μέχρι τότε για τις άλλες μουσικές και κουλτούρες, προσέγγισε το υλικό που τους παρουσίασα με απόλυτη δεκτικότητα και με έντονο ενδιαφέρον.

Ο ενθουσιασμός της για το πρόγραμμα επηρέασε και το γενικότερο στίλ της: Σταδιακά άφησε πίσω την τυπικότητά της και έβγαλε έναν πιο πρόσχαρο εαυτό, ενώ στην πορεία δημιούργησε και πιο ζεστές σχέσεις με τα παιδιά του τμήματός της, πράγμα που την ευχαρίστησε πολύ: «Μου άρεσε πολύ που έπαιζα με τους συμμαθητές μου και που γίναμε όλοι μια παρέα». Μεγάλη ευχαρίστηση της έδωσαν επίσης οι μουσικές εμπειρίες που βίωσε στο πρόγραμμα: «Ένωσα καταπληκτικά που συμμετείχα σε τόσο δημιουργικά τραγούδια. [...] Έμαθα μουσικές τις οποίες δεν μπορούσα καν να φανταστώ ότι υπάρχουν». Ταυτόχρονα, εκτίμησε πολύ τις γνώσεις και κατανοήσεις που αποκόμισε για τον κόσμο: «Ήταν μια φανταστική εμπειρία για να καταλάβουμε τους ανθρώπους που ζουν σε άλλες χώρες». Στα τρία αυτά στοιχεία –σχέσεις με τους συμμαθητές, γνώσεις, μουσική χαρά– η Λουκία συνόψισε και το όλο νόημα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα, όπως φαίνεται και στο παρακάτω κείμενό της.



[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Για την έρευνά μου η Λουκία υπήρξε ιδιαίτερα πολύτιμη. Με τον ουσιαστικό της λόγο και τη γλαφυρή της γραφή μού παρέιχε περισσότερο υλικό από οποιοδήποτε άλλο παιδί αυτού του σχολείου. Τέλος, πρέπει να πω ότι με αιφνιδίασαν και με συγκίνησαν βαθιά οι πολλαπλές αναφορές που κάνει σε εμένα στα κείμενά της, οι οποίες ξεχειλίζουν θαυμασμό. («Αλλά το σημαντικότερο για μένα ήταν που γνώρισα την εκπληκτική κυρία Γιούλη Παπαγεωργίου»). Παρότι η σχέση μας σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν άψογη, γεμάτη αγάπη και αμοιβαία εκτίμηση, ο μετρημένος και συγκρατημένος χαρακτήρας της δεν την άφησε να ανοιχτεί περισσότερο (όπως έκαναν κάποια άλλα παιδιά), κι έτσι δεν αντιλήφθηκα ποτέ, παρά μόνο όταν διάβασα τα κείμενά της, τα πλούσια συναισθήματα που έτρεφε για μένα.



[Λουκία, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Ο Στέφανος ήταν ένα μικροκαμωμένο αγόρι με μαύρα μαλλιά. Ήταν ένα καλοσυνάτο και ευγενικό παιδί και ένας πολύ καλός μαθητής (σύμφωνα με την Εριφύλη, ο καλύτερος). Παρότι η πορεία του στο πρόγραμμα ήταν παρόμοια με αυτήν της Λουκίας, θεωρώ ότι η ιστορία του αξίζει να ειπωθεί ξεχωριστά, και μόνο για το γεγονός ότι επρόκειτο για ένα παιδί που είχε υποστεί σκληρότατες δοκιμασίες μέσα στο συγκεκριμένο τμήμα επί πολλά χρόνια. Από τα επτά αγόρια του ΣΤ2, ο Στέφανος ήταν ο μόνος που δεν είχε προσχωρήσει ποτέ στην παρέα του Μάρκου, που δεν είχε πάει ούτε μία ώρα με το μέρος των παιδιών αυτών. Ως αποτέλεσμα, η παρέα αυτή τον είχε στη μαύρη λίστα και τον “περιποιόταν” καταλλήλως. Σε όλα τα χρόνια του δημοτικού ο Στέφανος είχε τραβήξει πολλά και είχε δεχτεί πολλή κοροϊδία από τα συγκεκριμένα αγόρια, που τον περιέλουζαν με διάφορα επίθετα και ουσιαστικά (που όλοι μπορούμε να φανταστούμε). Μάλιστα, είχαν υπάρξει αρκετές φορές που και ο Αναστάσης είχε ενταχθεί πλήρως στην παρέα αυτή, οπότε ο Στέφανος είχε βρεθεί τελείως μόνος, με όλα τα υπόλοιπα αγόρια απέναντί του. Καθώς, όμως, επί χρόνια κατάφερε να αντέξει τον χλευασμό τους και παρέμεινε με αποφασιστικότητα έξω από την επιρροή τους (κάτι εκπληκτικό για παιδί αυτής της ηλικίας), τελικά κάποια στιγμή τα πέντε αγόρια αποφάσισαν να τον αγνοήσουν, κι έτσι τα πράγματα βελτιώθηκαν λίγο για αυτόν.

Με όλη αυτή την προϊστορία δεν φαντάζει περίεργο που ο Στέφανος έδειχνε τόσο μοναχικός μέσα στην τάξη. Αυτήν τουλάχιστον την εντύπωση μου έδωσε εμένα όταν τον πρωτογνώρισα. Και ο ίδιος, άλλωστε, περιγράφοντας αργότερα τον εαυτό του, είπε: *«Αρκετές φορές δεν έχω και την καλύτερη επικοινωνία με τους ανθρώπους και είμαι λίγο αντικοινωνικός πού και πού»*. Ο Στέφανος αγαπούσε πολύ τη μουσική και είχε την άποψη ότι η μουσική ομορφαίνει τη ζωή των ανθρώπων. Ο ίδιος μάθαινε πιάνο εδώ και μερικά χρόνια. Αλλά ακόμη και αυτό έπρεπε να το υπερασπιστεί (όπως και η Λουκία), καθώς ήταν ένα από τα πράγματα για τα οποία δεχόταν τον σαρκασμό των συμμαθητών του: *«Ναι, υπάρχουν κάποιοι που κοροϊδεύουν όσους μαθαίνουν πιάνο, και λένε ότι αυτό είναι για τους... για αυτούς που διαβάζουν πολύ και λοιπά, αλλά εγώ μαθαίνω πιάνο γιατί μου αρέσει να δημιουργώ μουσική»*.

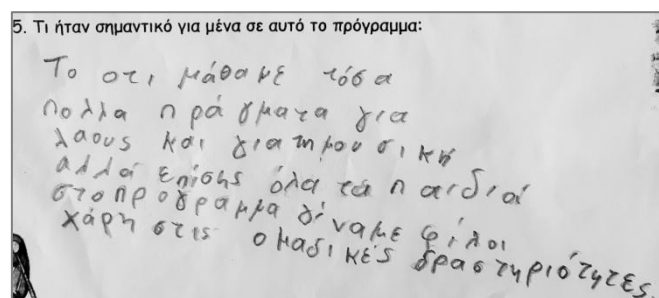
Ο Στέφανος ομολόγησε ότι και αυτός ξεκίνησε το πρόγραμμα με πολλές επιφυλάξεις. Στην πορεία όμως των μαθημάτων, τα συναισθήματά του άλλαξαν.

Στέφανος: *Δεν είχα ξανακούσει τραγούδια από αυτές τις χώρες και δεν ήξερα άμα θα μου αρέσουν.*

Όταν όμως ξεκινήσαμε, μου άρεσε πολύ. Και καθώς το κάναμε, μου άρεσαν ακόμα πιο πολύ τα τραγούδια, μου άρεσε ακόμα πιο πολύ ο χορός, και μου άρεσε πολύ το στιλ του μαθήματος. Και όσο πιο πολλές ώρες κάναμε, τόσο πιο χαρούμενος ήμουνα.[...] Και σε σύγκριση με το παλιό μάθημα, τώρα βλέπω ότι το παλιό ήταν πολύ βαρετό σε σύγκριση με αυτό.

Τα στοιχεία που του άρεσαν περισσότερο ήταν τα ίδια τα τραγούδια, ο χορός αλλά και «το ότι μαθαίναμε πολλά πράγματα για τη μουσική και για τους πολιτισμούς πολλών λαών, για τις γλώσσες τους, την προφορά της γλώσσας, τον τρόπο ζωής τους, για τον αρχαίο κόσμο τους». Η ευχαρίστηση που του πρόσφεραν οι νέες γνώσεις ήταν φανερή και στην καθημερινότητα των μαθημάτων, στα οποία συμμετείχε πάντα ενεργά και με τεταμένη προσοχή.

Στην πορεία της χρονιάς και μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος ο Στέφανος εγκατέλειψε τη μοναχικότητά του και άρχισε να αποκτά φιλίες με τα παιδιά της τάξης του. Το γεγονός αυτό του έδωσε μεγάλη χαρά και τον αποζημίωσε για τις δύσκολες καταστάσεις που είχε ζήσει ως τότε στο σχολείο. Παρότι στις συζητήσεις μας αναφέρθηκε μια-δυο φορές στην ενόχληση που του προκαλούσε η συμπεριφορά των πέντε αγοριών, που «συχνά χαλούσαν το μάθημα ή έτρωγαν ώρα από αυτό, εμποδίζοντας τα άλλα παιδιά που ήθελαν να ακούσουν και να κάνουν κι άλλα πράγματα», προς στο τέλος της χρονιάς ήταν φανερό ότι το συγκεκριμένο θέμα είχε πάψει να τον επηρεάζει πολύ. Αντίθετα, πολύ πιο σημαντικά για αυτόν ήταν τα όσα κέρδισε μέσα από την εμπειρία του προγράμματος, αυτά που καταγράφει παρακάτω.



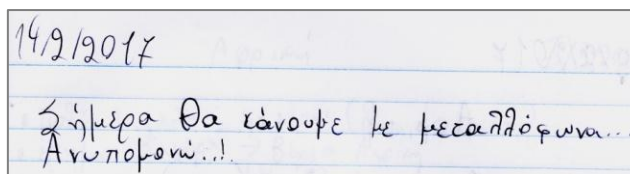
[Στέφανος, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Συναντήσεις: Αφροαμερικανική μουσική στις ΗΠΑ – «Fanga Alafia»

Επόμενο τραγούδι ήταν το αφροαμερικανικό «Fanga Alafia», γραμμένο στην αφρικανική γλώσσα Yoruba από Αφροαμερικανό μουσικό γύρω στα 1959-1960. Παρότι το τραγούδι αυτό δεν είναι παραδοσιακό, το επέλεξα γιατί έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με κάποια τυπικά χαρακτηριστικά των αφρικανικών τραγουδιών (φόρμα *call-and-response*, σύντομες μελωδίες, έντονη αίσθηση του ρυθμού κ.ά.). Ταυτόχρονα, οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν με αφορμή το τραγούδι γύρω από την αφροαμερικανική ιστορία και κουλτούρα, βοήθησαν τα παιδιά να εμπεδώσουν αυτά που είχαν ακούσει στα προηγούμενα μαθήματα σχετικά με την προέλευση των μαύρων ανθρώπων στην αμερικανική ήπειρο και να αντιληφθούν την επιρροή των αφρικανικών μουσικών σε διάφορες πιο σύγχρονες μουσικές. Στην ουσία, το μάθημα αυτό ήταν μια εισαγωγή στη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, που θα ακολουθούσε αμέσως μετά.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Τρίτη 14/2/17 (6^ο μάθημα)

ΣΤ1+ΣΤ2: Στο trailer της προηγούμενης βδομάδας για το περιεχόμενο του σημερινού μαθήματος είχα αναφέρει ότι για τη συνοδεία του «Fanga Alafia» θα χρησιμοποιήσουμε, εκτός από τύμπανα, και μεταλλόφωνα (ελλείπει ξυλόφωνων, που θα ταίριαζαν βέβαια καλύτερα). Φαίνεται ότι η λέξη «μεταλλόφωνα» είχε προκαλέσει ένα νέο κύμα ενθουσιασμού, γιατί με το που μπήκαν στην τάξη και πριν καν μου πουν καλημέρα, η Ιφιγένεια, η Βικτωρία και η Πετρούλα με ρώτησαν σχεδόν με μια φωνή: «Κυρία, σήμερα θα παίζουμε μεταλλόφωνα;». «Θα παίζουμε», τις διαβεβαίωσα. «Ναιι!», φώναξαν τα κορίτσια.



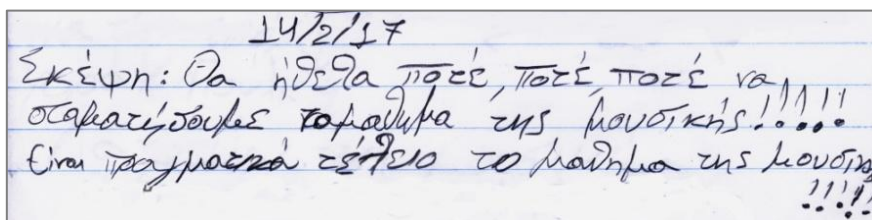
[Ιφιγένεια, 14/2/17, τετράδιο]

Μοίρασα τη φωτοτυπία με το «Fanga Alafia». «Για κοιτάζτε τη λέξη “αφροαμερικανικό” κάτω από τον τίτλο του τραγουδιού. Σας λέει κάτι αυτό;», ρώτησα. Τα παιδιά προφανώς δεν ήξεραν τη λέξη και μόνο δυο-τρεις σήκωσαν χέρι. «Μήπως είναι ένα τραγούδι που έχει γραφτεί από Αφρικανούς και Αμερικάνους μαζί;», ρώτησε η Όλγα. «Για σκεφτείτε λίγο περισσότερο. Θυμηθείτε αυτά που έχουμε πει ως τώρα...», τα παρακίνησα. «Νομίζω ότι Αφροαμερικανοί είναι κάποιοι Αμερικανοί που έχουν πιο σκούρο δέρμα από εμάς», είπε με κάποια ανασφάλεια η Κλαίρη, ένα ευγενικό κορίτσι, μάλλον η πιο καλή μαθήτριά του ΣΤ1. «Κοντά είσαι», της είπα. «Είναι Αμερικάνοι μαύροι», είπε ο Δαμιανός. «Μπράβο, σωστά», τον επιβράβευσα και εξήγησα στα παιδιά τι δηλώνει ο όρος Αφροαμερικανός. «Σε όλη την αμερικανική ήπειρο υπάρχουν πολλοί μαύροι άνθρωποι. Οι άνθρωποι αυτοί στην πλειονότητά τους είναι οι απόγονοι...». «Των σκλάβων», συμπλήρωσε τη φράση μου ο Δαμιανός. «Σωστά. Των σκλάβων που έφεραν οι Ευρωπαίοι αποικιοκράτες για να δουλεύουν στις φυτείες», πρόσθεσα. Εξήγησα στα παιδιά πώς οι Αφρικανοί σκλάβοι κατόρθωσαν να διατηρήσουν τις μουσικές τους παραδόσεις και πώς οι μουσικές αυτές, όπως και οι μουσικές των Αφροαμερικανών απογόνων τους, επηρέασαν τις αμερικανικές μουσικές ή διαμόρφωσαν νέα μουσικά είδη (μπλουζ, τζαζ κ.ά.).

«Πάμε λοιπόν στο τραγούδι», λέω. «Επιτέλους!», είπε η Θέκλα (που, ως γνωστόν, βαριέται τη «θεωρία»). Τους είπα ότι το «Fanga Alafia» γράφτηκε ως εισαγωγή σε έναν χορό που λέγεται Fanga και ο οποίος παρουσιαζόταν από Αφροαμερικανούς χορευτές στα μέσα του περασμένου αιώνα. Μετά ξεκίνησα να τραγουδάω το τραγούδι. Μερικά παιδιά, με τα οποία το είχαμε ήδη δουλέψει λίγο σε κάποιο διάλειμμα, τραγουδούσαν μαζί μου. Τους εξήγησα πώς θα κάνουμε το call-and-response, σημειώνοντας ότι τη φόρμα αυτή θα τη βρούμε σε όλα σχεδόν τα αφρικανικά τραγούδια. Μετά ξεκίνησαν οι αναθέσεις για τα όργανα, οι

οποίες συνοδεύτηκαν από την παραδοσιακή φασαρία: «Ποιοί θέλουν να αναλάβουν τις κλάβες». Διάφορες φωνές: «Κυρία, εγώ, εγώ!». Μοίρασα τις κλάβες σε τρία-τέσσερα παιδιά. «Κάποιοι να πάνε με την κυρία Κασσιόπη να τους δείξει τη μελωδία στα μεταλλόφωνα». Περισσότερες φωνές: «Κυρία σας παρακαλώ!». Η Κασσιόπη ανέλαβε μια αρκετά πληθωρική ομάδα. Έμενε η τελευταία δημοπρασσία, αυτή για τον πιο πολύτιμο λίθο: «Τέσσερις θα παίζουν τον ρυθμό της συγκοπής στα τύμπανα». Όλες οι υπόλοιπες φωνές μαζί (σε fortissimo): «Κυρία, εγώ τύμπανα, σας παρακαλώ!», «Μου το είχατε υποσχεθεί!» (άντε πάλι), «Το ξέρω τέλεια!». Διάλεξα κάποιους με μεγάλη δυσκολία, γιατί ήθελαν όλοι.

Ακολούθησε μια περίοδος οργισμένων δραστηριότητας. Η Κασσιόπη είχε μαζέψει καμιά δεκαριά γύρω της και τους έδειχνε τι θα παίζουν στα μεταλλόφωνα. Εγώ έδινα οδηγίες σε κάποιους για τα τύμπανα ή τις κλάβες, και σε άλλους για πώς θα κάνουν το call-response, τα σωματικά κρουστά, τις ρυθμικές κινήσεις. Τα παιδιά εξασκούσαν ανά ομάδες στις διάφορες δραστηριότητες. Χτύπησε κουδούνι για έξω, αλλά οι περισσότεροι το αγνόησαν. Μέσα σε λίγη ώρα το κομμάτι είχε ήδη αρχίσει να παίρνει μορφή. Η Λουκία, η Ιφιγένεια, ο Θωμάς και η Βικτωρία έπαιζαν στα μεταλλόφωνα, η Σεβαστιανή, ο Ζαφείρης, ο Αναστάσης και η Αθηνά ήταν στα τύμπανα, ενώ οι υπόλοιποι τραγουδούσαν. Το κομμάτι βγήκε ωραίο και τα παιδιά το χάρηκαν πολύ. Έφυγαν τραγουδώντας: «Fanga alafia, ashe, ashe».



[Χαρούλα, 14/2/17, τετράδιο]

Πριν φύγω εκείνη τη μέρα συζήτησα με την Κασσιόπη ένα θέμα που με απασχολούσε. Της ζήτησα να μου πει ειλικρινά αν ένιωθε να ενοχλείται από το γεγονός ότι, στην ουσία, εγώ είχα τον έλεγχο του μαθήματος μέσα στην τάξη και γενικά έδινα το βασικό πρόσταγμα. Παρότι η συνεργασία μας ήταν άψογη και είχαμε αναπτύξει μια πολύ φιλική συναδελφική σχέση, είχα μόνιμα την αγωνία ότι μπορεί να ένιωθε παραγκωνισμένη. Η Κασσιόπη έδειξε εντελώς έκπληκτη από αυτά που της έλεγα και μου είπε ότι, αντιθέτως, ένιωθε ευγνωμοσύνη για όσα έκανα στους μαθητές της, και κάθε άλλο παρά ενοχλείτο από την “επέμβασή” μου στη διδασκαλία. Με διαβεβαίωσε επανειλημμένα ότι ούτε καν της είχε περάσει κάτι τέτοιο από το μυαλό. Αν και μου φάνηκε ειλικρινής και μου μίλησε πραγματικά εγκάρδια, πρέπει να ομολογήσω ότι στο βάθος της ψυχής μου η αγωνία που προανέφερα παρέμεινε άγρυπνη σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Συναντήσεις: Γκάνα (μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής) – «Sansa Kroma» και «Tue Tue»

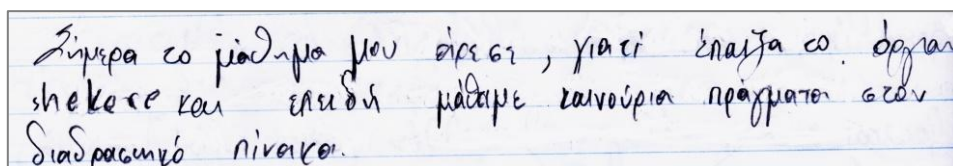
Η γνωριμία των παιδιών με τη μουσική της Δυτικής Αφρικής έγινε μέσα από την ενασχόλησή τους με δυο παιδικά παιχνιδοτραγούδια από τη Γκάνα: το «Sansa Kroma» και το «Tue Tue». Τα τραγούδια αυτά, γραμμένα σε γλώσσα Akan/Twi, ενσωματώνουν στοιχεία που απαντούν συχνά στα αφρικανικά τραγούδια: έντονη αίσθηση του ρυθμού, συλλαβικές μελωδίες (μία συλλαβή κειμένου ανά νότα), στίχοι αποτελούμενοι από λίγες λέξεις, σύντομες μελωδικές φράσεις που επαναλαμβάνονται ατόφια ή παραλλαγμένες, δημιουργώντας μεγαλύτερα μελωδικά θέματα. Τα παιδιά συνόδευαν τα τραγούδια με ρυθμική κίνηση και με διάφορα μοτίβα σωματικών κρουστών, ενώ εξοικειώθηκαν και με τη μορφή call-and-response (που είχαν ήδη γνωρίσει στο «Fanga Alafia»). Το clapping game που συνδυάσαμε με το «Tue Tue» χάρισε μοναδικές στιγμές ψυχαγωγίας, καθιστώντας το τραγούδι ένα από τα μεγάλα “σουξέ” του προγράμματος. Στη διάρκεια των μαθημάτων τα παιδιά, μέσα από πληροφορίες, βίντεο και συζητήσεις, κατανόησαν μερικά πράγματα για την ιστορία και τον πολιτισμό της περιοχής και γνώρισαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής κουλτούρας της Δυτικής Αφρικής (έμφαση στον ρυθμό, κυρίαρχη θέση των κρουστών οργάνων, αναπόσπαστη σύνδεση τραγουδιού-μουσικής-χορού, συμμετοχικότητα στις μουσικές επιτελέσεις).

Η μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής άσκησε μεγάλη έλξη σε όλα τα παιδιά. Τα στοιχεία που τα γοήτευαν ήταν πολλά, με πρώτο και κύριο το γεγονός ότι στην κουλτούρα αυτή η μουσική και ο ρυθμός υπάρχουν παντού, στην καθημερινότητα, στις εργασίες, στις γλώσσες των Αφρικανών. Το στοιχείο αυτό αιφνιδίασε τα παιδιά, που παραδέχτηκαν ότι δεν μπορούσαν ποτέ να φανταστούν ότι υπάρχει μια τέτοιου είδους σχέση με τη μουσική. Ήταν φανερό ότι τη σχέση αυτή τα παιδιά τη θαύμασαν και την ζήλεψαν· ήταν μια σχέση με τη μουσική που θα ήθελαν να έχουν.

Τα παιδιά γοητεύτηκαν επίσης από την έντονη σωματικότητα της μουσικής αυτής κουλτούρας, την οποία βίωσαν και προσωπικά, καθώς στο πλαίσιο των αφρικανικών τραγουδιών κινήθηκαν με τον ρυθμό, χόρευαν και παρήγαγαν ήχους με το σώμα τους. Άλλο ένα στοιχείο της αφρικανικής μουσικής που τους προκάλεσε την προσοχή ήταν τα όργανα: Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα αφρικανικά μουσικά όργανα, ζητώντας να μάθουν περισσότερα για την κατασκευή τους και τον τρόπο που παίζονται, ενώ εντυπωσιάστηκαν και από το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα πολλοί άνθρωποι στην ήπειρο αυτή φτιάχνουν τα όργανα μόνοι τους, με υλικά από τη φύση.

ΣΤ1+ΣΤ2: Μοίρασα τις φωτοτυπίες με το «Sansa Kroma». «Κυρία, είναι αυτό που μας δείξατε λίγο την προηγούμενη φορά;», «Μας το τραγουδάτε πάλι;», «Έχει χορό;» Τους είπα ότι έχει χορευτικές κινήσεις, έχει συνοδεία κρουστών, έχει χτυπήματα στο σώμα, και επίσης ξεκινά με call-and-response, έχει δηλαδή στοιχεία που είναι χαρακτηριστικά στα τραγούδια της Δυτικής Αφρικής. «Κυρία, χάνουμε χρόνο», φώναξε ο Δαμιανός, «πάμε στο τραγούδι!».

[...] Αφού καταφέραμε κάπως το τραγούδι με τις διάφορες κινήσεις και τα σωματικά κρουστά, είπα στα παιδιά να καθίσουν για να ξεκουραστούν λίγο. Τα παιδιά κάθισαν, αλλά ήταν τόσο ενθουσιασμένα με τα χτυπήματα στο σώμα που τους είχα δείξει, που για κανένα πεντάλεπτο ακόμη συνέχισαν να χτυπούν χέρια, πόδια και κοιλιές με όλους τους δυνατούς τρόπους. Στο μεταξύ, εγώ έβγαλα από τα κουτιά τις καμπάσες που είχα φέρει για να συνοδεύσουμε το «Sansa Kroma», εξηγώντας τους (εν μέσω των γνωστών φωνών «εγώ, κυρία, εγώ!») ότι η καμπάσα μιμείται ένα αφρικανικό όργανο που λέγεται shekere. Είχα έτοιμη στον υπολογιστή μια φωτογραφία του shekere και τους την έδειξα. Η αντίδρασή τους ήταν απρόσμενη: Ένα γενικευμένο «ωωωωω!!!» εντυπωσιασμού βγήκε από τα στόματα όλων. «Είναι πολύ ωραίο!», σχολίασαν κάποια παιδιά θαμπωμένα από την ομορφιά του οργάνου. Η Φιλάνθη ρώτησε: «Κυρία, πώς βγαίνει ο ήχος; Έχει μέσα κάτι;». Τους είπα ότι το shekere φτιάχνεται από μια αποξηραμένη κολοκύθα που περιβάλλεται από ένα δίχτυ με χάντρες, ο δε ήχος παράγεται από τις χάντρες που δονούνται. Ο Τζώρτζης (ο με απόσταση πιο αγενής, αδιάφορος και ρατσιστής μαθητής του ΣΤ1), ακούγοντας ότι το όργανο είναι από κολοκύθα, έκανε ένα υποτιμητικό σχόλιο για τους Αφρικανούς. Με αφορμή το σχόλιο αυτό, εξήγησα στα παιδιά ότι σε κάποια μέρη του κόσμου τα όργανα εξακολουθούν να φτιάχνονται όπως παλιά, δηλαδή με υλικά της φύσης και από τα χέρια και την τέχνη των ανθρώπων, και όχι στα εργοστάσια, όπως ισχύει για πολλά όργανα που γνωρίζουμε. Αυτό τα εντυπωσίασε. «Δηλαδή πώς τα φτιάχνουν;», ρώτησαν. Τους είπα ότι σε λίγο θα δούμε ένα βίντεο και θα καταλάβουν το πώς. Στο μεταξύ, τα παιδιά έπαιρναν το ένα μετά το άλλο τις καμπάσες στα χέρια τους και πασπάτευαν μαγεμένα τις χάντρες.



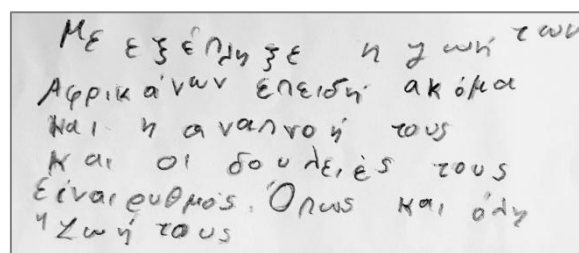
Σήμερα το μάθημα μου άρεσε, γιατί έπαιξα το όργανο shekere και έμαθα πολλά νέα πράγματα στον Διαδραστικό πίνακα.

[Ξανθίπη, 28/2/17, τετράδιο]

«Στο επόμενο μάθημα θα δούμε κι άλλα αφρικανικά μουσικά όργανα», τους υποσχέθηκα. «Δεν μπορούμε να τα δούμε τώρα;», ρώτησε η Λουκία. «Ναι, τώρα!», φώναξαν τα παιδιά. Τους έδειξα πολλές φωτογραφίες αφρικανικών μουσικών οργάνων, όπως και βίντεο για να ακούσουν τους ήχους και να δουν την τεχνική παιξίματος. Πολλά όργανα τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον και με ρωτούσαν για αυτά. Ένα τέτοιο ήταν το μονόχορδο μουσικό τόξο. «Τι

είναι αυτή η μπάλα από κάτω; Κολοκύθα;», ρώτησε ο Αναστάσης. «Ναι», λέω, «είναι κολοκύθα. Αλλά τι ρόλο πιστεύετε ότι παίζει;» «Για να ακούγεται καλύτερα ο ήχος;», ρώτησε ο Βλάσης; «Σωστά», λέω, εξηγώντας τους τον ρόλο του ηχείου. «Και πώς παίζεται;», ρώτησε η Βικτωρία. Τους έβαλα να δουν ένα σχετικό βιντεάκι. Τα ξυλόφωνα επίσης τους τράβηξαν την προσοχή με το μέγεθος τους και με τις κολοκύθες που έχουν ως ηχεία. Βλέποντας σε φωτογραφίες το djembe, κάποια παιδιά είπαν ότι το έχουν ξαναδεί αυτό το τύμπανο και με ρώτησαν πώς λέγεται. Έγραψα στον πίνακα τη λέξη. Τα παιδιά άρχισαν όλα μαζί να διαβάζουν: «ντζέ-μπε, ντζέ-μπε». Τους είπα ότι σε κάποιο επόμενο μάθημα θα τους φέρω το δικό μου djembe να το δουν από κοντά και να παίξουν. Ο Ζαφείρης (φανατικός πια των κρουστών) με έβαλε να του υποσχεθώ ότι θα είναι ο πρώτος που θα παίζει.

Την υπόλοιπη ώρα τους μίλησα λίγο για τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, παρουσιάζοντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά της: ότι η μουσική είναι σε μεγάλο βαθμό συλλογική/κοινωνική διαδικασία, όπου συμμετέχουν όλοι με κάποιον τρόπο, ότι τα κρουστά όργανα έχουν πολύ σημαντική θέση, ότι ο ρυθμός είναι ο βασικός συντελεστής. Μετά τους έβαλα να δουν το βίντεο *Foli: there is no movement without rhythm*, εξηγώντας ότι πρόκειται για ένα βίντεο που έχει τραβηχτεί σε μια περιοχή της Δυτικής Αφρικής. Τα παιδιά παρακολούθησαν το 11λεπτο βίντεο χωρίς να βγάλουν άχνα. (Μόνη εξαίρεση ο Μάρκος, ο οποίος πέταγε καμιά βλακεία πού και πού προσπαθώντας να διασπάσει την προσοχή.) Εντυπωσιάστηκαν πολύ από τη σχέση των Αφρικανών με τον ρυθμό. Επίσης, τα εξέπληξε το ότι η γλώσσα των Malinke είναι τονική και η ομιλία τους ακούγεται «σαν να έχει ρυθμό και μουσική», όπως σχολίασε ο Στέφανος. Ένα άλλο σημείο που τους άρεσε πολύ ήταν αυτό που έδειχνε μερικούς ανθρώπους να φτιάχνουν μόνοι τους ένα djembe (το αναγνώρισαν αμέσως). Όταν τελείωσε το βίντεο, πολλά παιδιά αυθόρμητα χειροκρότησαν.



Με εξέπληξε η ζωή των
Αφρικανών επειδή ακόμα
και η αναγωγή τους
και οι δουλειές τους
είναι ρυθμικές. Όπως και όλη
η ζωή τους

[Στέφανος, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Κάποια θέματα που σχετίζονταν με την ιστορία και τον πολιτισμό της Αφρικής προκάλεσαν επίσης το ενδιαφέρον αλλά και την ευαισθητοποίηση κάποιων παιδιών του ΣΤ2, τα οποία, όσο περνούσε ο καιρός, έδειχναν μια όλο και μεγαλύτερη επιθυμία να μάθουν πράγματα για τον κόσμο. Τα παιδιά αυτά προβληματίστηκαν σχετικά με την καταγωγή του ανθρώπου και το χρώμα του ανθρώπινου δέρματος, ενώ συγκινήθηκαν μαθαίνοντας τις ιστορικές εξελίξεις που μετέτρεψαν την Αφρική σε μια φτωχή ήπειρο.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 7/3/17 (9^ο μάθημα)

ΣΤ2: Ξεκίνησα να τους μιλάω για την Αφρική, δείχνοντας παράλληλα διάφορες εικόνες και φωτογραφίες. Τα παιδιά θυμόντουσαν αρκετά πράγματα από το πρώτο-πρώτο μας μάθημα και μου ανέφεραν μόνα τους ότι η Αφρική είναι ο τόπος καταγωγής του ανθρώπου. Είδα ότι το θέμα της προέλευσης του ανθρώπου τα ενδιέφερε πολύ, οπότε συνέχισα περιγράφοντας πώς ο άνθρωπος εξελίχθηκε σταδιακά στον homo sapiens. *«Η Αφρική, δηλαδή, είναι η μακρινή πατρίδα όλων μας»*, κατέληξα. *«Όπως φαίνεται από τα μέχρι σήμερα ευρήματα, όλοι από εκεί προερχόμαστε»*. Τα παιδιά φάνηκαν προβληματισμένα από αυτά που έλεγα. *«Αλλά δεν έχουμε το χρώμα που έχουν αυτοί...»*, είπε διστακτικά η Φιλάνθη. *«Πολύ ωραία παρατήρηση»*, είπα (και η Φιλάνθη έλαμψε από ικανοποίηση). *«Αυτό που ρωτάει η Φιλάνθη είναι “πώς τότε εμείς έχουμε λευκό δέρμα, ενώ οι Αφρικανοί έχουν μαύρο;”»*. Η Σεβαστιανή είπε: *«Μήπως γιατί αυτοί ζούσαν στον ήλιο και χρειαζόντουσαν...»*. *«Περισσότερη μελανίνη, ναι»*, συμπλήρωσα εγώ. *«Έτσι λέγεται η ουσία που μας σκουραίνει το δέρμα»*. Εξήγησα στα παιδιά ότι όταν οι πρόγονοι του ανθρώπου πριν από εκατομμύρια χρόνια απέβαλαν το τρίχωμά τους, το δέρμα τους σκούρυνε για να εμποδίσει την υπερβολική έκθεση στην υπεριώδη ακτινοβολία του δυνατού αφρικανικού ήλιου. Όταν όμως αργότερα οι άνθρωποι μετακινήθηκαν από την Αφρική σε άλλες περιοχές της γης, το δέρμα τους εξελίχθηκε σε ανοιχτότερο, προκειμένου να επιτρέπει τη σύνθεση βιταμίνης D από τον ήλιο. Έτσι, γεωγραφικοί, βιολογικοί αλλά και κάποιοι πολιτισμικοί παράγοντες (διατροφή, ρουχισμός κ.ά.) δημιούργησαν εξελικτικά μια μεγάλη γκάμα χρωμάτων ανθρώπινου δέρματος.

Άλλο ένα θέμα που τα έβαλε σε σκέψεις ήταν η αποικιοκρατία και τα επακόλουθά της. Μερικά παιδιά, μάλιστα, έδειξαν πολύ στενοχωρημένα όταν τους ανέφερα ότι οι αποικιοκράτες εκμεταλλεύτηκαν τον ορυκτό πλούτο της Αφρικής και φέρθηκαν σκληρά στους ντόπιους ανθρώπους, αγνοώντας ή υποτιμώντας τους πολιτισμούς τους. Ο Στέφανος ήξερε κάποια πράγματα για το θέμα και συμμετείχε ζωηρά στη συζήτηση.

Μετά, τους έδειξα φωτογραφίες από την αφρικανική φύση, από πόλεις και χωριά της Αφρικής, από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Η Φιλάνθη με ρώτησε αν οι Αφρικανοί σήμερα ζουν σε πόλεις και σε σπίτια σαν τα δικά μας. Είχε προφανώς στο μυαλό της εικόνες από το βίντεο *Foli* που είχαμε δει την προηγούμενη φορά. Είπα ότι στην Αφρική υπάρχουν πολλές μικρές και μεγάλες πόλεις, αστικά δηλαδή μέρη, όπου οι άνθρωποι ζουν όπως κι εμείς. Υπάρχουν όμως και πολλές αγροτικές περιοχές και χωριά, όπου οι τρόποι ζωής είναι πιο παραδοσιακοί, όπως είδαμε στο βίντεο. Τους έδειξα μερικές φωτογραφίες από κάποιες μεγάλες πόλεις (Dakar, Nairobi, Cape Town), καθώς και από χωριά της Αφρικής, για να δουν και τις δύο αυτές όψεις της αφρικανικής ηπείρου. Ήθελα να τους δείξω κι άλλα πράγματα για τη σύγχρονη Αφρική, αλλά δυστυχώς δεν πρόλαβα.

Μαθήματα όπως το παραπάνω με έκαναν συνεχώς να σκέφτομαι ότι τα όσα έλεγα στα παιδιά για τις διάφορες κουλτούρες που μελετούσαμε δεν ήταν αρκετά, και υπήρχε πάντα ο κίνδυνος να φτιάχνουν στο μυαλό τους παραποιημένες εικόνες της πραγματικότητας, ή να αντικαθιστούν μια στερεότυπη εικόνα με μια άλλη εξίσου στερεότυπη. Όμως ο χρόνος ήταν περιορισμένος, και μέσα σε αυτόν έπρεπε να βρω μια ισορροπία ανάμεσα στο μουσικό και στο πολιτισμικό μέρος, που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας. Νομίζω ότι η ισορροπία στην οποία κατέληξα ήταν αρκετά καλή, με βάση βέβαια το σκεπτικό με το οποίο σχεδίασα το πρόγραμμα και τις πραγματικές (καθόλου ιδανικές) συνθήκες. Πιστεύω, πάντως, ή ελπίζω, ότι έστω και αυτή η περιορισμένη γνωριμία τους άνοιξε μια πόρτα. Και από εκεί και πέρα, κάποια παιδιά θα βρουν τον δρόμο να προχωρήσουν λίγο περισσότερο.

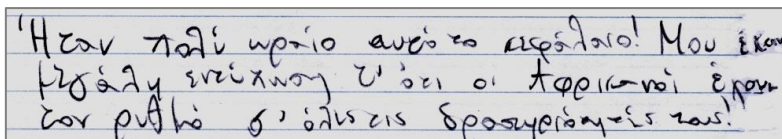
Η ενασχόληση με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής κράτησε περισσότερο από έναν μήνα. Μετά το «Sansa Kroma», τα παιδιά έμαθαν και το «Tue Tue», το οποίο έγινε ένα από τα πιο αγαπημένα του προγράμματος, χάρη στο διασκεδαστικό clapping game και τις περίπλοκες ρυθμικές κινήσεις με τις οποίες το συνδυάσαμε. Οι κινήσεις αυτές, που για να επιτευχθούν απαιτούσαν ετοιμότητα, συγκέντρωση και απόλυτο συγχρονισμό, μπορεί να δυσκόλεψαν τα παιδιά, λειτούργησαν όμως ως μια πρόκληση που τα κινητοποίησε. Μάλιστα, με αφορμή το «Tue Tue», ακόμη και κάποια παιδιά που μέχρι τότε δεν είχαν αναμειχθεί πολύ ενεργά στο πρόγραμμα (από αντίδραση, από γενική αδιαφορία, από δειλία ή για διάφορους άλλους λόγους), παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν και τελικά μπήκαν και αυτά στο παιχνίδι.

Αντίστοιχη μεγάλη απήχηση είχε και η μελέτη της μουσικής κουλτούρας της Δυτικής Αφρικής. Συνολικά, η μουσική αυτή κουλτούρα εντυπωσίασε στον μέγιστο βαθμό τα παιδιά, καθώς τους φανέρωσε κάποιους νέους τρόπους μουσικής δημιουργίας και σχέσης του ανθρώπου με τη μουσική που τους φάνηκαν εκπληκτικοί και θαυμαστοί.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Πέμπτη 23/3/17 (11^ο μάθημα)

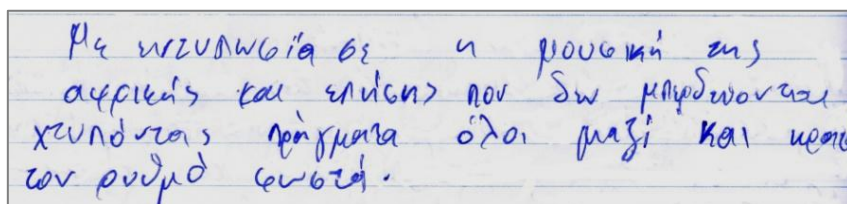
ΣΤ1: Σήμερα ολοκληρώσαμε τη μελέτη της Αφρικής. Τα παιδιά ήθελαν να ξαναδούν το βίντεο *Foli*. Πριν τους το δείξω, τους ζήτησα να κλείσουν για ένα λεπτό τα μάτια τους και να ακούσουν κάτι. Εντάξει, λένε, και πράγματι κλείνουν τα μάτια τους. Έβαλα ένα βιντεάκι με water drumming από τις γυναίκες της φυλής Baaka, χωρίς όμως να δείχνω την εικόνα. Ενώ άκουγαν, κάποια παιδιά μιμούνταν με τη φωνή τους το ρυθμικό σχήμα. Όταν τελείωσε το βίντεο, τα ρώτησα τι ήταν αυτό που άκουσαν. «Ακούσαμε κάποιον να παίζει τύμπανο», είπε η Κλαίρη με κάποια αμφιβολία. «Νερό ακουγόταν», είπε η Βικτωρία. «Κάποιος έπαιζε

κρουστά», επέμεινε η Κλαίρη. «Πράγματι», λέω, «αλλά πού έπαιζε;». «Μέσα σε νερό!», φώναξε η Ξανθίππη. «Έτσι είναι», λέω. Έβαλα ξανά το βίντεο, με εικόνα αυτή τη φορά, εξηγώντας τους ότι πρόκειται για παιχνίδια με το νερό που παίζουν στο ποτάμι γυναίκες της φυλής Baaka της Κεντρικής Αφρικής. «Φοβερό!», είπαν τα παιδιά. Μετά τους έδειξα δυο βιντεάκια με clapping games που έπαιζαν παιδάκια από τη Δυτική Αφρική. Το ένα παιχνίδι έμοιαζε με αυτό που κάναμε στο «Tue, Tue», αλλά ήταν ακόμη πιο περίπλοκο. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν. «Πω, πω, μπέρδεμα!», «Πώς το κάνουν;». Τους εξήγησα ότι η μουσική μπαίνει στη ζωή των Αφρικανών από πολύ νεαρή ηλικία με φυσικό τρόπο.



[Ιφιγένεια, 23/3/17, τετράδιο]

Τέλος, τους έβαλα να ξαναδούν το βίντεο *Foli*, όπως μου ζήτησαν. Αυτή τη φορά το παρακολούθησαν με ακόμη μεγαλύτερη προσοχή. Ακόμα και ο Τζώρτζης, που ξεκίνησε να κάνει κάποια κοροϊδευτικά σχόλια, δεν βρήκε ακόλουθους και σταμάτησε. Στη διάρκεια της προβολής με ρωτούσαν διάφορα πράγματα. Μου ζήτησαν να τους πω περισσότερα για τη γλώσσα των Αφρικανών και το «πώς ακούγεται σαν μουσική». Ένα άλλο σημείο που τους προκάλεσε το ενδιαφέρον (και δεν το είχαν προσέξει την πρώτη φορά) ήταν αυτό που έδειχνε κάποια παιδάκια στο ποτάμι να χτυπούν τα μπιτόνια τους, παράγοντας ένα εντυπωσιακό ρυθμικό αποτέλεσμα. Με αυτή την αφορμή, τους εξήγησα τι είναι η πολυρυθμία. Η Ξανθίππη με ρώτησε αν «μπορούμε να κάνουμε κι εμείς μια πολυρυθμία». Τους υποσχέθηκα ότι θα δοκιμάσουμε. «Ναιαι!», φώναξαν τα παιδιά, επιθυμώντας προφανώς να καταφέρουν και αυτά κάτι τόσο εντυπωσιακό στη μουσική. Γενικά, αυτό το βίντεο τα είχε γοητεύσει, γιατί τους έδειχνε πολλά εντελώς καινούρια πράγματα σε σχέση με τη μουσική. Μάλιστα, όταν κάποια στιγμή πήγα να το σταματήσω για να μην τα κουράσω άλλο, διαμαρτυρήθηκαν και μου ζήτησαν να το αφήσω μέχρι τέλους.



[Ξανθίππη, 23/3/17, τετράδιο]

Στο μάθημα αυτό αναπτύχθηκε και μια συζήτηση μεταξύ των παιδιών του ΣΤ1 με επίκεντρο τις αντιλήψεις του καθενός για τη δική μας και τις “άλλες” κουλτούρες.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Πέμπτη 23/3/17 (συνέχεια)

[...] Μετά τη σύνοψη που κάναμε για την Αφρική, ξεκίνησα μια κουβέντα για τις προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν στο περιβάλλον μας για κάποιους λαούς. «*Βρίζουν τους Πακιστανούς, κυρία*», είπε ο Τζώρτζης γελώντας κοροϊδευτικά. «*Άλλο οι Πακιστανοί και άλλο οι Αφρικανοί*», του απάντησε η Θέκλα, η οποία φαίνεται ότι μετά την ενασχόλησή μας με την αφρικανική μουσική είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι Αφρικανοί αξίζουν τον σεβασμό της, όχι όμως και οι Πακιστανοί. «*Δεν έχει σημασία αν είναι Αφρικανοί ή Πακιστανοί ή Ινδιάνοι*», λέω εγώ. «*Καταρχάς, όλοι οι πολιτισμοί έχουν τις δικούς τους τρόπους να είναι στον κόσμο, που αξίζει να τους γνωρίσουμε και που πρέπει να σεβαστούμε. Και εκτός αυτού δεν αξιολογούμε τους ανθρώπους μαζικά, ούτε με βάση την καταγωγή τους*». «*Γιατί; Η καταγωγή είναι σημαντική*», διαμαρτυρήθηκε η Θέκλα. «*Εμείς ας πούμε έχουμε σπουδαίους προγόνους*», συνέχισε. «*Εντάξει*», λέω, «*μπορεί να έχουμε. Είμαστε τυχεροί σε αυτό. Αλλά αυτό δεν μας κάνει κι εμάς αυτόματα σπουδαίους. Ούτε βέβαια καλύτερους από άλλους λαούς. Πρέπει να σκεφτούμε ότι κάθε κουλτούρα...*». Η Βικτωρία με διέκοψε μπαίνοντας δυναμικά στην κουβέντα: «*Κυρία, λέμε πράγματα για κάποιους άλλους λαούς, άσχημα πράγματα, ενώ δεν ξέρουμε τίποτα για αυτούς*». Και απευθυνόμενη στον Τζώρτζη: «*Τι ξέρεις δηλαδή εσύ πραγματικά για τους Πακιστανούς; Ξέρεις πώς ζουν; Τι γίνεται εκεί; Την ιστορία τους; Αυτά που νομίζεις μπορεί να είναι τελείως λάθος*». Με την άποψη της Βικτωρίας συντάχτηκε και η Κλαίρη: «*Ναι, πολλά πράγματα που φανταζόμαστε για άλλους λαούς, μπορεί να μην είναι σωστά*». Κάποιοι μουρμούρισαν διαφωνώντας. Η συζήτηση συνεχίστηκε έτσι για κάποια ώρα. Αυτό που διαπίστωσα είναι ότι αρκετά παιδιά έχουν ήδη μπει σε μια διαδικασία επανεξέτασης των απόψεών τους για τις άλλες κουλτούρες. Είναι φανερό ότι καθώς μαθαίνουν για τους άλλους, αρχίζουν να βάζουν τον εαυτό τους και τα δεδομένα τους σε προοπτική. Θα δούμε πώς θα πάει αυτό στη συνέχεια.

Στο τέλος εκείνου του μαθήματος ο Λύσανδρος, ο δάσκαλος του ΣΤ1, με ενημέρωσε ότι στο θεατρικό που σκόπευε να κάνει με τα παιδιά στο τέλος της χρονιάς, θα έβαζε έως τρία το πολύ από τα τραγούδια μας, γιατί δεν ήθελε, λέει, να το σπάσει πολύ. Του είπα ότι θα μπορούσε να μην βάλει και κανένα. «*Έτσι κι αλλιώς, η Ανδρονίκη θέλει τα παιδιά να κάνουν μια ξεχωριστή παράσταση, όπου θα παρουσιάσουν όλα τα τραγούδια του προγράμματος*», είπα. «*Και νομίζω κι εγώ ότι είναι λογικό και σωστό αυτό*», συμπλήρωσα. Ο Λύσανδρος δεν έκανε κανένα σχόλιο, ούτε θετικό ούτε αρνητικό, παρά μόνο στράφηκε και έφυγε χωρίς λέξη.

Πρόσωπα: Αναστάσης και Σεβαστιανή

Ο Αναστάσης αποτελούσε μία ακόμη ενδιαφέρουσα περίπτωση μέσα στο παράξενο και γεμάτο αντιφάσεις ΣΤ2 τμήμα. Εμφανισιακά, ήταν ένα μετρίου αναστήματος, σχετικά εύσωμο αγόρι με στρογγυλό πρόσωπο και μαύρα σγουρά μαλλιά. Σύμφωνα με τους

δασκάλους του, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ο Αναστάσης ταλαντευόταν διαρκώς ανάμεσα στο να ενταχθεί στην ομάδα του Μάρκου (που απαριθμούσε πέντε σταθερά μέλη, δηλαδή τα πέντε από τα επτά αγόρια του τμήματος) και στο να διαφοροποιηθεί από αυτήν. Στη δεύτερη περίπτωση, η μόνη αγορίστικη παρέα που θα του έμενε ήταν ο Στέφανος, ο οποίος, ως γνωστόν, για την αποστασιοποίησή του αυτή δεχόταν τις προσβολές και τις κοροϊδίες της ομάδας. Καθώς όμως ο Αναστάσης δεν είχε την αποφασιστικότητα (πιθανώς και το ήθος) του Στέφανου, δεν μπορούσε πάντα να αντισταθεί στις “κακές” επιρροές, με αποτέλεσμα άλλοτε να βρίσκεται στο ένα στρατόπεδο και άλλοτε στο άλλο. Ανάλογα με την τοποθέτηση που επέλεγε, άλλαζε και η συμπεριφορά του. Έτσι, τις περιόδους που έμενε μακριά από τη γνωστή παρέα ήταν ένας αρκετά καλός μαθητής και ένα αξιόλογο και ενδιαφέρον παιδί, ενώ όταν προσχωρούσε σε αυτήν, η επίδοσή του έπεφτε κατακόρυφα, αλλά και ως χαρακτήρας μεταμορφωνόταν: γινόταν ειρωνικός, αυθάδης, αντιδραστικός.

Στην αρχή της χρονιάς αυτής, όταν τον πρωτογνώρισα εγώ, φαινόταν να κινείται για άλλη μια φορά προς την παρέα των πέντε αγοριών. Σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα, ξεκίνησε με αρνητική διάθεση και με πολλές προκαταλήψεις. Ειδικά στα πρώτα μαθήματα έκανε συχνά διάφορα υποτιμητικά ή ρατσιστικά σχόλια για τις κουλτούρες που μελετούσαμε, ενώ αντίστοιχα δύσπιστος και ειρωνικός ήταν και απέναντί μου. Μάλιστα, μια-δυο φορές η Κασσιόπη τον είχε επιπλήξει έντονα για τον αγενή τρόπο με τον οποίο μου είχε απευθυνθεί.

Όμως, πολύ σύντομα ο Αναστάσης άρχισε να βλέπει ότι το πρόγραμμα ήταν ωραίο και ενδιαφέρον. Χαρακτηριστική είναι η φράση που έγραψε στο τετράδιό του μετά το τρίτο μάθημα: *«Ενδιαφέρουσα εμπειρία. Νομίζω θα μου αρέσει»*. Το γεγονός αυτό τον μπέρδεψε λίγο, καθώς αν αποφάσιζε να μπει στη γνωστή παρέα, θα έπρεπε στο εξής να είναι ένας “αντιδραστικός” και “αδιάφορος”, άρα να μην συμμετέχει στο πρόγραμμα. Μην ξέροντας τι να κάνει, ανέβαλε την απόφασή του. Έτσι, για αρκετό καιρό προσπαθούσε να συνδυάσει και τα δύο, από τη μία δηλαδή συμμετείχε με εμφανή χαρά στις δραστηριότητες του προγράμματος και άκουγε με ενδιαφέρον τις πληροφορίες για τις κουλτούρες, και από την άλλη έκανε διάφορες ανοησίες για να προκαλεί το γέλιο των αγοριών ή μιλούσε με αυθάδεια, θέλοντας να δείξει ότι, εντάξει, μπορεί να χορεύει και να τραγουδάει μαζί με τους υπόλοιπους της τάξης, αλλά δεν είναι και κανένα “καλό παιδί”.

Κάποια στιγμή, πάντως, η επαμφοτερίζουσα αυτή στάση σταμάτησε και ο Αναστάσης πήρε την απόφασή του. Διαχώρισε οριστικά τη θέση του από τα πέντε αγόρια και τάχθηκε πλήρως με το μέρος του προγράμματος. Από τη στιγμή εκείνη, η ανταπόκρισή του σε ό,τι κάναμε ήταν μόνο θετική και η συμπεριφορά του στα μαθήματα άψογη. Τα ρατσιστικά σχόλια

σταμάτησαν (εκτός από μία φορά, σε μια συνέντευξη, που κάτι του ξέφυγε για το Πακιστάν, αλλά το μάζεψε αμέσως), ενώ και απέναντί μου η στάση του άλλαξε ριζικά: Η δυσπιστία και η επιφυλακτικότητα με τις οποίες με αντιμετώπιζε εξαφανίστηκαν και μετατράπηκαν σε απόλυτη εμπιστοσύνη, εκτίμηση και θαυμασμό. Αλλά και εγώ τον συμπάθησα πολύ και είδα σε αυτόν ένα παιδί με ικανότητες, με χιούμορ και με ενδιαφέρουσες απόψεις.

Μιλώντας για αυτήν την αλλαγή στάσης του απέναντι στο πρόγραμμα, ο Αναστάσης είπε: «Εγώ στην αρχή δεν είχα σκοπό να δείξω, ας πούμε, ενδιαφέρον. Αλλά σιγά-σιγά άρχισε να μου αρέσει. Μου άρεσαν τα τραγούδια που κάναμε, μου άρεσαν τα όργανα, ο χορός, μου άρεσαν και αυτά που μαθαίναμε για τις διάφορες χώρες». Υπήρξε όμως και ένας ακόμη παράγοντας που τον επηρέασε θετικά: «Και όταν έμαθα ότι θα το παρουσιάσουμε και σε κόσμο, τότε άρχισε να με ενθουσιάζει ακόμη περισσότερο». Ο Αναστάσης παραδέχτηκε ότι, σε αντίθεση με ό,τι περίμενε, οι μουσικές του προγράμματος του φάνηκαν όλες πολύ ωραίες, ενώ οι πιο αγαπημένες του υπήρξαν τελικά ακριβώς εκείνες που φανταζόταν ως τις λιγότερο ελκυστικές: της Δυτικής Αφρικής και της Κίνας. «Γενικά, σε αυτό το πρόγραμμα με εξέπληξαν πολλά», ομολόγησε. Κάποια από αυτά, που αφορούν όχι μόνο τις μουσικές του κόσμου αλλά και τον εαυτό του, τα αναφέρει παρακάτω.

4. Στη διάρκεια των μαθημάτων με τις Μουσικές του Κόσμου κάποια πράγματα με εξέπληξαν/με εντυπωσίασαν (ή τα φανταζόμουν διαφορετικά):

Ότι δεν θα μπορούσα να μάθω τίποτα
απαι ξυλόφωνο ή τύμπανο. Ξαίδησ οτι δεν
θα μου, άρεσαν τα τραγούδια αλλά
τελικά μου άρεσαν

[Αναστάσης, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Όσο για τα συναισθήματα που ένωσε στη διάρκεια των μαθημάτων μας, αυτά ο Αναστάσης τα συνόψισε με τον πιο ειλικρινή τρόπο στην παρακάτω φράση.

2. Πώς ένιωσα στη διάρκεια των μαθημάτων με τις Μουσικές του Κόσμου:

Ξενη αρχή, είχα έρθει με τη σκέψη
οτι θα χανω μαθημα αλλα τώρα
το να κάτουμε ηρορες είναι καλύτερο
απο το Σαββατοκύριακο.

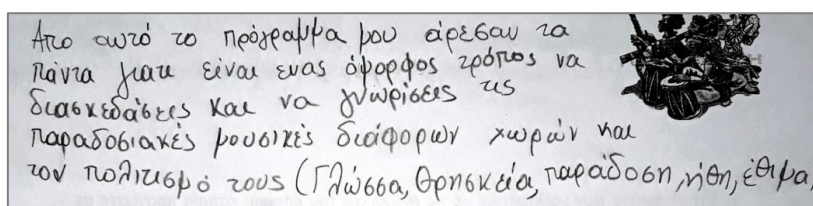
[Αναστάσης, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Αξιολογώντας συνολικά τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, ο Αναστάσης μίλησε για μια εμπειρία που ευχαριστήθηκε πολύ και που δεν θα ξεχάσει ποτέ. Ήταν μια εμπειρία που, όπως είπε, «τον έκανε πιο σοφό», καθώς του έμαθε πολλά για τη μουσική, για τους άλλους λαούς και για τις δυνατότητές του, ενώ τον ώθησε να αναθεωρήσει και πολλές απόψεις του.

Η Σεβαστιανή ήταν ένα μετρίου αναστήματος κορίτσι με σγουρά μαλλιά και λευκό πρόσωπο. Όταν την πρωτοείδα, σοβαρή, αμίλητη, με τα χλωμά αδρά χαρακτηριστικά της και τις μακριές καστανές μπούκλες της, μου ήρθαν στον νου κάποια γυναικεία πορτρέτα της Αναγέννησης. Ως προσωπικότητα, ωστόσο, άργησε να μου κάνει εντύπωση. Στις πρώτες επισκέψεις μου την κατέταξα νοερά στο τυπικό είδος των κοριτσιών του ΣΤ2 (από το οποίο ξέφευγε μόνο η Λουκία): μια άχρωμη, άτονη, σιωπηλή παρουσία, στην ουσία μια μη-παρουσία. Επιπλέον, όπως όλα τα παιδιά εκεί μέσα, πλην των πέντε αγοριών, έτσι και η Σεβαστιανή έμοιαζε κλειστή, όχι πολύ κοινωνική. Ως μαθήτρια, σύμφωνα με τη δασκάλα της, ήταν μέτρια, όχι γιατί της έλειπαν οι δυνατότητες, αλλά γιατί της έλειπε το ενδιαφέρον.

Όμως, από την τρίτη-τέταρτη βδομάδα και μετά, η Σεβαστιανή άρχισε να συμμετέχει αρκετά ενεργά στο μάθημα, οπότε άρχισα κι εγώ να την παρατηρώ πιο προσεκτικά. Ειδικά τα σχόλια και οι ερωτήσεις που έκανε στη διάρκεια της μελέτης του πλαισίου της μουσικής με εντυπωσίαζαν, γιατί έδειχναν ότι άκουγε με μεγάλη προσοχή τα όσα τους έλεγα και παρατηρούσε καθετί που έβλεπε στα βίντεο. Καθώς ο καιρός περνούσε, ήταν φανερό ότι το πρόγραμμα της άρεσε όλο και περισσότερο, με επακόλουθο και η δραστηριοποίησή της να γίνεται εντονότερη. Λίγους μήνες μετά την έναρξη του προγράμματος η Σεβαστιανή μού φαινόταν ένα άλλο παιδί από αυτό που είχα δει την πρώτη μέρα. Χωρίς να έχει χάσει τη μετριοπάθεια, την ηρεμία και τη λακωνικότητά της, ήταν πια μια ικανή μαθήτρια, την οποία θαύμαζα και ξεχώριζα για τη σοβαρότητα, την κρίση, τις σκέψεις και την ωριμότητά της.

Η ίδια η Σεβαστιανή εξήγησε ως εξής την έλξη που της άσκησε το πρόγραμμα: *«Μου τράβηξε το ενδιαφέρον το ότι παίζαμε όργανα, χορεύαμε, και γενικά κάναμε ένα μάθημα διασκεδαστικό, αλλά μου τράβηξαν το ενδιαφέρον και τα τραγούδια, γιατί είχαν μέσα τους πράγματα που ήταν καινούρια για μας, κι έτσι μας μάθαιναν πολλά»*. Αυτό όμως που της φάνηκε ως το πιο δυνατό σημείο του προγράμματος ήταν η εθνομουσικολογική του προσέγγιση: *«Ήταν πολύ ενδιαφέρον να μαθαίνουμε τη μουσική μαζί με τον πολιτισμό της. Ήταν κάτι που δεν το είχαμε ξανακάνει ποτέ στη Μουσική, και μου άρεσε πάρα πολύ»*. Το διαφορετικό αυτό μάθημα Μουσικής λειτούργησε θετικά για αυτήν σε πολλά επίπεδα: *«Ευχαριστήθηκα και διασκέδασα πάρα πολύ. Μου δημιούργησε χαρά αλλά και όρεξη να μάθω πράγματα»*.



Απο αυτό το πρόγραμμα που είρεδαν τα πάντα για να είναι ένας όμορφος τρόπος να διασκεδάσεις και να γνωρίσεις τις παραδοσιακές μουσικές διαφόρων χωρών και τον πολιτισμό τους (Γλώσσα, θρησκεία, παραδοση, ήθη, έθιμα)

[Σεβαστιανή, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Στην τελευταία μας συζήτηση η Σεβαστιανή αναφέρθηκε στα όσα κέρδισε μέσα από τη γνωριμία της με τις Μουσικές του Κόσμου. Μεταξύ άλλων, είπε:

Σεβαστιανή: Για μένα ήταν πολύ σημαντικό ότι έμαθα για άλλους πολιτισμούς, έμαθα καινούρια τραγούδια, πράγματα για τους κατοίκους που δεν τα ήξερα, πώς χρησιμοποιούν τη μουσική στην καθημερινή ζωή τους και πολλά άλλα πολύ ενδιαφέροντα. Και ήταν σημαντικό και που ένιωσα χαρά. Σημαντική για μένα ήταν η γνώση που μου πρόσφερε και η διασκέδαση.

Εντυπωσιακή είναι η έμφαση που δίνει στο στοιχείο της διασκέδασης. Εκτός από τις παραπάνω, υπάρχουν αρκετές ακόμη σχετικές αναφορές της: «Αυτό το πρόγραμμα μάς έμαθε πάρα πολλά πράγματα μέσα απ' τη διασκέδαση, δηλαδή μέσα από τα τραγούδια και τον χορό», «Ήταν ένας ωραίος τρόπος να μάθεις μέσα από τη διασκέδαση, να γνωρίσεις καινούριους πολιτισμούς και καινούρια τραγούδια». Φαίνεται ότι η διασκέδαση ήταν ένα στοιχείο που είχε στερηθεί ως τότε στο σχολείο και το οποίο εκτίμησε πολύ στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Η Σεβαστιανή αξιολόγησε επίσης ως πολύ σημαντικό το δέσιμο που για πρώτη φορά δημιουργήθηκε ανάμεσα στα παιδιά του τμήματός της στη διάρκεια του προγράμματος. Η ίδια προσωπικά ένιωσε πολύ όμορφα που, επιτέλους, μετά από τόσα χρόνια μοιράστηκε κάτι ωραίο με τους συμμαθητές της: «Ανακάλυψα πόσο ωραίο είναι το να κάνω αυτά τα τόσο ευχάριστα πράγματα μαζί με τους συμμαθητές μου, με παιδιά που ήμασταν μαζί για έξι χρόνια». Τέλος, η Σεβαστιανή μίλησε και για τον δικό μου ρόλο, που, κατά την άποψή της, ήταν καθοριστικός στο να αγαπήσουν τα παιδιά το πρόγραμμα και να συμμετάσχουν με πάθος σε αυτό: «Δεν ξέρω για άλλη δασκάλα, πάντως εσείς είχατε έναν τρόπο που μας το κάνατε εύκολο, μας βοηθήσατε πολύ, και μας το μάθατε ωραία, πολύ ωραία. Μας κάνατε δηλαδή να το αγαπήσουμε. Και σας ευχαριστούμε όλοι γι αυτό».

Συναντήσεις: Κίνα – «Kangding Qingge / Kangding Love Song»

Η συνάντηση με τη μουσική κουλτούρα της Κίνας έγινε μέσα από το «Kangding Qingge» ή «Kangding Love Song» (Τραγούδι αγάπης από το Kangding), ένα από τα πιο δημοφιλή κινεζικά παραδοσιακά τραγούδια. Το τραγούδι περιγράφει τη ρομαντική ιστορία αγάπης ενός νεαρού ζευγαριού στην πόλη Kangding της νοτιοδυτικής Κίνας. Χάρη σε μια συγκυρία γεγονότων το τραγούδι αυτό, που αρχικά τραγουδιόταν μόνο τοπικά, έφτασε να διαδοθεί σε ολόκληρη την Κίνα αλλά και στο εξωτερικό. Τα παιδιά τραγούδησαν το «Kangding Qingge», συνοδεύοντάς το με μεταλλόφωνα και κουδουνάκια, ενώ, βέβαια, στη διάρκεια της ενασχόλησής τους με αυτό, γνώρισαν κάποια στοιχεία για την ιστορία, την κουλτούρα και τη μουσική παράδοση της Κίνας.

Την πρώτη φορά που τους τραγούδησα το κινέζικο τραγούδι, τα παιδιά σταμάτησαν αμέσως να μιλάνε και παρέμειναν βουβά σε όλη τη διάρκειά του, ίσως και για μερικά δευτερόλεπτα ακόμη. Μέσα στην τάξη βρίσκονταν και τα δύο τμήματα μαζί, δηλαδή καμιά σαρανταριά παιδιά, γεγονός που έκανε τη σύντομη εκείνη σιωπή ακόμη πιο εντυπωσιακή. Κάποια παιδιά αυθόρμητα χειροκρότησαν. Κάποια άλλα ψιθύρισαν: «Ωραίο!». Ήταν φανερό ότι, από το πρώτο κίόλας άκουσμα, το τραγούδι τα είχε κατακτήσει.

Πράγματι, το «Kangding Love Song» αγαπήθηκε πολύ από τα παιδιά, γεγονός που εξέπληξε και τα ίδια, καθώς, όπως παραδέχτηκαν σε διάφορες συζητήσεις μας, δεν είχαν ποτέ φανταστεί ότι θα τα συγκινούσε ένα τραγούδι που προέρχεται από την Κίνα (πιθανότατα και από άλλες μακρινές ασιατικές χώρες). Η ήρεμη μελωδία του, η ρομαντική ιστορία που σχετίζεται με αυτό, η ιδιαιτερότητα της γλώσσας, αλλά και τα όργανα με τα οποία το συνοδεύσαμε φάνηκε να παίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της αγάπης αυτής.

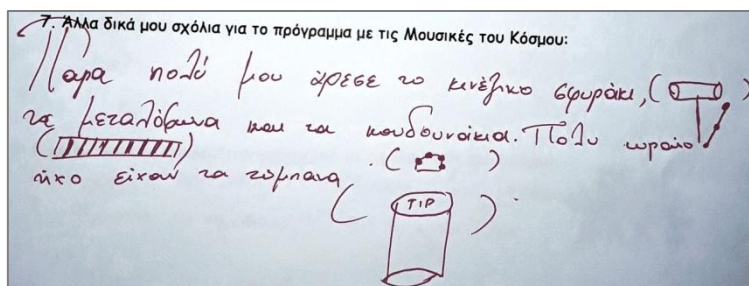
Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 28/03/17 (12^ο μάθημα)

ΣΤ2: [...] Μίλησα στα παιδιά για την ιστορία αγάπης που, σύμφωνα με την παράδοση, σχετίζεται με το «Kangding Love Song», αναφέροντας και πώς το κομμάτι έφτασε να γίνει τελικά γνωστό σε όλον τον κόσμο. Τα παιδιά άκουγαν με προσοχή, σχολιάζοντας κυρίως τα βάσανα του ερωτικού ζευγαριού. Μετά, τραγουδήσαμε το κομμάτι για δεύτερη φορά. Το είπαν πολύ καλά. Μου έκανε εντύπωση ότι είχαν πιάσει τόσο γρήγορα τα λόγια.

«Τι όργανα θα βάλουμε;», ρώτησε η Σεβαστιανή. Τους εξήγησα ότι θα συνοδεύσουμε το τραγούδι με κάποια μουσικά όργανα που να μας δίνουν κάπως τον ήχο αντίστοιχων κινέζικων οργάνων: διάφορα είδη από κουδουνάκια, τρία ξύλινα διπλά σφυράκια, ένα μικρό τύμπανο που θα το παίζουμε με μπαγκέτες, και μεταλλόφωνα. Έδειξα τα ρυθμικά σχήματα για τα τρία πρώτα είδη οργάνων και τη μελωδία για τα μεταλλόφωνα. Μετά άρχισε η δημοπρασία εν μέσω των γνωστών φωνών και ικεσιών. Την πιο μεγάλη ζήτηση αυτή τη φορά την είχαν τα σφυράκια, καθώς τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί από το γεγονός ότι το οργανάκι αυτό έβγαζε δύο διαφορετικούς τόνους, με αποτέλεσμα το σχήμα να ακούγεται κάπως μελωδικό. Τελικά, τα έδωσα στη Λουκία, την Αθηνά και τη Φιλάνθη, που εδώ και ώρα τα κοίταζαν με λαχτάρα. Η Σεβαστιανή ανέλαβε το μικρό τύμπανο, ενώ ο Αναστάσης, ο Στέφανος και ο Σπήλιος (!) πήγαν στα μεταλλόφωνα. Τα υπόλοιπα παιδιά πήραν κουδουνάκια. Όλοι ξεκίνησαν να εξασκούνται, παίζοντας και ξαναπαίζοντας τα σχήματά τους. «Είναι καταπληκτικός ο ήχος που έχει αυτό το σφυράκι!», είπε η Λουκία, και μου ζήτησε να της εξηγήσω πώς γίνεται και βγάζει δυο διαφορετικούς τόνους. Η Σεβαστιανή, πάλι, θέλησε να μάθει γιατί στο κομμάτι αυτό το τύμπανο το παίζουμε με μπαγκέτες και όχι με τα χέρια (όπως κάναμε στα αφρικανικά κομμάτια). Της εξήγησα ότι τα κινέζικα τύμπανα

παίζονται συνήθως με ξύλινα μαστούνια. «Βέβαια, αυτό εδώ δεν είναι πραγματικό κινέζικο τύμπανο, απλώς θα το χρησιμοποιήσουμε ως τέτοιο», είπα. «Είναι μικρό djembe, ε;» είπε ο Αναστάσης, που είχε εδώ το αυτί του. «Σωστά», λέω. «Πώς είναι το κινέζικο τύμπανο;», ξαναρώτησε ο Αναστάσης. «Μοιάζει με βαρελάκι. Θα το δούμε αργότερα σε βίντεο», απάντησα. (Μου αρέσει που τα παιδιά έχουν αρχίσει και παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις μουσικές και γενικά προβληματίζονται πάνω σε μουσικά θέματα).

Στο μεταξύ, διαπίστωσα ότι το καλώδιο στο αρμόνιο είχε πρόβλημα και το αρμόνιο δεν έπαιζε. Προσπάθησα να το διορθώσω, αλλά δεν γινόταν τίποτα και η ώρα περνούσε. Τα παιδιά ήταν τελείως απορροφημένα με τα οργανάκια που έπαιζαν και δεν τα πείραζε διόλου η καθυστέρηση, αμφιβάλλω αν την είχαν καν προσέξει. Τελικά, αγνόησα το αρμόνιο και κάλεσα τα παιδιά να πούμε το τραγούδι συνοδεύοντας το μόνο με τα διάφορα όργανα. Τα παιδιά ξεκίνησαν να τραγουδούν απαλά. Οι ήχοι των μικρών οργάνων έδεναν ωραία με το τραγούδι: Τα κουδουνάκια και τα μεταλλόφωνα έδιναν έναν ρομαντικό χαρακτήρα, ενώ το σχήμα που έπαιζαν τα σφυράκια και το τύμπανο ακουγόταν τυπικά κινεζικό. Το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικό και τα παιδιά στο τέλος έμοιαζαν κάπως μαγεμένα από την ίδια τους την επιτέλεση. «Ωραίο, ε;», τα ρώτησα. «Πολύ ωραίο!», μουρμούρισαν τα παιδιά.



[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Στα επόμενα δύο μαθήματα ασχοληθήκαμε με την ιστορία, τον πολιτισμό και τη μουσική κουλτούρα της Κίνας. Τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τα κινεζικά μουσικά όργανα (guzheng, sheng, bianzhong gong κ.ά.) που είδαν στα διάφορα βίντεο και μου ζήτησαν να τους δείξω ό,τι σχετικό υλικό είχα. Κατέληξα να τους δείξω διπλάσια βίντεο από όσα είχα προγραμματίσει. Οι φωτογραφίες από τα διάφορα τοπία, μνημεία και άλλα πολιτισμικά στοιχεία της Κίνας προκάλεσαν επίσης τα σχόλια των παιδιών. Ανάμεσα στις διάφορες συζητήσεις που αναπτύχθηκαν, υπήρξε και μία που στράφηκε γύρω από το θέμα των διατροφικών συνηθειών. Δυστυχώς, ο χρόνος ήταν πάντα περιορισμένος και δεν μου επέτρεπε να πω όλα όσα ήθελα, ώστε να βοηθήσω όλα τα παιδιά να αποβάλλουν κάποιες προκατειλημμένες ιδέες τους και να δουν τον κόσμο με πιο ανοιχτή ματιά.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 4/4/17 (13^ο μάθημα)

ΣΤ1+ΣΤ2: [...] Μετά τους είπα μερικά πράγματα για τον πολιτισμό της Κίνας από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα, δείχνοντας παράλληλα φωτογραφίες και βίντεο. Τα παιδιά συμμετείχαν δραστήρια στη συζήτηση. Στις φωτογραφίες του Σινικού τείχους φώναζαν: «Αυτό το ξέρουμε!». Όταν φτάσαμε στον πήλινο στρατό, ο Στέφανος φώναξε ότι το έχει δει αυτό και ότι «είναι αγάλματα που ήταν θαμμένα με έναν αυτοκράτορα». «Το λένε terracotta army», συμπλήρωσε ο Δαμιανός. «Μπράβο παιδιά», είπα στα δύο αγόρια, και εξήγησα και στους υπόλοιπους περί τίνος πρόκειται. Είδαμε ακόμη φωτογραφίες από τεράστια αγάλματα του Βούδα, από παλάτια και παγόδες («Παγόδες; Είναι από πάγο;»), από κινεζικές γιορτές και από την κινεζική όπερα, ενώ μιλήσαμε και για την κινεζική γραφή και τα ιδεογράμματα.

Οι τελευταίες φωτογραφίες ήταν από τη σύγχρονη Κίνα και εστίαζαν στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Τα παιδιά τις είδαν κι αυτές με ενδιαφέρον, κάνοντας τα σχόλιά τους. Ο Τζώρτζης, που είχε ήδη κάνει δυο-τρία κοροϊδευτικά σχόλια για τους Κινέζους, τα οποία όμως δεν είχαν πιάσει τόπο, θέλησε να δοκιμάσει άλλη μια φορά την τύχη του, οπότε με ρώτησε: «Έχετε φέρει και σαλιγκάρια τώρα που κάνουμε το κινέζικο;». «Σαλιγκάρια;», απόρησα. «Ναι, αφού οι Κινέζοι τρώνε σαλιγκάρια», συνέχισε γελώντας. Ένα-δυο αγόρια γέλασαν επίσης. «Σαλιγκάρια τρώμε και στην Ελλάδα», λέω, «και σε πολλές άλλες χώρες. Στη Γαλλία, όπως και στην Κρήτη, θεωρούνται σπουδαίος μεζές». «Τι λέτε, κυρία; Οι Κινέζοι τρώνε τέτοια», επέμεινε ο Τζώρτζης. «Κυρία, είναι αλήθεια ότι τρώνε κατσαρίδες;», ρώτησε η Όλγα. Εξήγησα στα παιδιά ότι όχι μόνο στην Κίνα αλλά και σε άλλες χώρες του κόσμου οι άνθρωποι τρώνε κάποια έντομα. «Αλλά αυτό δεν είναι τόσο παράξενο όσο μας φαίνεται», λέω, «γιατί η διατροφή είναι θέμα κουλτούρας. Θεωρούμε δηλαδή λογικό να τρώμε αυτά που έχουμε μάθει να τρώμε. Και μας αρέσουν αυτά που έχουμε μάθει και συνηθίσει να τρώμε». «Μα τα έντομα είναι φρικτά αηδιαστικά», διαμαρτυρήθηκε η Θέκλα. «Οι γαρίδες δηλαδή σου φαίνονται πιο όμορφες από τις ακρίδες;», τη ρώτησα εγώ. «Όχι», λέει η Θέκλα. «Τις τρώμε όμως μια χαρά, και τις ακριβοπληρώνουμε κιόλας», της λέω. Τα παιδιά γέλασαν: «Πράγματι, χα, χα!», «Εμένα μου αρέσουν και οι καραβίδες, εξίσου άσχημες, χα, χα!».

Σταμάτησα εκεί την κουβέντα, γιατί χρειαζόμουν πολλή ώρα για να τους μιλήσω για το πόσες συνήθειές μας είναι συνάρτηση της κουλτούρας στην οποία μεγαλώνουμε. Ελπίζω να μπορέσω να το κάνω κάποια άλλη φορά. Σίγουρα, η σύντομη αυτή κουβέντα δεν έπεισε τον Τζώρτζη, αλλά πιθανώς κάποια άλλα παιδιά να προβληματίστηκαν λίγο.

Στο μάθημα εκείνο η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, έκανε μια πρώτη ενημέρωση στα παιδιά για την παράσταση που ήθελε να κάνουμε στο τέλος της χρονιάς, τονίζοντας τη βασική προϋπόθεση συμμετοχής σε αυτήν: Θα συμμετάσχουν μόνο όσοι αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τα μαθήματά μας. Η ανακοίνωση ακολουθήθηκε από κραυγές: «Ναιαι!», «Εγώ θα είμαι σίγουρα!», «Κι εγώ, οπωσδήποτε!», «Είμαι μέσα, είμαι μέσα!».

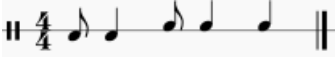

Συναντήσεις: Παλαιστίνη (μουσική κουλτούρα της Μέσης Ανατολής) – «Al-Yadil Yadi»

Η γνωριμία με τη μουσική κουλτούρα της Μέσης Ανατολής έγινε μέσα από το πολύ παλιό παραδοσιακό τραγούδι της Παλαιστίνης «Al-Yadil Yadi» (Η κοιλάδα). Τα παιδιά αγάπησαν γρήγορα το τραγούδι, χάρη στην οικεία αίσθηση που τους δημιούργησε η τυπική μεσανατολίτικη μελωδία του και στην ευχαρίστηση που τους πρόσφερε η συνοδεία του με τον αραβικό ρυθμό maqsoum στα τουμπελέκια. Με αφορμή το «Al-Yadil Yadi», τα παιδιά γνώρισαν επίσης κάποια πράγματα για την ιστορία και τη μουσική παράδοση της Μέσης Ανατολής.

Βλέποντας ότι τα όργανα προσέλκυαν τόσο πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών, αποφάσισα να ξεκινήσω τη γνωριμία με τη μουσική της Μέσης Ανατολής μέσα από έναν ρυθμό στο τουμπελέκι και όχι μέσα από το αντίστοιχο τραγούδι, όπως έκανα συνήθως.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 25/4/17 (14^ο μάθημα)

ΣΤ2: [...] Στα τελευταία δέκα λεπτά τούς έκανα μια σύντομη εισαγωγή στο επόμενο κομμάτι. «Τώρα», λέω, «θέλω να ακούσετε δύο ρυθμικά σχήματα που θα παίζω στο τύμπανο και να μου πείτε αν διαφέρουν ή όχι». Έπαιξα τον παρακάτω συγκοπτόμενο ρυθμό, πρώτα

όπως τον είχαμε παίξει στο «Fanga Alafia», δηλαδή , και μετά όπως παίζεται στον αραβικό ρυθμό maqsoum, δηλαδή .

«Είναι ίδια ή διαφορετικά αυτά τα δύο σχήματα;» ρώτησα. «Μοιάζουν λίγο», είπαν τα παιδιά. «Πράγματι», λέω, «για να δούμε σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν». «Κρατάτε αλλιώς το τύμπανο», είπε ο Αναστάσης. «Αυτή είναι πράγματι μια διαφορά», λέω. «Το κρατάω έτσι, γιατί στη Μέση Ανατολή, που θα δούμε στο επόμενο μάθημα, κρατάμε το τουμπελέκι με αυτόν τον τρόπο και όχι ανάμεσα στα πόδια, όπως το αφρικανικό djembe. Αλλά ο ρυθμός είναι ο ίδιος ή όχι;» Έπαιξα ξανά τα δύο σχήματα. «Ποιος μοιάζει πιο “ανατολίτικος”;», ρώτησα. «Ο δεύτερος», απάντησαν χωρίς δεύτερη σκέψη τα παιδιά. «Σωστά», λέω. «Είναι και τις δύο φορές ο ίδιος ρυθμός, αλλά κάτι είναι διαφορετικό», είπε η Αθηνά. «Σωστά», λέω, «αλλά τι;» «Τα χτυπήματα είναι αλλιώς!», φώναξε η Λουκία. «Ακριβώς», είπα, και τους εξήγησα τα χτυπήματα για τον αραβικό ρυθμό maqsoum. Τα παιδιά πήραν αμέσως τα τύμπανα και άρχισαν να δοκιμάζουν.

Στο μεταξύ χτύπησε διάλειμμα και σε μισό λεπτό άρχισαν να καταφτάνουν και διάφορα παιδιά του ΣΤ1. Σε λίγο όλοι έπαιζαν με κάποιον τρόπο τον ρυθμό maqsoum. Όσοι δεν είχαν τύμπανα, χτυπούσαν στα γόνατά τους, στα θρανία ή πάνω σε βιβλία. Η αίθουσα αντηχούσε χτυπήματα και τις ρυθμικές φωνές των παιδιών: «ντουμ-τεε-τε, ντουμ, τε». Κάποια στιγμή μπήκε μέσα η Κασσιόπη, η μουσικός των παιδιών, φέρνοντάς μου καφέ και

κουλουράκι. «Δεν είναι δύσκολο να σας βρει κανείς», είπε γελώντας. Προφανώς οι φωνές και τα τύμπανα ακούγονταν σ' όλο το κτήριο.

Στο επόμενο μάθημα ασχοληθήκαμε με το τραγούδι «Al-Yadil Yadi». Τα παιδιά το έμαθαν σχετικά γρήγορα, παρότι τα λόγια (σε αραβική γλώσσα) είναι αρκετά δύσκολα. Τους έδειξα πώς να το συνοδεύουν χτυπώντας τον ρυθμό maqsoum στα ντέφια, στα τουμπελέκια ή με παλαμάκια. Τα παιδιά ανέλαβαν ανά ομάδες τις διάφορες συνοδείες. Το κομμάτι πήγε πολύ καλά, με μεγάλη συμμετοχή στο τραγούδι, αλλά και με αρκετά καλό συγχρονισμό στα όργανα και τα χτυπήματα. Προφανώς, τους είχε φανεί γνώριμο, τόσο μελωδικά όσο και ρυθμικά, και για αυτό τους βγήκε εύκολα.

Από την άλλη, η οικεία αίσθηση που τους δημιούργησαν τα στοιχεία του τραγουδιού δεν είχε ποτέ μέχρι τότε συνδεθεί στο μυαλό τους με την εγγύτητα του χώρου και με τα ιστορικά γεγονότα που δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για αυτή τη συγγένεια. Στην πραγματικότητα, όπως αποδείχτηκε όταν κάναμε τη σχετική μελέτη, πολλά παιδιά δεν είχαν ιδέα ούτε ποια περιοχή του κόσμου είναι η Μέση Ανατολή. Αυτό, βέβαια, δεν αποτελεί και μεγάλη έκπληξη. Ακόμη και στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά έχουν συνήθως ελάχιστες γνώσεις για τον εκτός Ελλάδας κόσμο, ενώ και τα λίγα που γνωρίζουν, τα έχουν αποσπασματικά και ασύνδετα στο κεφάλι τους³⁶. Τα συγκεκριμένα παιδιά, ειδικά αυτά του ΣΤ1 (με μόνη εξαίρεση τον Δαμιανό), ήταν χαρακτηριστικά δείγματα του παραπάνω είδους.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Πέμπτη 27/4/17 (16^ο μάθημα)

ΣΤ1+ΣΤ2: Ξεκίνησα τη μελέτη της Μέσης Ανατολής ρωτώντας τα παιδιά αν ξέρουν πού βρίσκεται αυτή η περιοχή του κόσμου. «Στην Παλαιστίνη», απάντησε η Ιφιγένεια, που προφανώς είχε δει τη λέξη αυτή στη φωτοτυπία, κάτω από τον τίτλο του τραγουδιού. «*Η Παλαιστίνη βρίσκεται στη Μέση Ανατολή. Η Μέση Ανατολή όμως είναι μια μεγάλη περιοχή που περιλαμβάνει πολλές χώρες*», είπα. Ρώτησα αν ξέρουν να μου πουν μια χώρα που βρίσκεται στη Μέση Ανατολή. «*Η Καραϊβική*», είπε ο Βλάχης. «*Η Καραϊβική είναι στην Κεντρική Αμερική*», λέω, «*μιλήσαμε για αυτήν όταν κάναμε...*». «*Το Cheki Morena*», με πρόλαβε ο Δαμιανός. «*Ο Άγιος Δομήνικος*», είπε ο Ζαφείρης. «*Ο Άγιος Δομήνικος; Πώς σου ήρθε; Όχι, βρε παιδιά, ο Άγιος Δομήνικος είναι επίσης στην Καραϊβική*». (Αργότερα η Κασσιόπη με διαφώτισε ότι ο Άγιος Δομήνικος τού ήρθε λόγω Survivor.) «*Η Ιαπωνία*», είπε η Φιλάνθη. «*Όχι, η Ιαπωνία είναι στην Άπω Ανατολή, κοντά στην Κίνα. Η Μέση*

³⁶ Η γνωριμία των μαθητών του δημοτικού σχολείου με τις άλλες χώρες του κόσμου γίνεται στην ΣΤ' τάξη, κυρίως στο μάθημα της Γεωγραφίας. Ωστόσο, η έμφαση δίνεται στη γεωγραφία της Ευρώπης, ενώ οι άλλες ήπειροι παρουσιάζονται συνοπτικά, μέσα σε δύο έως τρία μαθήματα η καθεμία. Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Ιστορίας, εκεί υπάρχει μόνο μία σύντομη παρουσίαση κάποιων γεγονότων που σημειώθηκαν στην Ευρώπη τα νεότερα χρόνια. Πέραν αυτών, τα παιδιά δεν παίρνουν άλλες συστηματικές γνώσεις για τον υπόλοιπο κόσμο.

Ανατολή είναι πολύ πιο κοντινή σε εμάς». «Η Τουρκία», είπε επιτέλους η Σεβαστιανή. «Ναι», λέω, «σωστά». «Το Ιράν και το Ιράκ», πρόσθεσε ο Δαμιανός. (Ουφ! Δεν άντεχα άλλα μαργαριτάρια.) «Ναι», λέω, «αυτές οι χώρες είναι στη Μέση Ανατολή». Πήγα στον χάρτη και τους έδειξα πού βρίσκεται η Μέση Ανατολή και ποιες χώρες περιλαμβάνει.

Τουλάχιστον, όμως, στην πλειονότητά τους τα παιδιά έδειχναν πραγματική επιθυμία να μάθουν πράγματα για τον κόσμο.

Από το ίδιο μάθημα, λίγο αργότερα.

[...] Τους εξήγησα ότι η μουσική της Μέσης Ανατολής μάς είναι σχετικά οικεία, γιατί πολλά μουσικά στοιχεία και όργανα της περιοχής πέρασαν σε εμάς και ανακατεύτηκαν με δικά μας, κυρίως την εποχή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Αλλά υπήρξαν και αντίθετες ροές, δηλαδή όργανα της Δύσης πέρασαν στην αραβική μουσική. Τους έδειξα φωτογραφίες διάφορων μουσικών οργάνων, αντιπαραβάλλοντας κάποιες αραβικές/τουρκικές ονομασίες τους με τις αντίστοιχες ελληνικές/δυτικές (π.χ. ουτ - λαούτο, κανούν - κανονάκι). Μετά τους έβαλα να ακούσουν ένα σόλο κανονάκι σε βίντεο. Τους άρεσε πολύ. Η Λουκία με ρώτησε αν είναι το ίδιο όργανο με εκείνο που είχαμε δει να παίζουν κάποιες νεαρές Κινέζες σε προηγούμενο βίντεο. (Εννοούσε το guzheng). Εξήγησα ότι τα δύο όργανα ανήκουν στην ίδια οικογένεια, αλλά δεν είναι ίδια. Τους έβαλα κι άλλα βίντεο με παραδοσιακά μουσικά συγκροτήματα, εξηγώντας κάποια πράγματα για τα όργανα που έπαιζαν οι μουσικοί. Τα παρακολούθησαν με πολύ ενδιαφέρον, απαιτώντας μάλιστα να τα δουν όλα μέχρι τέλους.

Διάλειμμα: Στο διάλειμμα, πολλά παιδιά έμειναν και πάλι μέσα στην αίθουσα. Πριν ποσδήποτε, ξεκίνησαν μόνα τους να παίζουν κάποια προηγούμενα κομμάτια. Παρατηρώντας τα ένιωσα μια συγκίνηση. Αυτός ο πυρήνας παιδιών είχε μετασηματιστεί σε μια πραγματική μουσική ομάδα. Τα παιδιά έπαιζαν και τραγουδούσαν συγκεντρωμένα και συντονισμένα μεταξύ τους, απολαμβάνοντας τη μουσική επιτέλεση.

Κάποια στιγμή ο Ζαφείρης με ρώτησε αν θα μπορούσαμε να μαζευόμαστε για πρόβες τα Σάββατα, αν δηλαδή γινόταν να κανονιστεί κάτι τέτοιο για όσα παιδιά το επιθυμούσαν. Με εντυπωσίασε ότι ειδικά αυτός ήταν πρόθυμος να θυσιάσει το Σάββατό του για να ασχοληθεί με τα κομμάτια. Αλλά, όπως φάνηκε, δεν ήταν ο μόνος πρόθυμος για μια τέτοια θυσία, καθώς και τα άλλα παιδιά, μόλις άκουσαν την ιδέα του, άρχισαν να φωνάζουν: «Ναι, ναι!». Τους είπα ότι αν υπάρχουν καμιά δεκαριά παιδιά που θέλουν, εγώ έρχομαι ευχαρίστως, φτάνει να μας πει το ok η κυρία Ανδρονίκη. Η Βικτωρία πρότεινε κάτι ακόμη: «Κυρία, μπορούμε να μαζευόμαστε και του χρόνου, που θα είμαστε στο γυμνάσιο. Να συνεχίσουμε το πρόγραμμα, να μην το τελειώσουμε...». «Ναι, να το συνεχίσουμε, να το συνεχίσουμε!», άρχισαν όλοι να φωνάζουν. «Κυρία, στενοχωριόμαστε που θα τελειώσει...», είπε η Βικτωρία.

Στο πρώτο μάθημα του Μαΐου η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, ήρθε να με βρει για να κανονίσουμε την ημερομηνία για την τελική μας παράσταση. Μου υπενθύμισε ότι στην παράσταση αυτή «θα συμμετάσχουν μόνο τα παιδιά που έχουν διάθεση να κουραστούν και που δείχνουν σοβαρότητα». Έτσι και αλλιώς, ως τελική (και πιο “επίσημη”) γιορτή της ΣΤ΄ τάξης θεωρείτο η θεατρική παράσταση που ετοιμάζαν με τους δασκάλους τους (κυρίως με τον Λύσανδρο, που φαινόταν να είναι ο βασικός σχεδιαστής της). Από τα λόγια της κατάλαβα ότι ο Λύσανδρος ήταν μάλλον αρνητικός στην ιδέα της μουσικής παράστασης. Η Ανδρονίκη, όμως, ήταν κάθετη: «*Η μουσική παράσταση με τα τραγούδια του προγράμματος θα γίνει οπωσδήποτε, γιατί αξίζει να γίνει*». (Την ίδια άποψη είχε και η Κασσιόπη, για την οποία η πραγματοποίηση της παράστασης ήταν τόσο αυτονόητη, που δεν επιδεχόταν συζήτηση.) Η εύρεση ημερομηνίας αποδείχτηκε δύσκολη υπόθεση, γιατί όλες οι μέρες του Ιουνίου ήταν κλεισμένες είτε με πρόβες για το θεατρικό, είτε με σχολικές επισκέψεις, είτε με άλλες υποχρεώσεις. Έτσι, καταλήξαμε στις 30 Μαΐου.

Η ημερομηνία αυτή απείχε λίγες μόνο βδομάδες, γεγονός που μου δημιούργησε μεγάλη πίεση χρόνου. Τα μαθήματα που μας έμεναν ως τα τέλη Μαΐου ήταν ελάχιστα, και δεν ήξερα πώς θα καταφέρω μέσα στον λίγο αυτό χρόνο να ολοκληρώσω τη μελέτη των πολιτισμών (μας έμεναν άλλοι δύο, η Ιρλανδία και οι Μαορί), να ετοιμάσω τα παιδιά για την παράσταση και ταυτόχρονα να βρω και κάποιες άλλες ώρες για τους πάρω τις συνεντεύξεις που ήθελα. Για όλα αυτά χρειαζόμουν οπωσδήποτε κάποιες έξτρα ώρες, τις οποίες ωστόσο δεν ήθελα να τις ζητήσω από τους δασκάλους των παιδιών, γιατί έβλεπα ότι η μεν Εριφύλη, παρότι είχε κάθε διάθεση να με βοηθήσει, πιεζόταν επίσης από τον χρόνο στα μαθήματά της, ο δε Λύσανδρος δεν φαινόταν πολύ φιλικός και συνεργάσιμος. Ειδικά τώρα που οι δύο δάσκαλοι είχαν να ετοιμάσουν το θεατρικό, δεν θα ήταν πρόθυμοι να μου δώσουν ούτε λεπτό.

Τελικά, εκμεταλλευόμενη α) κάποιες ώρες που η Ανδρονίκη κατόρθωσε να μου βρει, παίρνοντάς τες από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, β) όλα τα διαλείμματα που μπορούσα να βρεθώ στο σχολείο αυτό, και γ) οποιαδήποτε άλλη ευκαιρία βρήκα, κατάφερα να ολοκληρώσω τα μαθήματα και να κάνω τις αναγκαίες πρόβες, αν και όχι με την ηρεμία και την ποιότητα που ήθελα. Αντίστοιχα, και οι συζητήσεις που είχα με τα παιδιά του σχολείου αυτού ήταν πολύ λιγότερες από αυτές που είχα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, και έγιναν αναγκαστικά με μεγαλύτερες ομάδες παιδιών από ό,τι θα βοηθούσε τα παρευρισκόμενα παιδιά να πουν με ηρεμία τις σκέψεις τους. Αλλά με τα δεδομένα που είχα, δεν μπορούσα να κάνω κάτι καλύτερο, αντιθέτως νομίζω ότι εξάντλησα όλον τον δυνατό χρόνο. Χαρακτηριστικό είναι ότι στις εικοσιπέντε σχολικές μέρες που μεσολαβούσαν από την

επιστροφή μετά το Πάσχα μέχρι τη μέρα της παράστασης, βρέθηκα στο σχολείο περισσότερες από δεκαπέντε φορές.

Συναντήσεις: Ιρλανδία – «I'll Tell Me Ma»

Η μελέτη της μουσικής κουλούρας της Ιρλανδίας είχε ως επίκεντρο το πολύ δημοφιλές παραδοσιακό τραγούδι «I'll Tell Me Ma» (Θα το πω στη μαμά μου), γνωστό και ως «The Belle of Belfast City» (Η ωραία του Μπέλφαστ). Οι στίχοι μιλούν για μια νεαρή κοπέλα, την “ωραία” της πόλης, που όλα τα αγόρια είναι ερωτευμένα μαζί της και την πειράζουν στο δρόμο. Η κοπέλα διαμαρτύρεται για τα ανόητα πειράγματα που δέχεται από τα αγόρια (αλλά δεν μας πείθει ότι ενοχλείται πάρα πολύ) και απειλεί ότι θα τα πει όλα στη μαμά της. Το τραγούδι είναι ένα από τα αγαπημένα των Ιρλανδών και τραγουδιέται πολύ συχνά στις συγκεντρώσεις τους. Τα παιδιά τραγούδησαν το «I'll Tell Me Ma» και παράλληλα το χόρεψαν σε ομάδες των τεσσάρων με χορευτικούς σχηματισμούς και βήματα που χρησιμοποιούνται σε παραδοσιακούς ιρλανδικούς χορούς (reel, jig και ceili).

Το ιρλανδικό τραγούδι, όπως και τον χορό που το συνόδευε, τα έδειξα για πρώτη φορά στα παιδιά στη διάρκεια ενός διαλείμματος. Το αποτέλεσμα ήταν αυτό που λέμε “κεραυνοβόλος έρωτας”. Τα παιδιά λάτρεψαν το κομμάτι με τη μία. Όταν μια βδομάδα αργότερα δίδαξα το κομμάτι κανονικά μέσα στην τάξη, η αντίδραση ήταν η ίδια: Τα παιδιά γοητεύτηκαν στο σύνολό τους. Ο ζωηρός ρυθμός του τραγουδιού, οι πειραχτικοί στίχοι του που μιλούν για αγόρια και κορίτσια που φλερτάρουν –θέμα που άγγιξε τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας– και περισσότερο από όλα ο πρωτότυπος και προκλητικά περίπλοκος χορός του υπήρξαν τα βασικά στοιχεία, χάρη στα οποία το «I'll Tell Me Ma» μπήκε στη λίστα με τα «πολύ-πολύ αγαπημένα» και μάλιστα στις πρώτες θέσεις.

Σε ό,τι αφορά την ίδια τη χώρα και τον πολιτισμό της, θα έλεγα ότι η Ιρλανδία, γενικά, φάνηκε οικεία στα παιδιά και την προσέγγισαν εξαρχής με θετικό μάτι. Προφανώς, το γεγονός ότι είναι μια ευρωπαϊκή χώρα έπαιξε τον ρόλο του σε αυτή τη θετική αντιμετώπιση, επίσης, όμως, φαινόταν ότι γενικά η αντίδραση που έβγαζαν κάποια από τα παιδιά αυτά στην αρχή του προγράμματος είχε πια κοπάσει, και τώρα κάθε νέο πολιτισμό που συναντούσαν, τον έβλεπαν με ενδιαφέρον και περιέργεια παρά με αρνητική διάθεση ή επιφύλαξη.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 2/5/17 (17^ο μάθημα)

ΣΤ1+ΣΤ2: [...] Μοίρασα τη φωτοτυπία με το «I'll Tell Me Ma» και το τραγούδησα μια-δυο φορές για να πάρουν μια πρώτη ιδέα. Τα παιδιά που το ήξεραν ήδη λίγο από την

προηγούμενη βδομάδα, τραγουδούσαν μαζί μου. «Πολύ ωραίο!», ακούστηκαν διάφορες φωνές στο τέλος. «Πού να δείτε τον χορό!», είπε η Ξανθίππη. «Είναι τέλειος!».

Τους είπα μερικά πράγματα για το τραγούδι: για την ιστορία του, για το πώς και πού τραγουδιέται σήμερα, για το θέμα του. Το θέμα τούς άρεσε πολύ και έκαναν διάφορα σχόλια. Εξήγησα ότι το τραγούδι έχει κανονικά κάποιες στροφές ακόμη, αλλά δεν θα τις κάνουμε για λόγους ευκολίας. Η Φιλάνθη με ρώτησε «τι γίνεται στο τέλος», αν δηλαδή καταφέρνει κάποιος να κερδίσει την καρδιά του κοριτσιού. Απάντησα ότι, όπως αποκαλύπτεται στην τελευταία στροφή, είναι τελικά ο Albert Mooney αυτός στον οποίο προσφέρει την αγάπη της. Τα κορίτσια χάρηκαν που το πράγμα είχε αίσιο τέλος, ενώ τα αγόρια χειροκρότησαν τον τυχερό Albert: «Μπράβο, μέγαλε! Μπράβο!»

Μετά ζήτησα από τα παιδιά στα οποία είχα δείξει τον χορό, να σηκωθούν και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Αμέσως, τα παιδιά αυτά έφτιαξαν τετράδες και ξεκίνησαν να χορεύουν, μετρώντας «1-2-3-4». Σε λίγο και τα υπόλοιπα παιδιά δοκίμαζαν τα βήματα του χορού, ενώ εγώ έπαιζα τη μελωδία του «I'll Tell Me Ma» στο αρμόνιο για να τα συντονίζω. Δεν ήταν τόσο εύκολο για όλους, κάποια παιδιά δυσκολεύονταν να καταλάβουν το σχήμα και χρειάστηκαν πολλές διορθώσεις μέχρι να το καταφέρουν. Τους άρεσε όμως πολύ.

[...] Αφού σουλουπώσαμε λίγο τον χορό, είπα στα παιδιά να γυρίσουν στις θέσεις τους. Τα παιδιά κάθισαν αναψοκοκκινισμένα από τα χοροπηδητά βήματα του ιρλανδικού χορού. Ήταν κατενθουσιασμένα και συζητούσαν ζωηρά μεταξύ τους. Για να ξεκουραστούν λίγο, άνοιξα τις διαφάνειες και ξεκίνησα να τους λέω μερικά πράγματα για την Ιρλανδία, δείχνοντάς τους και φωτογραφίες από τη χώρα αυτή. Εκτός από τον Δαμιανό, κανένας άλλος δεν είχε ξανακούσει τη λέξη «Κέλτες». Από αυτά που τους είπα για την ιστορία της Ιρλανδίας, αυτό που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση ήταν ο “λιμός της πατάτας”. Τους είπα επίσης μερικά πράγματα για τη μουσική κουλτούρα της Ιρλανδίας και τους έδειξα βιντεάκια με μουσικές επιτελέσεις σε pubs του Δουβλίνου, όπως και δυο-τρεις εκτελέσεις του «I'll Tell Me Ma». Τέλος, τους έδειξα δυο βίντεο με χορούς ceili, στους οποίους οι χορευτές ήταν σε τετράδες ή σε οκτάδες. Τα είδαν με πολύ προσοχή προσπαθώντας να αποτυπώσουν τα χορευτικά σχήματα. Στο διάλειμμα κάποια παιδιά προσπάθησαν να επαναλάβουν μερικά από τα σχήματα αυτά, ξεσηκώνοντας χειροκροτήματα αλλά και προσφέροντας πολύ γέλιο τόσο στους θεατές όσο στους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Η προοπτική της παράστασης έβαλε σε μεγάλη εγρήγορση τα παιδιά που θα συμμετείχαν σε αυτήν και ανέβασε τον ενθουσιασμό τους. Ανυπομονούσαν να δείξουν στους δικούς τους ανθρώπους κάποια από τα εντυπωσιακά πράγματα που έκαναν σε αυτό το πρόγραμμα. Φυσικά, όπως ήξερα από τις διάφορες συζητήσεις μας, όλα τα παιδιά από την πρώτη στιγμή

μετέφεραν με λεπτομέρεια στους οικείους τους καθετί που κάναμε στα μαθήματα. Ακόμη κι έτσι, όμως, πίστευαν ότι μια ζωντανή παρουσίαση θα τους εκπλήξει. Άλλο ένα στοιχείο που τα κινητοποιούσε ήταν η επιθυμία τους να αναδείξουν τις προσωπικές τους ικανότητες. Για τον λόγο αυτόν, πολλά παιδιά πάλευαν με ζήλο να βελτιωθούν, προκειμένου να αναλάβουν κάποιον ιδιαίτερο ρόλο: να παίξουν ένα όργανο ή να τραγουδήσουν ένα σόλο στο αγαπημένο τους τραγούδι. Η προετοιμασία της παράστασης σήμαινε, επίσης, συχνές πρόβες, πράγμα που για τα παιδιά μεταφραζόταν σε περισσότερες ώρες μουσικής απόλαυσης. Έτσι, κάθε ανακοίνωσή μου του τύπου «*μεθαύριο θα ξανάρθω για να κάνουμε πάλι τα κομμάτια*» ακολουθείτο από φρενήρεις πανηγυρισμούς.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Πέμπτη 4/5/17 (πρόβα)

Η Ανδρονίκη κατόρθωσε να μου βρει ένα δίωρο για σήμερα, για να κάνω πρόβα με τα παιδιά που θα συμμετάσχουν στην παράσταση. Τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα εκδηλώσεων πανηγυρίζοντας για το γεγονός ότι θα κάναμε μαζί δύο ώρες.

Ξεκίνησα μοιράζοντας τους ρόλους στα διάφορα όργανα και στα σόλο. Αυτό δεν ήταν καθόλου εύκολο, γιατί όλοι ήθελαν σαν τρελοί να πάρουν έναν τέτοιο ρόλο, και φώναζαν ότι τους το είχα υποσχεθεί (κλασικά), ή με παρακαλούσαν γονατιστοί να τους βάλω να παίξουν το τάδε όργανο στο τάδε κομμάτι ή να πουν το δείνα τραγούδι. Με κάποιον τρόπο κατάφερα να τους βολέψω όλους σε μια θεσούλα (ακριβώς όπως οι πολιτικοί).

Όταν τελειώσαμε επιτέλους με το θέμα αυτό, τα παιδιά πήραν τις θέσεις τους και ξεκινήσαμε. Κάναμε τα πρώτα έξι κομμάτια. Πήγαν αρκετά καλά, αλλά βέβαια ήθελαν πολλή δουλειά ακόμη. Κάθε φορά που τελείωνε ένα τραγούδι τα παιδιά το πανηγύριζαν: «*Οου!*», «*Σούπερ!*» «*Ναιαι!*». Δουλέψαμε πολύ εντατικά. Όταν χτύπησε για διάλειμμα, συνειδητοποίησα ότι τα καημένα τα παιδιά είχαν κάνει δύο ώρες πρόβα, χωρίς ούτε ένα να διαμαρτυρηθεί ότι κουράστηκε. Τους είπα να βγουν να ξεκουραστούν. Πριν φύγουν τα ενημέρωσα ότι και την επόμενη βδομάδα, εκτός από το κανονικό μάθημά μας την Τρίτη, θα προσπαθούσω να έρθω και την Πέμπτη για μια έξτρα πρόβα. «*Ναιαι!*», «*Ζήτω!*», «*Μου-σι-κή, Μου-σι-κή!*». Η Λουκία με αγκάλιασε, λέγοντας: «*Κυρία, σας αγαπάμε!*».

Συναντήσεις: Νέα Ζηλανδία (μουσική κουλτούρα των Maori) – «E Papa Waiari»

Το τελευταίο τραγούδι του προγράμματος ήταν το «E Papa Waiari» (Ω γέροντα Waiari), παραδοσιακό των Maori, των ιθαγενών της Νέας Ζηλανδίας. Το «E Papa Waiari» ανήκει σε μια κατηγορία τραγουδιών που οι Maori τα συνδύαζαν με ρυθμικά παιχνίδια με ράβδους (τα *tī rākau* ή *tītī tōrea*). Στα παιχνίδια αυτά οι παίκτες –συνήθως καθιστοί σε αντικριστά ζευγάρια– παράλληλα με τον ρυθμό του τραγουδιού πετούσαν ο ένας στον άλλον τις ράβδους

που κρατούσαν, εκτελώντας διάφορα περίτεχνα σχήματα. Τα παιχνίδια αυτά ήταν πολύ δημοφιλή και παίζονταν τόσο από άνδρες όσο και από γυναίκες. Ο σκοπός τους, πέρα από ψυχαγωγικός, ήταν και εκπαιδευτικός, καθώς μέσα από αυτά οι νεαροί Μαορί εξασκούσαν στη συγκέντρωση, στην ετοιμότητα, στον συγχρονισμό και στον γρήγορο συντονισμό ματιού-χειριού, ώστε να μπορούν να πιάνουν τις λόγχες των αντιπάλων τους στη μάχη. Τα παιδιά συνόδευαν και αυτά το τραγούδι με ρυθμικά παιχνίδια με ράβδους (για την κατασκευή των οποίων είχα απευθυνθεί σε ξυλουργό), εκτελώντας βέβαια απλούστερα σχήματα από εκείνα των πολεμιστών Μαορί. Παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κάποια πράγματα για την ιστορία και τον πολιτισμό της μακρινής αυτής κουλτούρας..

Το τραγούδι των Μαορί «E Para Waiari» αναφέρθηκε από όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ως ένα από τα πιο αγαπημένα τους στο πρόγραμμα. Υπεύθυνο για αυτή την σημαντικότητα κατάταξη υπήρξε βέβαια το παιχνίδι που συνδυαζόταν με το τραγούδι, ένα παιχνίδι που, λόγω των τεχνικών του απαιτήσεων, προκάλεσε στο έπακρο τις δεξιότητες των παιδιών. Η ενασχόληση με το παιχνίδι αυτό χάρισε στα παιδιά στιγμές υψηλής ψυχαγωγίας, που είχαν πολλά στοιχεία «ροής»³⁷ (Csikszentmihalyi, 1990): χαρά και ευχαρίστηση, εσωτερική κινητοποίηση, αυτοσυγκέντρωση και προσήλωση στη δραστηριότητα, πρόκληση των μέγιστων δυνατοτήτων, αίσθημα ικανοποίησης. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι το παιχνίδι των Μαορί διατήρησε τη λειτουργία που είχε στο πρωταρχικό του πλαίσιο –ψυχαγωγική και συνάμα εκπαιδευτική– και στην περίπτωση των παιδιών της έρευνας (των παιδιών δηλαδή μιας άλλης κοινωνίας, σε έναν άλλο τόπο και χρόνο), τα οποία μπορεί μεν να μην απέκτησαν τις δεξιότητες των Μαορί (καμία σχέση), κατάφεραν όμως να ξεπεράσουν τους εαυτούς τους και κυρίως ψυχαγωγήθηκαν στον μέγιστο βαθμό.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 9/5/17 (18^ο μάθημα)

ΣΤ2: [...] Τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο με τους Μαορί που έπαιζαν το «E Para Waiari» με γουρλωμένα μάτια: «Αμάν! Πώς τα κάνουν αυτά;». Τους μίλησα για τα παιχνίδια με ράβδους που έπαιζαν οι Μαορί και για τον εκπαιδευτικό-ψυχαγωγικό τους ρόλο. Μετά τα κάλεσα να καθίσουν στο πάτωμα σε αντικριστά ζευγάρια, όπως οι Μαορί στο βίντεο. Τα παιδιά κάθισαν γρήγορα, μην μπορώντας να συγκρατήσουν τη χαρά τους. Η Κασσιόπη κάθισε κι αυτή με ένα από τα παιδιά. Μοίρασα από ένα ζευγάρι ξύλινες ράβδους

³⁷ Η έννοια της «ροής» (flow) περιγράφεται από τον Mihaly Csikszentmihalyi (1990) ως μια κατάσταση υψηλού βαθμού συγκέντρωσης, όπου οι συμμετέχοντες είναι τόσο απορροφημένοι στη δραστηριότητα που βιώνουν και λαμβάνουν τέτοια ευχαρίστηση και ικανοποίηση από αυτήν, που χάνουν την αίσθηση του χρόνου και του «εγώ». Πρόκειται για μια βέλτιστη εμπειρία εσωτερικής κινητοποίησης, που, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, μπορεί να επιτευχθεί όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις προκλήσεις που απαιτεί η δραστηριότητα και στις ικανότητες του συμμετέχοντα.

στον καθένα. Όπως ήταν αναμενόμενο, μόλις τα παιδιά έπιασαν στα χέρια τους τις ράβδους, άρχισαν να τις χτυπάνε ακατάπαυστα και με κάθε δυνατό τρόπο.

Τους ζήτησα να κάνουν λίγο ησυχία για να τους εξηγήσω τι θα παίξουν, και πράγματι σταμάτησαν να χτυπάνε (!) και να μιλάνε (!!) και περίμεναν με ανυπομονησία να τους δείξω. Τους έδειξα, για αρχή, δύο βασικά σχήματα, ένα για τη στροφή Α και ένα για τη στροφή Β του τραγουδιού. Τα παιδιά ξεκίνησαν αμέσως, ενώ εγώ τραγουδούσα παράλληλα το τραγούδι. Βιαζόντουσαν λίγο από τη χαρά τους, αλλά γενικά το πήγαν αρκετά καλά. Μετά τους έδειξα ένα δυσκολότερο σχήμα, στο οποίο έπρεπε στον τρίτο χρόνο του μέτρου να πετούν τις ράβδους στον αέρα αναποδογυρίζοντάς τες και να τις ξαναπιάνουν. Ενθουσιάστηκαν: «Ωραίοο!», «Τέλειο!». Άρχισαν να δοκιμάζουν το σχήμα χωρίς σταματημό, φωνάζοντας όλα μαζί ρυθμικά: «βάση-μύτη-τούμπα». Όσα παιδιά το κατάφεραν, ούρλιαζαν: «Κυρίααα, το κάναμε!». «Να σας δείξω ένα πιο δύσκολο τώρα;», ρώτησα. «Ναιαι!!». Τους έδειξα ένα σχήμα, όπου έπρεπε να διασταυρώνουν τις ράβδους τους στον αέρα. Τα παιδιά ξεκίνησαν να δοκιμάζουν. Η φασαρία από τα χτυπήματα των ράβδων ήταν απερίγραπτη. Σε κάποια στιγμή μπήκε μέσα η Εριφύλη, η δασκάλα του ΣΤ2, και μου είπε ότι στην αίθουσα που βρίσκεται από κάτω έχουν τρελαθεί, ακούγεται σαν να πέφτει χαλάζι. Ζήτησα από τα παιδιά να χτυπούν απαλά τις ράβδους στα πάτωμα, και τα καημένα προσπάθησαν φιλότιμα για ένα-δυο λεπτά, αλλά δεν άντεξαν περισσότερο και σύντομα παρασύρθηκαν ξανά από τη χαρά τους και χτυπούσαν αλύπητα.

Ευτυχώς όμως (για τους από κάτω), σύντομα χτύπησε για διάλειμμα. Σε δευτερόλεπτα ήρθαν μέσα όλα τα παιδιά του ΣΤ1 που θα συμμετείχαν στην παράσταση. Κάθισαν αμέσως σε ζευγάρια και ξεκίνησαν κι αυτά να παίζουν. Μέσα στην αίθουσα βρίσκονταν τώρα καμιά εικοσιπενταριά παιδιά. Πήγα στο αρμόνιο και ξεκίνησα να παίζω το «E Para Waiari». Τα παιδιά τραγουδούσαν το τραγούδι και παράλληλα έπαιζαν με τις ράβδους. Ήταν ασυνήθιστα συγκεντρωμένα, προσπαθώντας να καταφέρουν τα δύσκολα σχήματα. «Να σας δείξω τώρα ένα πιο δύσκολο σχήμα;», ρώτησα. «Ναιαιαι!», ούρλιαξαν όλα μαζί. Στο τελευταίο αυτό σχήμα, έπρεπε στον τρίτο χρόνο του μέτρου να πετούν τη μία ράβδο στον παρτενέρ τους και στον ίδιο χρόνο να πιάνουν στον αέρα τη ράβδο που τους πετούσε αυτός. Αυτό που ακολούθησε δεν περιγράφεται. Όλα τα παιδιά προσπαθούσαν και ξαναπροσπαθούσαν με πάθος, μετρώντας δυνατά «ένα-δύο-τρία». Τελικά, μέσα στα είκοσι λεπτά του διαλείμματος καταφέραμε να οργανώσουμε κάπως το τραγούδι, αντιστοιχίζοντας τα διάφορα σχήματα του παιχνιδιού στις αντίστοιχες στροφές. Όταν χτύπησε για μέσα, τα παιδιά έφυγαν συνεπαρμένα από τη χαρά τους και εγώ ψόφια από την κούραση.

Στο επόμενο μάθημα είδαμε κάποια πράγματα για τον πολιτισμό και τη μουσική κουλτούρα των Maori, και γενικότερα για τη Νέα Ζηλανδία. Τα παιδιά, παρακινημένα από τον ενθουσιασμό τους για το τραγούδι, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτή την περιοχή του

κόσμου, για την οποία δεν ήξεραν απολύτως τίποτα, και σε όλη τη διάρκεια της παρουσίασης με ρωτούσαν διάφορα πράγματα για την παραδοσιακή και τη σύγχρονη ζωή στη χώρα αυτή. Τέλος, μου ζήτησαν να ξαναδούν το βίντεο με τους Maori στο «E Para Waiari». Τους έδειξα δυο τέτοια βίντεο, και τα είδαν με κομμένη την ανάσα και παρατηρώντας με προσοχή τα εκπληκτικά σχήματα των Maori στις ράβδους. Η Λουκία είπε: *«Κυρία, κανένας μας δεν μπορούσε ποτέ να φανταστεί ότι υπάρχει τόσο ωραία μουσική στις χώρες του κόσμου»*.

Εμπόδια, εντάσεις και άλλες περιπέτειες

Τις τελευταίες βδομάδες και καθώς πλησίαζε η παράσταση άρχισαν να δημιουργούνται διάφορα μικρά ή μεγαλύτερα προβλήματα. Στο μάθημα της Τρίτης 9/5 ενημερώθηκα ότι κάποιες έξτρα ώρες που μου είχε διασφαλίσει η Ανδρονίκη για τις Πέμπτες του Μαΐου –ώρες που τα παιδιά είχαν κανονικά μαθήματα ξένης γλώσσας– δεν θα μπορούσα να τις κάνω, γιατί θα τις χρησιμοποιούσε ο Λύσανδρος για δικές του πρόβες για το θεατρικό. Διαπίστωσα, επίσης, ότι ο Λύσανδρος είχε “καπαρώσει” για τον ίδιο λόγο οποιαδήποτε άλλη ώρα μπορούσα να έρθω εκτάκτως στο σχολείο. Στο διάλειμμα πήγα να τον βρω και τον ρώτησα αν θα μπορούσε να μου δώσει μία ώρα την Παρασκευή, επειδή θα χάναμε το μάθημα της Πέμπτης. Του εξήγησα ότι μέχρι την παράσταση απέμεναν δύο μόνο Τρίτες (συν μία το πρωί της παράστασης), και δεν υπήρχε καμία άλλη ώρα για να κάνω μια, έστω, ακόμη πρόβα στα παιδιά. Ο Λύσανδρος, με πολύ έντονο ύφος, μου είπε: *«Γιούλη, εγώ άλλη ώρα δεν σου δίνω. Σου έδωσα μία την προηγούμενη βδομάδα και τέρμα. Δεν υπάρχει περίπτωση να σου δώσω άλλη. Τελείωσε»*. Πράγματι, την προηγούμενη βδομάδα μού είχε αφήσει τους μαθητές του μία ώρα επιπλέον του μαθήματός μας. *«Καλά»*, του είπα και έκλεισα εκεί το θέμα, αλλά βέβαια ο τόνος του μου φάνηκε πολύ απότομος και δεν μου άρεσε καθόλου.

Πριν φύγω, πέρασα από το γραφείο για να ενημερώσω την Ανδρονίκη ότι δεν θα ερχόμουν την Πέμπτη, αφού τα παιδιά θα είχαν πρόβα του θεατρικού. Η Ανδρονίκη, που είχε πάρει είδηση τι είχε συμβεί, μου υποσχέθηκε καταρχάς ότι θα προσπαθούσε να μου βρει κάποια άλλη ώρα την επόμενη βδομάδα. Σε σχέση με τη στάση του Λύσανδρου, μου είπε ότι ήταν πολύ φορτισμένος με το θεατρικό, ότι τα παιδιά δεν τον υπάκουαν στις πρόβες, και, τέλος πάντων, να μην το πάρω προσωπικά. *«Εντάξει, καταλαβαίνω, έχει κι αυτός ένταση. Δεν θα τον παρεξηγήσω»*, της απάντησα.

Στην πραγματικότητα, όμως, η σύντομη αυτή συζήτηση με τον Λύσανδρο με είχε αναστατώσει, όπως φαίνεται και από αυτά που έγραψα αργότερα στο ημερολόγιό μου.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 9/5/17

Ομολογώ ότι η στάση αλλά και ο τρόπος του Λύσανδρου με σύγχυσαν πολύ. Και τώρα που το σκέφτομαι, βλέπω ότι ο Λύσανδρος δεν στήριξε καθόλου το πρόγραμμα. Όλη τη χρονιά δεν ρώτησε καν τα παιδιά τι κάνουν σε αυτό το πρόγραμμα ή πώς τους φαίνεται (αυτό το ξέρω από τα ίδια τα παιδιά), και ούτε βέβαια παρότρυνε κάποιους δύσκολους μαθητές του να το αντιμετωπίσουν με συνέπεια, δείχνοντας έτσι ότι το θεωρεί και ο ίδιος αξιόλογο και χρήσιμο. Αλλά ούτε και εμένα με ρώτησε ποτέ τίποτα για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος, θεωρώντας προφανώς ότι το όλο θέμα δεν τον αφορά.

Αλλά ακόμη κι έτσι, μια ώρα για πρόβα θα μπορούσε να τη συζητήσει μαζί μου, για συναδελφικούς έστω λόγους. Η Εριφύλη, για παράδειγμα, μου έδωσε χωρίς δεύτερη σκέψη δυο ώρες που της ζήτησα, και είναι διατεθειμένη να μου δώσει κι άλλες, αν τις χρειαστώ. Είναι φανερό ότι θέλει να βοηθήσει και να διευκολύνει, γιατί, όπως μου έχει επανειλημμένα αναφέρει, βλέπει την αξία αυτού του προγράμματος για τα παιδιά. Αντίθετα, ο Λύσανδρος, τουλάχιστον τώρα τελευταία, έχει μια σχεδόν εχθρική στάση απέναντι στο θέμα. Μπορεί, πράγματι, να φταίει η ένταση που του δημιουργεί η προετοιμασία του θεατρικού. Δεν ξέρω. Πάντως, είναι ο μόνος από όλους τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους εμπλέκομαι και στα δύο σχολεία, που δεν χαίρεται βλέποντας τη χαρά (για να μην βάλω ένα σωρό άλλα θετικά πράγματα) που παίρνουν οι μαθητές του από αυτό το πρόγραμμα.

Είναι ενδιαφέρον ότι την έλλειψη στήριξης του Λύσανδρου προς το πρόγραμμα την είχαν αντιληφθεί και οι μαθητές του, παρότι εγώ, φυσικά, δεν τους είχα αναφέρει ποτέ τίποτα σχετικό. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε μια συζήτηση που είχα με τα παιδιά λίγες μέρες πριν από την παράσταση, ο Δαμιανός είπε: *«Ένα πράγμα που μας δυσκόλεψε στο πρόγραμμα ήταν ότι ο κύριος δεν μας άφησε να κάνουμε άλλη ώρα πρόβα τώρα στο τέλος, και ο χρόνος που είχαμε ήταν πολύ λίγος»*. Η Βικτωρία συμπλήρωσε: *«Ναι, και αν δεν ερχόσασταν στα διαλείμματα, δεν θα προλαβαίναμε με τίποτα να ετοιμάσουμε τα τραγούδια»*.

Οι δηλώσεις του Λύσανδρου, πέραν της πίκρας που μου προκάλεσαν, μου δημιούργησαν και πρακτικά εμπόδια, τα οποία αύξησαν το άγχος που ήδη ένιωθα. Με τα νέα δεδομένα, μέχρι τη μέρα της παράστασης είχα στη διάθεσή μου τρεις μόνο συναντήσεις με τα παιδιά (η τρίτη ήταν το πρωί της παράστασης), στις οποίες μάλιστα δεν ήξερα καν αν θα μπορούσα να πάρω τα παιδιά και των δύο τμημάτων μαζί. Θα κατάφερνα να έχω έτοιμα τα παιδιά σε τρεις μόνο πρόβες; Και πότε θα τους έδινα να συμπληρώσουν τα φυλλάδια ανοιχτών ερωτήσεων ή θα τους έπαιρνα μερικές ακόμη συνεντεύξεις που ήθελα; Οι δύο Τρίτες του Ιουνίου (μετά την παράσταση) που θα είχαμε κανονικά το μάθημά μας και στις οποίες υπολόγιζα, δεν ίσχυαν πια, γιατί οι δυο δάσκαλοι είχαν κανονίσει να πάνε με τα παιδιά για πρόβα στον χώρο που θα

παρουσίαζαν το θεατρικό (επρόκειτο για ένα ανοιχτό θέατρο του Δήμου). Πώς θα χωρούσα όλα τα παραπάνω μέσα σε τρεις μόνο συναντήσεις;

Γενικά, το άγχος που ένιωθα λόγω όλων αυτών που έπρεπε να φέρω εις πέρας καθώς πλησίαζαν οι παραστάσεις και η λήξη του προγράμματος και στα δύο σχολεία, είναι πολύ δύσκολο να περιγραφεί. Ακόμη πιο δυσπερίγραπτες είναι οι κινήσεις που έκανα τελικά, προκειμένου να ολοκληρώσω τη διδασκαλία του προγράμματος στα παιδιά, να τα προετοιμάσω για την παράσταση και παράλληλα να συγκεντρώσω το ερευνητικό μου υλικό. Κάθε βδομάδα έπρεπε να λύσω μια απίστευτη πολυπαραγοντική εξίσωση –με παράγοντες που διαφοροποιούνταν συνεχώς– σε μια προσπάθεια να δημιουργήσω κάποιες διαθέσιμες ώρες, για να καλύψω τις παραπάνω ερευνητικές και διδακτικές μου υποχρεώσεις. Σχεδόν όλες εκείνες τις τελευταίες μέρες βρισκόμουν καθημερινά και στα τρία σχολεία (στο δικό μου και στα δύο σχολεία της έρευνας), ενώ συχνά μέσα στην ίδια μέρα οι μετακινήσεις μου ανάμεσα στα σχολεία ξεπερνούσαν τις πέντε.

Αυτά σε ό,τι αφορά την κατάσταση στην οποία ήμουν εγώ την τελευταία εκείνη περίοδο και τα διάφορα θέματα που είχα να αντιμετωπίσω. Πιο ενδιαφέρον, όμως, έχουν οι καταστάσεις που διαμορφώνονταν μέσα στις τάξεις, και τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των παιδιών στο διάστημα αυτό.

Μια αξιοσημείωτη αλλαγή παρατηρούσα τον τελευταίο καιρό στο ΣΤ2. Όταν τα είχα πρωτογνωρίσει, τα παιδιά του τμήματος αυτού (μιλάω πάλι για τα παιδιά εκτός της ομάδας των “πέντε”) ήταν σε μεγάλο βαθμό κλεισμένα στον εαυτό τους, σιωπηλά και διστακτικά, σε μια ασυνείδητη, πιθανώς, προσπάθεια να μην προκαλούν την κοροϊδία της γνωστής παρέας. Τους τελευταίους, όμως, μήνες τα παιδιά αυτά ήταν γεμάτα ενέργεια, χαρά και διάθεση για γνώση. Πιστεύω ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνδεόταν άμεσα με τη θετική αυτή αλλαγή. Το πρόγραμμα είχε κινητοποιήσει τα παιδιά, τα είχε βοηθήσει να πιστέψουν στις δυνατότητες τους, και, κυρίως, τους είχε δώσει ευκαιρίες να ευχαριστηθούν πράγματα στο σχολείο: τη μουσική πράξη, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, τη γνώση. Την ίδια άποψη είχε, άλλωστε, και η δασκάλα τους, η Εριφύλη, που, όπως μου έλεγε, έβλεπε ξεκάθαρα τη θετική επίδραση του προγράμματος στον ψυχικό κόσμο των παιδιών.

Ως αποτέλεσμα, οι ισορροπίες στο τμήμα είχαν μεταβληθεί. Μπορεί τα πέντε αγόρια να μην είχαν αλλάξει σημαντικά σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά τους, έμοιαζαν, ωστόσο, να μην επηρεάζουν πια τις καταστάσεις. (Αυτό είναι φανερό και από τις σημειώσεις μου των μαθημάτων, όπου σιγά-σιγά τα αγόρια αυτά εξαφανίζονται). Με έναν τρόπο, είχαν

αντιληφθεί και τα ίδια τη νέα κατάσταση, οπότε είχαν κάπως παραιτηθεί από τη συνεχή προσπάθειά τους να διαλύουν τα πάντα. Επίσης, σε έναν μικρό, έστω, βαθμό, είχαν και αυτά ενταχθεί στο μάθημα. Η Κασσιόπη, μάλιστα, δήλωνε απολύτως βέβαιη ότι τα πέντε αγόρια είχαν ευχαριστηθεί πάρα πολύ τις λίγες φορές που είχαν πάρει μέρος στις δραστηριότητες του προγράμματος, και ότι αν δεν συμμετείχαν περισσότερο, ήταν επειδή προσπαθούσαν, με κόπο πια, να διατηρήσουν τη φήμη τους ως “αδιάφοροι” και “αντιδραστικοί”. Σε κάθε περίπτωση, η παρουσία τους είχε πάψει να καταδυναστεύει τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία, έχοντας βρει κάτι που τους προκαλούσε το ενδιαφέρον και τους πρόσφερε χαρά και αυτοπεποίθηση, είχαν απελευθερωθεί και έβγαζαν προς τα έξω την προσωπικότητά τους. Και αποδεικνυόταν ότι αρκετά από αυτά τα παιδιά είχαν ενδιαφέρουσες προσωπικότητες αλλά και ένα σημαντικό δυναμικό, που για πολλά χρόνια είχε παραμείνει αφανές, και για αυτό δεν είχε εκτιμηθεί από κανέναν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά αυτά τα είχα εκτιμήσει ιδιαίτερα και τα είχα αγαπήσει πολύ (όπως, νομίζω, και αυτά εμένα). Και λυπόμουν που δεν υπήρχε χρόνος να έχω περισσότερες συζητήσεις μαζί τους, ώστε να προσεγγίσω σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος τις σκέψεις και τις απόψεις τους.

Στο τμήμα ΣΤ1, από την άλλη, τις τελευταίες αυτές βδομάδες επικρατούσε μια διαφορετική κατάσταση. Τα παιδιά, νιώθοντας ότι πλησιάζει το τέλος της χρονιάς, είχαν αρχίσει να αποδιοργανώνονται. Στην αποδιοργάνωση συντελούσε και το γεγονός ότι είχαν σταματήσει πια να κάνουν μαθήματα και ασχολούνταν όλη τη μέρα με το θεατρικό. Επιπλέον, υπήρχε μια γενικότερη ένταση στο τμήμα τους, που πρέπει να σχετιζόταν και με το κλίμα που επικρατούσε στις πρόβες με τον Λύσανδρο, ο οποίος φαινόταν επίσης εκνευρισμένος. Η έντασή τους ήταν φανερή και στις τελευταίες δικές μας πρόβες, στη διάρκεια των οποίων ο ενθουσιασμός τους εκφραζόταν μέσα από φωνές, γέλια και συνεχή φασαρία. Βέβαια, από την αρχή τα παιδιά αυτά ήταν ζωηρά και πολυλογάδικα, τώρα όμως κάποια από αυτά είχαν λίγο “ξεφύγει”. Με κούραζαν πολύ με τη φασαρία τους –και συχνά κούραζαν και τα υπόλοιπα, πιο ήσυχα, παιδιά–, αλλά, από την άλλη, με ανατροφοδοτούσε η τρομερή χαρά τους για αυτά που κάναμε. Σε μία πρόβα, όμως, το πράγμα παρατράβηξε και προκλήθηκε επεισόδιο.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 22/05/17 (21^ο μάθημα)

Η μέρα αυτή ήταν σίγουρα η χειρότερη από όλες όσες έχω ζήσει στο σχολείο της Πρασιάς από την έναρξη της έρευνας.

Πήγα εκτάκτως σήμερα, Δευτέρα, (μετά από άπειρες συνεννοήσεις με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είχαν μάθημα στα παιδιά), με σκοπό την 1^η ώρα να κάνω μια πρόβα στα

παιδιά της παράστασης και τη 2^η να πάρω κάποια παιδιά για μια συζήτηση. Μας απομένει μόλις μια βδομάδα μέχρι την παράσταση και ο χρόνος πιέζει ασφυκτικά.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν έμαθαν ότι θα κάνουμε πρόβα και ήρθαν στην αίθουσα χειροκροτώντας και φωνάζοντας. Τους ζήτησα να φτιάξουν αμέσως τις σειρές τους για να ξεκινήσουμε. Τα παιδιά του ΣΤ2 μπήκαν σχετικά γρήγορα στις θέσεις τους, από το ΣΤ1 όμως οι περισσότεροι συζητούσαν και γύριζαν γύρω-γύρω.

Κάποια στιγμή ξεκινήσαμε τα κομμάτια. Από την αρχή φάνηκε ότι μερικά κορίτσια του ΣΤ1 δεν ήταν καθόλου συγκεντρωμένα. Ξεχνιόντουσαν σε διάφορα σημεία και έκαναν λάθη που δεν είχαν ξανακάνει. Στο «Tue Tue» αναγκαστήκαμε να σταματήσουμε και να ξαναρχίσουμε πολλές φορές, καθώς ειδικά τα παιδιά μια τετράδας (Θέκλα, Ξανθίππη, Ιφιγένεια, Όλγα) γελούσαν και μιλούσαν διαρκώς, και βέβαια έκαναν άλλα αντί άλλων. Προχωρήσαμε στα επόμενα κομμάτια μέσα σε αρκετή φασαρία. Τα κορίτσια δεν σταματούσαν να χαζογελάνε, και η συμπεριφορά τους είχε πια εκνευρίσει τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δυσανασχέτησαν: *«Κυρία, θα μας χαλάσουν τη γιορτή. Δεν είναι σωστό. Να τις διώξετε!»*. Σταμάτησα την πρόβα και ρώτησα τα παιδιά αν θέλουν πραγματικά να κάνουμε αυτή την παράσταση. *«Αν είστε κουρασμένοι, παιδιά»*, λέω, *«ας μην το κάνουμε, δεν πειράζει. Και ό,τι κάναμε ως τώρα, είναι μια χαρά»*. Τα παιδιά άρχισαν να φωνάζουν: *«Θέλουμε, κυρία, θέλουμε!»*, *«Όχι, κυρία, να μην την ακυρώσουμε!»*.

Στο μεταξύ, η Ανδρονίκη, η διευθύντρια, η οποία άκουγε από την αρχή τη φασαρία των παιδιών στην πρόβα (αλλά γνώριζε και ότι στο ΣΤ1 κάποιοι είχαν εκτραπεί τον τελευταίο καιρό), μπήκε στην τάξη θυμωμένη και τους έβαλε τις φωνές. Η Θέκλα (η οποία, όπως ξέρουμε, είναι σε μόνιμη κόντρα με την Ανδρονίκη,) της ανταπάντησε με ένα ειρωνικό σχόλιο, οπότε η Ανδρονίκη εκνευρίστηκε ακόμη περισσότερο και, απευθυνόμενη προσωπικά στη Θέκλα, της είπε *«να μαζευτεί, γιατί η κακοήθειά της έχει ξεπεράσει τα όρια»*. Η Θέκλα θύμωσε (κάτι που το έχει εύκολο) και αντί να ζητήσει συγγνώμη, σηκώθηκε κι έφυγε από την τάξη. Η Ανδρονίκη συνέχισε την κατσάδα προς τα παιδιά, λέγοντάς τους ότι θα έπρεπε να ντρέπονται που συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο, και δεν σκέφτονται ότι εγώ έρχομαι έξτρα μέρα για να τους κάνω αυτή τη μία πρόβα. *«Ποιοί είναι αυτοί που ενοχλούν;»* με ρώτησε φουρκισμένη και έτοιμη να πετάξει έξω με τις κλωτσιές αυτούς που θα της επιδείκνυα. Προσπάθησα να ρίξω τους τόνους και να ηρεμήσω την κατάσταση. Στραμμένη κυρίως προς τα παιδιά του ΣΤ1, τους ζήτησα να προσπαθήσουν να συγκεντρωθούν, για να μην καταστρέψουν με τον υπερβολικό ενθουσιασμό τους τη δουλειά που τόσον καιρό έχουν κάνει τα ίδια αλλά και όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

Τα παιδιά κατέβασαν το κεφάλι μουρμουρίζοντας συγγνώμες. Τέλος πάντων, τα πράγματα ηρέμησαν και η Ανδρονίκη βγήκε για να συνεχίσουμε. Έστειλα την Ξανθίππη να φέρει πίσω τη Θέκλα, αλλά η Θέκλα απάντησε ότι δεν θέλει να συμμετάσχει και δεν επέστρεψε.

Συνεχίσαμε τα υπόλοιπα κομμάτια. Τώρα τα παιδιά ήταν ήρεμα και συγκεντρωμένα, και τα πήγαν όλα πολύ καλά. Η ώρα είχε περάσει, οπότε έστειλα τα παιδιά στα μαθήματά τους.

Υποτίθεται ότι θα χρησιμοποιούσα την επόμενη ώρα για να κάνω μια συζήτηση με τα παιδιά, αλλά μετά από όλη αυτή την ένταση, έκρινα ότι δεν ήταν η κατάλληλη μέρα. Εξάλλου, κι εγώ ένιωθα εξαντλημένη και δεν είχα διάθεση. Πριν φύγω, σημείωσα κάποιες σκέψεις μου.

Δεν ξέρω τι έχει συμβεί στο ΣΤ1 και τα παιδιά είναι σε τέτοια ένταση. Όπως και να 'χει, το πιο βασικό τώρα είναι να καταφέρω να αποκαταστήσω την ηρεμία και να επαναφέρω το χαρούμενο κλίμα στα μαθήματά μας, ώστε να μην υπάρχουν θυμοί και στενοχώριες τις τελευταίες αυτές μέρες του προγράμματος. Και με τη Θέκλα δεν θέλω να τελειώσει έτσι. Μπορεί να είναι ένα δύσκολο παιδί, που επιδιώκει συχνά να προκαλεί, μαζί όμως τα έχουμε πάει πολύ καλά, και στα μαθήματά μας δεν είχε ποτέ δημιουργήσει θέμα. Τώρα, φαίνεται ότι με τη γενική αποδιοργάνωση που επικρατεί στο τμήμα, έχει επιστρέψει στη γνώριμη αντιδραστικότητά της. Σε κάθε περίπτωση, θα ήθελα να ξε-πεισμώνει και να επιστρέψει στην ομάδα μας. Αυτό είναι και το σωστό από μέρους της.

Έφυγα για το σχολείο μου κουβαλώντας όλες αυτές τις σκέψεις και τα στενάχωρα συναισθήματα. Το αποκορύφωμα, όμως, της ημέρας ήρθε λίγο αργότερα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 22/05/17 (συνέχεια)

Δυο ώρες αργότερα, και ενώ ήμουν πια στο σχολείο μου, τηλεφώνησα ξανά στο σχολείο της Πρασιάς, για να ρωτήσω τον Λύσανδρο αν θα μπορούσα στο αυριανό μάθημα (το κανονικό μας, της Τρίτης) να πάρω τα παιδιά του τη 2^η αντί της 1^{ης} ώρας. Για αυτόν δεν θα άλλαζε κάτι, για μένα όμως αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί έτσι θα είχα και τα δύο τμήματα μαζί, πράγμα που ήταν τελείως αναγκαίο στο τελευταίο αυτό μάθημα πριν την παράσταση. Ο Λύσανδρος, με πολύ επιθετικό τόνο, μου είπε:

«Ξέρεις κάτι Γιούλη; Αν ήξερα ότι αυτό το πρόγραμμα θα μου δημιουργήσει τόσα προβλήματα, δεν θα είχα δεχτεί να γίνει σε καμία περίπτωση. Εγώ είχα πει να πουν τα παιδιά τρία τραγούδια μέσα στο θεατρικό και τέλος. Αλλά η Ανδρονίκη ήθελε να κάνετε παράσταση, κι εσύ το ίδιο, και τώρα έχω εγώ ένα σωρό προβλήματα για να κάνεις εσύ τις πρόβες σου. Και έχω χάσει τόσες ώρες με τις πρόβες σας, ενώ έχω να ετοιμάσω το θεατρικό... Και όλα αυτά για να κάνετε εσείς την παράστασή σας». Και κάπως έτσι συνέχισε για μερικά ακόμη λεπτά.

Ακούγοντάς τον ένιωσα πολύ άσχημα. «Καλά, βρε Λύσανδρε», του λέω, «πόσες ώρες σου έχω πάρει εγώ όλη τη χρονιά; Δύο; Τρεις; Παραπάνω δεν είναι σίγουρα. Τέλος πάντων, ζέχνα το για αύριο, δεν θα αλλάξουμε τίποτα. Και δεν πρόκειται να σε αναστατώσω άλλο».

Αυτά είπα και κλείσαμε. Αμέσως με πλημμύρισε μια φοβερή πίκρα. Τελικά, ό,τι είδους επιτόπια έρευνα και να κάνει κανείς, θα προκαλέσει ενόχληση ή προβλήματα σε κάποιους ανθρώπους. Δεν υπάρχει άλλη περίπτωση. Πριν ξεκινήσω την έρευνα αυτή, και έχοντας διαβάσει διάφορα σχετικά με τα θέματα που δημιουργεί η παρουσία του ερευνητή στην ομάδα που μελετά, σκεφτόμουν ότι στη δική μου τουλάχιστον περίπτωση, η έρευνα θα είναι σε μεγάλο βαθμό ανταποδοτική: Δεν θα μπω στη ζωή αυτών των ανθρώπων χωρίς να τους προσφέρω κάτι. Αντίθετα, θα διδάξω στα παιδιά ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο θα μάθουν πράγματα, θα ευχαριστηθούν, θα συνεργαστούν μεταξύ τους, θα διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Αυτά δηλαδή που υποτίθεται ότι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης. Αλλά ακόμη και σε αυτή την τόσο ανταποδοτική έρευνα, όπου νιώθω ότι περισσότερα δίνω, παρά παίρνω (ειδικά σε αυτό το σχολείο), ακόμη και σε αυτήν θεωρούμαι βάρος και πρόβλημα.

Μετά τη συζήτηση αυτή δεν μπορούσα να ησυχάσω. Σκεφτόμουν ότι αν ήταν ακόμη δυνατόν και δεν είχαμε εκτεθεί στους γονείς, ίσως θα ήταν καλύτερο να ακυρώσουμε την παράσταση. Αν είναι να δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο, ας μην την κάνουμε, σκεφτόμουν. Το μόνο που με προβλημάτιζε ήταν τα παιδιά. Παρά τις φωνές εκείνης της μέρας, ήμουν σίγουρη ότι θα απογοητεύονταν αν δεν γινόταν τελικά η παράσταση. Και τι θα τους λέγαμε; Πώς θα δικαιολογούσαμε τη ματαίωση; (Δεν μπορούσα βέβαια να τους πω ότι ο δάσκαλός τους ήταν αντίθετος με την ιδέα.) Αμέσως θα συνέδεαν τη ακύρωση της παράστασης με τα γεγονότα της πρόβας και θα σκέφτονταν ότι εγώ δεν ήθελα να τα αναλάβω άλλο, επειδή κάποια παιδιά έκαναν φασαρία κ.λπ. Και το ίδιο θα σκέφτονταν και οι γονείς τους.

Το μεσημέρι τηλεφώνησα στην Ανδρονίκη για να της πω τι συνέβη και τι σκεφτόμουν, αλλά δεν τη βρήκα. Της έστειλα ένα μήνυμα να με πάρει τηλέφωνο μόλις μπορέσει.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 22/05/17 (συνέχεια)

[...] Ακριβώς ένα λεπτό αργότερα χτύπησε το κινητό μου και ήμουν βέβαιη ότι θα είναι η Ανδρονίκη που είδε το μήνυμα. Αλλά ήταν η Εριφύλη. Η Εριφύλη, που πολύ με συγκίνησε με αυτήν της την κίνηση, μου εξήγησε ότι είχε ακούσει νωρίτερα τον Λύσανδρο να μου φωνάζει εκνευρισμένος στο τηλέφωνο. Η Εριφύλη κατάλαβε τι περίπου είχε συμβεί και σκεπτόμενη ότι θα έχω στενοχωρηθεί, με πήρε για να με στηρίξει.

«Γιούλη μου, άκου, μην το πάρεις προσωπικά που σου μίλησε έτσι ο Λύσανδρος και στενοχωρηθείς. Ο Λύσανδρος είναι δύσκολος χαρακτήρας. Και με μένα τσακώθηκε πριν δυο βδομάδες με παρόμοιο τρόπο, μου είπε ότι κακώς συνεργάστηκε μαζί μου στο θεατρικό, ότι το

μετάνιωσε και άλλα τέτοια. Άκου, Γιούλη, εγώ δεν θέλω να στενοχωρηθείς, και θα σου δώσω όσες ώρες χρειάζεσαι τους δικούς μου μαθητές για πρόβα, χωρίς κανένα πρόβλημα».

Της είπα ότι σκέφτομαι να ακυρώσουμε την παράσταση και να τελειώνει αυτή η ιστορία. Η Εριφύλη αντέδρασε αμέσως: *«Όχι, βρε Γιούλη μου, έχεις κάνει τόση δουλειά, και τα παιδιά έχουν κάνει τόση δουλειά, δεν είναι σωστό να πάει χαμένη. Ούτε είναι σωστό να σε ακυρώσουμε».* *«Δεν με ακυρώνετε»*, της λέω. *«Εγώ με τα παιδιά έκανα αυτό που είχα σκοπό να κάνω, τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν, έμαθαν πράγματα, όλα είναι οκ. Απλώς, δεν ήθελα να τελειώσει έτσι. Αλλά δεν θα με πειράζει προσωπικά. Το μόνο που σκέφτομαι είναι τα παιδιά. Θα λυπηθούν αν ματαιωθεί η παράσταση».* *«Τα παιδιά δεν είναι πρόβλημα»*, είπε η Εριφύλη. *«Τα παιδιά τη μία μέρα στενοχωριούνται και την άλλη το έχουν ξεχάσει. Εσύ μην στενοχωρηθείς»*, επέμεινε. *«Καλά»*, της λέω. *«Θα μιλήσω και με την Ανδρονίκη και θα δούμε. Σ' ευχαριστώ πολύ που με πήρες. Το εκτιμώ πάρα πολύ».*

Η Εριφύλη μού επανέλαβε ότι όσες ώρες χρειαζόμουν τα παιδιά της, ήταν πρόθυμη να μου τα δώσει: *«Αυτό μόνο μπορώ να προσφέρω, δεν μπορώ να προσφέρω κάτι άλλο»*, μου είπε. Την ευχαρίστησα και πάλι από καρδιάς. Και εκεί κλείσαμε.

Έμενε τώρα να μιλήσω με την Ανδρονίκη, να δούμε τι θα κάνουμε.

Η Ανδρονίκη με πήρε αργότερα το απόγευμα. Μου είπε ότι η Εριφύλη της είχε δώσει μια ιδέα για το τι είχε συμβεί και μου ζήτησε συγγνώμη για τη συμπεριφορά του Λύσανδρου αλλά και για όλα τα προβλήματα που μου είχαν δημιουργήσει. Εγώ της είπα ότι ένιωθα πολύ άσχημα με το θέμα που είχε προκληθεί και σκεφτόμουν μήπως θα ήταν καλύτερο να ακυρώσουμε την παράσταση. Η Ανδρονίκη όμως δεν το συζητούσε: *«Γιούλη, η παράσταση αυτή θα γίνει, και όχι μόνο γιατί έχουμε εκτεθεί στους γονείς, αλλά γιατί έτσι πρέπει, για να φανεί όλη αυτή η ωραία δουλειά που κάνατε με τα παιδιά».* Πρόσθεσε ακόμη ότι θα φρόντιζε να κάνουμε μια πρόβα το Σάββατο, ώστε να έχω χρόνο να κάνω τις διορθώσεις που ήθελα στα παιδιά. Την ευχαρίστησα για τη διαρκή στήριξή της. Η Ανδρονίκη μου απάντησε: *«Εγώ σε ευχαριστώ, Γιούλη, για όσα έχεις κάνει για το σχολείο μας».*

Οι συζητήσεις με την Εριφύλη και την Ανδρονίκη με αποφόρτισαν αρκετά. Αποφάσισα να δω την αρνητική στάση του Λύσανδρου ως μια εξαίρεση μέσα σε ένα γενικά υποστηρικτικό κλίμα, και να συνεχίσω να κάνω το καλύτερο δυνατό στις δεδομένες συνθήκες, ό,τι έκανα δηλαδή πάντα. Ο πρώτος στόχος τώρα ήταν να επαναφέρω την ηρεμία ανάμεσα στα παιδιά.

Την επόμενη μέρα πήγα στο σχολείο αρκετά ανήσυχη για το πώς θα βρω τα παιδιά. Φοβόμουν μήπως το χαρούμενο και ζεστό κλίμα που είχε επικρατήσει όλον αυτόν τον καιρό

στα μαθήματά μας είχε χαλάσει. Και αν είχε χαλάσει, θα προλάβαινα να το αποκαταστήσω; Και η Θέκλα θα επέστρεφε στην ομάδα ή θα συνέχιζε το πείσμα της; Τελικά, αποδείχτηκε ότι όλες αυτές οι ανησυχίες μου ήταν μάλλον υπερβολικές.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τρίτη 23/05/17 (22^ο μάθημα)

Σήμερα, ως εκ θαύματος, όλα επανήλθαν στην κανονικότητά τους, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τα παιδιά και τη σχέση μου με αυτά.

ΣΤ1+ΣΤ2: Τα παιδιά μπήκαν χαρούμενα ρωτώντας: «Κυρία, θα κάνουμε δίωρο;». Τους είπα πως όχι, γιατί τους θέλει ο κύριος Λύσανδρος μετά. «Οχι!», φώναξαν. Η Κασσιόπη με ρώτησε για τα χθεσινά γεγονότα (κάτι είχε μάθει) και της τα διηγήθηκα εν συντομία. Η Κασσιόπη συγχύστηκε πολύ με τη στάση του Λύσανδρου και έριξε διάφορα “γαλλικά”.

Στο μεταξύ η Θέκλα ήρθε χαμογελαστή στην πρόβα, σαν να μην συνέβη τίποτα χτες, και μάλιστα έδειχνε και πολύ ευδιάθετη. Την έπιασα και τη φίλησα, λέγοντάς της ότι χαίρομαι πολύ που είναι ξανά μαζί μας, γιατί η παρουσία της είναι σημαντική. Η Θέκλα ήταν όλο χαμόγελα και με κέρασε και σοκολατάκι, γιατί είχε τα γενέθλιά της.

Έτσι έληξε αυτό το επεισόδιο, το οποίο, όπως αποδείχτηκε, εγώ το πήρα πολύ πιο βαριά από ό,τι τα παιδιά. (Τελικά, είχε δίκιο η Εριφύλη όταν έλεγε ότι για τα παιδιά, τα δράματα αυτού του τύπου δεν διαρκούν πολύ).

Στην πρόβα αυτή όλα τα τραγούδια βγήκαν περίφημα. Τα παιδιά ήταν κεφάλτα και ευχαριστιόντουσαν πολύ τους ξεχωριστούς ρόλους που τους είχα δώσει.

Όταν είδα ότι πλησίαζε η 2^η ώρα, σταμάτησα την πρόβα και άρχισα να μαζεύω γρήγορα τα όργανα. Πριν φύγω, μοίρασα στα παιδιά ένα φυλλάδιο ανοιχτών ερωτήσεων, για να καταγράψουν κάποια πράγματα σχετικά με την εμπειρία του προγράμματος. Σε λίγο μπήκε ο Λύσανδρος, οπότε έφυγα για να κάνει το μάθημά του. Η Εριφύλη, βλέποντάς με στον διάδρομο, με ρώτησε αν μου είπε τίποτα ο Λύσανδρος, αν μου ζήτησε συγγνώμη ή κάτι τέτοιο. Της είπα ότι δεν μου είπε τίποτα, βασικά δεν μου είπε ούτε καλημέρα (αλλά ούτε κι εγώ του είπα, δεν ένιωθα διάθεση να του πω οτιδήποτε).

Έφυγα από το σχολείο ευχαριστημένη και ήσυχη, με ελαφριά καρδιά, καμία σχέση με τη χθεσινή μέρα. Παρότι το κλίμα με τον Λύσανδρο παρέμενε παγωμένο, τα παιδιά πήγαν καλά στην πρόβα, και κυρίως η σχέση μεταξύ μας είχε επανέλθει στα συγκαλά της. Ήμουν αισιόδοξη ότι όλα θα πάνε καλά.

Αλλά όταν έχεις να κάνεις με παιδιά, και μάλιστα με παιδιά που μπαίνουν στην εφηβεία, πρέπει να είσαι έτοιμος για συνεχείς ανατροπές. Έτσι, ενώ η πρόβα της Τρίτης, που

περιέγραφα παραπάνω, πήγε μια χαρά, η επόμενη, που έγινε το μεσημέρι του Σαββάτου (τρεις μέρες δηλαδή πριν από την παράσταση), ήταν και πάλι λίγο επεισοδιακή.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Σάββατο 27/05/17 (γενική πρόβα)

Η Ανδρονίκη κανόνισε την πρόβα αυτή σε μέρα εκτός σχολείου. Μαζευτήκαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων, όπου θα γίνει και η παράστασή μας. Η Ανδρονίκη είχε έρθει κι αυτή για να με βοηθήσει (η Κασσιόπη δεν μπορούσε), ενώ παρούσες ήταν και κάποιες μαμάδες. Αυτή θα ήταν ουσιαστικά η τελική μας πρόβα. Η παράσταση είναι την ερχόμενη Τρίτη το βράδυ, και η μόνη ώρα που θα βρεθώ ξανά με τα παιδιά ως τότε είναι την Τρίτη το πρωί.

Η πρόβα ξεκίνησε καλά, με τα πρώτα κομμάτια να κυλούν χωρίς προβλήματα. Από κάποια στιγμή και πέρα, όμως, τα πράγματα πήραν άλλη τροπή, εξαιτίας της Θέκλας. Η Θέκλα, που από την αρχή ήταν φανερό ότι επιδίωκε να εκνευρίσει την Ανδρονίκη και γενικά να εντυπωσιάσει τα υπόλοιπα παιδιά και το “κοινό” (που αποτελούσαν οι λίγες μαμάδες), κάπου στο μέσο της πρόβας άρχισε να κάνει διάφορες βλακείες, που διαρκώς πλήθαιναν. Όσο δε η Ανδρονίκη της φώναζε να σταματήσει τις ανοησίες και να σοβαρευτεί, τόσο η Θέκλα συνέχιζε. Στο τελευταίο κομμάτι, το «E Para Waiagi» (στο οποίο παίζαμε το παιχνίδι με τις ράβδους), η ανώριμη συμπεριφορά της έπιασε κορυφή (ή μάλλον πάτο). Έκανε ό,τι γελοιοτητα μπορεί να φανταστεί κανείς. Όπως ήταν προβλεπόμενο, και κάποια ακόμη παιδιά του ΣΤ1 άρχισαν να γελάνε με τις χαζομάρες της, να χάνουν τη συγκέντρωσή τους και τελικά να κάνουν άλλα αντί άλλων. Το κομμάτι ήταν βέβαια μια πανωλεθρία, τουλάχιστον από τη μεριά του ΣΤ1.

Η συμπεριφορά της Θέκλας, πάντως, θύμωσε (και δικαίως) κάποια παιδιά του ΣΤ2, που άρχισαν να διαμαρτύρονται ότι «δεν είναι σωστό αυτό, η Θέκλα και κάποιοι άλλοι να χαλάνε την παράσταση», και μου ζητούσαν να τους διώξω. Είπα στη Θέκλα ότι με τη συμπεριφορά της καταστρέφει τη δουλειά όλων των παιδιών. Η Θέκλα σήκωσε τους ώμους της και πήρε μία έκφραση που σήμαινε «σιγά μη με νοιάζει» ή «ναι, και μπράβο μου, γιατί έτσι είμαι εγώ». Τελικά, μετά από προσπάθειες που κράτησαν πάνω από μισή ώρα, τα πράγματα κάπως ηρέμησαν και κατορθώσαμε να ολοκληρώσουμε την πρόβα.

Τα παιδιά έφυγαν και αρχίσαμε με την Ανδρονίκη να μαζεύουμε. Ήμασταν και οι δύο ψόφιες από την κούραση. Η Ανδρονίκη μού θύμισε κάτι που μου είχε πει μήνες πριν, ότι «αυτά τα παιδιά ακόμη και την τελευταία στιγμή μπορεί να σου τα χαλάσουν όλα». Εγώ, πάλι, για να δώσω κουράγιο στον εαυτό μου, έλεγα από μέσα μου ότι πάντα συμβαίνουν τέτοια πράγματα όταν έχεις να κάνεις με παιδιά.

Όσον αφορά τώρα το πώς θα πάει η παράσταση, πραγματικά δεν έχω ιδέα. Όλα εξαρτώνται από την αυτοσυγκέντρωση που θα έχουν τα παιδιά την Τρίτη το απόγευμα.

Το τέλος του ταξιδιού

Το τελευταίο μας μάθημα, το πρωί της Τρίτης 30/5, έγινε μέσα σε ένα κλίμα χαράς αλλά και συγκίνησης. Τα παιδιά ήταν αξιαγάπητα: χαρούμενα, αναστατωμένα, γεμάτα ανυπομονησία για τη βραδινή παράσταση. Σε σχέση με το συμβάν του Σαββάτου, δεν θέλησα να δώσω συνέχεια. Άλλωστε, πριν ξεκινήσουμε, τα παιδιά του ΣΤ1 που είχαν παρασυρθεί το Σάββατο από τις ανοησίες της Θέκλας, ήρθαν και μου ζήτησαν συγγνώμη. Η ίδια η Θέκλα, παρότι είχε έρθει κανονικά στο μάθημα, δεν είπε τίποτα για το θέμα. Η Κασσιόπη ήταν έτοιμη να πάει να της τα ψάλει, αλλά την απέτρεψα. Δεν ήθελα τελευταία μέρα να αναλωθούμε σε τσακωμούς.

Η πρόβα της τελευταίας αυτής μέρας πήγε πολύ καλά. Τα παιδιά τραγουδούσαν με φοβερό κέφι και ήταν φανερό ότι ευχαριστιόντουσαν κάθε στιγμή των μουσικών επιτελέσεων.

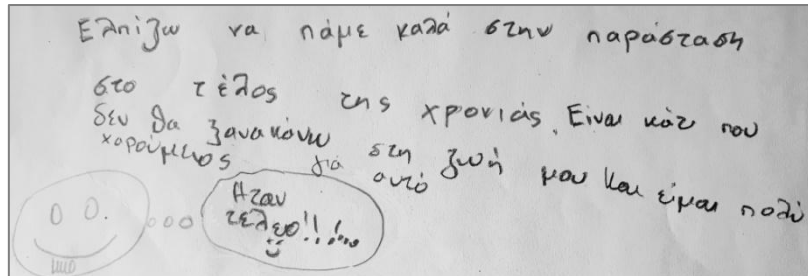
Πριν τελειώσουμε, ο Δαμιανός ρώτησε: *«Κυρία, πότε θα ξανακάνουμε μάθημα μετά την παράσταση;»*. *«Δυστυχώς, παιδιά, δεν θα έχουμε άλλο μάθημα, γιατί τις επόμενες δύο Τρίτες θα πάτε με τους δασκάλους σας στον χώρο που θα παρουσιάσετε το θεατρικό»*, εξήγησα. *«Τι; Μα γιατί Τρίτη; Δεν μπορούμε να πάμε άλλη μέρα;»*, άρχισαν όλα να φωνάζουν. Οι διαμαρτυρίες συνεχίστηκαν για μερικά λεπτά. *«Δηλαδή, το σημερινό μάθημα είναι το τελευταίο μας;»*, ρώτησαν κάποια παιδιά, συνειδητοποιώντας μόλις τώρα το γεγονός αυτό. Τους είπα ότι θα προσπαθούσα να ξανάρθω την επόμενη βδομάδα, αλλά δεν ήταν σίγουρο, καθώς οι συνθήκες ήταν πολύ δύσκολες. *«Τη μέρα που θα έρθετε, θα μας δείξετε καινούριο τραγούδι;»*, ρώτησε ο Δαμιανός. *«Ναι, κυρία!»*, φώναξαν όλα μαζί. *«Να κάνουμε ένα ακόμη αφρικανικό!»*, *«Όχι! Ένα γιαπωνέζικο!»*, *«Από την Ινδία!»*, *«Από την Ιταλία!»*. Με εντυπωσίασε ότι ακόμη και την τελευταία βδομάδα του δημοτικού σχολείου, και μάλιστα μετά και την παράσταση, τα παιδιά εξακολουθούσαν να θέλουν να μάθουν καινούριο τραγούδι.

Στο διάλειμμα όλα τα παιδιά έμειναν μέσα (εκτός της Θέκλας). Πήραν τα όργανα και, μέσα σε μια πολύ χαρούμενη ατμόσφαιρα, άρχισαν να παίζουν και να τραγουδούν κάποια από τα τραγούδια μας. Στο τέλος, κάθισαν κάτω σε ζευγάρια για να κάνουμε το «E Para Waiagi». *«Ας κάνουμε το σχήμα με το πέταγμα των ράβδων, που δεν θα κάνουμε στην παράσταση»*, είπα. *«Ναιαι!!»*. Τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι, διασκεδάζοντας με την ψυχή τους.

Κάποια στιγμή χτύπησε για μέσα, οπότε έπρεπε να πάνε στο μάθημά τους. Πριν φύγουν, τους ζήτησα να τα βγάλω μια φωτογραφία, έτσι όπως ήταν καθισμένα στο πάτωμα. Μου πόζαραν όλο χαμόγελα. (Αυτή είναι η μόνη φωτογραφία που έχω από τα μαθήματα). Ήταν πολύ συγκινητικό. *«Κυρία, θα μας λείψετε»*, είπε ο Θωμάς, και αμέσως ένιωσα τα μάτια μου να γεμίζουν δάκρυα. *«Κι εμένα θα μου λείψετε, παιδιά»*, είπα. *«Και ελπίζω να περάσατε καλά*

όλον αυτόν τον καιρό». «Ήταν τέλεια, κυρία! Τέλεια!», φώναξαν. «Κυρία, σας αγαπάμε!», είπε η Λουκία και με αγκάλιασε.

Φίλησα τα παιδιά και τους ευχήθηκα καλή επιτυχία για την παράσταση το απόγευμα. Το ραντεβού μας ήταν σε λίγες ώρες στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.



[Θωμάς, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Η τελική παράσταση (Μια μικρή μεγάλη στιγμή)

Τρίτη 30/05/17 - Αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου

Το απόγευμα ξαναπήγα στο σχολείο για την παράσταση. Έφτασα νωρίς για να ετοιμάσω τα όργανα και ό,τι άλλο χρειαζόμασταν. Η Ανδρονίκη ήταν ήδη εκεί και με βοήθησε. Σιγά-σιγά άρχισαν να μαζεύονται τα παιδιά. Ήταν όλα πολύ χαρούμενα, με φιλούσαν και μου έλεγαν ότι αγωνιούν αλλά και ανυπομονούν μαζί. Σε λίγο ήρθε και η Κασσιόπη, γελαστή και χαλαρή, όπως πάντα. Τα παιδιά τριγύριζαν γύρω-γύρω σαν ζουζούνια. Η Θέκλα ήρθε και αυτή τελικά, παρά τις φημολογίες περί του αντιθέτου, αν και με σορτσάκι αθλητικό αντί για τζιν παντελόνι, όπως είχαμε πει. Κάποια παιδιά ήρθαν και μου ψιθύρισαν ότι η Θέκλα δεν ήταν σωστά ντυμένη (εννοώντας ότι το είχε κάνει επίτηδες), αλλά τους είπα ότι δεν πειράζει, αν θέλει να κάνει την παράσταση με σορτσάκι, ας την κάνει έτσι, δεν χάλασε ο κόσμος.

Μαζεύτηκε αρκετό κοινό. Εκτός από τους γονείς και γνωστούς των παιδιών, υπήρχαν και πολλοί εκπαιδευτικοί τόσο από το ίδιο το σχολείο όσο και από κάποια άλλα γειτονικά, όπως και μαθητές από άλλες τάξεις. Η Εριφύλη ήρθε κι αυτή, μαζί με το παιδάκι της, και αφού με φίλησε, κάθισε στην μπροστινή σειρά για να απολαύσει τα παιδιά.

Ο Λύσανδρος δεν ήρθε να δει τους μαθητές του. (Τι σχόλιο να κάνω σε αυτό; Πόσα θαυμαστικά να βάλω σε παρένθεση; Μήπως να γράψω την πρόταση με κεφαλαία;) Το πρωί δεν μου είχε πει ούτε καλή επιτυχία ούτε καμία άλλη κουβέντα.

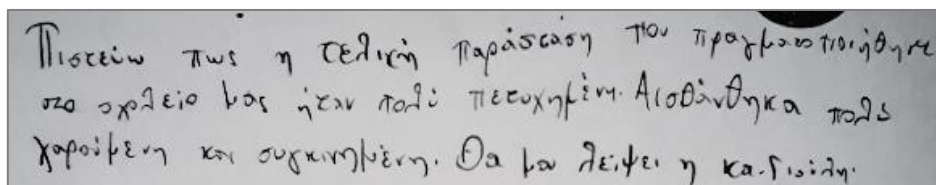
Όταν έφτασε η ώρα, τα παιδιά πήραν τις θέσεις τους για να ξεκινήσουμε. Η Ανδρονίκη έκανε μια εισαγωγή, μιλώντας με τα καλύτερα λόγια για το πρόγραμμα. Μεταξύ άλλων είπε:

Ανδρονίκη: *Ήμασταν ένα από τα δύο τυχερά σχολεία στα οποία η κυρία Γιούλη πήγε να διδάξει το πρόγραμμα αυτό. Και λέω τυχερά, γιατί αν ήμουν κι εγώ μαθήτρια, θα ήθελα πάρα πολύ να διδαχτώ ένα τέτοιο πρόγραμμα και να κάνω τέτοια ωραία, διασκεδαστικά και δημιουργικά πράγματα.*

Μετά μου έδωσε τον λόγο. Εγώ είπα μερικά πράγματα για τους στόχους του προγράμματος, για το πόσο ευχαριστήθηκα τη διδασκαλία στα παιδιά και για το πόσο πολύτιμη ήταν για μένα αυτή η χρονιά μαζί τους. Όσο μιλούσα ένιωθα μια συγκίνηση, καθώς σκεφτόμουν ότι με την παράσταση αυτή τελείωνε η επιτόπια, και μαζί της τελείωνε και η επαφή μου με αυτά τα παιδιά, που για έναν χρόνο είχαν γίνει μέρος της ζωής μου. Φαίνεται ότι η συγκίνησή μου ήταν μεταδοτική, γιατί έβλεπα πολλά πρόσωπα από το κοινό να με κοιτούν με κόκκινα μάτια.

Η ίδια η παράσταση ήταν υπέροχη. Τα κομμάτια πήγαν όλα τέλεια. Τα παιδιά τα παρουσίασαν εξαιρετικά, τραγουδώντας με ωραίες φωνές, χορεύοντας και παίζοντας με κέφι, αναδεικνύοντας τα τραγούδια αυτά όσο καλύτερα μπορούσαν. Το πιο σημαντικό, όμως, ήταν αυτό που εξέπεμπαν τα ίδια τα παιδιά. Από την αρχή μέχρι το τέλος της παράστασης όλα τα παιδιά χαμογελούσαν ευτυχισμένα. Τα πρόσωπά τους έλαμπαν από χαρά, φανερώνοντας το πόσο απολάμβαναν αυτό που έκαναν. Σε όλη τη διάρκεια της παράστασης δεν σταμάτησαν ούτε στιγμή να χαμογελούν. Στο τελευταίο κομμάτι, αυτό των Μαορί, ήταν πραγματικά απολαυστικό και αστείο ταυτοχρόνως να τα βλέπεις, απόλυτα συγκεντρωμένα, να προσπαθούν να πιάσουν τις ράβδους στον αέρα χωρίς να χάσουν τον ρυθμό.

Στο τέλος της παράστασης, τα παιδιά έλαβαν θερμότερα χειροκροτήματα. Ακολούθησαν συγχαρητήρια από τους θεατές, φιλιές, αγκαλιές και αναμνηστικές φωτογραφίες. Οι “μεγάλοι” συζητούσαν εντυπωσιασμένοι για τον συγχρονισμό και την οργάνωση των παιδιών, ενώ τα ίδια τα παιδιά ξεχείλιζαν από ευτυχία.



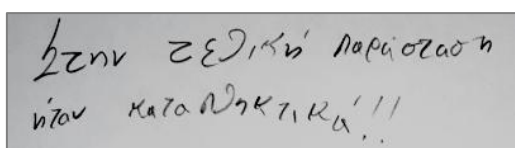
Πιστεύω πως η τελική παράσταση που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο μας ήταν πολύ πετυχημένη. Αισθάνθηκα πολύ χαρούμενη και συγκινημένη. Θα να λείψει η κα. Γιούλη.

[Ιφιγένεια, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Σιγά-σιγά άρχισαν όλοι να φεύγουν. Η Εριφύλη, πριν φύγει, με φίλησε και μου είπε να ξεκουραστώ και να ξεχάσω αυτά που πέρασα. Η Κασσιόπη με ευχαρίστησε για την φανταστική χρονιά που περάσαμε μαζί. Μείναμε με την Ανδρονίκη να μαζεύουμε τα πράγματα. Ήταν και αυτή πολύ ευχαριστημένη από την καλή παράσταση των παιδιών και

συγκινημένη που τελείωνε η συνεργασία μας. Της είπα ότι δεν τη χαιρετάω, ότι θα ξανάρθω την Τετάρτη και θα τα πούμε τότε. Δεν ήμουν έτοιμη για τόσους πολλούς αποχαιρετισμούς.

Έφυγα ευτυχισμένη και ικανοποιημένη. Αυτή η παράσταση έπρεπε να γίνει και ήταν καλό που έγινε. Ο Λύσανδρος δεν είχε δίκιο. Έπρεπε να γίνει, για να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να παρουσιάσουν στον κόσμο τα κομμάτια που τόσο αγάπησαν αλλά και τη δουλειά που είχαν κάνει όλον αυτόν τον καιρό. Και ακόμη περισσότερο, έπρεπε να γίνει για τη σημαντική αυτή εμπειρία που τους πρόσφερε, για την ικανοποίηση που ένιωσαν, για τα χαμογελαστά και ευτυχισμένα προσωπάκια τους όσο τραγουδούσαν. Ήταν μια δικαίωση. Και ήταν κάτι που θα μείνει και θα το θυμόμαστε όλοι όσοι το είδαμε και συμμετείχαμε σε αυτό.



[Θέκλα, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Ξαναείδα τα παιδιά οκτώ μέρες αργότερα, την Τετάρτη 7/6/17, όταν πήγα στο σχολείο (σε μια ώρα που μου ξετρώπωσε πάλι η Ανδρονίκη) για να έχω μια τελευταία συζήτηση μαζί τους και να τους μοιράσω ένα ακόμη φυλλάδιο ερωτήσεων. Τα παιδιά ήταν συνεπαρμένα από την εμπειρία της παράστασης και ήθελαν πολύ να μιλήσουν για αυτήν. Έτσι, ένα μέρος της τελευταίας εκείνης συζήτησης περιστράφηκε γύρω από τις εντυπώσεις τους από τη μαγική βραδιά. Τα συναισθήματα που κυριαρχούσαν ήταν ευχαρίστηση από την ωραία τους εμφάνιση, περηφάνια για τα όσα είχαν καταφέρει και ικανοποίηση από την αναγνώριση που είχαν λάβει από τους δικούς τους ανθρώπους.

Εγώ: *Για πείτε μου, πώς σας φάνηκε η παράσταση;*

Αθηνά: *Κυρία, ήταν φανταστικά! Και πήγαμε τέλεια!*

Σεβαστιανή: *Πιστεύω ότι η παράσταση βγήκε υπέροχη. Βέβαια όλοι σε κάποια τραγούδια κάναμε κάποια λαθάκια, αλλά διασκεδάσαμε πολύ. Και ήταν ωραίο που επιτέλους συνεργαστήκαμε.*

Όλγα: *Εγώ χάρηκα πάρα πολύ, γιατί βγήκε ένα εκπληκτικό αποτέλεσμα μετά από τόσες πρόβες που είχαμε κάνει...*

Δαμιανός: *Εγώ είχα πολλή χαρά που οι γονείς μου έβλεπαν τι κάναμε ένα χρόνο τώρα...*

Στέφανος: *Εμένα, κυρία, οι δικοί μου έμειναν άφωνοι από αυτή την παράσταση. Και παρόλο που τα ήξεραν τα τραγούδια, γιατί τους τα έδειχνα όλη τη χρονιά, τώρα που το είδαν, δεν το πίστευαν.*

Βικτωρία: *Και μας θαύμασαν για τον συγχρονισμό μας και το πώς τα καταφέραμε όλα αυτά...*

Λουκία: Εμένα, κυρία, οι γονείς μου ξετρελάθηκαν. Και μετά τους είχαν κολλήσει τα τραγούδια και τα έλεγαν συνέχεια. Και την άλλη μέρα, μετά την παράσταση, η κυρία Εριφύλη μάς είπε ότι ακόμη κι ο γιος της σπíti τραγουδούσε ashe, ashe...

Η τελευταία φράση της Λουκίας μού έφερε αμέσως στον νου την απουσία του Λύσανδρου από την παράσταση. Άραγε, τα παιδιά του ΣΤ1 θα είχαν κάνει τον ίδιο συνειρμό; Αναρωτήθηκα ξανά πώς ένιωθαν τα παιδιά αυτά για το γεγονός ότι ο δάσκαλος τους δεν είχε έρθει να τα δει. Αλλά φυσικά δεν έκανα καμία κουβέντα.

1. Τα συναισθήματά μου από την τελική παράσταση:
Ήταν μια φασταστική εμπειρία
προβληματική μαζία ευχαίσιμα
το φασταστικού

[Πέπη, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Τα συναισθήματα που ένιωσαν με αφορμή την παράσταση τα παιδιά τα αποτύπωσαν και σε διάφορες φράσεις που έγραψαν στα φυλλάδιά τους, μερικές από τις οποίες παρέθεσα παραπάνω σε εικόνες. Σύμφωνα με αυτές, τη βραδιά της παράστασης η Ιφιγένεια ένιωσε συγκίνηση, η Θέκλα, παρά την “κρίση” των τελευταίων ημερών, πέρασε καταπληκτικά, ενώ η Πέπη βίωσε μια «πραγματική μαγεία». Όσο για την –πάντα γλαφυρή στον λόγο της– Λουκία, η παράσταση, όπως φαίνεται παρακάτω, ήταν μια «εξωπραγματική» εμπειρία.

Πιστεύω πως η παράσταση ~~ήταν~~
ήταν φανταστική και πως εξήγησε
όπως του μικρού αλλα και τους
μεγάλους θεατές. Όλα τα τραγούδια
ήταν καταπληκτικά, μόνο το ερα
παιδί που ήθελε λίγο παραπάνω
οργάνωση. Γενικώς ήταν ΕΞΩΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ

[Λουκία, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Αποχαιρετισμός

Η συζήτηση εκείνης της Τετάρτης ήταν και η τελευταία που είχα με τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς, καθώς οι συνθήκες τις επόμενες μέρες ήταν τέτοιες, που δεν μου έδωσαν τη δυνατότητα ούτε καν να ξαναμπώ μέσα στις τάξεις και να αποχαιρετήσω κανονικά το σύνολο των παιδιών. Τα δύο τμήματα έκαναν κάθε μέρα τρεις ώρες πρόβα για το θεατρικό, και ο Λύσανδρος, πιστός στη δήλωσή του, δεν παραχώρησε καμία άλλη ώρα για μένα. Επιπλέον, τις δυο μέρες που θα είχαμε το κανονικό μας μάθημα, τα παιδιά έλειπαν τελείως από το σχολείο, καθώς είχαν πρόβα στον χώρο που θα γινόταν η θεατρική παράσταση.

Με τον Λύσανδρο δεν έγινε ποτέ καμία συζήτηση σχετικά με την ένταση που δημιουργήθηκε μεταξύ μας. Εκείνη την τελευταία μέρα που πήγα στο σχολείο, τον είδα στην αυλή και τον χαιρέτησα κανονικά, σαν να μην είχε προηγηθεί τίποτα άσχημο ανάμεσά μας: προσπάθησα να αφήσω τα συναισθήματά μου στην άκρη. Τον ρώτησα πώς πάνε οι πρόβες και μου απάντησε ότι πήγαιναν μέτρια, γιατί κάποια παιδιά του δημιουργούσαν προβλήματα. Του ευχήθηκα καλή επιτυχία και μου είπε «να είσαι καλά». Δεν αναφέρθηκε καθόλου στον τρόπο που μου είχε μιλήσει τις προάλλες, ούτε είπε τίποτα σε σχέση με την απουσία του από την παράσταση των παιδιών. Φυσικά, εγώ πήγα και παρακολούθησα, λίγες μέρες αργότερα, το θεατρικό τους, και στο τέλος της παράστασης τού έδωσα συγχαρητήρια για τη δουλειά του – που ήταν πραγματικά πολύ καλή– όπως και στην Εριφύλη.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, ο όποιος αποχαιρετισμός μας έγινε εκείνη την τελευταία Τετάρτη. Καθώς η ώρα πλησίαζε προς το τέλος της, τα παιδιά άφησαν σιγά-σιγά το θέμα της παράστασης και άρχισαν να συζητούν για τη συνολική εμπειρία τους από το πρόγραμμα. Έκαναν μια μικρή αναδρομή σε πράγματα που έμαθαν ή έζησαν στη διάρκεια του προγράμματος, ανέφεραν τις μουσικές και τα τραγούδια που αγάπησαν περισσότερο, είπαν τις απόψεις τους για το τι ακόμη θα ήθελαν να μάθουν μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα, αν είχαμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας. Τέλος, έφτασαν να μιλούν για τα συναισθήματά τους, τα πρότερα και τα τωρινά. Η χαρά, η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση και όλα τα άλλα θετικά συναισθήματα που ένιωσαν στη διάρκεια του προγράμματος αναμιγνύονταν τώρα με λίγη θλίψη για το γεγονός ότι η εμπειρία αυτή είχε φτάσει στο τέλος της.

Σεβαστιανή: Ήταν τέλειο αυτό το πρόγραμμα. Περάσαμε πάρα πολύ καλά, μάθαμε πολλά πράγματα, γνωρίσαμε ωραίες μουσικές, συνεργαστήκαμε... Και στενοχωριέμαι τώρα που τελειώνει...

Θωμάς: Κι εγώ στενοχωριέμαι πολύ...

Λουκία: Νιώθω χάλια, νιώθω απαίσια, που θα τελειώσει. Αλλά ελπίζω κιόλας, τώρα που θα πάμε στο γυμνάσιο, να συναντήσουμε παρόμοια πράγματα για άλλες χώρες. Και εύχομαι να έρθει η επιφοίτηση και σε αυτά τα παιδιά που δεν θέλανε να συμμετάσχουν κανονικά στο πρόγραμμα, και στο γυμνάσιο, άμα συναντήσουμε τέτοια πράγματα, να κάτσουν να συμμετέχουν.

Είναι συγκινητικό αλλά και ενδεικτικό του πόσο είχαν αλλάξει οι σχέσεις των παιδιών, το γεγονός ότι η Λουκία την τελευταία αυτή ώρα σκεφτόταν τους πέντε συμμαθητές της, που είχαν χάσει την ευκαιρία να ζήσουν μια ωραία εμπειρία μαζί με όλα τα παιδιά, και έκανε μια τέτοια ευχή για αυτούς. Η Βικτωρία, από τη μεριά της, επανέλαβε την επιθυμία της να βρεθεί μια λύση ώστε να μην τελειώσει το πρόγραμμα: «Κυρία, εγώ πραγματικά θα ήθελα να

συνεχίσουμε το πρόγραμμα, να μην το τελειώσουμε. Να κάνουμε κι άλλα τραγούδια, κι άλλα μαθήματα... Να βρούμε έναν τρόπο, κάπως να το συνεχίσουμε...».

Τα λόγια της Βικτωρίας άνοιξαν μια συζήτηση για το πώς θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε με κάποιον άτυπο τρόπο το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά. Τα παιδιά άρχισαν να προτείνουν ιδέες. Η Σεβαστιανή πρότεινε να βρισκόμαστε τα Σάββατα στο σχολείο, ο Αναστάσης ήταν της γνώμης να αναζητήσουμε κάποιον χώρο του Δήμου, η Κλαίρη είπε ότι θα μπορούσαμε να βρισκόμαστε σε κάποιο από τα σπίτια των παιδιών. Ήταν φανερό ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να πάρουν απόφαση ότι η ιστορία αυτή είχε φτάσει στο τέλος της (όπως άλλωστε κι εγώ). Τους εξήγησα κάποιες από τις δυσκολίες των παραπάνω προτάσεων. Ο Στέφανος, αντιλαμβανόμενος ότι το πρόγραμμα δεν θα είχε συνέχεια, μίλησε για το αποτύπωμα που πίστευε ότι θα μείνει μέσα του από αυτήν την εμπειρία.

Στέφανος: *Εγώ νιώθω λίγη νοσταλγία που τελείωσε, έχω αρχίσει ήδη και νιώθω νοσταλγία από τώρα. Και θα το θυμάμαι χρόνια μετά, θα θυμάμαι τα τραγούδια κι όλα αυτά που μάθαμε για τους πολιτισμούς, θα θυμάμαι αυτά που κάναμε, και θα σκέφτομαι πόσο ωραία ήταν...*

Θα μου μείνουν αγέλαστα οδοαφτα' που κάναμε εδώ και θα ήθελα να τα ξαναδωσω σου να ντίσω στα μέρη σου'

[Βικτωρία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Η ώρα είχε περάσει και ενημέρωσα τα παιδιά ότι έπρεπε να πάνε στις τάξεις τους. «Κυρία, να πούμε ένα τραγούδι πρώτα; Ένα τελευταίο;», είπε η Κλαίρη. «Ναι, κυρία! Ένα τελευταίο!», φώναξαν όλα. Τραγουδήσαμε όλοι μαζί το «I'll Tell Me Ma».

Καθώς έφευγαν για τις τάξεις τους, η Σεβαστιανή ήρθε κοντά μου και μου είπε: «Κυρία, πραγματικά, περάσαμε όλοι μας πολύ καλά. Δεν ξέρω τι σκέφτονται οι άλλοι, αλλά εγώ πιστεύω ότι ήμασταν πολύ τυχεροί».

Με τα λόγια αυτά στα αυτιά μου έφυγα από το σχολείο της Πρασιάς. Η επιτόπια έρευνα είχε τελειώσει.

III. Επιτόπια έρευνα στο σχολείο του Κέδρου

Τα παιδιά της Ε΄ τάξης του σχολείου του Κέδρου τα συνάντησα για πρώτη φορά μια Δευτέρα στις αρχές Οκτωβρίου του 2016. Λίγες μέρες νωρίτερα είχα επικοινωνήσει με τον διευθυντή του σχολείου, τον Νικόδωρο, και του είχα δηλώσει την επιθυμία μου να συναντήσω μια-δυο φορές τα παιδιά πριν ξεκινήσουμε το πρόγραμμα, για να γνωριστώ λίγο μαζί τους. Ο Νικόδωρος δεν είχε καμία αντίρρηση για τις συναντήσεις αυτές και μου πρότεινε να πάω το συντομότερο. Έτσι, η πρώτη μου επίσκεψη στο σχολείο κανονίστηκε για τη Δευτέρα 3/10 κατά τη διάρκεια του πρώτου δίωρου, τις ώρες δηλαδή που ο Περσέας, ο εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου, είχε μάθημα στα δύο τμήματα της Ε΄ τάξης.

Το σχολείο του Κέδρου βρίσκεται στον ίδιο Δήμο με το σχολείο της Πρασιάς, αλλά σε μια περιοχή που είναι κυρίως βιομηχανική, παρά οικιστική. Φτάνοντας στο σχολείο εκείνη την πρώτη μέρα, διαπίστωσα του λόγου το αληθές. Αποθήκες, κτήρια εμπορικής ή βιομηχανικής χρήσης και εργοστάσια κυριαρχούσαν σε όλη την περιοχή, ενώ ανάμεσά τους στριμώχνονταν και κάποιες πολυκατοικίες ή χαμηλά σπίτια με αυλές. Παρότι, όμως, η γειτονιά δεν ήταν ιδιαίτερα ελκυστική, το ίδιο το σχολείο μού φάνηκε πολύ όμορφο και φροντισμένο. Βρισκόταν στη γωνία που σχημάτιζαν δύο ήσυχα δρομάκια και περιβαλλόταν από μεγάλα παρτέρια με πολλά δέντρα και φυτά. Πολύχρωμες ζωγραφιές διακοσμούσαν τους εξωτερικούς τοίχους. Αλλά και το εσωτερικό του κτηρίου αντανακλούσε μια προσεγμένη αισθητική και μου δημιούργησε αμέσως μια αίσθηση ζεστασιάς. Οι τοίχοι των διαδρόμων ήταν βαμμένοι με ωραία χρώματα και στολίζονταν με χαρούμενες παιδικές ζωγραφιές.

Ο Νικόδωρος με είδε που έστεκα στο διάδρομο και ήρθε να με υποδεχτεί. Ο Νικόδωρος ήταν ένας εξαιρετικά συμπαθής άνθρωπος, ήρεμος και πάντα καλοδιάθετος, που και ως διευθυντής ξεχώριζε για τη βαθιά παιδαγωγική του ματιά και την αγάπη του για τα παιδιά. Από την πρώτη στιγμή που πάτησα το πόδι μου στο σχολείο του Κέδρου με περιέβαλε με εμπιστοσύνη και μου φέρθηκε φιλικότατα, σαν να με ήξερε χρόνια. Τον προηγούμενο χειμώνα είχε έρθει, όπως και ο Περσέας, στο σχολείο μου και είχε παρακολουθήσει μια παρουσίαση των τραγουδιών του προγράμματος από δικούς μου μαθητές, δηλώνοντας στη συνέχεια την επιθυμία του να εφαρμοστεί το πρόγραμμα αυτό και στο δικό τους σχολείο. Όπως μου είχε εξηγήσει, υποστήριζε σθεναρά τέτοια προγράμματα, που «πέρα από το γνωστικό, κάνουν καλό και στο συναισθηματικό κομμάτι των παιδιών». Πράγματι, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς ο Νικόδωρος στήριξε αμέριστα το πρόγραμμα αλλά και εμένα, και με τον τρόπο του φρόντισε ώστε ούτε μία στιγμή να μην αισθανθώ ως ξένο σώμα στο σχολείο τους.

Ο Νικόδωρος με καλωσόρισε θερμά και με σύστησε σε κάποιους δασκάλους. Όλοι έμοιαζαν ενήμεροι και ήταν φιλικότατοι. Η ώρα πλησίαζε 8:00, οπότε τα παιδιά είχαν αρχίσει να καταφθάνουν. Σε λίγα λεπτά έφτασε και ο Περσέας.

Τον Περσέα τον είχα πρωτογνωρίσει πριν από οκτώ μήνες, όταν είχε έρθει στο σχολείο μου για να παρακολουθήσει την παρουσίαση στην οποία αναφέρθηκα παραπάνω. Όπως διαπίστωνα σύντομα, ο Περσέας ήταν ένας δραστήριος δάσκαλος και μουσικός, αλλά και ένας άνθρωπος με ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και πολλούς ανθρωπολογικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Ως χαρακτήρας ήταν εξαιρετικά ήπιος και ήρεμος, με μια στοχαστική διάθεση. Ήταν αγαπητός ανάμεσα στους συναδέλφους του, ενώ και τα παιδιά ήταν φανερό ότι τον αγαπούσαν και ευχαριστιόντουσαν το μάθημα μαζί του, το οποίο πρέπει να ήταν αντίστοιχα ήρεμο και στοχαστικό, όπως ο ίδιος.

«Ήρθε η κυρία»

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 3/10/16 (1^η επίσκεψη γνωριμίας)

Βγήκαμε με τον Περσέα στην αυλή. Σχεδόν αμέσως άκουσα κάποιες φωνές να ψιθυρίζουν: «Ήρθε η κυρία», «Είναι η καινούρια κυρία». Διάφορα ζευγάρια μάτια με περιεργάζονταν. Ο Περσέας μού έδειξε μια μικρή αίθουσα στην άκρη της αυλής. «Αυτή είναι η αίθουσα Μουσικής», μου εξήγησε. Το κουδούνι χτύπησε και σε λίγο μπήκαμε με τον Περσέα στην αίθουσα. Ήταν ένα μικρό δωμάτιο με παράθυρα προς την αυλή. Σε μία πλευρά βρισκόταν η έδρα, πάνω στην οποία ήταν το αρμόνιο, και δίπλα ένα τραπέζι, όπου στοιβάζονταν βιβλία και κάποια οργανάκια. Στον χώρο δεν υπήρχαν καθόλου θρανία. Αντί αυτών, ο Περσέας είχε απλώσει στο πάτωμα στενόμακρα μαξιλάρια παράλληλα με τους τοίχους.

1^η ώρα-E1: Τα παιδιά μπήκαν και κάθισαν στα μαξιλάρια. Πρώτη εικόνα: πολλά αγόρια, μόνο πέντε κορίτσια. Ο Περσέας με σύστησε με κάθε επισημότητα. Είπε ότι είμαι δασκάλα μουσικής, ότι έχω ασχοληθεί με μουσικές του κόσμου, ότι κάνω διδακτορική έρευνα, ότι πρέπει να είναι περήφανοι που βοηθούν στην επιστημονική εξέλιξη. Ένα αδύνατο κορίτσι, που με παρατηρούσε προσεκτικά όλη την ώρα (η Διαμαντία, όπως έμαθα αργότερα), με ρώτησε αν θα δείξω και σε αυτούς κάποιες τέτοιες μουσικές. Της απάντησα πως ναι.

Ζήτησα από τον Περσέα να κάνω με τα παιδιά ένα παιχνίδι γνωριμίας με body percussion. Κάλεσα τα παιδιά να σηκωθούν και να σταθούν σε κύκλο. Τους έδειξα τα χτυπήματα του παιχνιδιού και τα παιδιά έπιασαν γρήγορα το νόημα. Δυο αγόρια (Τζάνος και Κοσμάς) άρχισαν να γελάνε και να κάνουν σαχλαμάρες, σύντομα όμως μαζεύτηκαν. Στον 2^ο γύρο τα πήγαμε πολύ καλά. Τα παιδιά ήταν όλα χαμογελαστά και σε εγρήγορση. Είδα, πάντως, ότι τέσσερις-πέντε δυσκολεύονταν πολύ με τον ρυθμό και δεν μπορούσαν να συντονιστούν.

Στη συνέχεια, τα παιδιά ξανακάθισαν και τραγούδησαν κάποια τραγούδια με τον Περσέα. Κάθισα κι εγώ ανάμεσά τους και τραγούδησα μαζί τους. Φωνητικά ήταν πολύ μέτρια: Τραγουδούσαν σιγανά και δεν ακολουθούσαν καθόλου στις ψηλές νότες. Αναρωτήθηκα πώς θα τα καταφέρουν με τα τραγούδια του προγράμματος. Μετά ο Περσέας τους μοίρασε κάποια οργανάκια και τους ζήτησε να συνοδεύσουν τα τραγούδια. Μπήκα στις διάφορες ομάδες, δίνοντάς τους ιδέες για ρυθμική συνοδεία. Και πάλι παρατήρησα ότι αρκετά παιδιά δεν μπορούσαν να χτυπήσουν σωστά ούτε τον παλμό σε εύκολα κομμάτια. Με περιμένει πολλή δουλειά, σκέφτηκα.

Στο τέλος της ώρας τα παιδιά έδειχναν πολύ χαρούμενα. Έφυγαν από την αίθουσα σχολιάζοντας ζωνηρά. Πριν βγει, ένα χαμογελαστό κορίτσι με στρογγυλό προσωπάκι, η Γαλήνη, με πλησίασε και, αφού μου συστήθηκε, είπε: *«Θέλω να σας πω ότι πέρασα πολύ ωραία σήμερα στη Μουσική»*.

2^η ώρα-E2: Σε λίγο μπήκε το E2. Και στο τμήμα αυτό υπερτερούσαν τα αγόρια, όχι όμως στον ίδιο βαθμό με το E1. Ο Περσέας με σύστησε με παρόμοιο τρόπο. Όσο μιλούσε, κάποια κορίτσια μου χαμογελούσαν με συμπάθεια. Τρία αγόρια αποδείχτηκαν αμέσως πολύ ζωνηρά (Τριαντάφυλλος, Ρένος, Ματέο), μιλούσαν και χαζογελούσαν συνεχώς. Στο παιχνίδι γνωριμίας συνέχισαν να γελούν, δεν κατάφεραν να συγκεντρωθούν, και βέβαια ρυθμικά ήταν αλλού για αλλού. Οι υπόλοιποι, πάντως, δεν επηρεάστηκαν και τα πήγαν αρκετά καλά.

Στο τραγούδι αποδείχτηκαν πιο ελπιδοφόροι από το E1. Τραγουδούσαν ζωνηρά και οι φωνές τους ακούγονταν πιο σωστές. Όταν, ωστόσο, ο Περσέας τους μοίρασε οργανάκια, είδα ότι και εδώ κάποια παιδιά αδυνατούσαν να συντονιστούν με τον παλμό των τραγουδιών.

Έφυγα από την πρώτη συνάντησή μας με πολύ θετικά συναισθήματα. Τα παιδιά αυτά έμοιαζαν να θέλουν πολλή δουλειά από μουσικής πλευράς, είχαν όμως κάτι αθώο, που μου είχε δημιουργήσει αμέσως ένα αίσθημα τρυφερότητας: Ήταν πραγματικά «παιδάκια».

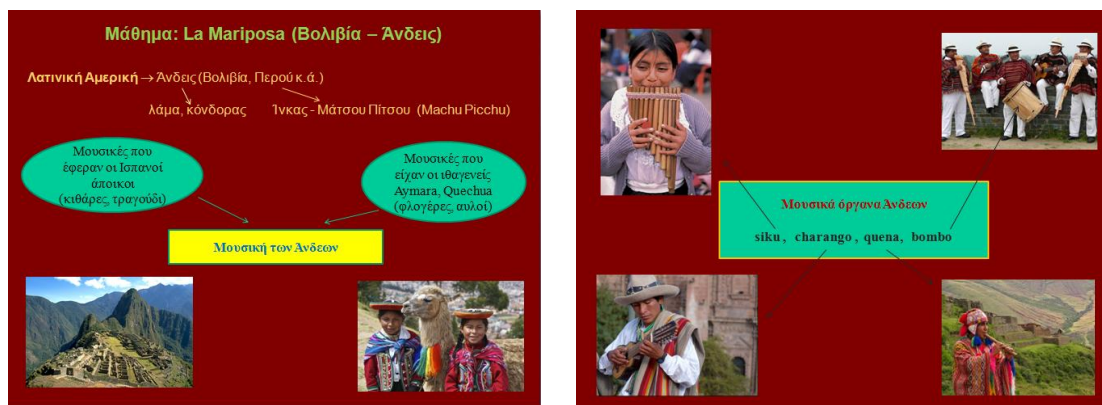
Καμιά δεκαριά μέρες αργότερα επισκέφτηκα το σχολείο για δεύτερη φορά. Τα παιδιά με περίμεναν με φανερή χαρά. Ήταν πολύ πιο εξοικειωμένα μαζί μου, όπως κι εγώ μαζί τους. Παίξαμε και τραγουδήσαμε παρέα. Στο διάλειμμα δύο κατάξανθα κορίτσια του E2, η Νάσια και η Λήδα, μου έφεραν κάποιες φίλες τους από άλλη τάξη, οι οποίες ήθελαν, λέει, να με γνωρίσουν. (Πιθανώς, αποτελούσα κάτι σαν διασημότητα στο σχολείο.) Τελικά, αυτές οι συναντήσεις εξοικείωσης ήταν πάρα πολύ καλή ιδέα.

Το ταξίδι ξεκινά

Η έναρξη του προγράμματος κανονίστηκε για την τελευταία Δευτέρα του Οκτωβρίου. Τη μέρα εκείνη έφτασα στο σχολείο λίγο πριν τις 8:00 το πρωί, κουβαλώντας τις γνωστές κούτες

και σακούλες με τα όργανα που θα χρησιμοποιούσαμε στο πρόγραμμα και τα τετραδιάκια που θα μοίραζα στα παιδιά. Στον διάδρομο με περίμενε ο Νικόδωρος, ο διευθυντής, για να με κατατοπίσει. Μου γνώρισε και τη Διώνη, τη δασκάλα του Ε1, καθώς και τον Θεοκλή, τον δάσκαλο του Ε2. Και οι δύο με χαιρέτησαν εγκάρδια, δηλώνοντας πρόθυμοι να με βοηθήσουν σε οτιδήποτε χρειαζόμουν. Μου φάνηκαν και οι δύο πολύ συμπαθείς. Στη συνέχεια, ο Νικόδωρος με οδήγησε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, στην οποία θα κάναμε τα μαθήματά μας, καθώς η μικρή τάξη Μουσικής στην αυλή δεν είχε τον εξοπλισμό που χρειαζόμουν (υπολογιστή, προβολέα και ηχεία). Η αίθουσα εκδηλώσεων ήταν μια αρκετά μεγάλη αίθουσα. Στη μία της άκρη βρισκόταν η σκηνή, ενώ στην ακριβώς απέναντι άκρη ήταν εγκατεστημένα τα συστήματα ήχου και εικόνας. Τρεις σειρές χτιστές κερκίδες στις δύο άλλες πλευρές της αίθουσας λειτουργούσαν ως καθίσματα για τους θεατές. Όλος ο κεντρικός χώρος καλυπτόταν από μεγάλα τραπέζια και καρέκλες, καθώς σε καθημερινές συνθήκες η αίθουσα χρησιμοποιείτο ως τραπεζαρία για τα παιδιά του ολοήμερου. Αυτό σήμαινε ότι για τα μαθήματά μας θα έπρεπε να σπρώχνω τα τραπέζια προς το πίσω μέρος της αίθουσας, ώστε να δημιουργώ λίγο ελεύθερο χώρο για να σηκώνονται τα παιδιά. Ο Νικόδωρος έφυγε για το γραφείο του, ενώ εγώ ξεκίνησα να ετοιμάζω την αίθουσα. Σε λίγα λεπτά θα χτυπούσε κουδούνι και θα έρχονταν τα παιδιά.

Συναντήσεις: Βολιβία (μουσική κουλτούρα των Άνδων) – «La Mariposa»



[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 31/10/16 (1^ο μάθημα)

Ε2: Τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα, μαζί με τον μουσικό τους, τον Περσέα, και κάθισαν στα χτιστά σκαλοπάτια. Η προσμονή ήταν εμφανέστατη στα πρόσωπά τους. Τους μοίρασα από ένα χρωματιστό τετραδιάκι, εξηγώντας τους πώς θα ήθελα να το χρησιμοποιούν στη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και τη φωτοτυπία με το πρώτο τραγούδι, το «La Mariposa». Ο Τριαντάφυλλος, ένας ζωηρός ξανθός κοντούλης, διάβασε δυνατά τις λέξεις

κάτω από τον τίτλο: «Βολιβία, Λατινική Αμερική». Και πιο κάτω: «Παραδοσιακό τραγούδι. Γλώσσα: ισπανική». Τους εξήγησα ότι, πράγματι, θα ξεκινήσουμε το ταξίδι μας στις μουσικές του κόσμου από την αμερικανική ήπειρο και συγκεκριμένα από την περιοχή των Άνδεων. «Αλλά πριν πάμε εκεί, ας δούμε κάποια πράγματα για τον κόσμο γενικότερα», είπα.

Ξεκίνησα να τους μιλάω για τις πρώτες μετακινήσεις των ανθρώπων από την Αφρική προς τις διάφορες ηπείρους. Παράλληλα, πρόβαλλα έναν χάρτη που έδειχνε τις μετακινήσεις αυτές. Τους περιέγραψα πώς κάποια στιγμή οι άνθρωποι πέρασαν στην Αμερική και εξαπλώθηκαν στην ήπειρο αυτή, σχηματίζοντας τις διάφορες ιθαγενείς φυλές. Τέλος, επικεντρώθηκα στην περιοχή των Άνδεων και τους είπα μερικά πράγματα για την ιστορία της περιοχής αυτής: για τους ιθαγενείς και τους πολιτισμούς τους, για τον ερχομό των Ευρωπαίων, για την ισπανική αποικιοκρατία.

Τα παιδιά με άκουγαν με φανερό ενδιαφέρον (και με κάποιο δέος, θα έλεγα). Μάλιστα, σε λίγο άρχισαν να μου κάνουν απανωτές ερωτήσεις, αν «έζησαν οι ιθαγενείς ή τους σκότωσαν οι Ισπανοί», αν «μιλούν ακόμη τις γλώσσες που μιλούσαν παλιά», «πώς μοιάζουν αυτοί οι ιθαγενείς». Απάντησα στις ερωτήσεις τους, προσθέτοντας ότι, αφού κάνουμε το τραγούδι, θα τους δείξω φωτογραφίες από την περιοχή αυτή. «Ναιαι!», φώναζαν τα παιδιά.

«Αλλά ας δούμε πρώτα το τραγούδι», είπα. «Ναιαι!», ξαναφώναζαν. Πήγα στο αρμόνιο και ξεκίνησα να τραγουδάω το «La Mariposa». Σε όλη τη διάρκεια του τραγουδιού τα παιδιά με κοίταζαν όλα με ορθάνοιχτα μάτια και χωρίς να βγάζουν άχνα. Μόλις τελείωσα, άρχισαν να σχολιάζουν ζωηρά μεταξύ τους: «Ωραίο!», «Τέεελειο!». Ήταν φανερό ότι το τραγούδι τα είχε εντυπωσιάσει. Τους είπα μερικά πράγματα για το νόημα του τραγουδιού. Η Ευαγγελία, ένα ήσυχο μελαχρινό κορίτσι, που από την αρχή με παρακολουθούσε με ευλάβεια, ρώτησε: «Ακόμα το λένε αυτό το τραγούδι;». «Ναι», λέω, «σήμερα το τραγουδάνε στα καρναβάλια και στα φεστιβάλ της Βολιβίας. Στο επόμενο μάθημα θα σας βάλω να το ακούσετε με παραδοσιακά όργανα της περιοχής». «Ναιαι!», φώναζαν πάλι τα παιδιά. (Ό,τι και να τους λέω, λένε «ναιαι», μοιάζουν δεκτικά και καλοπροαίρετα παιδιά.)

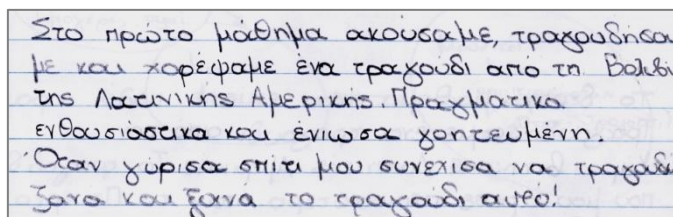
Εξήγησα την προφορά των λέξεων και ξεκινήσαμε να το τραγουδάμε μαζί. Είδα ότι κάποια παιδιά δεν κοίταζαν τη φωτοτυπία, αλλά έλεγαν τις λέξεις όπως τις άκουγαν από μένα. Μάλλον δυσκολεύονταν να διαβάσουν ξένες λέξεις. Πάντως, το τραγούδι το είπαν σχετικά καλά για πρώτη φορά. Μετά τους ζήτησα να σηκωθούν και να φτιάξουν δυο σειρές. Αυτό τα ενθουσίασε. «Τι θα κάνουμε όρθιοι;», ρώτησε η Κορίνα, ένα όμορφο κορίτσι με καστανά μαλλιά. Είπα ότι θα συνοδεύσουμε το τραγούδι με κάποιες χορευτικές κινήσεις. «Ναιαι!», φώναζαν και πάλι τα παιδιά. Έδειξα τα βήματα του χορού, καθώς και τα χτυπήματα χεριών και ποδιών. Δοκιμάσαμε το τραγούδι με όλα αυτά μαζί. Τους άρεσε πολύ και χτυπούσαν δυνατά χέρια και πόδια. Είδα, βέβαια, ότι αρκετά παιδιά δυσκολεύονταν πολύ στην κίνηση.

Επίσης, τρία αγόρια (τα ίδια που παρατήρησα και την πρώτη μέρα) φλυαρούσαν αδιάκοπα και αδυνατούσαν να συγχρονιστούν. Όμως, σε γενικές γραμμές το κομμάτι πήγε καλά και τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα. Ειδικά το γεγονός ότι χόρεψαν τα είχε ενθουσιάσει.

Τα τελευταία πέντε-δέκα λεπτά τα παιδιά ξανακάθισαν στα σκαλοπάτια και τους έδειξα φωτογραφίες από τις Άνδεις. Και πάλι έδειχναν ενδιαφέρον και με ρωτούσαν διάφορα πράγματα, αν «οι *Τνκας* είχαν πράγματι *θησαυρούς*» (αυτό το είχαν δει σε κάποια ταινία), «πόσο *μεγάλος* είναι ο *κόνδορας*», αν «το *λάμα* *τρώγεται*» (φοβερή ερώτηση!). Τους έδειξα φωτογραφίες ιθαγενών των Άνδεων (Quechua και Aymara). Από τις εκφράσεις τους κατάλαβα ότι δεν τους φάνηκαν πολύ όμορφοι, ωστόσο δεν έκαναν κανένα αρνητικό σχόλιο. Αντίθετα, η Νάσια, ένα ευγενικό ξανθό κορίτσι, σχολίασε θετικά τα πολύχρωμα ρούχα τους: «*Ωραίες χρωματιστές κάπες φοράνε!*». Τους έδειξα και μερικές φωτογραφίες μουσικών οργάνων, λέγοντας κάποια πράγματα για αυτά. Είδα ότι τους άρεσαν πολύ και τους υποσχέθηκα ότι στο επόμενο μάθημα θα τους βάλω να δουν βιντεάκια με μουσικούς και όργανα της περιοχής. «*Ναιαι!*», φώναξαν για άλλη μια φορά.

Ήταν πολύ χαρούμενα και όταν χτύπησε διάλειμμα δεν ήθελαν να βγουν, αλλά ζήτησαν να ξανακάνουμε το τραγούδι. Πράγματι, το ξανακάναμε δυο-τρεις φορές. Φεύγοντας, η Ευαγγελία με ρώτησε πότε θα ξανακάνουμε μαζί μάθημα. «*Την επόμενη Δευτέρα*», λέω. «*Αχ! Ωραία!*», είπε το κορίτσι. Η Νάσια και η Λήδα με αγκάλιασαν και με φίλησαν.

Συμπέρασμα: Πέρασα τέλεια!



Στο πρώτο μάθημα ακούσαμε τραγουδίστρι
με και χορέψαμε ένα τραγούδι από τη Βολιβία
της Λατινικής Αμερικής. Πράγματι
ενθουσιάστικα και ένιωσα χαριτωμένη.
Όταν γύρισα σπίτι μου συνέχισα να τραγουδ
ζω και ξανά το τραγούδι αυτό!

[Λήδα, 31/10/16, τετράδιο]

Η ήπια στάση των παιδιών στο πρώτο μας μάθημα και η δεκτικότητα που έδειξαν απέναντι στη μουσική κουλτούρα που τους παρουσίασα με εξέπληξαν θετικά. Ήταν αξιοσημείωτο ότι σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος εκείνου δεν είδα ούτε μία κοροϊδευτική γκριμάτσα, ούτε άκουσα κάποιο ειρωνικό σχόλιο. Και όπως θα φανεί στις αφηγήσεις που ακολουθούν, την ίδια δεκτικότητα επέδειξαν γενικά τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Η ήπια αυτή στάση δεν σήμαινε, βέβαια, ότι τα παιδιά ξεκίνησαν το πρόγραμμα χωρίς επιφυλάξεις. Όπως μου αποκάλυψαν αργότερα στις συζητήσεις μας, τα περισσότερα παιδιά ήταν σχεδόν βέβαια ότι το πρόγραμμα αυτό δεν θα τους αρέσει. Δεν είχαν ακούσει ποτέ

παραδοσιακά τραγούδια από άλλες χώρες και δεν φαντάζονταν ότι τα τραγούδια αυτά θα έχουν ενδιαφέρον. Κυρίως, πίστευαν ότι θα βαρεθούν. Κάποια άλλα παιδιά, πάλι, ένιωθαν λίγο άγχος, γιατί δεν ήξεραν τι ακριβώς θα κάνουμε και φοβόντουσαν μήπως είναι κάτι δύσκολο. Η Ευαγγελία, για παράδειγμα, που ήταν μια καλή και τυπική μαθήτριά, είχε μια τέτοια αγωνία: «*Σκεφτόμουν ότι θα είναι δύσκολο να μαθαίνεις άλλες γλώσσες και να τις συνδυάζεις με τον ρυθμό, και λίγο αγχωτόμουν...*». Γενικά, η ιδέα ότι θα έκαναν κάποιες άγνωστες μουσικές και κάποια πράγματα που δεν είχαν ξανακάνει, και μάλιστα με μια άγνωστη δασκάλα, δεν πολυάρεσε σε κανένα. Παρά, όμως, τις όποιες επιφυλάξεις μπορεί να είχαν για το πρόγραμμα (ή και για εμένα), αλλά και τις όποιες ιδέες μπορεί να είχαν στο μυαλό τους για τους διάφορους λαούς και τις μουσικές τους (ιδέες τις οποίες θα δούμε αργότερα), τα παιδιά αυτά ήρθαν στο πρώτο μάθημα τηρώντας σε μεγάλο βαθμό μια στάση αναμονής –«*Κάτσε να το δοκιμάσουμε και θα δούμε*», όπως είπε και η Διαμαντία– και, πάντως, χωρίς κάποια έντονα αρνητική προδιάθεση (όπως συνέβη στο σχολείο της Πρασιάς).

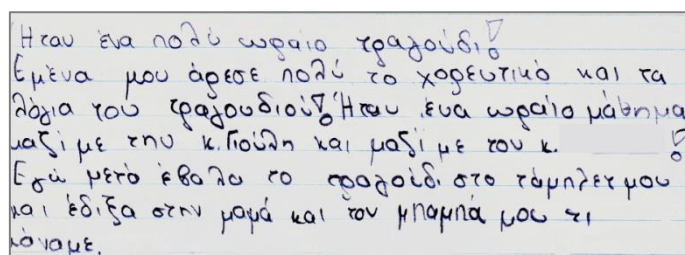
Αν έπρεπε να ερμηνεύσω αυτήν την εξαρχής ήπια και ανεκτική στάση των παιδιών του σχολείου του Κέδρου (και μάλιστα σε αντίθεση με τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς), θα την απέδιδα σε διάφορους παράγοντες. Ο κυριότερος παράγοντας θεωρώ ότι ήταν η ηλικία τους, που ήταν ιδιαίτερα κατάλληλη για ένα τέτοιο πρόγραμμα. Πολλές έρευνες (Hargreaves, 1982· Hargreaves & Castell, 1987· LeBlanc et al., 1996) έχουν δείξει –αλλά το επιβεβαιώνω και από την προσωπική διδακτική μου εμπειρία– ότι τα παιδιά στην ηλικία των 10-11 ετών είναι γενικά ανοιχτά σε μη οικεία ακούσματα, ενώ στα αμέσως επόμενα χρόνια, και καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην εφηβεία, η δεκτικότητα αυτή μειώνεται αισθητά. Πέραν της ηλικίας, το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, προερχόμενα γενικά από ένα χαμηλού κοινωνικού-μορφωτικού επιπέδου περιβάλλον, δεν γνώριζαν απολύτως τίποτα για τον υπόλοιπο κόσμο, μπορεί στην περίπτωση αυτή να λειτούργησε ευνοϊκά, από την άποψη ότι δεν είχαν διαμορφώσει έντονες προκαταλήψεις απέναντι στις άλλες κουλτούρες (αφού δεν ήξεραν καν την ύπαρξή τους). Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που πιθανότατα επηρέασε προς τη σωστή κατεύθυνση πρέπει να ήταν ο Περσέας, ο δάσκαλός τους της Μουσικής, που, έχοντας ο ίδιος ενδιαφέρον για ανθρωπολογικά και εθνομουσικολογικά θέματα, συνειδητά ή ασυνείδητα ώθησε τα παιδιά να διαμορφώσουν μια δεκτικότητα στην πορεία των χρόνων.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 7/11/16 (2^ο μάθημα)

E1: [...] Τους έβαλα να δουν βιντεάκια με παραδοσιακές επιτελέσεις του «La Mariposa» και άλλων κομματιών από την περιοχή των Άνδεων. Τα παιδιά κοιτούσαν σχολιάζοντας.

Μετά έδειξα ένα βίντεο με Βολιβιανούς που χόρευαν τον χορό Morenada σε καρναβάλι. Ο Φοίβος, ένα μικρόσωμο έξυπνο αγόρι, με ρώτησε: «Αυτές οι μάσκες που φοράνε τι είναι; Σημαίνουν κάτι;». «Ναι, πράγματι, κάτι σημαίνουν», απάντησα, και εξήγησα στα παιδιά τι συμβολίζουν οι μαύρες μάσκες με τις γλώσσες που κρέμονται, καθώς και τα βαριά βήματα των χορευτών. Με αυτή την αφορμή επανέλαβα μερικά πράγματα για την ιστορία της περιοχής: για τους ιθαγενείς, την αποικιοκρατία, τους Αφρικανούς σκλάβους, την ανάμειξη των μουσικών στοιχείων. Τα παιδιά κράτησαν μερικές σημειώσεις στο τετράδιό τους και κόλλησαν από κάτω μια εικονίτσα που τους μοίρασα με τα μουσικά όργανα της περιοχής.

«Να σηκωθούμε τώρα να χορέψουμε;», ρώτησε η Μυρτώ, ένα ψηλό κορίτσι με έξυπνο βλέμμα. «Βέβαια», λέω. «Ναιαι!», φώναξαν τα παιδιά και πετάχτηκαν όρθια. Έκαναν υπερβολικά πολλή ώρα να οργανωθούν και να πάρουν θέσεις. «Άντε, τελειώνετε!», φώναξε η Διαμαντία, που είχε στηθεί πρώτη-πρώτη. «Τελειώνετε! Δεν θα προλάβουμε!», επανέλαβε αυστηρά με το λίγο αυταρχικό στυλ της (που είναι πολύ αστείο). Κάποια στιγμή τα παιδιά επιτέλους τακτοποιήθηκαν. «Άντε, ξεκινήστε!», έδωσε ξανά εντολή η Διαμαντία, στραμμένη αυτήν τη φορά σε μένα και τον Περσέα. «Μάλιστα, Διαμαντία», είπε γελώντας ο Περσέας. Ξεκίνησα να παίζω το τραγούδι και τα παιδιά ακολούθησαν αμέσως. Το κομμάτι πήγε αρκετά καλά. «Σκίσαμε!», φώναξε ο Χριστόφορος, ένα εύσωμο, ζωνρό αγόρι με στεντόρεια φωνή. «Πάλι, πάλι!», απαιτήσαν τα παιδιά. «Πάμε!», έδωσε γενική εντολή η Διαμαντία.



Ήταν ένα πολύ ωραίο τραγούδι!
Εμένα μου άρεσε πολύ το χορευτικό και τα
λογα του τραγουδιού! Ήταν ένα ωραίο μάθημα
μαζί με την κ. Γιούλη και μαζί με τον κ.
Εγώ μετά έβαλα το τραγούδι στο τμήμα μου
και έδειξα στην μαμά και τον μπαμπά μου τι
κόναμε.

[Κορίνα, 31/10/16, τετράδιο]

Πρόσωπα: Διαμαντία

Η Διαμαντία ήταν ένα λιπόσαρκο, ψηλό κορίτσι με παρατηρητικά μάτια. Ήταν ένα υπεύθυνο παιδί και μια πολύ καλή και εργατική μαθήτρια. Την παρατήρησα από τα πρώτα μαθήματα και τη συμπάθησα αμέσως. Είχε έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα: απαιτητική, ανυπόμονη και λίγο αυταρχική, αλλά ταυτόχρονα έξυπνη, προσεκτική και με μεγάλη διάθεση να μάθει πράγματα. Και όπως διαπίστωσα στην πορεία, ήταν επίσης ένα παιδί που μιλούσε με ειλικρίνεια και αμεσότητα (τουλάχιστον σε μένα) και είχε το θάρρος της γνώμης του.

Ανάμεσα στα πρώτα πράγματα που παρατήρησα σε αυτήν ήταν, επίσης, και το γεγονός ότι ήταν πολύ “σφιχτή” στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά. Το στοιχείο αυτό μου το επιβεβαίωσε και η ίδια στις κατοπινές συζητήσεις μας: «Όλες τις άλλες χρονιές δεν ήμουν πολύ κοντά στην

τάξη μου, δεν έπαιζα με τα παιδιά, γιατί είχαμε κάποια θεματάκια...». Αναφερόμενος στο ίδιο θέμα σε μια κατ' ιδίαν συζήτησή μας, ο Περσέας μού είπε ότι η απόμακρη στάση που κρατούσε η Διαμαντία τα προηγούμενα χρόνια απέναντι στους συμμαθητές της παρακινείτο σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς της, οι οποίοι, σύμφωνα με τον Περσέα, ήταν δύσκολοι και όχι ιδιαίτερα καλοπροαίρετοι άνθρωποι.

Μιλώντας για τον εαυτό της, η Διαμαντία ανέφερε ότι μέχρι που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα, δεν αγαπούσε ιδιαίτερα τη μουσική και σπανίως άκουγε μουσική στο σπίτι. Αλλά και το μάθημα της Μουσικής δεν τη συγκινούσε σχεδόν καθόλου: *«Το μάθημα της Μουσικής ήταν βαρετό, επειδή μόνο καθόμασταν και τραγουδούσαμε. Γενικά βαριόμουνα σε κάθε μάθημα, γιατί, εντάξει, το να τραγουδάς παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια συνέχεια και συνέχεια και συνέχεια ήταν λίγο βαρετό».*

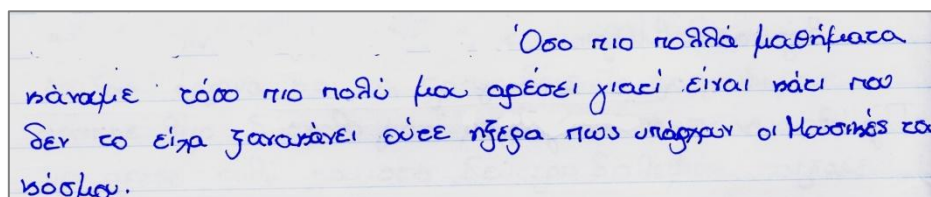
Για το πρόγραμμα πληροφορήθηκε για πρώτη φορά από τη μητέρα της, η οποία είχε έρθει στην ενημέρωση που είχα κάνει μαζί με τον διευθυντή στους γονείς, στο τέλος της προηγούμενης χρονιάς. Το νέο της προκάλεσε μια μικρή ανησυχία, γιατί υπήρχαν πολλοί άγνωστοι παράγοντες στην εικόνα αυτή: *«Όταν μου το είπε η μαμά, που ήταν στη συνάντηση, ένιωσα κάπως περίεργα. Έλεγα “τι θα γίνει σ’ αυτό το πρόγραμμα” και “πώς θα είναι αυτό το πρόγραμμα” και “ποια είναι αυτή η κυρία”. Και το συζητάγα μέρες...».* Αλλά και όταν, στην αρχή της φετινής χρονιάς, τους ενημέρωσε λίγο εκτενέστερα ο Περσέας, και πάλι ήταν επιφυλακτική απέναντι στο θέμα: *«Γιατί δεν τις είχα ζανακούσει αυτές τις μουσικές και έλεγα “ωχ, τι θα ‘ναι αυτό τώρα”, ότι δηλαδή θα είναι πάλι μουσική και μάλλον θα είναι βαρετό».*

Ακόμη μεγαλύτερη, όμως, επιφυλακτικότητα απέναντι στο πρόγραμμα είχαν οι γονείς της. Όπως περιέγραψε με αξιοσημείωτη, ομολογουμένως, ειλικρίνεια η ίδια η Διαμαντία, οι γονείς της δεν ήταν θετικοί στο να συμμετάσχει η κόρη τους σε αυτό το πρόγραμμα, γιατί δεν τους άρεσε καθόλου η ιδέα ότι θα μαθαίνει τραγούδια άλλων χωρών. Και ήταν η ίδια η Διαμαντία που τους έπεισε να την αφήσουν να δοκιμάσει και να κρίνει αν αξίζει να συμμετάσχει ή όχι.

Διαμαντία: *Μόλις μιλήσατε στους γονείς, οι γονείς μου –μπορεί αυτό να έτυχε και σε άλλα παιδιά– η μαμά μου δεν ήθελε, δεν πολυήθελε, γιατί, λέει, “τώρα δηλαδή θα μάθει από άλλες χώρες, θα τραγουδάει κινέζικα;”. [...] Κι ο μπαμπάς μου δεν ήθελε καθόλου και φώναζε, γιατί, λέει, “γιατί να μην τραγουδάνε παραδοσιακά τραγούδια ελληνικά και να τραγουδάνε αυτά που είναι από άλλες χώρες;” Αλλά του λέω “καλά, εντάξει, θα δούμε. Γιατί μπορούμε και να φύγουμε, δεν είναι αναγκαστικό”. Και της μαμάς μου της λέω “κάτσε να το δοκιμάσουμε και θα δούμε”.*

Μετά, όμως, τα πρώτα δυο μαθήματα αποφάσισε ότι θα συμμετάσχει οπωσδήποτε, ακόμη και ενάντια στη βούληση των γονιών της: «Και το δοκιμάσαμε και της λέω “Α, μαμά δεν γίνεται, εγώ θα το κάνω αυτό το πρόγραμμα. Θεε, δεν θεε, θα βάλω εγώ τη υπογραφή σου”».

Τι ήταν αυτό που της τράβηξε το ενδιαφέρον από την αρχή; Ήταν το γεγονός ότι επρόκειτο για «ένα μάθημα εντελώς διαφορετικό από τα άλλα», γεμάτο «φανταστικά πράγματα που δεν είχαμε ξανακάνει ποτέ πριν». Από τη δεύτερη κιόλας βδομάδα η Διαμαντία άρχισε να έχει μια δραστήρια παρουσία στο μάθημα, καθιστώντας ολοφάνερη τη διάθεσή της να βιώσει στον μέγιστο βαθμό τις εμπειρίες του προγράμματος. Για αυτό, άλλωστε, όλη τη χρονιά ερχόταν ανελλιπώς στα διαλείμματα που ήμουν στο σχολείο, για να παίζει όργανα και να χορεύει λίγη ώρα παραπάνω. Περίπου ένα μήνα αφότου ξεκινήσαμε, έγραφε στο τετράδιό της:



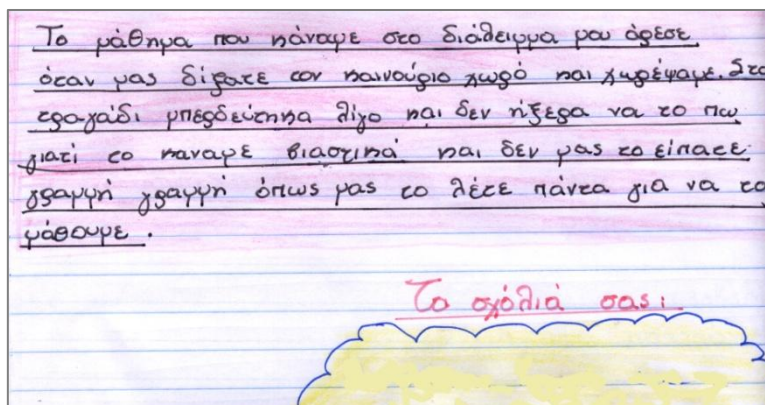
[Διαμαντία, 5/12/16, τετράδιο]

Το μόνο που της δημιουργούσε άγχος ήταν η δυσκολία που αντιμετώπιζε, ειδικά στην αρχή, με τις γλώσσες των τραγουδιών. Τη δυσκολία αυτή την καταγράφει σε αρκετές από τις πρώτες σημειώσεις της στο τετράδιο, ενώ και στα μαθήματα των πρώτων μηνών συχνά διαμαρτυρόταν: «Μα κυρία, αυτά τα λόγια είναι πολύ μπερδευτικά. Πώς θα τα μάθουμε;». Με τον καιρό όμως είδε ότι τελικά τα κατάφερνε, οπότε η ανησυχία της αυτή εξαφανίστηκε. Από εκεί και πέρα, τα συναισθήματά της ήταν μόνο θετικά: «Νιώθω χαρά σε όλα τα μαθήματα. [...] Και ανυπομονώ να μάθω στο επόμενο μάθημα τι θα κάνουμε και τι τραγούδι θα πούμε». Της άρεσαν όλα τα στοιχεία του μαθήματος: «Μου άρεσαν τα τραγούδια, μου άρεσε ότι χορεύαμε, παίζαμε όργανα [...] και μου άρεσε που εκτός από το ότι κάναμε μουσική, μαθαίναμε κιόλας από βιντεάκια και κειμενάκια για τους άλλους λαούς, για τα όργανά τους, τη ζωή τους».

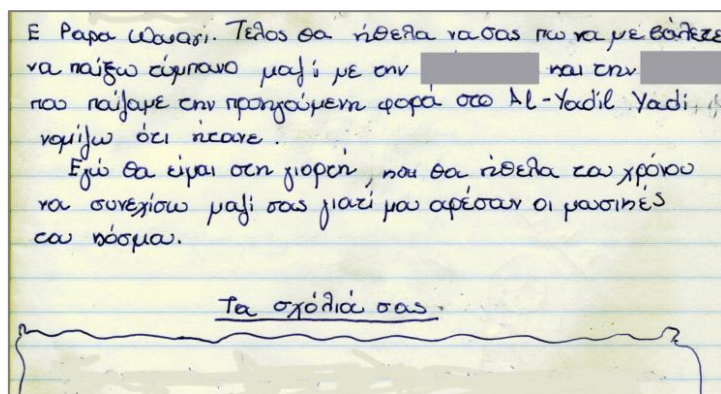
Μια επιλογή μου στο πλαίσιο της διδασκαλίας του προγράμματος την οποία η Διαμαντία πραγματικά λάτρευε ήταν το τετράδιο. Αν και οι βασικές λειτουργίες του ήταν να αποτελεί έναν χώρο όπου τα παιδιά θα κρατούν τις σημειώσεις τους ή ένα ημερολόγιο στο οποίο θα καταγράφουν τις σκέψεις τους, το τετράδιο θεωρήθηκε από τη Διαμαντία ως ιδιαίτερα σημαντικό για τη δυνατότητα επικοινωνίας που έδινε μεταξύ μας. Για τη Διαμαντία, δηλαδή, το τετράδιο ήταν πρωτευόντως ένα μέσο για να μεταφέρει σε μένα τα συναισθήματα και τις επιθυμίες της, και δευτερευόντως οτιδήποτε άλλο. Και όπως μου τόνισε πολλές φορές, το γεγονός ότι τους έδωσα αυτή τη δυνατότητα ήταν για αυτήν ανεκτίμητο.

Διαμαντία: Το πιο σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα ήταν ότι έμαθα για άλλους πολιτισμούς και ότι μας είχατε δώσει τετράδια που μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε μαζί σας... όπου έγραφα εκεί αυτό που εγώ ντρεπόμουν να πω μπροστά στα παιδιά, και το έλεγα στην κυρία, σε εσάς, κι εσείς μας απαντούσατε.

Της άρεσε δηλαδή πολύ –και προφανώς το είχε ανάγκη– ότι μπορούσε να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά της σε έναν δάσκαλο (ή ίσως γενικότερα σε έναν “μεγάλο”), ο οποίος άκουγε τα συναισθήματα αυτά και τους έδινε σημασία. Και καθώς από νωρίς συνδέθηκε δυνατά μαζί μου και με εμπιστεύτηκε απόλυτα, το τετράδιό της είναι μια αληθινή απόλαυση: Μου μιλάει άμεσα και προσωπικά, μου εκθέτει τα συναισθήματά της (ακόμη και όταν θέλει να μου “την πει”, γιατί π.χ. δεν της εξήγησα καλά κάτι που τη δυσκόλευε), μου ζητάει πράγματα (π.χ. να την επιλέξω για να παίξει όργανο σε κάποιο τραγούδι), και βέβαια περιμένει οπωσδήποτε την απάντησή μου. Μάλιστα, ήταν το μοναδικό παιδί που κάτω από το σχόλιο που έγραφε, σχεδίαζε και ένα οριοθετημένο πλαίσιο –με τίτλο «Τα σχόλιά σας»– για να βάλω την απάντησή μου. Τα παρακάτω δίνουν μια πολύ μικρή ιδέα.



[Διαμαντία, 2/2/17, τετράδιο]



[Διαμαντία, 3/5/17, τετράδιο]

Η Διαμαντία ομολόγησε ότι η εμπειρία του προγράμματος την επηρέασε σε πολλά επίπεδα: «Πρώτα πρώτα, άλλαξε εντελώς την άποψή μου για τη μουσική αλλά και για τις μουσικές του

κόσμου». Τα τραγούδια του προγράμματος έγιναν μέρος της ζωής της: «Για να καταλάβετε, εγώ τραγουδάω αυτά τα τραγούδια ακόμα κι όταν κάνω μπάνιο». Οι γνώσεις που απέκτησε την ώθησαν να δει αλλιώς κάποια πράγματα: «Κατάλαβα ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι σημαντικοί και ότι πολλοί λαοί δεν είναι όπως τους φανταζόμαστε». Τέλος, το πρόγραμμα επέδρασε καταλυτικά στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά, καθώς στη διάρκειά του κατάφερε να αποκτήσει κάποιες γερές φιλίες, γεγονός που της έδωσε πολύ μεγάλη ευχαρίστηση. Έξι μήνες μετά το τέλος των μαθημάτων μας, η Διαμαντία έγραψε ως τελευταία φράση στο φυλλάδιό της: «Με λίγα λόγια όλο αυτό το πρόγραμμα ήταν μια μεγάλη εμπειρία για μένα».

Συναντήσεις: Πουέρτο Ρίκο – «Cheki Morena»

Μάθημα: Cheki Morena (Πουέρτο Ρίκο – Καραϊβική)

Λατινική Αμερική → Καραϊβική (Κούβα, Τζαμάικα, Πουέρτο Ρίκο κ.ά.)

Κάτοικοι Καραϊβικής:

- Ευρωπαϊκής καταγωγής (απόγονοι των Ισπανών αποίκων)
- Αφρικανικής καταγωγής (απόγονοι των Αφρικανών σκλάβων)
- Ιθαγενείς (απόγονοι αυτών που κατοικούσαν στα νησιά πριν από την άφιξη του Κολόμβου)
- Κάτοικοι με ανάμικτες καταγωγές





Μουσικά όργανα Πουέρτο Ρίκο και Καραϊβικής



[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

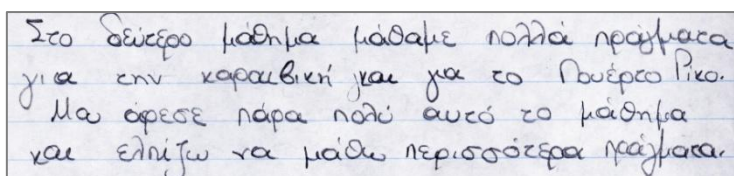
Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 14/11/16 (3^ο μάθημα)

E2: [...] Μοίρασα τη φωτοτυπία με το «Cheki Morena», λέγοντάς τους ότι η μουσική κουλτούρα που θα δούμε στη συνέχεια είναι από την περιοχή της Καραϊβικής. Με το που άκουσαν τα παιδιά τη λέξη Καραϊβική, άρχισαν να φωνάζουν: «Ναιι! Καραϊβική!». Στο απορημένο βλέμμα μου απάντησε ο Περσέας, ο μουσικός τους, εξηγώντας μου ότι την ήξεραν από την ταινία «Πειρατές της Καραϊβικής». Τους είπα μερικά πράγματα για την ιστορία του Πουέρτο Ρίκο: για τους ιθαγενείς, για την άφιξη των Ισπανών, για τους Αφρικανούς σκλάβους, για τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις παραδόσεις των πολιτισμικών αυτών ομάδων που διαμόρφωσαν και τις μουσικές του νησιού.

Προχωρήσαμε στο «Cheki Morena». Αφού τους μίλησα λίγο για το νόημα και το πλαίσιο του τραγουδιού ξεκίνησα να το τραγουδάω. Όπως και την προηγούμενη φορά, όσην ώρα τραγουδούσα τα παιδιά με κοιτούσαν με μεγάλα μάτια και σχεδόν χωρίς να αναπνέουν. Μετά προσπαθήσαμε να το τραγουδήσουμε μαζί. Τους άρεσε με τη μία, είχαν απόλυτη συμμετοχή στο τραγούδι και στο τέλος φώναζαν χαρούμενα: «Ναιι!». Τους έδειξα τα βήματα του χορού και τα παιδιά σηκώθηκαν αμέσως για να τον χορέψουν. Κάποια αγόρια

έκαναν πολλή φασαρία, δεν συγκεντρώνονταν και δεν τα κατάφερναν με τον ρυθμό και τα βήματα, ήταν όμως όλα τους πολύ χαρούμενα, οπότε τα άφησα να το απολαύσουν.

Διάλειμμα: Μόλις χτύπησε διάλειμμα, κάποια παιδιά του Ε1 μπήκαν αμέσως στην αίθουσα. (Η ταχύτητα με την οποία μπήκαν με εξέπληξε. Πρέπει να περίμεναν απέξω και με το ντριν όρμησαν.) Αλλά και τα παιδιά του Ε2 ήθελαν να μείνουν για να ξανακάνουμε το καινούριο τραγούδι. Πράγματι, ξεκινήσαμε ξανά όλοι μαζί το «Cheki Morena». Τα παιδιά ήταν γοητευμένα: «Έχει τέλειο ρυθμό!», «Πολύ διασκεδαστικό χορευτικό!», «Πάλι! Πάλι!». Το χόρεψαν ξανά και ξανά, μέχρι που χτύπησε για μέσα.



Στο δεύτερο μάθημα μάθαμε πολλά πράγματα για την καρναβική και για το Ρουέρο Ρίκο. Μα έφερε πάρα πολύ αψό το μάθημα και ελπίζω να μάθω περισσότερα πράγματα.

[Νάσια, 7/11/16, τετράδιο]

Το γεγονός ότι τα παιδιά ήταν εξ αρχής δεκτικά απέναντι στις μουσικές κουλτούρες που τους έδειχνα έκανε ένα μέρος της δουλειάς μου σαφώς ευκολότερο. Από την άλλη, στα τμήματα αυτά υπήρχαν αρκετά άλλα προβλήματα, τα οποία (ως δασκάλα) έπρεπε να αντιμετωπίσω. Ένα πρόβλημα ήταν ότι πολλά παιδιά δεν είχαν αρκετά ανεπτυγμένη την αίσθηση του ρυθμού, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται έντονα στη ρυθμική κίνηση και στον συγχρονισμό. Κάποια είχαν δυσχέρεια και στο τραγούδι, είτε γιατί δεν μπορούσαν εύκολα να διαβάσουν σε ξένη γλώσσα (οι στίχοι των τραγουδιών ήταν γραμμένοι με λατινικά γράμματα), είτε γιατί δυσκολεύονταν να θυμούνται τα λόγια απέξω. Αλλά και από φωνητική άποψη, όταν τα πρωτογνώρισα, τα παιδιά αυτά δεν ήταν σπουδαία. Άλλο πρόβλημα ήταν η παρουσία και στα δύο τμήματα κάποιων ζωνηρών ή και υπερκινητικών αγοριών, τα οποία μιλούσαν ακατάπαυστα μεταξύ τους και, όπως έλεγε και ο Περσέας, «σαχλαμάριζαν διαρκώς». Μέσα στις τάξεις αυτές υπήρχαν, επίσης, κάποια παιδιά με έντονες μαθησιακές δυσκολίες ή με ψυχολογικά/συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία απαιτούσαν βέβαια ειδική προσέγγιση, καθώς και κάποια άλλα τελείως παρατημένα από το σπίτι, που δεν ασχολούνταν καθόλου με το σχολείο, ούτε βέβαια είχαν δείξει ποτέ κάποιο ενδιαφέρον για το μάθημα της Μουσικής. Φυσικά, όλα τα παραπάνω προβλήματα δεν είναι ασυνήθιστα στη σχολική πραγματικότητα και σίγουρα μπορούσαν να διορθωθούν ή έστω να εξομαλυνθούν στην πορεία. (Και πράγματι, τα περισσότερα σε μεγάλο βαθμό εξομαλύνθηκαν). Στις συγκεκριμένες, όμως, συνθήκες, η αντιμετώπισή τους κατέτρωγε πολύτιμο χρόνο από τις ήδη εξαιρετικά λιγοστές ώρες του προγράμματος.

Ένας ακόμη παράγοντας που δυσκόλευε τα πράγματα ήταν το γεγονός ότι, μέχρι που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα, τα παιδιά αυτά δεν είχαν ποτέ ξανά συνεργαστεί μεταξύ τους. Δεν είχαν καταφέρει δηλαδή ποτέ κάτι τέτοιο, καθώς δεν είχαν καθόλου ανεπτυγμένο το ομαδικό πνεύμα. Το ένα τμήμα αντιπαθούσε το άλλο, αλλά και εντός των τμημάτων τα πράγματα δεν ήταν καλύτερα. Ειδικά το Ε1 ήταν “διαβόητο” για τις έντονα ανταγωνιστικές σχέσεις που είχαν τα παιδιά μεταξύ τους. Μάλιστα, η δασκάλα τους, η Διώνη, έλεγε συνεχώς ότι η αδυναμία αυτών των παιδιών να δουλέψουν ομαδικά ήταν το βασικό τους πρόβλημα. Το πρόγραμμα όμως με τις Μουσικές του Κόσμου ήταν έτσι σχεδιασμένο, ώστε τα παιδιά έπρεπε να συνεργαστούν μεταξύ τους από την πρώτη ώρα. Επομένως, η συνεργασία και η ομαδικότητα ήταν δυο ακόμη στοιχεία που (όπως και πολλά άλλα) τα παιδιά αυτά δοκίμαζαν για πρώτη φορά κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, και στα οποία επίσης έπρεπε να τα εκπαιδεύσω. (Την επίδραση του προγράμματος στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών θα τη δούμε σε άλλο μέρος της μελέτης.)

Συναντήσεις: Καναδάς – «Canoe Song / My Paddle’s Keen and Bright»

Μάθημα: Canoe Song (Καναδάς - Βόρεια Αμερική)

Καναδάς:
Πολύ μεγάλη χώρα – εκτεταμένο δάση – βουνά (Βραχώδη Όρη) – πολλές λίμνες και ποτάμια (πλωτοί δρόμοι)

- Πρώτοι κάτοικοι: Ιθαγενείς (Σιού, Ιροκουά, Ινουίτ)
- Πρώτοι Ευρωπαίοι: Οι Βίκινγκς (1000 μ.Χ.)
- Αργότερα, (18^{ος} αιώνας): Άγγλοι και Γάλλοι εξερευνητές και άποικοι → αγγλική και γαλλική γλώσσα

Μουσικές των Ιθαγενών → Μουσικές των Ευρωπαίων αποίκων → Μουσικές Καναδά

My paddle's keen and bright.
Flashing with silver.
Follow the wild goose flight.
Dip dip and swing.

[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Το «Canoe Song» αγαπήθηκε πολύ από τα παιδιά, τα οποία από τη στιγμή που το έμαθαν, το τραγουδούσαν σχεδόν ανελλιπώς σε όλα τα διαλείμματα μέχρι το τέλος της χρονιάς. Τα στοιχεία του τραγουδιού που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον ήταν κυρίως ο κάπως “ινδιάνικος” ρυθμός του, το νόημα των στίχων, αλλά και η λειτουργία που είχε το τραγούδι σε παλιότερες εποχές. Στο μάθημα αυτό, όπως άλλωστε και στα περισσότερα μαθήματα του προγράμματος, τα παιδιά είχαν επίσης κάποιες νέες μουσικές εμπειρίες, που τα ενθουσίασαν.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 21/11/16 (4^ο μάθημα)

Ε1: [...] Ξεκίνησα να τραγουδάω το «Canoe Song», ενώ τα παιδιά κοίταζαν τα λόγια στη φωτοτυπία τους. «Μοιάζει λίγο ινδιάνικο», παρατήρησε ο Ραφαήλ, ένα ευγενικό αγόρι, που έδειχνε να απολαμβάνει πολύ τα μαθήματά μας. «Πράγματι», λέω, «παρότι γράφτηκε μάλλον

από μια γυναίκα ευρωπαϊκής καταγωγής, έχει κάποια ιθαγενή στοιχεία στη μουσική του. Αλλά και οι στίχοι, που μιλούν για τη φύση του Καναδά, έχουν λίγο την οπτική των ιθαγενών». Τους μίλησα για τη λειτουργία του τραγουδιού και εξήγησα το νόημα των στίχων.

Μετά τους έβαλα να δουν ένα βίντεο με το τραγούδι. Όταν τελείωσε το βίντεο, ο Ραφαήλ παρατήρησε ότι «σε ένα σημείο ακουγόταν σαν να τραγουδιούνται δυο τραγούδια μαζί». Κι άλλα παιδιά είχαν παρατηρήσει το ίδιο. Τους εξήγησα τι είναι το ostinato και ρώτησα αν θα ήθελαν να δοκιμάσουμε να το τραγουδήσουμε κι εμείς έτσι, χωρισμένοι σε δύο ομάδες. «Ναιαι!», φώναξαν αμέσως τα παιδιά με τη γνωστή χαρά τους για τα πάντα. Φυσικά, όλοι ήθελαν να είναι στην ομάδα που θα πει το ostinato: «Εμείς να το πούμε!», «Όχι! Εμείς!». Τελικά, ο Περσέας πήρε στην άκρη μερικά αγόρια, που ανέλαβαν το ostinato, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά ήρθαν γύρω μου για να κάνουμε την πρώτη φωνή. Από τους εθελοντές για το σόλο, διάλεξα τη Γαλήνη και τη Μυρτώ. Ξεκινήσαμε το κομμάτι. Η συμμετοχή ήταν και πάλι καθολική. Τα παιδιά τραγουδούσαν όλα με δυνατές φωνές. Τα λόγια βέβαια δεν τα κατάφερναν ακόμη, οπότε σε μεγάλο βαθμό αυτοσχεδίαζαν, ενώ και το ostinato είχε κι αυτό τα «θεματάκια» του (σχόλιο της Διαμαντίας). Το αποτέλεσμα βγήκε φασαριόζικο και όχι πολύ σπουδαίο μουσικά, αλλά τα παιδιά ήταν χαρούμενα. Τους άρεσε το ότι έκαναν κάτι διαφορετικό και πιο απαιτητικό σε σχέση με αυτά που είχαν κάνει μέχρι τότε στο τραγούδι.

Αλλά και οι πληροφορίες και οι συζητήσεις γύρω από πολιτισμό του Καναδά προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Γενικά, τα παιδιά αυτά στο σύνολό τους δέχτηκαν από την αρχή τη μελέτη του ιστορικού/πολιτισμικού πλαισίου της μουσικής ως ένα αναπόσπαστο μέρος αυτού του «εντελώς διαφορετικού μαθήματος Μουσικής» (όπως το χαρακτήριζε συχνά η Διαμαντία). Και είναι αξιοσημείωτο ότι σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς δεν υπήρξε ούτε μία φωνή που να διαμαρτυρηθεί, λέγοντας, για παράδειγμα, ότι η μελέτη αυτή είναι περιττή ή ότι μας τρώει χρόνο από τις μουσικές δραστηριότητες (ενώ στο σχολείο της Πρασιάς υπήρξαν λίγες τέτοιες φωνές). Αντίθετα, ήταν φανερό ότι τα παιδιά αντλούσαν από το μέρος αυτό του μαθήματος την ίδια ευχαρίστηση που αντλούσαν και από το μουσικό μέρος.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 21/11/16 (4^ο μάθημα)

E2: [...] Τους είπα μερικά πράγματα για την ιστορία του Καναδά: για τις ιθαγενείς φυλές, για τους εξερευνητές και τους Ευρωπαίους αποίκους, για τη σύγχρονη εξέλιξη της χώρας. Τα παιδιά κοίταζαν τις εικόνες και άκουγαν αυτά που τους έλεγα με προσοχή. Οι πληροφορίες αυτές τους άρεσαν και μου έκαναν διάφορες ερωτήσεις. Ο Ηλίας, ένα από τα αρκετά ζωηρά αγόρια (που, από ό,τι ήξερα, δεν ασχολιόταν καθόλου με το σχολείο), με ρώτησε αν «οι Ινδιάνοι είναι έτσι, όπως τους δείχνουν οι ταινίες». Ο Τριαντάφυλλος, ο πιο πολυλογάς και ζωηρός της τάξης, θέλησε να μάθει «πώς πήγαιναν από το ένα μέρος στο άλλο οι εξερευνητές» και «τι δυσκολίες έβρισκαν». Η Μανπρίτ, μια προσεκτική μαθήτριά,

ινδικής καταγωγής, ρώτησε «πώς ζουν σήμερα οι Ινδιάνοι». Απάντησα στις ερωτήσεις τους, εξηγώντας και κάποια πράγματα σχετικά με τη χρήση της λέξης «Ινδιάνος».

Μετά είδαμε φωτογραφίες με τοπία του Καναδά. Τα παιδιά, εντυπωσιασμένα από τα βουνά, τις λίμνες και τα ποτάμια της χώρας αυτής, σε όλη την παρουσίαση εκφωνούσαν διάφορα μακρά φωνήεντα: «Ωωω!», «Ααα!!». Δεν άφησαν ούτε μία φωτογραφία ασχολίαστη. Κατέληξαν στο ότι ο Καναδάς είναι ωραίος και θέλουν να τον επισκεφτούν.

The image shows a page of handwritten notes in Greek on lined paper. The text describes a lesson about the 'Canoe Song' and the history of Canada. To the right of the text, there is a musical notation for the song, consisting of three staves with notes and the syllables 'Syn-co-pa ti-ti ta' and 'Syn-co-pa ta' written below them.

[Νάσια, 21/11/16, τετράδιο]

Στο μάθημα αυτό έδειξα στα παιδιά ένα συγκοπτόμενο ρυθμικό σχήμα στα τύμπανα, με το οποίο θα συνοδεύαμε το «Canoe Song». Όπως αποδείχτηκε, το παίξιμο στα τύμπανα ήταν μια μουσική εμπειρία που τα παιδιά βίωναν για πρώτη φορά στη ζωή τους. Έτσι, η λαχτάρα τους να παίζουν ήταν τέτοια, που θυσιάσαν χωρίς δεύτερη σκέψη το διάλειμμά τους.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 21/11/16 (συνέχεια)

E2: [...] Τους είπα ότι το «Canoe Song» θα το συνοδεύσουμε με ένα ρυθμικό σχήμα, «που για να το θυμόμαστε, θα το λέμε με τις συλλαβές συ-γκοό-πα τα τα». Τους εξήγησα απλά την έννοια της συγκοπής. Μετά τους έδειξα πώς να χτυπούν τον ρυθμό στα πόδια τους. Αμέσως άρχισαν όλα μαζί να χτυπούν γόνατα και μηρούς, φωνάζοντας «συ-γκοό-πα τα τα». Το επανέλαβαν μερικές χιλιάδες φορές. Ανακοίνωσα ότι στο διάλειμμα θα δείξω τον ρυθμό αυτόν στα τύμπανα: «Αν κάποιος δεν έχει πρόβλημα να θυσιάσει πέντε λεπτά από το διάλειμμά του, ας έρθει να δοκιμάσει». «Ναιι!», πανηγύρισαν τα παιδιά.

Διάλειμμα: Μόλις χτύπησε διάλειμμα, ο Περσέας τους είπε να πάνε να πάρουν το φαγητό τους και, αν θέλουν, να ξανάρθουν για τα τύμπανα. Κάποια παιδιά βγήκαν, ενώ άλλα δεν κουνήθηκαν καθόλου. Σε λιγότερο από ένα λεπτό όσα είχαν βγει, επέστρεψαν με τα σάντουιτς στα χέρια. Στο μεταξύ, είχαν αρχίσει να έρχονται και κάποιοι από το E1. Τα επόμενα λεπτά έρχονταν κι άλλοι, κι άλλοι, κι άλλοι. Τελικά, ήρθαν όλα τα παιδιά, χωρίς εξαίρεση, και κάθισαν στα σκαλοπάτια με φοβερή ανυπομονησία. Αφού τους είπα μερικά βασικά πράγματα

για τα χτυπήματα στο τύμπανο, τους έδειξα πώς θα παίζουν τον συγκεκριμένο ρυθμό με κάποιους μπάσους και κάποιους πρίμους ήχους. Όσην ώρα έδειχνα, δεν μιλούσε κανείς. Το δευτερόλεπτο όμως που τελείωσε η επίδειξη, άρχισαν όλα μαζί να φωνάζουν: «Να δοκιμάσω εγώ πρώτος!», «Εγώ πρώτη!», «Σας παρακαλώ!». Επέλεξα τους πρώτους τέσσερις, που ξεκίνησαν να παίζουν με μανία. Ακολούθησαν και άλλες τετράδες. Αρκετά παιδιά δυσκολεύονταν πολύ στην εναλλαγή των χεριών ή στον συγχρονισμό με την ομάδα, αλλά επέμεναν συγκινητικά: ήταν φανερό ότι ήθελαν να τα καταφέρουν.

Γενικά, το όλο πράγμα είχε προκαλέσει μεγάλο ενθουσιασμό. Πολλά παιδιά ήθελαν να ξαναπαίξουν και περίμεναν τη σειρά τους όρθια, σχηματίζοντας μια μακριά τεθλασμένη ουρά που καταλάμβανε τη μισή αίθουσα. Κάποια στιγμή χτύπησε κουδούνι για μέσα, αλλά αυτοί που έπαιζαν, δεν σταματούσαν με τίποτα. Στην τελευταία ομάδα ήταν και ο Κοσμάς, ένα παιδί που, σύμφωνα με τον Περσέα, ήταν «τελείως αδιάφορο για το μάθημα και με πολύ έντονο αρνητισμό». Ο Περσέας ήταν έκπληκτος: Πρώτη φορά, λέει, έβλεπε τον Κοσμά να δείχνει ενδιαφέρον για τη μουσική, αλλά και γενικά να προσπαθεί να καταφέρει κάτι.

Πρόσωπα: Ραφαήλ

Ο Ραφαήλ ήταν ένα ήσυχο και ευγενικό αγόρι. Ήταν ένας φιλότιμος μαθητής, το στοιχείο όμως που τον έκανε ξεχωριστό ήταν ότι είχε μια αθωότητα που σπανίζει πια, ακόμη και σε παιδιά αυτής της ηλικίας. Παρότι ήταν ένα παιδί σεμνό, που δεν μιλούσε πολύ και δεν αυτοπροβαλλόταν, τον πρόσεξα από τα πρώτα μαθήματα, κυρίως χάρη στη γνήσια χαρά που εξέπεμπε όταν άκουγε το μάθημα ή τις στιγμές που έπαιζε όργανα και τραγουδούσε.

Ο Ραφαήλ, όπως ανέφερε ο ίδιος, αγαπούσε πολύ τη μουσική, όπως και το μάθημα της Μουσικής. Όταν έμαθε για το πρόγραμμα, σκέφτηκε ότι «απλά θα μαθαίναμε κάποια ξένα τραγούδια, τίποτα παραπάνω». Η σκέψη αυτή δεν τον ενόχλησε –δεν είχε κάποια προκατάληψη απέναντι σε τέτοια τραγούδια, γιατί έτσι κι αλλιώς δεν τα ήξερε καθόλου– αλλά ούτε και τον ενθουσίασε ιδιαίτερα: «Έλεγα “εντάξει, μουσική θα είναι πάλι, καλά θα είναι”». Όταν όμως ξεκινήσαμε, διαπίστωσε ότι δεν επρόκειτο για ένα συνηθισμένο μάθημα Μουσικής: «Στην αρχή, όταν είδα πώς ήταν το πρώτο μάθημα, με εντυπωσίασε πολύ. Μου φάνηκε κάτι τελείως διαφορετικό. Και μου άρεσε! Αλλά και το επόμενο μάθημα, μού φάνηκε κι αυτό τέλειο και κατάλαβα τότε ότι εμένα αυτό το διαφορετικό πρόγραμμα θα μου αρέσει πολύ».

Πράγματι, ο Ραφαήλ ξεκίνησε από πολύ νωρίς να συμμετέχει με μεγάλη χαρά και με αφοσίωση στο πρόγραμμα, τόσο στις μουσικές δραστηριότητες όσο και στη μελέτη των πολιτισμών, δείχνοντας έντονη επιθυμία να μάθει πράγματα. Από το πρώτο κιόλας μάθημα έμεινε μέσα στο διάλειμμα για να τραγουδήσει και να χορέψει, και δεν υπήρξε ούτε ένα

διάλειμμα σε όλη τη χρονιά, που να μην είναι παρών μέσα στην αίθουσα. Ήταν σαφέστατα ένας από τους “φανατικούς μου”. (Έτσι αποκαλούσα μέσα μου όλα εκείνα τα παιδιά που έρχονταν σταθερά και ανελλιπώς σε όλα τα διαλείμματα και γενικά με ακολουθούσαν από πίσω, όπου κι αν πήγαινα. Ήταν τα παιδιά που αγάπησαν το πρόγραμμα στον μέγιστο βαθμό και, διαισθανόμενα την αξία που είχε για αυτά, προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν κάθε δευτερόλεπτο και να πάρουν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα από αυτό.)

Ο ίδιος ο Ραφαήλ, επιχειρώντας να εξηγήσει την έλξη που του άσκησε το πρόγραμμα, προσδιόρισε δύο στοιχεία που τον γοήτευσαν ιδιαίτερα: Το ένα ήταν ότι «*κάναμε πολλά διαφορετικά πράγματα με τη μουσική, χορεύαμε, παίζαμε, τραγουδάγαμε...*» και το άλλο ότι «*ανακαλύπταμε καινούρια πράγματα, που ήταν ωραία!*». Η εμπειρία του προγράμματος τον βοήθησε να αντιληφθεί ότι «*μαθαίνεις πολλά μέσα από τη μουσική*» και ότι η γνώση «*σε κάνει και αλλάζεις σκέψεις*». Του αποκάλυψε επίσης πράγματα για τον εαυτό του: «*Κατάλαβα ότι μπορώ να αναπτύξω τις δυνάμεις μου και να φτάσω πιο ψηλά ακόμα και στη μουσική*».

Στην τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, ο Ραφαήλ περιέγραψε πόσο σημαντική ήταν για αυτόν η εμπειρία του με τις Μουσικές του Κόσμου: «*Για μένα σε αυτό το πρόγραμμα σημαντικά ήταν όλα: τα τραγούδια που μάθαμε, οι χοροί, τα πράγματα που ανακαλύψαμε για τη μουσική, τους λαούς, τις γλώσσες*» και ακόμη περισσότερο το ότι «*πήραμε μια ιδέα, μάθαμε τουλάχιστον ένα κομμάτι, ένα κομματάκι του κόσμου*». Κατέληξε δε διαβεβαιώνοντας όλα τα παρόντα παιδιά ότι την εμπειρία αυτή δεν πρόκειται να την ξεχάσει ποτέ: «*Θα τα θυμάμαι όλα, ακόμη και σε σαράντα χρόνια θα τα θυμάμαι! Ό,τι έχουμε μάθει. Ναι. Ακόμα και την τελευταία λέξη της κυρίας!*».

Συναντήσεις: Αφροαμερικανική μουσική στις ΗΠΑ – «Fanga Alafia»

Βόρεια Αμερική

Βόρεια Αμερική: Καναδάς και Ηνωμένες Πολιτείες (ΗΠΑ)

- Πρώτοι κάτοικοι: Ιθαγενείς (πολλές φυλές: Σιού, Ιροκούα, Απάτσι, Εσκιμώοι)
- 1492 μ.Χ.: ο Χριστόφορος Κολόμβος φτάνει στην Κεντρική Αμερική
- Μετά: Άγγλοι και Γάλλοι άποικοι
- Τον 16^ο-17^ο αιώνα: Αφρικανοί σκλάβοι (μόνο στις ΗΠΑ, όχι στον Καναδά)
- Σύγχρονα χρόνια: Μετανάστες από διάφορες χώρες





Σημερινοί κάτοικοι Βόρειας Αμερικής:

- Ιθαγενείς
- Ευρωπαϊκής καταγωγής (απόγονοι των αποίκων)
- Αφρικανικής καταγωγής (απόγονοι των σκλάβων)
- Μετανάστες των τελευταίων χρόνων
- Αναμειγείς



Μουσικές Βόρειας Αμερικής

Μουσικές του Αφρικανών

Μουσικές των μεταναστών

Μουσικές των Άγγλων και Γάλλων αποίκων

Μουσικές ιθαγενών

Μουσικές αναμειγείς




[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 5/12/16 (6^ο μάθημα)

E1+E2: Τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα και κάθισαν στα σκαλοπάτια. Τους μοίρασα τις φωτοτυπίες με το «Fanga Alafia». Στην οθόνη φαίνονταν οι σημειώσεις που είχα φτιάξει για την ιστορία των Αφρικανών στη Βόρεια Αμερική με σχετικές εικόνες. Πριν προλάβω να ξεκινήσω, ο Τριαντάφυλλος διάβασε δυνατά: «Αφροαμερικανικό τραγούδι στην παράδοση της Δυτικής Αφρικής». Αμέσως ξεκίνησαν οι ερωτήσεις: «Τι σημαίνει αφροαμερικανικό;», «Τι γλώσσα είναι αυτή;» «Τι; Μόνο τρεις λέξεις έχει το τραγούδι; Τέλεια!»

Είπα στα παιδιά μερικά πράγματα για την ιστορία των Αφρικανών στις ΗΠΑ, ξεκινώντας από την εποχή που άνθρωποι από τη Δυτική Αφρική μεταφέρθηκαν ως σκλάβοι στις αποικίες της Βόρειας Αμερικής και φτάνοντας μέχρι τους σύγχρονους Αφροαμερικανούς. Στη διάρκεια αυτής της εξιστόρησης τα παιδιά έκαναν έκπληκτα διάφορες διαπιστώσεις. «Δηλαδή οι μαύροι που ζουν στην Αμερική έρχονται από εκείνους τους σκλάβους;», ρώτησε ο Ιωάννης, ένα γενικά σιωπηλό αγόρι. «Ακριβώς», λέω. «Σε μεγάλο βαθμό τουλάχιστον, γιατί υπάρχουν και κάποιοι που είναι απόγονοι μεταναστών». Τους εξήγησα ότι όλοι οι Αμερικανοί που έχουν κάποιου είδους αφρικανική καταγωγή λέγονται Αφροαμερικανοί. «Ο Μπαράκ Ομπάμα, ας πούμε, που υποθέτω ότι τον ξέρετε, είναι Αφροαμερικανός, αν και όχι απόγονος σκλάβων», πρόσθεσα. Τα παιδιά αντέδρασαν με απόλυτη έκπληξη, μιλώντας το ένα πάνω στο άλλο: «Τι; Είναι Αφροαμερικανός; Αλήθεια;». «Εμ, βέβαια, βρε παιδιά. Αφού είναι μαύρος», εξήγησε η Νάσια. «Ελα ρε! Τότε κι ο Μάικλ Τζόρνταν, δηλαδή!», φώναξε έκπληκτος ο Τριαντάφυλλος και όλοι βάλουμε τα γέλια. Τους μίλησα λίγο για τα μουσικά αποτελέσματα που επέφερε η μεταφορά των Αφρικανών σκλάβων στην αμερικανική ήπειρο, αναφέροντας και διάφορα μουσικά είδη που φέρουν αφρικανικές επιρροές. Και στη διάρκεια αυτής της αφήγησής τα παιδιά έβγαζαν μικρές κραυγές έκπληξης.

[...] Το «Fanga Alafia» το έμαθαν γρήγορα, καθώς έχει τρεις μόνο λέξεις και αρκετά “πιασάρικη” μελωδία. Τους είπα για τη φόρμα call-and-response, τι σημαίνει και πώς μπορεί να γίνει μελωδικά ή ρυθμικά. Το κατάλαβαν, και στον μελωδικό διάλογο του τραγουδιού ανταποκρίθηκαν σωστά. Μετά τους έδειξα και ένα ρυθμικό call-and-response με χτυπήματα στο σώμα, που τους άρεσε ακόμη πιο πολύ. «Θα έχουμε και όργανα;», ρώτησε η Ευαγγελία. Είπα ότι στο τραγούδι αυτό κάποια παιδιά θα παίζουν τη μελωδία στα μεταλλόφωνα (ελλείψει ξυλόφωνων, που θα ήταν πιο ταιριαστά), κάποια άλλα θα χτυπούν ένα συγκοπτόμενο ρυθμό στα τύμπανα, κάποια θα αναλάβουν τις κλάβες και οι υπόλοιποι θα κάνουν χορευτικές κινήσεις και σωματικά κρουστά. Ακούγοντας όλους αυτούς τους συναρπαστικούς τρόπους μουσικής πράξης, τα παιδιά πανηγύρισαν: «Ναιαι!», «Ζήτωω!».

Ξεκινήσαμε από τα μεταλλόφωνα. Εθελοντές για να παίξουν πρώτοι ήταν... όλοι. Ο Περσέας, ο μουσικός τους, ανεβάζοντας το επίπεδο της πρόκλησης, άρχισε να τραγουδά τη μελωδία του «Fanga Alafia» με νότες, σαν σολφέζ. Τα παιδιά επαναλάμβαναν μετά από αυτόν, προσπαθώντας να τη μάθουν απέξω. Όσοι περνούσαν την “οντισιόν” του Περσέα

(τελικά όλοι, έστω και κουτσά-στραβά) έρχονταν γύρω από το τραπέζι, όπου εγώ έδειχνα πώς θα παίξουν τη μελωδία αυτή στο μεταλλόφωνο. Σε λίγο, όλοι ήταν μαζεμένοι πάνω από το κεφάλι μου και κοίταζαν. Αμέσως μετά, οι πρώτοι τέσσερις ξεκίνησαν να δοκιμάζουν, ενώ ο Περσέας κάθισε δίπλα τους για να τους βοηθά. Εγώ πήρα κάποια άλλα παιδιά για να τους δείξω τον ρυθμό που θα έπαιζαν στα τύμπανα και τα σωματικά κρουστά. Ακολούθησε ένα τέταρτο πυρετώδους δραστηριότητας, όπου όλα τα παιδιά χτυπούσαν παθιασμένα κάποιο στερεό σώμα αυτού του σύμπαντος. Η φασαρία ήταν βέβαια ανεξέλεγκτη, αλλά ήταν μια χαρούμενη και συγκινητική (αν ήθελες πολύ να τη δεις έτσι) φασαρία.

Διάλειμμα: Χτύπησε διάλειμμα και τους είπα να βγουν, γιατί θα συνεχίζαμε μαζί και την 3^η ώρα. (Είχα συνεννοηθεί με τους δασκάλους τους να τους κρατήσω και την επόμενη ώρα, για να κάνουμε μια ανακεφαλαίωση των πολιτισμών που είδαμε στην Αμερική). Αλλά δεν έφευγαν με τίποτα. Άλλα παιδιά δοκίμαζαν το τραγούδι με τις κινήσεις, άλλα έπαιζαν όργανα, άλλα περίμεναν στη σειρά για να παίξουν, άλλα σχολίαζαν. Ο Περσέας τους φώναξε να βγουν για να ηρεμήσουμε λίγο. Με το ζόρι έφυγαν και ησύχασαν τα αυτάκια μας για λίγο. Ο Περσέας βγήκε για εφημερία κι εγώ άρχισα να τακτοποιώ την αίθουσα.

Δεν είχε περάσει ένα λεπτό και μερικά κορίτσια ξανάρθαν μέσα: η Νάσια, η Λήδα, η Κορίνα και η Ευαγγελία. Κάθισαν μόνες τους στα μεταλλόφωνα και ξεκίνησαν να παίζουν. Λίγο μετά, μπήκαν και κάποιοι ακόμη, που τις πήραν χαμπάρι (η Διαμαντία, ο Ραφαήλ και ο Φοίβος), και βλέποντας ελεύθερα τα τύμπανα, κάθισαν κι αυτοί να παίξουν. Ο Φοίβος ρώτησε τα κορίτσια που ήταν ήδη μέσα: «*Οι υπόλοιποι το ξέρουν ότι εδώ μέσα παίζουμε όργανα;*». Προσπαθώντας να κερδίσω λίγα ακόμη λεπτά ηρεμίας, είπα: «*Δεν πειράζει, παιδιά, δεν χρειάζεται να έρθουν πάλι όλοι, ας παίξετε καλύτερα εσείς οι λίγοι. Έτσι, θα παίξετε και περισσότερη ώρα*». (Τι πονηρή που είμαι.) Τα παιδιά βρήκαν την ιδέα μου εξαιρετική και συνέχισαν να παίζουν και να ξαναπαίζουν, οι μεν τη μελωδία του «Fanga Alafia», οι δε το συνοδευτικό ρυθμικό σχήμα. Μάλιστα, η Διαμαντία σε κάποια στιγμή πήγε και έκλεισε την πόρτα και τις κουρτίνες, για να μην τους πάρει είδηση κανένας άλλος.

Ένα στοιχείο που στάθηκε ευνοϊκό για την έρευνά μου στο σχολείο του Κέδρου ήταν το γεγονός ότι οι δάσκαλοι των τμημάτων (η Διώνη και ο Θεοκλής), αλλά και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και βέβαια και ο διευθυντής, στήριζαν θερμά το πρόγραμμα και είχαν διάθεση να με διευκολύνουν. Έτσι, όταν κάποιες φορές τους ζήτησα να χρησιμοποιήσω μια δική τους ώρα για να κάνω ένα επιπλέον μάθημα στα παιδιά, δεν έφεραν αντίρρηση. Φυσικά, προσπάθησα οι ώρες αυτές να είναι οι λιγότερες δυνατές. Μέχρι το Πάσχα αυτές τις έξτρα ώρες τις χρησιμοποίησα για να ανακεφαλαιώνω ή να συμπληρώνω κάποια πράγματα στη μελέτη των πολιτισμών και των μουσικών παραδόσεων (ενώ αργότερα, και καθώς πλησίαζε η παράσταση, τις χρησιμοποίησα για πρόβες). Τέτοια ανακεφαλαιωτικά μαθήματα κάναμε

συνήθως στο τέλος κάθε μεγάλης ενότητας. Τότε μάζευα τα παιδιά και των δύο τμημάτων μαζί και ξαναβλέπαμε όλες τις μουσικές κουλτούρες που είχαμε γνωρίσει στην συγκεκριμένη ενότητα μέσα από μια πιο συνολική και συγκριτική ματιά. Στο μάθημα αυτό τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ξαναθυμηθούν αυτά που είχαν δει και ακούσει στα μαθήματα, να τα συγκρίνουν και να τα σχολιάσουν, αλλά και να αποκτήσουν μια καλύτερη εικόνα για τον κάθε πολιτισμό μέσα από κάποια επιπλέον βίντεο και φωτογραφίες που τους έδειχνα.

Χάρη σε αυτές τις λίγες αλλά εξαιρετικά πολύτιμες ώρες, τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου έκαναν τελικά μια πιο ποιοτική (μέσα στα πλαίσια του εφικτού) μελέτη του ιστορικού/πολιτισμικού πλαισίου της κάθε μουσικής σε σχέση με τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς. Στο σχολείο, δηλαδή, του Κέδρου είχαμε στη διάθεσή μας λίγες ήμερες ώρες για να ξαναδούμε κάποια πράγματα και να τα συζητήσουμε, πράγμα που βοήθησε τα παιδιά αυτά να γευτούν περισσότερες γνώσεις και, κυρίως, να ευχαριστηθούν περισσότερο αυτή τη μελέτη. Στο σχολείο της Πρασιάς, αντίθετα, όπου για διάφορους λόγους ο χρόνος που είχα συνολικά στη διάθεσή μου ήταν πολύ λιγότερος και δεν έφτανε καλά-καλά ούτε για τη διδασκαλία του μουσικού μέρους (για να μην βάλω την προετοιμασία των παραστάσεων και τις ανάγκες της έρευνας), η μελέτη του πλαισίου έγινε πολύ πιο πιεσμένα και υπό δυσκολότερες συνθήκες.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 12/12/16 (7^ο μάθημα)

Την 3^η ώρα μαζευτήκαμε όλοι (και τα δύο τμήματα) στην αίθουσα του Ε2. Ήθελα να τους κάνω μια επανάληψη σε ό,τι είχαμε πει ως τώρα για τις μουσικές της αμερικανικής ηπείρου, ώστε να έχουν μια πιο συνολική εικόνα και να τους μείνει και τίποτα στο μυαλό. Είχα ετοιμάσει ένα μεγάλο PowerPoint. Μέσα στην αίθουσα ήρθε και η δασκάλα του Ε1, η Διώνη. Δεν ξέρω αν ήρθε για να κρατάει τα παιδιά ήσυχα ή γιατί ήθελε να πάρει μια ιδέα για το τι κάνουμε. Αντίθετα, ο Θεοκλής, ο δάσκαλος του Ε2, έμεινε στο γραφείο.

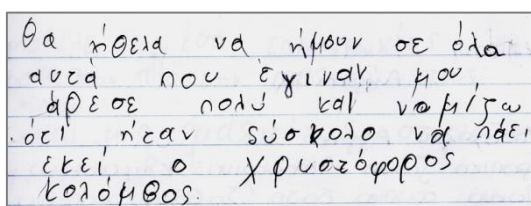
Είπα στα παιδιά ότι σήμερα τελειώνουμε τα μαθήματα της αμερικανικής ηπείρου, έχοντας επισκεφτεί τέσσερις περιοχές και δει τέσσερις μουσικές παραδόσεις: τις Άνδεις, την Καραϊβική, τον Καναδά και την αφροαμερικανική μουσική στις ΗΠΑ. Ξεκίνησα δείχνοντας τις διαφάνειες για τις Άνδεις και θυμίζοντας κάποια στοιχεία που είχαμε πει στο μάθημα για την ιστορία, τον πολιτισμό και τη μουσική της περιοχής. Τα παιδιά θυμόντουσαν αρκετά πράγματα και έκαναν διάφορα σχόλια. Μετά τους έδειξα δυο βιντεάκια με παραδοσιακά μουσικά σύνολα των Άνδεων. Η Νάσια (που φαίνεται ότι την προσελκύουν πολύ τα όργανα) αναγνώρισε με τα ονόματά τους (!) δυο από τα όργανα που έπαιζαν οι μουσικοί.

Στη συνέχεια, έδειξα τις διαφάνειες για την Καραϊβική, επαναλαμβάνοντας και εδώ μερικά πράγματα για σύνθεση των μουσικών παραδόσεων. Έκανα διάφορες ερωτήσεις και τα παιδιά απαντούσαν, πράγμα που με χαροποίησε, γιατί έδειχνε ότι κάποιες από τις

πληροφορίες που τους είχα πει, τις είχαν συγκρατήσει. Τους έβαλα να δουν ένα βίντεο με τους χορούς του Πουέρτο Ρίκο seis, bomba και plena. Εντυπωσιάστηκαν. Δυο-τρεις πιο προσεκτικοί (Ραφαήλ, Φοίβος, Νάσια) εντόπισαν αμέσως τα ισπανικά ή τα αφρικανικά στοιχεία στον κάθε χορό. Με αυτήν την αφορμή συζητήσαμε το πώς αναμειγνύονται οι διάφορες μουσικές κουλτούρες. Παρατήρησα ότι η Διώνη (η δασκάλα του Ε1) παρακολουθούσε με ενδιαφέρον και με κάποια έκπληξη αυτά που λέγαμε. Προφανώς, δεν φανταζόταν ότι το πρόγραμμα περιλαμβάνει κάτι άλλο εκτός από μουσική.

Ακόμη περισσότερα πράγματα είχαν συγκρατήσει τα παιδιά από αυτά που είχαμε πει για τη Βόρεια Αμερική. Θυμόντουσαν αρκετά ιστορικά και μουσικά στοιχεία, ενώ αναγνώρισαν από μόνα τους κάποιες φωτογραφίες που τους έδειξα από τον Καναδά, όπως και κάποιες εικόνες που έδειχναν την άφιξη των Ισπανών στην Αμερική, ή απεικόνιζαν Αφρικανούς σκλάβους να δουλεύουν σε φυτείες. Χάρηκα που είχαν μάθει κάποια πράγματα.

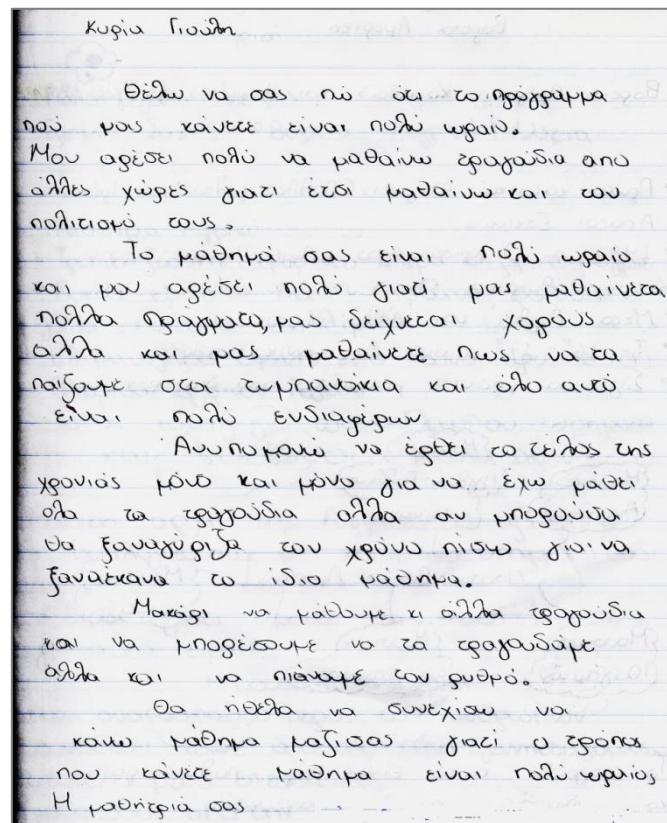
Στο τέλος της ώρας ο Φοίβος ρώτησε: «Οπότε σήμερα τελειώσαμε με την Αμερική;». «Ναι», λέω, «και την επόμενη εβδομάδα πάμε για αλλού». «Πού πάμε;», ρώτησε ο Ραφαήλ. «Στην Αφρική», λέω. «Είναι ωραία η μουσική της Αφρικής;», ρώτησε (καλοπροαίρετα και με αθωότητα) ο Χριστόφορος. «Ναι, οι μουσικές της Αφρικής είναι ωραίες, πολύ ωραίες. Θα σας αρέσουν», είπα. «Δεν ξεκινάμε από σήμερα, κυρία;», είπε η Γαλήνη. «Ανυπομονούμε!».



[Τριαντάφυλλος, 12/12/16, τετράδιο]

Το τελευταίο μας μάθημα πριν κλείσουμε για Χριστούγεννα αναβλήθηκε, γιατί στο σχολείο ετοιμάζαν τη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Όταν ο Νικόδωρος, ο διευθυντής, με ενημέρωσε σχετικά, αμέσως ένιωσα ένα άγχος: Κάθε αναβολή ανέτρεπε το διδακτικό μου πλάνο και στρίμωχνε περισσότερο τα μαθήματα. Ο χρόνος για το πρόγραμμα ήταν πολύ περιορισμένος, και ήξερα ότι τους επόμενους μήνες τα πράγματα θα γίνονταν πιο πιεστικά, καθώς, παράλληλα με τη διδασκαλία των μαθημάτων, θα έπρεπε να αρχίσω να ετοιμάζω τα παιδιά για την παράσταση. (Ο Νικόδωρος μου είχε δηλώσει εξ αρχής την επιθυμία του στο τέλος της χρονιάς να κάνουμε μια παρουσίαση των τραγουδιών, όπου θα συμμετείχαν όλα τα παιδιά.) Αλλά και η ερευνητική μου δουλειά θα αυξανόταν τον επόμενο καιρό, καθώς θα έπρεπε να κάνω κάποιες συζητήσεις με τα παιδιά, πράγμα που επίσης θα απαιτούσε κάποιες από τις διαθέσιμες ώρες. Έτσι, κάθε λεπτό μετρούσε και κάθε ώρα που χανόταν ήταν πρόβλημα.

Επιστρέφοντας από τις διακοπές των Χριστουγέννων, βρήκα τα παιδιά πιο θερμά με το πρόγραμμα από ό,τι τα είχα αφήσει. Κάποια παιδιά, μάλιστα, φαίνονταν και πιο συνειδητοποιημένα απέναντι στο όλο θέμα, με την έννοια ότι έδειχναν σαν να είχαν αρχίσει να αντιλαμβάνονται ότι η εμπειρία που ζούσαν ήταν σημαντική, και ήταν αποφασισμένα να εκμεταλλευτούν αυτά που τους πρόσφερε στο έπακρο: να απορροφήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις, να χαρούν όσο το δυνατόν περισσότερο τις μουσικές δραστηριότητες, να βελτιώσουν τις μουσικές τους δεξιότητες. Έχοντας πια σχεδόν δύο μήνες μαθημάτων στο ενεργητικό τους, είχαν αρχίσει προφανώς να αξιολογούν αυτό που βίωναν. Η πιο ώριμη αυτή φάση, στην οποία βρίσκονταν τώρα αρκετά παιδιά, αντικατοπτριζόταν και στα σχόλιά τους στα τετράδια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω ολοσέλιδο κείμενο που έγραψε στη διάρκεια των διακοπών η Ευαγγελία (απευθυνόμενη σε μένα), όπου περιγράφει μέσα από μια συνολική ματιά τα συναισθήματά της με αφορμή το πρόγραμμα.



Κυρία Γιώτη

Θέλω να σας πω ότι το πρόγραμμα που μου κάνετε είναι πολύ ωραίο. Μου αρέσει πολύ να μαθαίνω τραγούδια από άλλες χώρες γιατί έτσι μαθαίνω και τον πολιτισμό τους.

Το μάθημά σας είναι πολύ ωραίο και μου αρέσει πολύ γιατί μας μαθαίνει πολλά πράγματα, μας δείχνει χορούς αλλά και μας μαθαίνει πως να τα παίξουμε στα τυμπανίστσια και όλο αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον.

Αυτομάτως να έρθει το τέλος της χρονιάς μόνο και μόνο για να έχω μάθει όλα τα τραγούδια αλλά αν μπορούσα να ξαναχτύπιζε τον χρόνο πίσω για να ξαναέκανα το ίδιο μάθημα.

Μακάρι να μάθουμε κι άλλα τραγούδια και να μπορούσαμε να τα τραγουδάμε αλλά και να πιάνουμε τον ρυθμό.

Θα ήθελα να συνεχίσω να κάνω μάθημα μαζί σας γιατί ο τρόπος που κάνετε μάθημα είναι πολύ ωραίο. Η μαθητριά σας

[Ευαγγελία, 26/12/16, τετράδιο]

Η μεγαλύτερη θέρμη που έδειχναν τώρα τα παιδιά για το πρόγραμμα φαινόταν επίσης και από το γεγονός ότι στο διάλειμμα μαζεύονταν πλέον κατά δεκάδες, προκειμένου να παίξουν, να τραγουδήσουν και να χορέψουν λίγη ώρα ακόμη. Παρατηρώντας την αυξημένη αυτή προσέλευση, αποφάσισα να έρχομαι στο σχολείο, πέραν της Δευτέρας, και στο πρώτο διάλειμμα της Πέμπτης. Ο Νικόδωρος, ο διευθυντής, δεν είχε καμία αντίρρηση. Έτσι, από τον

Ιανουάριο και μετά, η Πέμπτη έγινε μία ακόμη μέρα τακτικής επίσκεψής μου στο σχολείο του Κέδρου³⁸.

Συναντήσεις: Γκάνα (μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής) – «Sansa Kroma» και «Tue Tue»

Η μουσική στην Αφρική

Η μουσική:

- είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ανθρώπων
- συνοδεύει κάθε δραστηριότητα (δουλειά, διασκέδαση, γέννηση, γάμο, παιχνίδι, τελεουργίες κ.λπ.)
- αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας (*talking drums*)
- μαθαίνεται από την παιδική ηλικία με φυσικό τρόπο
- είναι μια ΟΜΑΔΙΚΗ δραστηριότητα → σημαίνει μείρασμα και ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ

→ Η μουσική ενώνει τους ανθρώπους



Η μουσική στην Δυτική Αφρική

Η μουσική:

- είναι ένα ευρύτερο σύνολο που περιλαμβάνει τον χορό, το τραγούδι, τη ρυθμική απαγγελία, την οργανική μουσική και την αφήγηση ιστοριών.
- παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή της κοινότητας: προσφέρει ψυχαγωγία, συνοδεύει σημαντικά γεγονότα, μεταφέρει γνώση

• Χαρακτηριστικότερο στοιχείο: η **κυρίαρχη θέση του ρυθμού** και η εκτεταμένη χρήση των κρουστών οργάνων

- **Πολυρυθμία**: η πιο περίπλοκη και περίτεχνη ρυθμική μορφή στον πλανήτη
- **Call-and-response**: διάλογοι ανάμεσα σε φωνές ή/και σε όργανα
- **Body percussion**: το σώμα κρουστό όργανο

• **Talking drum**: το τύμπανο που... μιλάει

• **Djembe**



[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Η συνάντηση με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής ήταν η πιο αποκαλυπτική και καθοριστική που είχαν τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος. Αυτό που πραγματικά τα συγκλόνισε ήταν η διαφορετική σχέση των ανθρώπων με τη μουσική στην κουλτούρα αυτή, το γεγονός δηλαδή ότι η μουσική αποτελεί βασικό συστατικό της ζωής, ότι βιώνεται με έναν ομαδικό αλλά και ολιστικό τρόπο, και ότι η μουσικότητα και ο ρυθμός ενυπάρχουν ακόμη και στις καθημερινές ρουτίνες των ανθρώπων. Τα παιδιά θαύμασαν αυτή τη σχέση, τη θεώρησαν μοναδική και συναρπαστική και την ένιωσαν ως υπέροχη και ζωογόνα. Δεν είναι τυχαίο ότι συχνότατα στις τοποθετήσεις τους αναφέρουν τη μουσική της Δυτικής Αφρικής ως «ζωντανή» και τους ανθρώπους εκεί επίσης ως «ζωντανούς». Η συνάντηση αυτή επηρέασε βαθιά τα παιδιά. Από εκεί και πέρα, σε όλες τις κατοπινές μας συζητήσεις επανέρχονταν διαρκώς στη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, η οποία είχε γίνει κατά κάποιον τρόπο το πρότυπο και η επιτομή τού πώς πρέπει να σχετιζόμαστε με τη μουσική. (Την έντονη επίδραση της μουσικής αυτής κουλτούρας στα παιδιά θα τη συζητήσω αναλυτικά σε άλλο σημείο της διατριβής.)

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 16/1/17 (9^ο μάθημα)

E1: [...] Εξήγησα στα παιδιά το νόημα των στίχων του «Sansa Kroma»: Το τραγούδι αυτό έχει σκοπό να θυμίζει στα παιδιά ότι αν κάτι συμβεί στους γονείς τους και μείνουν ορφανά, δεν θα βρεθούν να περιπλανιούνται μόνα τους ψάχνοντας για τροφή, όπως το γεράκι Sansa,

³⁸ Από τον Μάρτιο και μετά, η μέρα αυτή άλλαξε από Πέμπτη σε Τετάρτη, γιατί τις Πέμπτες πήγαινα για αντίστοιχους λόγους στο σχολείο της Πρασιάς.

γιατί θα υπάρχει πάντα κάποιος στο χωριό που θα τα φροντίσει. Η Γαλήνη συγκινήθηκε από το μήνυμα του τραγουδιού: «Πολύ ωραίο! Συγκινητικό!». Για να καταλάβουν το πλαίσιο αυτού του μηνύματος, τους είπα μερικά πράγματα για τη συλλογικότητα που χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές αφρικανικές κοινωνίες. Πρόσθεσα ότι τα παιδικά αφρικανικά τραγούδια, όπως είναι το «Sansa Kroma», αλλά και το «Tue Tue» που θα μάθουμε μετά, έχουν συχνά τέτοια απλά και διδακτικά νοήματα. «Είναι ωραίο που μας λέτε τη σημασία των τραγουδιών», είπε πάλι η Γαλήνη (που έχει αναφερθεί ξανά στο θέμα αυτό), «γιατί έτσι τα καταλαβαίνουμε περισσότερο». «Και που μας λέτε και την ιστορία τους», πρόσθεσε ο Φοίβος.

Αλλά και το ίδιο το τραγούδι τούς άρεσε πολύ, κυρίως χάρη στα πολλά “σωματικά” στοιχεία που εμπεριέχει: το ρυθμικό call-response, τα χτυπήματα στο σώμα, τη ρυθμική κίνηση. Στη γοητεία του τραγουδιού συνέβαλαν και «τα όργανα που κάνουν χριτς, χριτς», όπως αποκάλεσε η Διαμαντία τις καμπάσες, που είχα φέρει για να το συνοδεύσουμε. Εννοείται πως έγινε πόλεμος για το ποιος θα πάρει τις δυο αυτές πολύτιμες καμπάσες. Τελικά, τις έδωσα στον Παβλίτο και στη Γιάννα, που και μόνο το γεγονός ότι σήκωσαν το χέρι τους για να πάρουν ένα οργανάκι ήταν μεγάλη υπόθεση. (Πρόκειται για δύο παιδιά με σοβαρά ψυχολογικά και άλλα θέματα.) Μόλις έπιασαν τις καμπάσες στα χέρια τους, τα δύο παιδιά έλαμψαν από χαρά και δεν σταμάτησαν λεπτό να κουνάνε τις χάντρες πέρα-δώθε.

Από τα διάφορα βίντεο που έδειξα στα παιδιά για τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, το *Foli: there is no movement without rhythm*, ένα βίντεο που αποτυπώνει με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο το ότι στην Δυτική Αφρική «τα πάντα είναι ρυθμός», τους εντυπώθηκε στο μυαλό σε τέτοιο βαθμό, που δεν σταμάτησαν να αναφέρονται σε αυτό και να σχολιάζουν κάθε του λεπτομέρεια μέχρι το τέλος της χρονιάς. (Αξίζει να σημειώσω ότι ζήτησαν και το είδαν τρεις φορές!) Ακόμη και στην τελευταία μας συζήτηση, έξι μήνες δηλαδή μετά το τέλος του προγράμματος και σχεδόν έναν χρόνο αφότου το είχαν δει, τα παιδιά αναφέρθηκαν και πάλι στο συγκεκριμένο βίντεο, κουβεντιάζοντας ζωηρά μεταξύ τους τα διάφορα σημεία που τα είχαν εντυπωσιάσει ή συγκινήσει. Μοιάζει βέβαιο ότι εικόνες και μηνύματα από το βίντεο αυτό θα τους μείνουν στη μνήμη για πολλά ακόμη χρόνια.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 16/1/17 (9^ο μάθημα-συνέχεια)

E1+E2: Την 3^η ώρα μαζευτήκαμε και τα δύο τμήματα στην τάξη του E2 για να δούμε κάποια πράγματα για την Αφρική. Η Διώνη, η δασκάλα του E1, ήρθε στην αίθουσα και αυτή τη φορά. (Μέχρι πρότινος πίστευα ότι έρχεται για να ελέγχει τα παιδιά, τελικά όμως νομίζω ότι έρχεται γιατί την ενδιαφέρει πραγματικά να δει τι ακριβώς κάνουμε σε αυτό το πρόγραμμα. Αυτό έχει ενδιαφέρον, γιατί από όλους τους δασκάλους των τάξεων που συμμετέχουν στην έρευνα, τόσο σε αυτό το σχολείο όσο και στο σχολείο της Πρασιάς, είναι η μόνη που έχει ασχοληθεί να δει το εθνομουσικολογικό περιεχόμενο του προγράμματος).

Ανοιξα τις διαφάνειες για την Αφρική και είπα στα παιδιά μερικά γενικά πράγματα για τη γεωγραφία και την πολιτισμική σύνθεση της ηπείρου αυτής. Μετά είδαμε φωτογραφίες από τη φύση και τα ζώα της Υποσαχάριας Αφρικής, από ανθρώπους διαφόρων φυλών, από αφρικανικές τελετές και γιορτές, από την παραδοσιακή αφρικανική τέχνη. Τα παιδιά τις είδαν όλες με ενδιαφέρον, σχολιάζοντας, ως συνήθως, τα πάντα, από τα λιοντάρια και τις ζέβρες μέχρι τα κοσμήματα των Massai. (Αδύνατον να δουν κάτι χωρίς να μιλάνε.)

Την υπόλοιπη ώρα την αφιέρωσα στη γνωριμία με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής. Ξεκίνησα αναφέροντας κάποια γενικά χαρακτηριστικά της μουσικής σε όλη την Υποσαχάρια Αφρική: ότι η μουσική είναι δεμένη με τον χορό, ότι τα παιδιά τη μαθαίνουν από νωρίς παρακολουθώντας τα μουσικά δρώμενα, ότι η μουσική είναι κυρίως συλλογική διαδικασία. Μετά, εστίασα στη μουσική της Δυτικής Αφρικής, εξηγώντας τα βασικά στοιχεία της και τονίζοντας τη σημαντική θέση του ρυθμού και των κρουστών οργάνων. Πριν τους πω περισσότερα, τους έδειξα τρία βίντεο: α) το *Foli (there is no movement without rhythm)*, β) ένα βιντεάκι με water drumming από τις γυναίκες της φυλής Baaka, και γ) ένα βιντεάκι με ένα clapping game από παιδάκια της Δυτικής Αφρικής.

Το πρώτο βίντεο τα εντυπωσίασε όσο τίποτα ως τώρα. Μετά από αυτό, είμαι σίγουρη, θα θυμούνται για πάντα ότι Αφρική σημαίνει ρυθμός. Το παρακολούθησαν με τα στόματα λίγο ανοιχτά, χωρίς να κάνουν ούτε ένα σχόλιο (ιστορική στιγμή!). Μόλις τελείωσε το βίντεο, μου ζήτησαν αμέσως να τους το ξαναδείξω. Προφανώς, χρειάζονταν άλλη μία φορά για να αφομοιώσουν όλη αυτή την (απροσδόκητη και ανατρεπτική) πολιτισμική πληροφορία. Πράγματι, ξανάβαλα το βίντεο από την αρχή. Στη δεύτερη αυτή προβολή ήταν σαφώς πιο ομιλητικοί. Με ρωτούσαν διάφορα, «τι δουλειές είναι αυτές που κάνουν οι άνθρωποι», «με τι υλικά φτιάχνουν το τύμπανο», «πώς η γλώσσα τους ακούγεται τραγουδιστική». Παρατήρησα ότι και η Διώνη, η δασκάλα του Ε1, παρακολουθούσε το βίντεο με ενδιαφέρον.

Το δεύτερο βίντεο το έπαιξα κρύβοντας την εικόνα και αφήνοντας μόνο τον ήχο. Τους ζήτησα να μου πουν τι ακούνε. Τα παιδιά, κινητοποιημένα από το προηγούμενο βίντεο, κατάλαβαν τι περίπου γινόταν. Τους είπα για τα ρυθμικά παιχνίδια που παίζουν οι γυναίκες της φυλής Baaka στο ποτάμι. Δείχνοντας ξανά το βίντεο, με εικόνα αυτή τη φορά, τα κάλεσα να προσέξουν τους διαφορετικούς τόνους και το πολυρυθμικό σχήμα που προέκυπτε από τα χτυπήματα στο νερό. Εντυπωσιάστηκαν: «Φοβερό!», «Ουάου!», «Τι κάνουμε, ρε, τα άτομα;». «Τελικά, ο ρυθμός είναι μέσα τους», σχολίασε ο Ηλίας (που τώρα τελευταία έχει αρχίσει και δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα).

Το τρίτο βίντεο έδειχνε παιδάκια από τη Νιγηρία που έπαιζαν ένα αρκετά περίπλοκο clapping game, μουρμουρίζοντας παράλληλα ένα τραγουδάκι. Το είδαν και αυτό με προσοχή, προσπαθώντας να καταλάβουν τις κινήσεις του παιχνιδιού. «Έχετε άλλα τέτοια

βίντεο να μας δείξετε;», ρώτησε η Μυρτώ. Η Διαμαντία προτίμησε την άμεση εμπειρία: *«Κυρία, θα μας το μάθετε αυτό το παιχνίδι;»*. *«Εεε... Είναι δυσκολούτσικο»*, απάντησα, μήπως και τη γλυτώσω (γιατί ήταν πραγματικά δύσκολο). Αλλά βέβαια η Διαμαντία δεν μου τη χάρισε: *«Να μας το μάθετε! Θέλουμε να μας το μάθετε!»*. *«Εντάξει, θα σας το μάθω»*, υποσχέθηκα. Κι έτσι μπήκε κι αυτό το παιχνίδι στο ρεπερτόριό μας.

Στα παιδιά άρεσαν πολύ τα απλά νοήματα των αφρικανικών τραγουδιών. Γενικά, τα παιδιά αυτά (πολύ περισσότερο από τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς) έδιναν προσοχή στους στίχους των τραγουδιών και σχεδόν πάντα ανέφεραν το νόημα των στίχων ως ένα από τα στοιχεία που τους άρεσαν στα διάφορα τραγούδια που κάναμε. Παρατηρούσα, επίσης, ότι στο χρονικό αυτό σημείο του προγράμματος τα παιδιά είχαν αρχίσει να αποκτούν συνείδηση της ποικιλίας των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο. Μέχρι και το «Canoe Song» οι γλώσσες που είχαμε συναντήσει στο πρόγραμμα ήταν μόνο η ισπανική και η αγγλική, γλώσσες, δηλαδή, την ύπαρξη των οποίων τα παιδιά γνώριζαν. Τώρα άρχιζαν να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν πολλές ακόμη και πολύ διαφορετικές μεταξύ τους γλώσσες.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Δευτέρα 23/1/17 (10^ο μάθημα)

E1: [...] Με αφορμή τα τρία αφρικανικά τραγούδια που είχαμε κάνει (ως τρίτο θεωρούμε όλοι το «Fanga Alafia»), ανοίξαμε μια κουβέντα για τα χαρακτηριστικά των τραγουδιών αυτών και τις γλώσσες τους. *«Είναι ωραία τα αφρικανικά τραγούδια, γιατί δεν έχουν πολλά λόγια και μπορείς να τα μάθεις εύκολα»*, σχολίασε ο Ραφαήλ. *«Πράγματι»*, λέω, *«τα αφρικανικά τραγούδια έχουν συνήθως λίγες λέξεις. Συχνά είναι μία μόνο φρασούλα»*. *«Το Fanga Alafia, ας πούμε, έχει μόνο τρεις λέξεις»*, επιβεβαίωσε ο Προκόπης. Είπα στα παιδιά ότι τα αφρικανικά τραγούδια συνήθως αποτελούνται από σύντομες μελωδικές φράσεις, που όμως επαναλαμβάνονται, παραλλάσσονται και πλέκονται μεταξύ τους έτσι ώστε να φτιάχνουν ένα ολόκληρο τραγούδι. *«Όμως, πώς τα καταφέρνουν και με μία μόνο φράση έχουν τελικά πολύ ωραία σημασία!»*, είπε εντυπωσιασμένη η Γαλήνη.

«Κυρία, αφού και τα δύο τραγούδια είναι από την ίδια χώρα, πώς γίνεται και το Tue Tue είναι σε άλλη γλώσσα από το Sansa Kroma;», ρώτησε η Μυρτώ. Εξήγησα στα παιδιά ότι στην Αφρική μιλούνται γενικά πάρα πολλές γλώσσες. Ακόμη και στην ίδια χώρα μιλούνται πολλές διαφορετικές γλώσσες, γιατί συνήθως κάθε φυλή έχει τη δική της γλώσσα. *«Πάντως, στην περίπτωση των δύο τραγουδιών δεν είναι πολύ διαφορετική η γλώσσα. Η μία, η Twi, είναι διάλεκτος της άλλης, της Akan. Όμως η Yoruba, που είδαμε στο Fanga Alafia, είναι τελείως διαφορετική γλώσσα»*. *«Κυρία, προχωράμε σε όλο και πιο άγνωστες γλώσσες. Σε λίγο θα λέμε τσανγκ τσουνγκ»*, είπε ο Φοίβος και όλοι έβαλαν τα γέλια (γιατί δεν ξέρουν ότι σε λίγο πράγματι θα λέμε τσανγκ τσουνγκ).

Στα επόμενα μαθήματα τα παιδιά γνώρισαν μερικά ακόμη πράγματα για τον πολιτισμό και τη μουσική της μαύρης ηπείρου. Από τις νέες αυτές πληροφορίες, τα στοιχεία που τους έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση ήταν η συλλογικότητα της αφρικανικής κοινωνίας και το γεγονός ότι σε αρκετά μέρη της ηπείρου αυτής επικρατεί ακόμη ένας παραδοσιακός τρόπος ζωής. Παράλληλα, για μια ακόμη φορά τα παιδιά δήλωσαν τον θαυμασμό τους για το πόσο στενά δεμένος είναι ο ρυθμός με την υπόσταση των Αφρικανών.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Πέμπτη 26/1/17 (11^ο μάθημα)

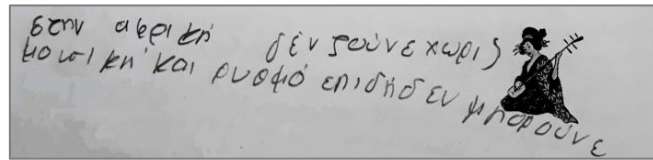
E1+E2: Στο μάθημα αυτό τους είπα κάποια πράγματα για την ιστορία και τον πολιτισμό της Αφρικής από τα πανάρχαια χρόνια μέχρι την σύγχρονη εποχή. Μερικά παιδιά κρατούσαν σημειώσεις στο τετράδιό τους. Η Νάσια, βλέποντας σε μια από τις διαφάνειες το αφρικανικό ρητό «Είμαι γιατί είμαστε, και επειδή είμαστε για αυτό είμαι», με ρώτησε τι εννοεί αυτή η φράση. Τους εξήγησα ότι μια βασική αξία των παραδοσιακών αφρικανικών κοινωνιών είναι η συλλογικότητα, η αντίληψη ότι υπάρχουμε και πορευόμαστε όλοι μαζί. *«Αυτή η αντίληψη»,* λέω, *«διαφέρει από αυτή που έχουμε στον Δυτικό κόσμο, όπου δίνεται έμφαση στο άτομο, το οποίο θεωρείται πιο σημαντικό από το σύνολο».* Τα παιδιά συζήτησαν για λίγο μεταξύ τους, σχολιάζοντας αυτή την πληροφορία.

Στη συνέχεια, είδαμε φωτογραφίες από σύγχρονες μεγαλουπόλεις, όπως και από χωριά της Αφρικής. Τα παιδιά έδωσαν περισσότερη σημασία στις δεύτερες. Η Διαμαντία, παρατηρώντας κάποιες σκηνές καθημερινής ζωής στις αγροτικές περιοχές, σχολίασε (χωρίς αρνητική διάθεση, αλλά μάλλον εντυπωσιασμένη) το γεγονός ότι οι άνθρωποι εκεί φαίνεται να ζουν *«με τα φυσικά προϊόντα, σε απλά σπίτια, με πιο παλιό τρόπο ζωής».*

Μετά είδαμε φωτογραφίες και βίντεο με αφρικανικά μουσικά όργανα, καθώς και κάποιες μουσικές επιτελέσεις, στις οποίες τα παιδιά μπόρεσαν να παρατηρήσουν το πώς όλοι οι παρευρισκόμενοι συμμετείχαν με κάποιον τρόπο στη μουσική διαδικασία, τραγουδώντας, χορεύοντας, παίζοντας όργανα ή χτυπώντας τα χέρια τους. Αμέσως μετά, μού ζήτησαν να ξαναδοούν το βίντεο *Foli*. Ήταν η τρίτη φορά που το έβλεπαν, κι όμως το παρακολούθησαν και πάλι με προσοχή και ησυχία (εκτός από τους δυο-τρεις γνωστούς φλύαρους, Τζάνο, Ματέο και σία, που δεν σταμάτησαν τη κουβέντα). Παρατήρησα ότι τα απορρόφησε ιδιαίτερα το σημείο με την κατασκευή του djembe.

Όταν τελείωσε το μάθημα, κάποια παιδιά ήρθαν κοντά μου, θέλοντας να μοιραστούν τις σκέψεις τους. Ο Χριστόφορος ξεκίνησε πρώτος: *«Κυρία, με εντυπωσίασε πολύ... δηλαδή δεν πίστευα, για την Αφρική που ξέρουμε ότι είναι μια ήπειρος σε κακή κατάσταση, δεν πίστευα ότι έχουν τόσο τη μουσική μέσα τους».* *«Ότι μέσα στη ζωή τους μπορούν και συνδυάζουν τον ρυθμό»*, πρόσθεσε ο Φοίβος. *«Ότι κάνοντας απλά πράγματα, του σπιτιού, παίζουν μουσική!»*, είπε η Μανπρίτ. Η Γαλήνη μουρμούρισε: *«Με τη ζωή τους φτιάχνουν τη μουσική!»*.

Πολύ περισσότερα πράγματα για τις εντυπώσεις που τους άφησε και τις σκέψεις που τους δημιούργησε η γνωριμία με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής μοιράστηκαν τα παιδιά μαζί μου στις συζητήσεις που κάναμε τους επόμενους μήνες. Και το αξιοπερίεργο είναι ότι οι αναφορές τους στο θέμα αυτό δεν αραιώναν όσο περνούσε ο καιρός, αλλά, αντίθετα, πύκνωναν και δυνάμωναν σε ζέση, σαν να στερεοποιείτο μέσα τους η βεβαιότητα ότι αυτό που είχαν συναντήσει ήταν καταπληκτικό και αξιοζήλευτο.



[Ηλίας, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

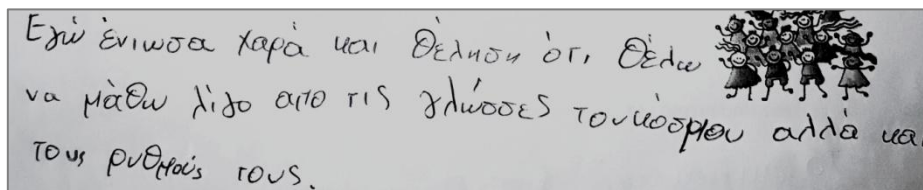
Πρόσωπα: Φοίβος και Γαλήνη

Ο Φοίβος ήταν κοντούλης, αδύνατος, με σπινθηροβόλα μάτια. Ήταν ένα έξυπνος και καλός μαθητής, ενώ, όπως διαπίστωσα σύντομα, ήταν επίσης ένα παιδί κοινωνικό, με χιούμορ και πνεύμα, που πολλές φορές μάς έκανε να γελάμε με τις εύστοχες ατάκες του. Άρχισα να τον ξεχωρίζω από το δεύτερο ή τρίτο μάθημα, βλέποντάς τον να προσέρχεται τακτικά στα διαλείμματα, αλλά και παρατηρώντας το ενδιαφέρον που έδειχνε για τις πληροφορίες που αφορούσαν τους διάφορους πολιτισμούς. Στα επόμενα μαθήματα η συμμετοχή του έγινε ακόμη πιο έντονη, και πολύ σύντομα αποτέλεσε και αυτός ένα από τα σταθερά και μόνιμα μέλη της ομάδας των “φανατικών” μου.

Σε μια από τις πολλές συζητήσεις μας, ο Φοίβος αναφέρθηκε με μεγάλη λεπτομέρεια στην εμπειρία του από το πρώτο μας μάθημα: «Εγώ στο πρώτο μάθημα ήρθα πιστεύοντας ότι θα βαρεθώ. Αυτό πίστευα. [...] Όμως τελικά το μάθημα εκείνο για μένα ήταν η πιο έντονη εμπειρία... Γιατί έγινε κάτι που δεν θα το ξεχάσω». Αυτό το κάτι το περιέγραψε ως μια αποκάλυψη: «Όταν κάναμε το πρώτο τραγούδι ήταν λες και... ζαφνικά... Δηλαδή εγώ μέχρι τότε δεν είχα ποτέ σκεφτεί ότι υπάρχουν μουσικές σε άλλες χώρες. Ότι υπάρχουν μουσικές από άλλους πολιτισμούς, διαφορετικές, πάρα πολλές... Και ήταν πολύ έντονο αυτό, που το κατάλαβα εκείνη τη στιγμή». Στο μάθημα δηλαδή εκείνο ο Φοίβος ανακάλυψε ή συνειδητοποίησε για πρώτη φορά ότι έξω από τα σύνορα των δικών του μουσικών και πολιτισμικών δεδομένων υπάρχει ένας τεράστιος κόσμος από άλλες μουσικές, για τις οποίες δεν γνώριζε τίποτα. Η ανακάλυψη αυτή ακολουθήθηκε στα επόμενα μαθήματα από πολλές ακόμη ανακαλύψεις, που είχαν να κάνουν με τον πλούτο όχι μόνο των μουσικών ειδών αλλά και των πολιτισμών του

κόσμου, μέσα από τις οποίες «σιγά-σιγά σαν να αρχίζαμε να καταλαβαίνουμε πώς είναι η κάθε χώρα, τι κάνουν εκεί, πώς φτιάχνουν τις μουσικές τους».

Ο Φοίβος ομολόγησε ότι, αν και απόλαυσε πάρα πολύ όλες τις μουσικές δραστηριότητες των μαθημάτων μας, αυτό που τον ενθουσίασε περισσότερο στο πρόγραμμα ήταν το ότι πήρε μια ιδέα από τους άλλους λαούς και τα πολιτισμικά τους δημιουργήματα: «Ήταν συναρπαστικό ότι μαθαίναμε κάτι για τις άλλες χώρες, μαθαίναμε τα παιχνίδια τους, τη μουσική τους, τους χορούς τους, πώς φτιάχνουν τα όργανά τους...». Μια γνωριμία που τον συγκίνησε ιδιαίτερα ήταν αυτή με τις γλώσσες: «Ένωσα εκπληκτικά που μάθαινα λίγο από κάποιες άλλες, καινούριες γλώσσες, που δεν τις ήξερα καθόλου». Περισσότερο γοητεύτηκε από την κινεζική γλώσσα, την οποία χαρακτήρισε ως την «πιο ωραία, αλλά και μπερδευτική αλλά και εκπληκτική γλώσσα». Από τις μουσικές που γνώρισε στο πρόγραμμα, αυτή που του προκάλεσε τον μέγιστο θαυμασμό ήταν η μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, κυρίως «γιατί είναι μοναδικό αυτό που έχουν οι Αφρικανοί με τη μουσική, που έχουν δηλαδή τόσο πολύ τη μουσική στη ζωή τους, και τη φτιάχνουν με οτιδήποτε». Όλες αυτές οι εμπειρίες τού προκάλεσαν τα συναισθήματα που καταγράφει παρακάτω.



[Φοίβος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Στη διάρκεια της χρονιάς ο Φοίβος βελτιώθηκε πολύ σε ό,τι αφορά τις μουσικοκινητικές του δεξιότητες, ενώ εξελίχθηκε εντυπωσιακά και σε πολλές ακόμη πτυχές της προσωπικότητάς του. Προς το τέλος του προγράμματος ήταν ένα παιδί με ώριμο λόγο, με ικανότητα να σκέφτεται βαθύτερα τα πράγματα και με αυξημένη ευαισθητοποίηση σε θέματα σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς. Την εξέλιξή του αυτή την ένιωσε και ο ίδιος, όπως ένιωσε και την αξία που είχαν για τη ζωή του οι γνώσεις που πήρε από το πρόγραμμα, οι οποίες, όπως είπε, τον βοήθησαν να καταλάβει κάποια πράγματα για τον κόσμο πέρα από τα δικά του σύνορα.

Φοίβος: Αυτό το πρόγραμμα ήταν για μένα πολύ σημαντικό, γιατί με έκανε να καταλάβω πολλά.

[...] Ήταν σαν ένα ταξίδι που έκανα και μάθαινα για άλλους πολιτισμούς που δεν ήξερα, και έβλεπα τι κάνουν, τις συνήθειές τους, πώς ζουν... [Και τώρα που τελειώνουμε] νιώθω ότι ξέρω και κάτι, σαν λίγη γλώσσα, έναν τόνο από τις άλλες χώρες, δηλαδή κάτι παραπάνω.

Η Γαλήνη ήταν ένα ήσυχο, χαμογελαστό κορίτσι με στρογγυλό προσωπάκι. Ήταν μια σχετικά καλή μαθήτρια, η οποία, όπως μου είπε η δασκάλα της, η Διώνη, στη διάρκεια της χρονιάς παρουσίασε μεγάλη βελτίωση. Όταν την πρωτογνώρισα, αυτό που με έκανε να την προσέξω ήταν το γαλήνιο και λίγο ονειροπόλο βλέμμα της, και ο ήρεμος και αργόσυρτος τρόπος με τον οποίο μιλούσε. Κατά τα άλλα, δεν υπήρχε κάτι σε αυτήν που να με κάνει τότε ακόμη να φανταστώ ότι από αυτό το ρομαντικό και χαμηλών τόνων κορίτσι θα προέκυπτε μερικούς μήνες αργότερα ίσως η πιο πολύτιμή μου συνομιλήτρια, αλλά και ένα παιδί ικανό να κάνει σημαντικές εθνομουσικολογικές παρατηρήσεις και να θέτει ανθρωπολογικά ερωτήματα.

Η Γαλήνη αγαπούσε τη μουσική και στο σπίτι της άκουγε συχνά ποπ τραγούδια. Το μάθημα της Μουσικής το θεωρούσε ευχάριστο, αλλά δεν την ενθουσίαζε κιόλας. Όσο για το πρόγραμμα, το περίμενε με κάποιο άγχος «για το τι θα είναι και πώς θα τα καταφέρουμε», αλλά και με λίγη χαρά: «Γιατί ήθελα να κάνω κάτι καινούριο». Βέβαια, όπως όλα τα παιδιά, φανταζόταν ότι θα κάνουμε μόνο τραγούδια, δεν μπορούσε να φανταστεί κάτι περισσότερο.

Το πρώτο μας μάθημα της φάνηκε πολύ διαφορετικό και της άρεσε πολύ: «*Ήταν βέβαια λίγο δύσκολο, όμως είχαμε και τους χάρτες, και μας δείχνατε και τις εικόνες, πού είναι όλα αυτά... Και ήτανε πολύ ωραίο... Και μετά κάναμε αυτό το άγνωστο τραγούδι και σηκωθήκαμε και το χορέψαμε κιόλας... Κι ένιωσα μεγάλη χαρά!*». Αλλά και τα επόμενα μαθήματα αποδείχτηκαν εξίσου ή και ακόμη πιο συναρπαστικά.

Γαλήνη: *Στη συνέχεια άρχισα όχι μόνο να είμαι χαρούμενη, αλλά να έχω ενθουσιαστεί. Μου άρεσε όλο το μάθημα, δηλαδή όλο, σαν σύνολο. Μου άρεσαν τα τραγούδια, μου άρεσε ότι χορεύαμε, ότι μαθαίναμε για τους άλλους λαούς, για τα όργανα που παίζουνε, βλέπαμε από αυτούς πώς φτιάχνουμε τη μουσική τους...*

Η Γαλήνη γοητεύτηκε από τις μουσικές που γνώρισε στο πρόγραμμα, οι οποίες, όπως φαίνεται σε πολλά κείμενά της, της πρόσφεραν πραγματική αισθητική απόλαυση: «*Το πρόγραμμα αυτό για μένα ήταν: Υπέροχες μουσικές*». Για τα τραγούδια που κάναμε έλεγε ότι «*σε αγγίζουν βαθιά*» και απολάμβανε να τα τραγουδάει. Ο συνδυασμός τραγουδιού-χορού ήταν ένα στοιχείο που τη συγκίνησε έντονα: «*Αυτός ο συνδυασμός έδινε σε όλους μας χαρά, μας έκανε όλους μας να νιώθουμε γεμάτοι ψυχικά*». Η Γαλήνη εκτίμησε επίσης τη δυνατότητα που έδωσα στα παιδιά να μου μεταφέρουν τις σκέψεις τους μέσω του τετραδίου: «*Μου άρεσε και που γράφαμε στο τετράδιο τα συναισθήματά μας, τις σκέψεις μας, πώς νιώθουμε. Και ότι εσείς μάς απαντούσατε. Αυτό νομίζω ήταν σημαντικό. Για μένα ήταν*». Το τετράδιο ήταν πολύτιμο για αυτήν και για έναν ακόμη λόγο.

Γαλήνη: Και μου άρεσε που κρατούσαμε σημειώσεις από όλα αυτά, και που μας δίνετε τις εικονίτσες να τις κολλήσουμε, για να βλέπουμε τα όργανα, να μαθαίνουμε... Και εγώ θα τα κοιτάω αυτά που γράφαμε στο τετράδιο, για να θυμάμαι... Βέβαια, νομίζω ότι με τον καιρό θα παλιώσει λίγο, αλλά θα το κρατήσω οπωσδήποτε.

Τους τελευταίους μήνες του προγράμματος η Γαλήνη ήταν πολύ διαφορετική από ό,τι στην αρχή της γνωριμίας μας. Χωρίς να έχει χάσει το ρομαντικό της στιλ, είχε εξελιχθεί σε ένα ευαισθητοποιημένο και στοχαστικό νεαρό άτομο. Τα όσα είχε μάθει και βιώσει στο πρόγραμμα είχαν ανακινήσει μέσα της μια πληθώρα συναισθημάτων και σκέψεων, που πλημμύριζαν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό της λόγο. Στις συζητήσεις που έκανα με μικρές ομάδες παιδιών τους δύο τελευταίους μήνες και στις οποίες ήταν παρούσα, οι τοποθετήσεις της κυριαρχούσαν και ήταν οι πιο μακροσκελείς. Οι τοποθετήσεις αυτές άλλοτε αποτελούσαν παρατηρήσεις της σχετικές με τις διάφορες μουσικές κουλτούρες που μελετούσαμε, και άλλοτε στρέφονταν γύρω από συνειδητοποιήσεις στις οποίες είχε οδηγηθεί μέσα από αυτά που είχε μάθει. Πολύ συχνά, τα θέματα που έβαζε στο τραπέζι παρακινούσαν και άλλα παιδιά σε αντίστοιχες σκέψεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ενδιαφέρουσες συζητήσεις, με προβληματισμούς που εντυπωσίαζαν για παιδιά τέτοιας ηλικίας.

Πολλές από τις συνειδητοποιήσεις της αυτές ωθήθηκαν μέσα από τη γνωριμία της με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, μια γνωριμία που, όπως είπε η ίδια, «γύρισε τον κόσμο [της] ανάποδα». Ανάμεσα στα θέματα που συζήτησε ήταν η περιορισμένη δυνατότητα του outsider να προσεγγίσει μια ξένη μουσική, η ανάγκη να μαθαίνει κανείς το πλαίσιο μιας μουσικής, προκειμένου να βελτιώσει αυτή την προσέγγιση, οι στερεοτυπικές εικόνες που προβάλλονται από τα μέσα ενημέρωσης για κάποιες περιοχές του κόσμου, η ανεπαρκής προσφορά γνώσεων από μέρος του σχολείου για τον εκτός Ελλάδας κόσμο.

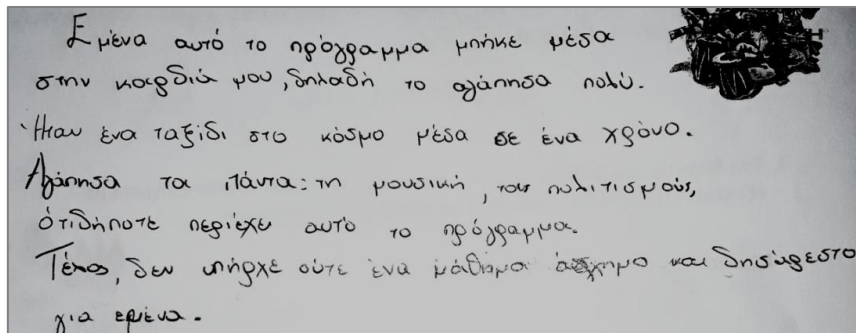
Τις γνώσεις που απέκτησε στη διάρκεια του προγράμματος η Γαλήνη τις ένιωσε ως ανεκτίμητες: «Έμαθα πράγματα που δεν ήξερα και δεν πίστευα πως θα άκουγα ποτέ. Και που σίγουρα δεν θα είχα μάθει, αν δεν γινόταν αυτό το πρόγραμμα». Οι γνώσεις αυτές προκάλεσαν διάφορους μετασχηματισμούς μέσα της, όπως φαίνεται και από την παρακάτω φράση.

Όλη η εφευρέση άλλαξε οσοί από σιγά σιγά σου σκεπύα

[Γαλήνη, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Η Γαλήνη υπήρξε για μένα μια ιδιαίτερα πολύτιμη γνωριμία. Ήταν μια συνομιλήτρια που με τις σκέψεις και τους προβληματισμούς της μου παρείχε εξαιρετικά πλούσιο και πολύτιμο

υλικό (που θα φανεί στα επόμενα κεφάλαια), αλλά και ένα παιδί που με συγκίνησε πάμπολλες φορές με τη δύναμη των συναισθημάτων του. Μια μικρή ιδέα της δύναμης αυτής δίνει και το παρακάτω κείμενό της, ένα από τα δεκάδες στα οποία περιγράφει τα συναισθήματα που της δημιούργησε η εμπειρία της με τις Μουσικές του Κόσμου.



[Γαλήνη, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Μουσικά διαλείμματα

Η συγκέντρωση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών μέσα στην αίθουσα στα διαλείμματα –στο διάλειμμα που ακολουθούσε το μάθημα ή στα διαλείμματα που ερχόμουν εκτάκτως μέσα στη βδομάδα– ήταν μια κατάσταση που ξεκίνησε από την πρώτη μέρα του προγράμματος και συνεχίστηκε απαρέγκλιτα μέχρι και την τελευταία. Τα διαλείμματα αυτά αποτελούσαν στιγμές χαράς και απόλαυσης μουσικών δραστηριοτήτων. Σε μια αίθουσα που παλλόταν από φασαρία, τα παιδιά τραγουδούσαν και χόρευαν, μελετούσαν με επιμονή κάποιο ρυθμικό σχήμα στα τύμπανα ή δοκίμαζαν μια μελωδία στα μεταλλόφωνα.

Το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή τόσα πολλά παιδιά και με τόση συνέπεια επέλεξαν να χάσουν το διάλειμά τους για να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες του προγράμματος, δεν έπαψε να με εκπλήσσει. Ήταν φανερό ότι τα παιδιά αυτά δεν χόρταιναν τις μουσικές εμπειρίες που γέυονταν στο μάθημα και χρησιμοποιούσαν κάθε επιπρόσθετο λεπτό που τους δινόταν για να τις επεκτείνουν. Άλλο ένα κίνητρο που τα ωθούσε να έρχονται στο διάλειμμα ήταν η ανυπομονησία τους να γνωρίσουν μια ώρα νωρίτερα τις μουσικές που ακολουθούσαν, με άλλα λόγια, η επιθυμία τους να μάθουν κι άλλα πράγματα. Συχνά, μάλιστα, κυριολεκτικά με παρακαλούσαν να τους δείξω το τραγούδι, τον χορό ή ένα ρυθμικό σχήμα που θα μαθαίναμε σε κάποιο επόμενο μάθημα. Κοιτάζοντας ξανά τις σημειώσεις μου, βλέπω ότι ένα μεγάλο μέρος από το περιεχόμενο του προγράμματος το δίδαξα για πρώτη φορά σε διαλείμματα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 23/1/17 (διάλειμμα)

Στο διάλειμμα έμειναν μέσα όλα τα κορίτσια και πέντε-έξι αγόρια. Αμέσως άρχισαν να μου ζητάνε να τους δείξω το ένα ή το άλλο. Η Διαμαντία και η Μυρτώ ζητούσαν να τους δείξω

«εκείνο το άλλο αφρικανικό παιχνίδι που είδαμε στο βίντεο» (το clapping game), ο Ραφαήλ, ο Φοίβος και η Λήδα ήθελαν να τους δείξω «τι θα παίζουμε στα τύμπανα στο *Mariposa*», η Γαλήνη και η Κορίνα ήθελαν να μάθουν «πώς πάει το επόμενο τραγούδι, αυτό από την *Ιρλανδία*». Είχα σκοπό να δουλέψουμε λίγο τα σόλο, αλλά βλέποντας τα παιδιά με τέτοια όρεξη να μάθουν όλο το ρεπερτόριο σε ένα διάλειμμα, άλλαξα πλάνο. Είχα μαζί μου τρεις-τέσσερις φωτοτυπίες του «Kangding Love Song», του τραγουδιού από την Κίνα, το οποίο ωστόσο δεν σκόπευα να τους το κάνω άμεσα, αφενός γιατί είναι ένα δύσκολο τραγούδι και αφετέρου γιατί θεωρούσα καλύτερο να τους το δείξω λίγο αργότερα στο πρόγραμμα, ώστε να είναι πιο έτοιμα για να δεχτούν ένα τέτοιο, αρκετά μακρινό, άκουσμα.

Η στιγμή, όμως, εκείνη μου φάνηκε κατάλληλη. «Σας έχω μία έκπληξη», είπα και τους μοίρασα τις λίγες φωτοτυπίες. «Αα! Κινέζικο!», «Θα κάνουμε κινέζικο!», είπαν τα παιδιά με δέος αλλά και με ολοφάνερη περηφάνια για το γεγονός ότι θα ήταν οι πρώτοι που θα δοκίμαζαν αυτή τη mission impossible. «Ναι», λέω, «είναι κινέζικο, αλλά δεν είμαι σίγουρη αν αυτό θα το συμπεριλάβουμε στην παράσταση. Θα δούμε πώς θα πάει». Ξεκίνησα να τους το τραγουδάω για να ακούσουν λίγο τη μελωδία. Τα παιδιά είχαν πέσει με τα μούτρα στις λιγιστές φωτοτυπίες, προσπαθώντας να παρακολουθήσουν τα λόγια. Στην επανάληψη του ρεφραίν σιγοτραγουδούσαν λίγο μαζί μου. Εξήγησα αργά την προφορά των λέξεων στην πρώτη στροφή και στο ρεφραίν, και προσπαθήσαμε μαζί ως εκεί. «Πολύ ωραίο!», είπε σιγανά η Γαλήνη. «Να μας δείξετε και την άλλη στροφή», απαίτησε η Διαμαντία. «Μάλιστα, Διαμαντία», υπάκουσα. Ξεκίνησα να διαβάζω αργά τις λέξεις της δεύτερης στροφής και τα παιδιά τις επαναλάμβαναν. Τελικά, τραγουδήσαμε όλο το κομμάτι, αρκετά καλά μάλιστα.

Στο μεταξύ, είχαν μαζευτεί τριγύρω μερικά ακόμη παιδιά, που μόλις είχαν μπει στην αίθουσα, και μας παρακολουθούσαν. «Τραγουδάμε κινέζικα!», ανακοίνωσε η Κορίνα με περηφάνια και βέβαια με σαφή επιθυμία να εντυπωσιάσει τους νεοαφιχθέντες. Είπαμε να τραγουδήσουμε το τραγούδι άλλη μια φορά, για να το ακούσουν και οι τριγύρω. «Σίγουρα θα εντυπωσιαστείτε», ενημέρωσε το κοινό η Κορίνα. Φαίνεται ότι έπεσε μέσα, γιατί τη στιγμή που ολοκληρώσαμε το τραγούδι, άρχισαν όλοι όσοι βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα (μα όλοι ανεξαιρέτως) να φωνάζουν να τους δώσω τη φωτοτυπία. Επειδή δεν είχα παρά μόνο εκείνες τις τρεις-τέσσερις φωτοτυπίες, πήγα στο γραφείο και έβγαλα καμιά εικοσαριά ακόμη, για να δώσω σε όσους ήθελαν και δεν άντεχαν να περιμένουν μέχρι το επόμενο μάθημα. Δεν μου άφησαν καμιά!

Τρεις μέρες μετά το παραπάνω μάθημα, ξαναπήγα στο σχολείο για να εκμεταλλευτώ το διάλειμμα της Πέμπτης.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Πέμπτη 26/1/17 (διάλειμμα)

Φαίνεται ότι στις τρεις αυτές μέρες η είδηση για το κινέζικο τραγούδι είχε διαδοθεί, γιατί δευτερόλεπτα αφότου χτύπησε κουδούνι για διάλειμμα, μπήκαν στην αίθουσα τρέχοντας τα παιδιά που είχαν έρθει την Δευτέρα συν αρκετά ακόμη, φωνάζοντας: «*Το κινέζικο!*», «*Να κάνουμε το κινέζικο, αυτό που δείζατε στους άλλους!*». Πράγματι, ξεκίνησα να δείχνω το τραγούδι σε όλους τους παρόντες. Ενώσω το τραγουδούσα, τα παιδιά είχαν κυριολεκτικά πέσει πάνω στις φωτοτυπίες τους, προσπαθώντας να παρακολουθήσουν τα λόγια. Ο Ραφαήλ και ο Φοίβος είχαν πάρει μόνοι τους από τη σακούλα κουδουνάκια και χτυπούσαν τον παλμό του τραγουδιού. Μετά το προσπαθήσαμε όλοι μαζί. Τα παιδιά το είπαν ωραία, καταφέρνοντας σχετικά καλά και τους στίχους. Η δυσκολία της γλώσσας τούς είχε ολοφάνερα κεντρίσει το ενδιαφέρον. Αφού το τραγουδήσαμε δυο-τρεις φορές, άρχισαν να με παρακαλούν: «*Κυρία, να μας δείζετε τα μεταλλόφωνα, που είχατε πει ότι θα βάλουμε*». Τους εξήγησα τη συνοδευτική μελωδία των μεταλλόφωνων. Μόλις την κατάλαβαν, έτρεξαν όλοι σφαίρα στο τραπέζι που είχα έτοιμα τα μεταλλόφωνα, φωνάζοντας και σπρώχνοντας ο ένας τον άλλον σε μια αμείλικτη μάχη για το ποιος θα πρωτοπαίξει.

Στιγμιότυπα όπως τα παραπάνω δεν ήταν καμιά εξαίρεση, αλλά αντίθετα αποτελούσαν την κανονικότητα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Υπήρξαν παιδιά που δεν έλειψαν από κανένα διάλειμμα όσο διήρκεσε το πρόγραμμα. Είναι επίσης εντυπωσιακό ότι ακόμη και κάποια παιδιά που δεν ασχολούνταν καθόλου με το σχολείο έμεναν αρκετές φορές στο διάλειμμα για να παίξουν μουσική. Αναφερόμενος στο γεγονός αυτό, ο Περσέας είπε: «*Το ότι τόσα παιδιά έμεναν στο διάλειμμα ήταν πραγματικά εκπληκτικό. Σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά αφοσιώθηκαν. Και, βεβαίως, από την εμπειρία μου ξέρω ότι τα πράγματα που βιώνονται ως σημαντικά, είναι εκείνα για τα οποία τα παιδιά έχουν κάτσει στο διάλειμμα. Τι ήταν αυτό που έκανε τα παιδιά να θυσιάζουν το (τόσο πολύτιμο για αυτά, όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε) διάλειμμά τους; Ο Περσέας το ερμήνευσε εύστοχα: «*Νιώθανε ότι συμβαίνει κάτι σημαντικό*».*

Συναντήσεις: Ιρλανδία – «I'll Tell Me Ma»

Μάθημα: I'll Tell Me Ma (Ιρλανδία)

Ευρώπη → Βρετανικά νησιά (Μεγάλη Βρετανία και Ιρλανδία)

- Νησί με καταπράσινη ύπαιθρο και απόκρημνες βραχώδεις ακτές
- Σπαρμένο με κάστρα, μεσαιωνικά αρχοντικά και μοναστήρια



- Κέλτες → σημαντικός Κελτικός πολιτισμός → πολλά βασίλεια με τοπικούς βασιλιάδες και άρχοντες
- Συνεχείς επιδρομές (από Βίκινγκς, Άγγλο-Νορμανδούς) — Κατάκτηση από Άγγλους (16^{ος} αι.) → πολλές συγκρούσεις με Άγγλους



- 1850: Λιμός της πατάτας → 1 εκατομμύριο Ιρλανδοί πέθαναν και 1 εκατομμύριο μετανάστευσαν στην Αμερική (→ μετέφεραν εκεί τον πολιτισμό τους)
- 20^{ος} αι: Διάρθρωση σε Ιρλανδία (ανεξάρτητο κράτος) και Βόρεια Ιρλανδία (μαζί με Μεγάλη Βρετανία)
- Γλώσσες: η αγγλική και (λιγότερο) η κελτική



Μουσική και χοροί της Ιρλανδίας

- Οι Ιρλανδοί αγαπούν πολύ την παραδοσιακή τους μουσική → η μουσική καθημερινή ψυχαγωγία
- Οι ρίζες της μουσικής τους ξεκινούν από τους Κέλτες (κελτική μουσική παράδοση και στη Σκωτία)
- Ιρλανδική μουσική = κυρίως μουσική για χορό (πολλά είδη χορών, πολυάριθμες μελωδίες)
- Χοροί ζωηροί, γρήγοροι με πηδηχτά βήματα → κάποιοι χορεύονται ατομικά, κάποιοι σε ζευγάρια ή διπλά ζευγάρια)





[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Το ιρλανδικό παραδοσιακό τραγούδι «I'll Tell Me Ma» άρεσε πολύ στα παιδιά, χάρη στον χαρούμενο ρυθμό του, παρότι τα δυσκόλεψε αρκετά με τα «λίγο μπερδευτικά» λόγια του (κλασική ατάκα Διαμαντίας). Τα δυνατότερα, όμως, συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά με αφορμή αυτή την ενότητα μαθημάτων δεν σχετίζονταν με το ίδιο το τραγούδι, αλλά με τον ιρλανδικό χορό με τον οποίο το συνδυάσαμε. Και αυτό, όχι μόνο επειδή, όπως σχολίασε η Μυρτώ, ο χορός αυτός ήταν «τελείως διαφορετικός από όλους τους χορούς που γνωρίζουμε» αλλά και «διασκεδαστικός σαν παιχνίδι», χαρίζοντάς τους έτσι άφθονο γέλιο μέχρι να τον μάθουν. Πέρα και πολύ περισσότερο από τα παραπάνω, η εμπειρία του ιρλανδικού χορού υπήρξε καταλυτική για πολλά παιδιά –αγόρια–, καθώς μέσα από αυτήν ανακάλυψαν (και κυρίως αποδέχτηκαν) την ψυχική ευφορία που προσφέρει η κίνηση του σώματος στον ρυθμό της μουσικής. Και η ανακάλυψη αυτή ανέτρεψε κάποιες στερεοτυπικές ιδέες που είχαν στο μυαλό τους σε σχέση με τον χορό γενικότερα.

Αν κάθε μουσική συνάντηση που είχαν τα παιδιά στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος άφηνε πάνω τους το δικό της ιδιαίτερο στίγμα, το στίγμα της συνάντησης με τη μουσική της Ιρλανδίας είχε σίγουρα να κάνει με την παραπάνω ανακάλυψη και τα επακόλουθά της.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Πέμπτη 9/2/17 (διάλειμμα)

Στο διάλειμμα, όπως πάντα, ήρθαν μέσα πολλά παιδιά και από τα δύο τμήματα. Περιέργως, ανάμεσά τους ήταν και κάποιοι λιγότερο αναμενόμενοι: Τριαντάφυλλος, Ματέο, Ρένος, Ηλίας, Κοσμάς, Μένιος, Καράν, Λάτι, Νεκτάριος (οι τέσσερις τελευταίοι ήταν πραγματική έκπληξη). Και βέβαια, εκτός από αυτούς, είχαν έρθει και οι μόνιμοι και φανατικοί πιστοί των διαλειμμάτων: Διαμαντία, Ραφαήλ, Φοίβος, Μυρτώ, Γαλήνη, Αγνή, Προκόπη, Χριστόφορος, Νάσια, Λήδα, Ευαγγελία, Κορίνα, Μανπρίτ, Ιωάννης και πολλοί ακόμη.

Είπα στα παιδιά ότι σκόπευα να τους δείξω τον χορό που θα συνδυάσουμε με το ιρλανδικό τραγούδι. (Τον χορό αυτό τον είχα δείξει μόνο σε λίγα παιδιά σε κάποιο διάλειμμα πριν από δυο βδομάδες.) Αμέσως, πολλά αγόρια –στην ουσία όλη η πρώτη ομάδα ονομάτων που ανέφερα παραπάνω– δυσανασχέτησαν και μου είπαν ότι δεν θέλουν να κάνουν αυτόν τον χορό. «Γιατί όχι;», ρώτησα αρκετά έκπληκτη. «Γιατί αυτός ο χορός είναι κοριτσίστικος», μου εξήγησε ο Λάτι, και όλοι οι υπόλοιποι συμφώνησαν μαζί του. Ο Τριαντάφυλλος πρόσθεσε ότι, όπως είχαν δει από κάποια παιδιά που τον πρόβααν, αυτός ο χορός είναι πολύ «πηδηχτός» και «έχει πολλά πέρα-δώθε». Και τέτοιοι χοροί είναι κοριτσίστικοι, λέει. Προσπάθησα να τους μεταπείσω, λέγοντας ο χορός δεν είναι μόνο για κορίτσια και ότι ειδικά οι ιρλανδικοί χοροί, όπως αυτός που θα κάνουμε, χορεύονται από ζευγάρια ανδρών-γυναικών. «Στο επόμενο μάθημα θα σας δείξω βίντεο με τέτοιους χορούς και θα δείτε ότι είναι πράγματι έτσι», πρόσθεσα. Όμως τα αγόρια ήταν αμετάπειστα και επέμειναν ότι δεν

θέλουν να δοκιμάσουν κάτι τέτοιο. «*Ας κάνουμε κάτι άλλο*», πρότεινε ο Τριαντάφυλλος, «*ας πούμε το τραγούδι, ή να κάνουμε όργανα, όχι όμως κοριτσίστικους χορούς*». Το τελευταίο μου επιχείρημα ήταν ότι αυτοί που θα δοκιμάσουν τον χορό μία φορά –μία και μοναδική– δεν θα τον ξαναχορέψουν στο μάθημα, αν δεν θέλουν. «*Δηλαδή το κάνουμε μία φορά και μετά τέρμα;*», ρώτησε ο Τριαντάφυλλος. «*Ναι*», λέω. «*Θέλεις να φτιάξετε μια τετράδα με κάποιους, να το κάνετε πρώτοι και να τελειώνετε; Και μετά βγαίνετε και διάλειμμα, αν θέλετε*». «*Εντάξει*», συμφώνησε ο Τριαντάφυλλος και ανέλαβε να πείσει τους φίλους του ότι η διαπραγμάτευση είχε καταλήξει σε συμφωνία με όρους θετικούς για αυτούς: «*Άντε, μία μόνο θα το κάνουμε και τέρμα. Και δεν θα το ξανακάνουμε ποτέ*».

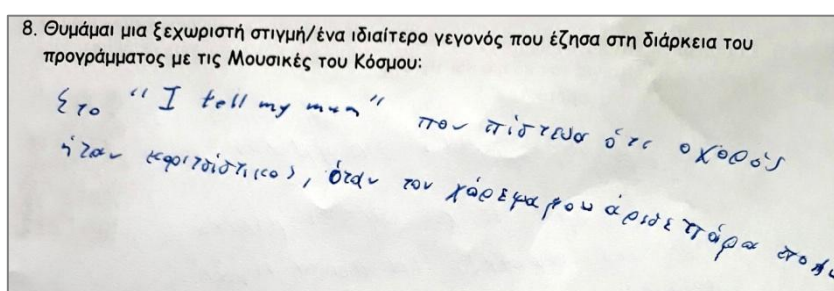
Έτσι, οι Τριαντάφυλλος, Καραν, Ματέο και Ρένος, που προφανώς ήθελαν να ξεμπερδεύουν όσο το δυνατό γρηγορότερα με το θέμα, έφτιαξαν μια πρώτη τετράδα και, ακολουθώντας τις οδηγίες μου, στάθηκαν αντικριστά ανά δύο σχηματίζοντας ένα τετράγωνο. Τους εξήγησα το σχήμα του χορού και ξεκίνησαν να το δοκιμάζουν, ενώ εγώ έπαιζα τη μελωδία του «*I'll Tell Me Ma*» στο αρμόνιο. Το θέαμα ήταν απολαυστικό. Οι τέσσερις τους ήταν η επιτομή της έλλειψης συγχρονισμού. Τη μία αργούσαν να ξεκινήσουν, την άλλη βιάζονταν, την άλλη μπέρδευαν τις κινήσεις και έβγαιναν αλλού γι' αλλού, παρόλα αυτά, όμως, φαινόταν να το διασκεδάζουν και τελικά κατάφεραν να το βγάλουν πέρα μέχρι τέλος (που λέει ο λόγος). «*Πλάκα έχει αυτός ο χορός*», είπε ο Ρένος. «*Ναι, φάση έχει*», συμφώνησαν και οι άλλοι τρεις, και αποφάσισαν να το δοκιμάσουν άλλη μια φορά, για να το καταφέρουν καλύτερα. Τα υπόλοιπα παιδιά είχαν σταθεί τριγύρω και τους έβλεπαν.

Τα τέσσερα αγόρια επανέλαβαν τον χορό άλλη μία, μετά άλλη μία, μετά άλλη μία φορά. Προφανώς, είχαν ξεχάσει ότι η υποχρέωσή τους σε σχέση με τον χορό είχε λήξει, και τώρα ασχολούνταν με το πώς θα καταφέρουν μία (έστω) φορά να βγουν στις σωστές θέσεις τη σωστή στιγμή. Μετά από δυο-τρεις ακόμη δοκιμές, πάντως, μάλλον ένιωσαν ότι το κατείχαν καλά το πράγμα, γιατί ανέλαβαν να το δείξουν και σε άλλους τέσσερις διστακτικούς στο θέμα του χορού, τους Ιωάννη, Ηλία, Νεκτάριο και Μένιο. Στο μεταξύ, όλα τα υπόλοιπα παιδιά είχαν σχηματίσει τετράδες σε διάφορα σημεία της αίθουσας και δοκίμαζαν την τύχη τους στα σχήματα του χορού. Κάποια παιδιά που ήξεραν ήδη κάπως τα βήματα (από το διάλειμμα που προανέφερα) ανέλαβαν ρόλο βοηθών και αναμίχθηκαν με τους υπόλοιπους για να στηρίζουν λίγο την κατάσταση. Η Διαμαντία, μάλιστα, αναδιοργάνωσε αρκετές ομάδες, έτσι ώστε να είναι αγόρι-κορίτσι-αγόρι-κορίτσι, όπως τους είχα πει ότι ισχύει στους αυθεντικούς (ceili) χορούς.

Τελικά, κανένας δεν έφυγε μετά την πρώτη δοκιμή, παρότι είχε το δικαίωμα σύμφωνα με τους όρους της συμφωνίας. Η όλη συμφωνία ξεχάστηκε παντελώς. Τα παιδιά συνέχισαν να χορεύουν σχεδόν χωρίς ενδιάμεση παύση. Κάθε φορά που τελείωνε ένας γύρος, φώναζαν «*πάλι, πάλι!*» και ξεκινούσαμε απνευστί από την αρχή. Εγώ έπαιζα και τραγουδούσα το

τραγούδι, οι “βοηθοί” μετρούσαν δυνατά «1-2-3-4», ώστε να πατάνε όλοι σωστά στον ρυθμό (πράγμα που βέβαια δεν συνέβαινε ούτε κατά διάνοια), και το σύνολο των συμμετεχόντων απολάμβανε τη χαρά του χορού μέσα σε μια φασαρία από γέλια και φωνές (αλλά και λίγες κατσάδες σε όσους έκαναν λάθος κινήσεις). «Είναι τέλειος χορός, κυρία!», φώναξε ο Ηλίας. Κι άλλοι συμφώνησαν: «Πολύ διασκεδαστικός!», «Είναι αστείος!». Ο Τριαντάφυλλος απεφάνθη ότι τα «πηδηχτά πέρα-δώθε» έχουν τελικά τη χάρη τους.

Έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, ο Προκόπης, ένας σοβαρός και καλός μαθητής, κατέγραψε την απελευθέρωσή του από την (καταδυναστευτική) αντίληψη ότι «ο χορός είναι μόνο για κορίτσια» ως ένα ιδιαίτερο γεγονός μέσα στη συνολική εμπειρία του με τις Μουσικές του Κόσμου.



[Προκόπης, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Το «I'll Tell Me Ma» έδωσε επίσης την ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν μερικά πράγματα για την Ιρλανδία και τη μουσική της κουλτούρα. Η Ιρλανδία τούς ήταν το ίδιο άγνωστη όσο και οι προηγούμενες, πιο μακρινές γεωγραφικά, χώρες που μελετήσαμε. Τελικά, από αυτά που είδαν και άκουσαν στο μάθημα, η χώρα αυτή τούς φάνηκε όμορφη και ενδιαφέρουσα, και πολλά παιδιά την ανέφεραν αργότερα στις συζητήσεις μας ως μια από τις χώρες που θα ήθελαν να επισκεφτούν στο μέλλον. Σε ό,τι αφορά την ιρλανδική μουσική κουλτούρα, ένα στοιχείο της που τους άρεσε πολύ ήταν η συνήθεια των Ιρλανδών να απολαμβάνουν την παραδοσιακή τους μουσική στα pubs, παίζοντας όργανα, χορεύοντας και τραγουδώντας.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 13/2/17 (12^ο μάθημα)

E1+E2: [...] Όπως αποδείχτηκε, τα παιδιά δεν γνώριζαν τίποτα για την Ιρλανδία, δεν είχαν ιδέα ούτε σε ποιο σημείο του κόσμου βρίσκεται. Έτσι, τους είπα μερικά βασικά πράγματα για τη χώρα αυτή και την ιστορία της: για την κελτική προέλευση των Ιρλανδών, την κατάκτηση από τους Άγγλους, τη διαίρεση του νησιού.

Μετά είδαμε φωτογραφίες. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από τη φύση της Ιρλανδίας και κυρίως από τα ερειπωμένα μεσαιωνικά κάστρα με τα οποία είναι σπαρμένη η χώρα. Στις αντίστοιχες φωτογραφίες έβγαζαν διάφορα επιφωνήματα θαυμασμού: «Ωωω!», «Ουάου!», «Τέλειο!». Η Διαμαντία ρώτησε αν οι Ιρλανδοί μένουν και σήμερα σε τέτοια κάστρα. «Όχι,

Διαμαντία, δεν μένουν σε κάστρα», είπε (προσπαθώντας να συγκρατήσει το γέλιο του) ο Περσέας, *«σε σπίτια μένουν».* Τους έδειξα φωτογραφίες από το Δουβλίνο, για να πάρουν μια ιδέα και από τη σύγχρονη ζωή στη χώρα αυτή.

Στη συνέχεια, τους είπα κάποια πράγματα για τη μουσική κουλτούρα της Ιρλανδίας. Ο κοινωνικός και συμμετοχικός της χαρακτήρας άρεσε πολύ στα παιδιά. Τους έδειξα πολλές φωτογραφίες τραβηγμένες σε pubs, που έδειχναν Ιρλανδούς να παίζουν μουσική ή να χορεύουν. *«Βλέπετε πώς διασκεδάζουν οι Ιρλανδοί;»*, είπε ο Περσέας. *«Συχνά δεν είναι επαγγελματίες μουσικοί, είναι απλοί άνθρωποι που παίζουν».* *«Παίζουν δηλαδή απλώς για ευχαρίστηση;»*, ρώτησε η Μυρτώ. *«Ακριβώς»*, λέω εγώ. Τους εξήγησα ότι οι Ιρλανδοί αγαπούν πολύ την παραδοσιακή τους μουσική και συχνά στα παμπ, όπου μαζεύονται μετά τη δουλειά, υπάρχουν κάποιοι που παίζουν βιολιά, ακορντεόν ή άλλα παραδοσιακά όργανα, ενώ οι παρευρισκόμενοι τραγουδούν και χορεύουν. *«Τέλειο αυτό!»*, σχολίασε η Μυρτώ.

Όσο για τη σημαντική θέση του χορού στην ιρλανδική μουσική κουλτούρα, αυτήν τα παιδιά την είχαν σχολιάσει θετικά ήδη από την προηγούμενη βδομάδα, όταν γεύτηκαν τη χαρά του ιρλανδικού χορού από πρώτο χέρι. Και, όπως φάνηκε, μετά από την εμπειρία εκείνη, ο χορός δεν αποτελούσε πια πρόβλημα για τα αγόρια. Το αντίθετο μάλιστα.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 13/2/17 (συνέχεια)

[...] Μετά είδαμε βιντεάκια με ιρλανδική παραδοσιακή μουσική. Τα παιδιά σχολίαζαν τα όργανα, αναγνωρίζοντας κάποια από αυτά. *«Η ιρλανδική μουσική είναι κυρίως μουσική για χορό»*, εξήγησα. *«Καλύτερα που είναι έτσι»*, είπε ο Χριστόφορος, *«είναι ωραίος ο χορός».* Τους έβαλα να δουν δυο βίντεο με ceili χορούς, εξηγώντας ότι πολλοί ιρλανδικοί χοροί χορεύονται σε ζευγάρια, τετράδες ή ομάδες των οκτώ. Τα παιδιά κοίταζαν με προσοχή τα βήματα και τους περίτεχνους συνδυασμούς των χορευτών. *«Κυρία, να τα κάνουμε κι εμείς αυτά;»*, ρώτησε ο Ραφαήλ. Του εξήγησα ότι θα μπορούσαμε, αν είχαμε περισσότερο χρόνο.

«Άντε, να χορέψουμε τώρα», πρότεινε ο Ρένος (και όμως, δεν κάνω λάθος όνομα). *«Ναιαι!»*, συμφώνησαν όλοι, και αμέσως πετάχτηκαν φωνάζοντας και προσπαθώντας να φτιάξουν σειρές και τετράδες. Μετά από πέντε λεπτά φρικτής φασαρίας οι τετράδες είχαν σχηματιστεί, και όλοι περίμεναν με ανυπομονησία να τους δώσω το έναυσμα. Ξεκινήσαμε τα βήματα του χορού, αρχικά μόνο μετρώντας, και μετά μαζί με τη μουσική. Ο Περσέας έπαιζε στο αρμόνιο, ενώ εγώ βοηθούσα τα παιδιά που δυσκολεύονταν. Χρειάστηκε να το επαναλάβουμε δεκάδες φορές μέχρι να διορθωθούν τα άπειρα λάθη. Τελικά, κάποια φορά το κατάφεραν κάπως. *«Μπράβο! Το πήγατε καλά»*, τους επιβράβευσα. *«Ναιαιαι!»*, ούρλιαξε ο Τριαντάφυλλος με τη γνωστή τσιριχτή φωνή του. Ακολούθησε ένα δίλεπτο κατά το οποίο τα παιδιά χειροκροτούσαν τους εαυτούς τους. *«Σκίσαμε!»*, φώναξε ο Χριστόφορος. Μετά από γενική απαίτηση το προσπαθήσαμε άλλη μια φορά, με αρκετά καλό αποτέλεσμα. Στο

τέλος της δεύτερης αυτής επιτέλεσης όλα τα παιδιά διατείνονταν ότι η δική τους τετράδα «το έκανε τέλεια» ή έστω «πολύ καλά», και οπωσδήποτε «καλύτερα από όλες τις άλλες τετράδες», και απαιτούσαν να τους δώσουμε συγχαρητήρια. Ο Περσέας έδωσε συγχαρητήρια σε καθεμία ομάδα χωριστά και δια χειραψίας.

Πρόσωπα: Ηλίας

Τον Ηλία μού πήρε αρκετό καιρό μέχρι να τον δω λίγο πιο προσεκτικά. Τους πρώτους δύο μήνες τα μόνα στοιχεία που είχα προσέξει σε αυτόν ήταν ότι ήταν ζωηρός και λίγο “χύμα” (ξεχνούσε να φέρει το ντοσιέ του, δεν θυμόταν πού είχε βάλει τις φωτοτυπίες του κ.λπ.) και ότι τσακωνόταν συχνά με άλλα αγόρια· ενδεχομένως, και το ότι παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τα βίντεο και τις φωτογραφίες που τους έδειχνα. Κατά τα άλλα, εκείνο τον πρώτο καιρό δεν του είχα δώσει κάποια ιδιαίτερη σημασία και, για να είμαι ειλικρινής, δεν τον φανταζόμουν με τίποτα ως ένα από τα παιδιά που θα είχαν να μου πουν κάτι ουσιαστικό για την έρευνά μου. Όμως, είχα κάνει λάθος.

Ο Ηλίας ήταν ένα μελαχρινό, αδύνατο αγόρι με λίγο κατεργάρικη φατσούλα. Όπως μου είπε κάποια στιγμή ο δάσκαλός του, ο Θεοκλής, ήταν ένα παιδί παρατημένο, δηλαδή χωρίς καμία στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, ένα παιδί που δεν ασχολιόταν καθόλου με τα μαθήματα και που μονίμως ερχόταν στο σχολείο χωρίς τα πράγματά του. Από διάσπαρτα λόγια του ίδιου του παιδιού απέκτησα σιγά-σιγά μια πληρέστερη εικόνα για τη ζωή και την καθημερινότητά του: Ο Ηλίας μεγάλωνε μαζί με τον παππού, τη γιαγιά και τα τρία αδέρφια του σε ένα σπίτι που τα έφερνε δύσκολα βόλτα («*Τηλεόραση βλέπω σπανίως, επειδή ο παππούς μου μας φωνάζει για το ηλεκτρικό ρεύμα*»). Πατέρας δεν υπήρχε στο κάδρο (δεν ανέφερε ποτέ τη λέξη), ενώ μια μητέρα υπήρχε, αλλά φαίνεται ότι έλειπε σε μόνιμη βάση. (Δούλευε όλη μέρα; Ζούσε αλλού;) Αλλά και η καθημερινότητα του Ηλία μέσα στο σπίτι ήταν σίγουρα δυσκολότερη από ό,τι ενός συνηθισμένου εντεκάχρονου παιδιού, αν κρίνει κανείς από αυτά που αποκαλύπτουν φράσεις όπως η παρακάτω: «*Γιατί κάθε φορά που είτε κόβω σαλάτα, είτε στρώνω τραπέζι, είτε φτιάχνω φαγητό, είτε στρώνω το κρεβάτι μου, είτε σκουπίζω το σπίτι είτε την αυλή, είτε πηγαίνω να πετάξω τα σκουπίδια, αρχίζω να τραγουδάω*».

Ο Ηλίας αγαπούσε τη μουσική και σπίτι του άκουγε συχνά ποπ τραγούδια. Όταν έμαθε για το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου, οι σκέψεις του δεν ήταν πολύ θετικές: «*Το φανταζόμουν πολύ πιο δύσκολο, πολύ πιο βαρετό, και ούτε κατά διάνοια τόσο διασκεδαστικό*». Ειδικά η προοπτική ότι θα κάνουμε τραγούδια σε ξένες γλώσσες τού προκαλούσε μεγάλο άγχος: «*Φοβόμουν ότι θα μπερδεύομουν πολύ και δεν θα κατάφερνα να τα τραγουδήσω*».

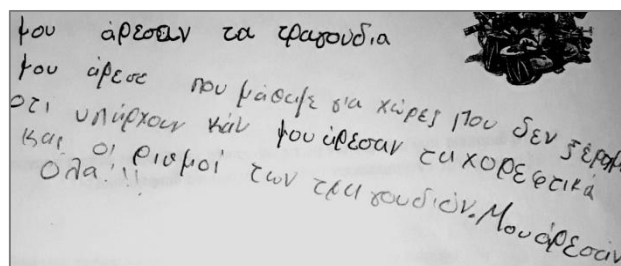
Το πρώτο μας μάθημα τού φάνηκε απρόσμενα ενδιαφέρον: *«Μου άρεσε από την αρχή, και με κατάπληξε, γιατί δεν περίμενα να έχει όλα αυτά τα βίντεο, τις εικόνες, τους χάρτες, όλα αυτά που μας δείχνετε»*. Μέσα του όμως παρέμενε ισχυρός ο φόβος ότι δεν θα τα καταφέρει με τα ξενόγλωσσα και άγνωστα αυτά τραγούδια: *«Όταν μας δώσατε το πρώτο φυλλάδιο, είπα πως δεν θα τη βγάλω με τίποτα. Σκέφτηκα ότι τα τραγούδια αυτά εγώ δεν θα τα κατάφερνα ούτε σε χίλια χρόνια»*. Στα επόμενα, ωστόσο, μαθήματα, ο Ηλίας άρχισε να βλέπει ότι δεν ήταν τόσο ανίκανος όσο πίστευε: *«Αλλά στη συνέχεια, έτσι που μας τα εξηγούσατε και μας τα λέγατε, τα κατάφερνα. Και σε λίγο άρχισε να μου είναι πανεύκολο. Τώρα τα τραγούδια τα παίζω στα δάκτυλα»*. Η επιτυχία του αυτή του πρόσφερε μεγάλη χαρά και αυτοπεποίθηση και τον απελευθέρωσε: *«Και τελικά ανακάλυψα ότι μ' αρέσει πάρα πολύ αυτό το πρόγραμμα!»*.

Εγώ, πάλι, δεν είχα πάρει καθόλου είδηση τις αγωνίες του αυτές. Θεωρούσα ότι απλώς ήταν ένα παιδί που δεν πολυενδιαφερόταν. Όταν κάποια στιγμή παρατήρησα το ενδιαφέρον του (περίπου την περίοδο που ασχολιόμασταν με τη μουσική της Αφρικής, δηλαδή τον Γενάρη), άρχισα να του δίνω διάφορους πιο απαιτητικούς ρόλους –όπως να παίζει όργανα σε κάποια κομμάτια ή να “διδάσκει” χορευτικά σχήματα σε άλλα παιδιά– για να τον ενθαρρύνω και να του δείξω ότι τον θεωρώ ικανό. Και ήταν πράγματι ικανός, όπως ήταν και έξυπνος. Από τη στιγμή δε που άρχισα να του αναθέτω αυτές τις “τιμητικές” αρμοδιότητες, έγινε και πολύ υπεύθυνος. Και πήρε τις αρμοδιότητές του πολύ σοβαρά: *«Όταν έπαιζα όργανα αγχωτόμουν λες και μου είχαν κοπεί τα πόδια. [...] Όταν χόρευα ένιωθα χαρά [...] και όταν έδειχνα [σε άλλους] μου άρεσε, ένιωθα λες και είμαι δάσκαλος...»*. Από το Φεβρουάριο και μετά, ο Ηλίας άρχισε να εμφανίζεται όλο και πιο τακτικά και στα διαλείμματα, και σύντομα έγινε μόνιμος. Καθώς είχε βελτιωθεί πολύ στα θέματα ρυθμού και κίνησης, σε κάποιο μάθημα τον έφερα στην μπροστινή σειρά παιδιών, δηλαδή ανάμεσα στους “καλύτερους”. (Κατά την παρουσίαση των κομματιών, τα παιδιά του κάθε τμήματος στέκονταν σε δύο σειρές. Στην μπροστινή σειρά βρίσκονταν γενικά οι πιο επιδέξιοι μαθητές, από τις σωστές κινήσεις των οποίων καθοδηγούνταν οι μαθητές με τις χαμηλότερες δεξιότητες, που στέκονταν πίσω.) Η αναβάθμισή του στην “ελίτ” της τάξης τον απογειώσε. Αύξησε κι άλλο την προσπάθειά του, με αποτέλεσμα συχνά να με εκπλήσσει με την πολύ καλή επίδοσή του στα κομμάτια. Όσο περισσότερο τον γνώριζα, τόσο πιο αξιαγάπητος μου φαινόταν. Ήταν ένα παιδί με χιούμορ αλλά και με πλούσια συναισθήματα, τα οποία είχε την ικανότητα να τα εκφράζει με έναν σχεδόν αστείο αλλά, ταυτόχρονα, εξαιρετικά πνευματώδη και ζωντανό τρόπο.

Στην τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά, έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, ο Ηλίας με εξέπληξε για μια ακόμη φορά όταν είπε ότι το τετράδιό του το έχει κρατήσει (!,

πρώτη έκπληξη) και ότι συχνά κοιτά τις σημειώσεις του εκεί για να θυμάται τα όσα λέγαμε (!, δεύτερη έκπληξη). Εγώ σε καμία περίπτωση δεν μπορούσα να φανταστώ ότι το παιδί αυτό, που μονίμως ξεχνούσε ή έχανε τα πάντα, θα διατηρούσε το τετράδιο που τους είχα μοιράσει για το πρόγραμμα. Επίσης, ήμουν σχεδόν βέβαιη ότι δεν κρατούσε καν σημειώσεις (και βέβαια δεν το θεωρούσα καθόλου πρόβλημα αυτό, γιατί ξέρω ότι υπάρχουν πολλά παιδιά που βαριούνται να γράφουν). Την εξήγηση μού την έδωσε ο ίδιος ο Ηλίας: «Εγώ κάποιες φορές δεν έγραφα, αλλά μετά τα αντέγραφα από άλλους. Αλλά τα έχω όλα, όλες τις σημειώσεις».

Ο Ηλίας ομολόγησε ότι ευχαριστήθηκε το πρόγραμμα με όλη του την καρδιά και ένιωσε ότι κέρδισε πολλά από τη συμμετοχή του σε αυτό. Γνώρισε κάποια τραγούδια που δεν φανταζόταν καν ότι υπάρχουν («...ούτε σαν σκέψη δεν θα μου ερχόντουσαν ποτέ στο μυαλό»), πήρε μια ιδέα από τους ήχους των γλωσσών («...και τώρα αν ακούσω κινέζικα ή ισπανικά, θα καταλάβω μάλλον ποια γλώσσα είναι»), και κυρίως έμαθε κάποια εντελώς καινούρια πράγματα, «πράγματα για τον έξω κόσμο που δεν ξέραμε».

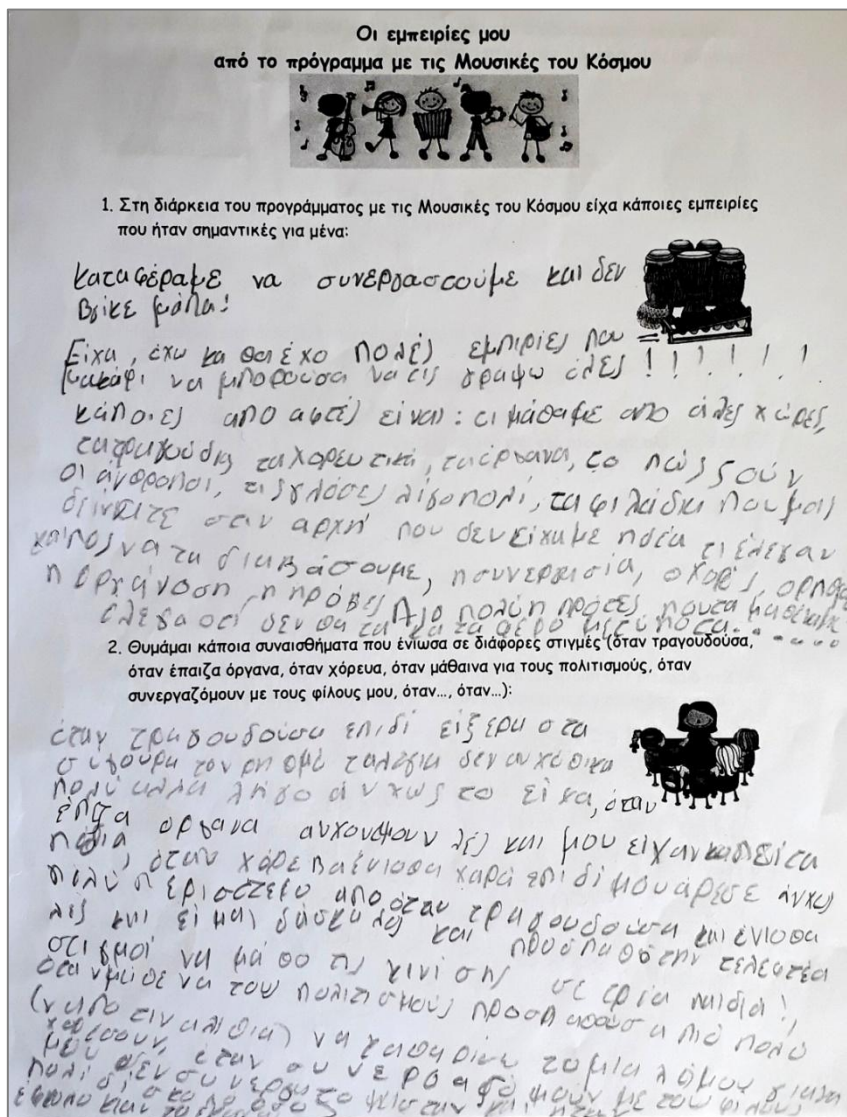


[Ηλίας, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Από τα πολλά και ωραία συναισθήματα που, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, ένιωσε στη διάρκεια των μαθημάτων μας, ο Ηλίας ξεχώρισε ένα ως κυρίαρχο: «Περισσότερο από όλα ένιωσα χαρά για αυτά που έκανα και για αυτά που μάθαινα». Χάρηκε επίσης «που μπορέσαμε όλα τα παιδιά να μάθουμε τόσα πολλά τραγούδια και που συγχρονιστήκαμε», αλλά και «που για πρώτη φορά κατάφερε να συνεργαστεί όλη η τάξη». Αυτό το τελευταίο τον επηρέασε και προσωπικά, καθώς στο πλαίσιο των παραπάνω συνεργασιών βελτίωσε τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και ένιωσε για πρώτη φορά, όπως είπε, αποδεκτός ανάμεσά τους.

Το πλήθος των συναισθημάτων και των σκέψεων που το πρόγραμμα δημιούργησε στον Ηλία αναδύεται και μέσα από τα διάφορα κείμενα που έγραψε στα φυλλάδια ανοιχτών ερωτήσεων. Τα κείμενα αυτά είναι το ίδιο ζωντανά και εκφραστικά όπως ήταν και ο προφορικός του λόγος, ενώ είναι εντυπωσιακό ακόμη και το μέγεθός τους. Παρακάτω παραθέτω μια σελίδα από το φυλλάδιο που συμπλήρωσε ο Ηλίας έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος. Και μόνο η όψη αυτής της σελίδας, με τα κείμενα που υπερβαίνουν τις δέκα σειρές και τις λέξεις

που ξεχειλίζουν από τα περιθώρια, λέει πάρα πολλά, ειδικά για ένα παιδί που ερχόταν στο σχολείο μη φέροντας ούτε μολύβι.



[Ηλίας, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Αλλά και το περιεχόμενο των κειμένων του είναι υπέροχο. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι το πρώτο από τα παραπάνω κείμενα, στο οποίο ο Ηλίας περιγράφει με τον μοναδικό χειμαρρώδη τρόπο του ποιες από τις εμπειρίες που έζησε στο πρόγραμμα ήταν για αυτόν σημαντικές. Μετά την αναγκαία αποκρυπτογράφηση προκύπτουν τα παρακάτω:

«Καταφέραμε να συνεργαστούμε και δεν βγήκε μάπα!

Είχα, έχω και θα έχω πολλές εμπειρίες που μακάρι να μπορούσα να τις γράψω όλες!!!!!! Κάποιες από αυτές είναι: τι μάθαμε από άλλες χώρες, τα τραγούδια, τα χορευτικά, τα όργανα, το πώς ζουν οι άνθρωποι, τις γλώσσες λίγο πολύ, τα φυλλάδια που μας δίνετε στην αρχή που δεν είχαμε ιδέα τι

έλεγαν και πώς να τα διαβάσουμε, η συνεργασία, ο χορός, ο ρυθμός, η οργάνωση, οι πρόβες και πιο πολύ οι πρώτες που τα μαθαίναμε και έλεγα ότι δεν θα τα καταφέρω με τίποτα.....».

Ο Ηλίας με διαβεβαίωσε ότι αν ήταν δάσκαλος, θα το έκανε οπωσδήποτε αυτό το πρόγραμμα στους μαθητές τους: «Αφού βλέπω, αφού είμαι παιδί και βλέπω ότι αρέσει σε όλα τα παιδιά, θα το έκανα κι εγώ. Μου αρέσει να μοιράζω χαμόγελα». Στο δε ερώτημά μου τι πιστεύει ότι θα θυμάται από αυτό το πρόγραμμα, απάντησε: «Θα θυμάμαι τα τραγούδια, τους χορούς, τις γλώσσες, τα τύμπανα, τα όργανα γενικώς, θα θυμάμαι τις εικόνες και τα πράγματα που έφτιαξα μέσα στο κεφάλι μου, και όλα αυτά που μας μάθατε για τους άλλους ανθρώπους!»

«... τις εικόνες και τα πράγματα που έφτιαξα μέσα στο κεφάλι μου...». Τι καταπληκτική φράση! Μα όλος του ο λόγος, προφορικός και γραπτός, είναι καταπληκτικός και αποκαλυπτικός. Και φανερώνει το πόσο δυνατά βίωσε ο Ηλίας το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου, το πόσα αξιόλογα πράγματα είχε να μου πει για αυτό, και περισσότερο από όλα το πόσο λάθος είχα κάνει στην αρχική μου άποψη για αυτόν.

Συναντήσεις: Κίνα – «Kangding Qingge / Kangding Love Song»

Μάθημα: Kangding Love Song (Κίνα – Ανατολική Ασία)

- Κίνα: Χώρα της Απω Ανατολής
- Πρώτη σε πληθυσμό στον κόσμο (1 δισ. κάτοικοι)
- Πολιτισμός που ξεκινά πριν από 4000 χρόνια - από τους σημαντικότερους του κόσμου
- Θρυλική ιστορία με αυτοκράτορες και δυναστείες
- Σινικό Τείχος: το μεγαλύτερο ανθρώπινο οικοδόμημα

Σημαντικότερη συνεισφορά στον παγκόσμιο πολιτισμό:

- Εφεύρεση χαρτιού, ανακάλυψη τυπογραφίας, πυξίδα, μετάξι, πορσελάνη

Μουσικά όργανα της Κίνας:

- guzheng
- pipa
- sheng
- bianzhong
- gong
- erhu
- dizi
- yangqin

[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Το κινεζικό τραγούδι το έδειξα για πρώτη φορά στα παιδιά στη διάρκεια ενός διαλείμματος, περίπου έναν μήνα πριν το διδάξω κανονικά στην τάξη. Ήταν μια παρουσίαση που δεν είχα προγραμματίσει –είχα σκοπό να την κάνω σε μεταγενέστερο χρόνο–, αλλά την οποία αποφάσισα επιτόπου, βλέποντας πόση όρεξη είχαν τα παιδιά να γνωρίσουν κι άλλες μουσικές. Γενικά, για το τραγούδι αυτό είχα κάποιες ανησυχίες. Καταρχάς, δεν ήξερα αν τα παιδιά θα το δεχτούν θετικά ή αν θα τους φανεί πολύ ξένο ως άκουσμα, και επίσης δεν ήμουν καθόλου σίγουρη ότι θα το καταφέρουν τελικά, καθώς τα λόγια ήταν δύσκολα για τις δυνατότητες των συγκεκριμένων παιδιών, αλλά και η μελωδία αρκετά απαιτητική. Όμως, η πρώτη εκείνη επαφή εξελίχθηκε πολύ καλά. Το τραγούδι άρεσε στα παιδιά και τους τράβηξε

αμέσως το ενδιαφέρον, παρότι, αξίζει να σημειώσω, δεν τους ανέφερα τίποτα για το πλαίσιο του (ούτε καν τι σημαίνουν τα λόγια δεν πρόλαβα να τους πω). Προφανώς, τα παιδιά γοητεύτηκαν απευθείας από τη μελωδία του «Kangding Love Song», ενώ ένιωσαν και μια έντονη πρόκληση από τη δυσκολία της γλώσσας. Λίγες μέρες μετά την πρώτη εκείνη ανεπίσημη παρουσίαση του τραγουδιού, και πάλι στη διάρκεια ενός διαλείμματος, έδειξα το κομμάτι και σε κάποια ακόμη παιδιά (που μου το ζητούσαν, έχοντας μάθει το νέο), κι έτσι όταν ήρθε η ώρα να το διδάξω στην τάξη, ο δρόμος ήταν ήδη ανοιχτός.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 20/2/17 (14^ο μάθημα)

E1: [...] Δηγήθηκα στα παιδιά την ιστορία που σχετίζεται με το «Kangding Love Song»: τι περιγράφουν οι στίχοι, ποιες απόψεις υπάρχουν για την προέλευσή του, πώς διασώθηκε και πώς έγινε τελικά παγκόσμια γνωστό. Όταν ανέφερα ότι μια διάσημη Κινέζα τραγουδίστρια το τραγούδησε και το διέδωσε σε όλη τη χώρα, τα παιδιά με ρώτησαν το όνομά της. «Λεγόταν *Yu Yixuan*», είπα. Το όνομα τούς άρεσε και άρχισαν να επαναλαμβάνουν συλλαβιστά: «*Yu-Yi-xu-an, Yu-Yi-xu-an*».

«Θα σας το τραγουδήσω μια φορά να το ακούσετε», είπα στα παιδιά. «Είναι πολύ ωραίο!», ενημέρωσε την τάξη η Διαμαντία. «Εμείς το έχουμε κάνει!». Τραγούδησα μια φορά το τραγούδι. Τα παιδιά που το ήξεραν ήδη, τραγουδούσαν μαζί μου. «Είναι λίγο συγκινητικό», είπε η Γαλήνη με το γνωστό ρομαντικό της στιλ. «Ας δούμε τώρα τα λόγια, τα οποία θα σας δυσκολέψουν λίγο», είπα. «Όχι, κυρία!», διαμαρτυρήθηκε η Διαμαντία, εννοώντας ότι τα λόγια δεν θα τους δυσκολέψουν. «Εντάξει, όχι όλους, μερικούς», διόρθωσα τη φράση μου. «Εμένα, ας πούμε, θα με δυσκολέψουν», δήλωσε με ειλικρίνεια ο Περσέας, ο μουσικός τους. «Μην κοιτάς εσύ, Διαμαντία, εσύ κάνεις και τα ιδιαίτερα στα διαλείμματα, οπότε... είσαι πιο μπροστά», συνέχισε ο Περσέας, και όλοι βάλουμε τα γέλια. Διάβασα αργά τους στίχους και τα παιδιά επαναλάμβαναν μετά από μένα. Μετά προσπαθήσαμε να το τραγουδήσουμε μαζί. Ο Ραφαήλ και ο Φοίβος θυμόντουσαν τη συνοδεία του μεταλλόφωνου (τους την είχα δείξει σε κάποιο διάλειμμα πριν 2-3 βδομάδες) και την τραγουδούσαν σαν ηχώ στα κατάλληλα σημεία (λα-μι, ρε-λα κ.λπ.). Το τραγούδι δεν πήγε άσχημα. Μάλιστα, για τα δεδομένα του συγκεκριμένου τμήματος το φωνητικό αποτέλεσμα ακουγόταν πολύ γεμάτο, καθώς η συμμετοχή ήταν καθολική. Ο ανταγωνισμός για το ποιος θα μάθει γρηγορότερα το πιο δύσκολο σε λόγια τραγούδι του προγράμματος ήταν τέτοιος, που όλοι –ακόμη και παιδιά που δεν θα το φανταζόσταν– έλεγαν τα λόγια, έστω και κουτσα-στραβά.

Τελικά, το «Kangding Love Song» αγαπήθηκε πάρα πολύ από τα παιδιά, που σχεδόν συνολικά το τοποθέτησαν ανάμεσα στα τρία «καλύτερότερα τους». Η ήρεμη μελωδία του και το ρομαντικό του θέμα ήταν κάποια από τα στοιχεία που προσέλκυαν αρκετά παιδιά, όπως

εξήγησαν τα ίδια αργότερα στις συζητήσεις μας. Η Κορίνα, για παράδειγμα, για την οποία το κομμάτι ήταν το νούμερο ένα του προγράμματος, είπε για αυτό: «*Το πιο ωραίο τραγούδι ήταν αυτό, κυρία! [...] Μου άρεσε το ότι ήταν κάτι διαφορετικό. Και σαν μελωδία ήταν υπέροχο... Αλλά μου άρεσε και για τα λόγια του, που ήταν ρομαντικό τραγούδι...*». Το στοιχείο όμως του τραγουδιού που τους άσκησε τη μέγιστη γοητεία ήταν η γλώσσα του. Η επαφή με τη κινεζική γλώσσα προκάλεσε πολλά συναισθήματα στα παιδιά. Καταρχάς, η δυσκολία της γλώσσας αυτής λειτούργησε ως μια πρόκληση, που τα ώθησε να βάλουν τα δυνατά τους για να μάθουν τα λόγια. Και όταν τελικά τα κατάφεραν, ένιωσαν βέβαια μεγάλη ικανοποίηση, γεγονός που συνέβαλε στη γενικότερη ευχαρίστηση που πήραν από το κινεζικό τραγούδι. «*Δεν φανταζόμουν να τον εαυτό μου να μιλάω κινέζικα, ούτε μία λέξη... Κι όμως τα κατάφερα*», είπε ο Φοίβος λίγο καιρό αργότερα. Η Διαμαντία μίλησε κι αυτή για τα συναισθήματα που της δημιούργησε η μικρή αυτή κατάκτηση: «*Το κινέζικο [τραγούδι] με τράβηξε περισσότερο. Γιατί είχε αυτή τη γλώσσα την μπερδευτική και, ξέρεις, ... (συνεχίζει με πραγματική φόρτιση) σου δίνει μια χαρά μέσα σου όταν τη λες...*». Πέρα, όμως, από τη χαρά του επιτεύγματος, πολλά παιδιά ένιωσαν έλξη και από την ομορφιά της ίδιας της γλώσσας. Ο Ραφαήλ, για παράδειγμα, περιέγραψε τη συγκίνηση που ένιωσε προφέροντας κινεζικές λέξεις: «*Γιατί νιώθεις αλλιώς όταν λες τις πραγματικές τους λέξεις. Είναι κάτι διαφορετικό, που θα πεις ουάου!*». Πολλά παιδιά αναφέρθηκαν, επίσης, στις εκπλήξεις ή στις συνειδητοποιήσεις που τους επιφύλασσε η γνωριμία με την κινεζική γλώσσα. Γενικά, οι αναφορές των παιδιών με αφορμή τη γλώσσα του κινεζικού τραγουδιού (αναφορές τις οποίες θα δούμε διεξοδικά σε άλλο κεφάλαιο) ήταν τόσες πολλές, που δείχνουν ότι το βασικότερο αποτύπωμα που τους άφησε η συγκεκριμένη συνάντηση σχετιζόταν, χωρίς άλλο, με τη γλώσσα και με κατανοήσεις γύρω από αυτήν

Με ξεπείραξαν τα κινέζικα τα οποία τα έλεγα διαφορετικά

[Προκόπης, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Η σύντομη μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού της Κίνας, με την οποία ασχοληθήκαμε στα επόμενα μαθήματα, εντυπωσίασε επίσης τα παιδιά και προκάλεσε θετικά σχόλια και επιφωνήματα θαυμασμού. Πιθανώς, τα όμορφα συναισθήματα που ένιωσαν τραγουδώντας το «Kangding Love Song» συνέβαλαν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Σε ό,τι αφορά τις μουσικές της Κίνας, ορισμένα παραδείγματα φωνητικής μουσικής φάνηκε να ξενίζουν κάποια αγόρια, η οργανική μουσική, όμως, προκάλεσε το ενδιαφέρον όλων.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Δευτέρα 6/3/17 (15^ο μάθημα)

E1+E2: [...] *«Πού είναι; Στη Νάπολη;»*, ρώτησε ο Ματέο (ακόμη και αυτός με μια μικρή απορία, σαν κάτι να μην του πήγαινε καλά). *«Στην Άπω Ανατολή, βρε»*, του έβαλε τις φωνές η Νάσια. *«Στην μακρινή Ανατολή, δηλαδή»*, εξήγησε ο Περσέας. Είπα στα παιδιά μερικά πράγματα για τη μακρά ιστορία της Κίνας, για τους αυτοκράτορες και τις δυναστείες, για τις σημαντικές ανακαλύψεις των Κινέζων και τις προσφορές τους στον πολιτισμό.

Ξεκίνησα να τους δείχνω φωτογραφίες από μνημεία και διάσημα οικοδομήματα της Κίνας. Τα παιδιά, ως συνήθως, έβγαζαν διάφορα επιφωνήματα: *«Αααα!»*, *«Ωωωω!»* *«Ουάου!»*. Ο Ηλίας εντυπωσιάστηκε από την κινεζική αρχιτεκτονική και τις διακοσμητικές λεπτομέρειες των κτισμάτων: *«Ωραία παλάτια! Και ωραία σκαλιστά φτιάχνουνε!»*. Στις φωτογραφίες των αγαλμάτων του πήλινου στρατού ο Προκόπης έκανε την (εντυπωσιακή) παρατήρηση ότι *«μερικά αγάλματα είναι μεγαλύτερα από άλλα»* και με ρώτησε γιατί. Του εξήγησα ότι τα μεγαλύτερα σε μέγεθος είναι αγάλματα αξιωματούχων, ενώ τα μικρότερα απλών στρατιωτών. Τα παιδιά είδαν επίσης φωτογραφίες κάποιων τεράστιων αγαλμάτων του Βούδα (*«Αααα!»*), καθώς και κάποιων δειγμάτων κινεζικής γραφής και καλλιγραφίας (*«Ούτε σε χίλια χρόνια δεν θα το έκανα εγώ αυτό!»*). Στις φωτογραφίες από την κινεζική όπερα ο Χριστόφορος σχολίασε: *«Σαν μάσκες είναι τα πρόσωπά τους»*. *«Πράγματι»*, λέω, *«στο θέατρο αυτό οι ηθοποιοί βάζονται έντονα και είναι σαν να φοράνε μάσκες. Μάλιστα, κάθε χρώμα έχει έναν ιδιαίτερο συμβολισμό και δείχνει ένα στοιχείο του χαρακτήρα του ήρωα»*. Η Νάσια μου ζήτησε να τους πω λεπτομέρειες πάνω σε αυτό, δηλαδή ποιο χρώμα σημαίνει τι, και της υποσχέθηκα ότι θα το κοιτάξω και θα τους πω την επόμενη φορά. (Είναι γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να σου κάνουν την πιο απίθανη ερώτηση.)

Μετά μίλησα λίγο για τις μουσικές της Κίνας, αναφέροντας κάποια γενικά χαρακτηριστικά τους. Αρκετά παιδιά κρατούσαν σημειώσεις. Η Ευαγγελία ρώτησε: *«Κυρία, δεν θα μας δώσετε εικονίτσα με τα μουσικά όργανα της Κίνας να την κολλήσουμε;»*. Πράγματι, μοίρασα δύο τέτοιες εικονίτσες στον καθένα. Αυτές οι εικονίτσες αρέσουν πολύ και τις συλλέγουν όλοι με μανία (ακόμη κι αυτοί που δεν γράφουν ούτε μισή λέξη).

Στη συνέχεια, τους έβαλα να δουν δύο βίντεο με επιτελέσεις του «Kangding Love Song». Στο πρώτο βίντεο ακουγόταν η φωνή της Yu Yixuan από μια ερμηνεία της του 1949. Ο Τζάνος, (που από την αρχή ήταν όλο εξυπνάδες), ακούγοντας την ψηλή και ένρινη φωνή της τραγουδίστριας, έβγαλε μια υποτιθέμενη αντίστοιχη ψηλή φωνή. Ο Κοσμάς, δίπλα του, έβαλε τα γέλια. Ο Τζάνος συνέχισε έτσι και στο δεύτερο βίντεο.

Στο τέλος των βίντεο, εξήγησα στα παιδιά ότι αυτή η ένρινη, διαπεραστική φωνή είναι χαρακτηριστική της κινεζικής φωνητικής μουσικής, και έκανα μια σύντομη κουβέντα για το πώς πρέπει να σκεφτόμαστε όταν συναντάμε ένα στοιχείο ενός άλλου πολιτισμού που δεν μας είναι οικείο. Ο Κοσμάς ένωσε άσχημα για την αντίδρασή του: *«Κυρία, δεν το είπαμε*

αστείο, δεν το κοροϊδέψαμε, συγγνώμη». Ο Τζάνος μουρμούρισε κάτι (αλλά δεν είναι το στίλ του να ζητάει συγγνώμη). *«Μπορεί και τα δικά μας... οι δικοί μας τρόποι να φαίνονται παράξενοι σε άλλους ανθρώπους»*, είπε η Μυρτώ διδακτικά. *«Έτσι είναι»*, βεβαίωσα. *«Και για να καταλάβουμε τους τρόπους μιας άλλης κουλτούρας χρειάζεται εξοικείωση»*.

Προχωρώντας στο μάθημα, τους έβαλα να δουν βίντεο με μουσικά όργανα. Στο πρώτο βίντεο έξι νεαρές Κινεζούλες έπαιζαν στα guzheng τη μελωδία του «Kangding Love Song». Στη θέα των οργάνων αυτών τα παιδιά σταμάτησαν αμέσως τα σχόλια και καρφώθηκαν στην οθόνη. Κάποιοι, έχοντας αναγνωρίσει βέβαια τη μελωδία, μουρμούριζαν τα λόγια του τραγουδιού. Τους είπα μερικά πράγματα για το όργανο αυτό. Ο Χριστόφορος είπε ότι το guzheng μοιάζει με κανονάκι, η Λήδα ότι μοιάζει με σαντούρι. *«Με κανονάκι μοιάζει πιο πολύ»*, είπα, *«είναι της ίδια οικογένειας»*. *«Τέλειο!»*, είπε η Μυρτώ.

Τους έδειξα τρία ακόμη βίντεο με οργανικές μουσικές από την Κίνα, ώστε να δουν και να ακούσουν τα όργανα και να πάρουν μια ιδέα από τους ήχους της κουλτούρας αυτής. Τα παιδιά τα είδαν όλα με πολύ ενδιαφέρον, ενώ κάποια πιο παρατηρητικά (βλέπε Νάσια) έριχναν παράλληλα γρήγορες ματιές στις εικονίτσες που είχαν κολλήσει στο τετράδιο και ανακοίνωναν τα ονόματα των οργάνων που βλέπαμε στα βίντεο. Από το κάθε βίντεο τούς έδειχνα μόνο ένα-δυο λεπτά, για να μην βαρεθούν, αλλά και γιατί η ώρα τελείωνε και ήθελα να ξαναπούμε άλλη μια φορά το τραγούδι. Όταν όμως σταμάτησα το δεύτερο βίντεο, ο Τριαντάφυλλος διαμαρτυρήθηκε: *«Γιατί δεν το αφήνετε να το δούμε όλο;»* Αμέσως, προστέθηκαν και άλλες φωνές διαμαρτυρίας: *«Ναι, γιατί δεν το αφήνετε, κυρία;»*. Έτσι, τα υπόλοιπα βίντεο τα άφησα μέχρι τέλους.

Πρόσωπα: Χριστόφορος

Ο Χριστόφορος ήταν ένα χαρούμενο, εξωστρεφές παιδί, που σου προκαλούσε γρήγορα τη συμπάθεια με τον αυθορμητισμό και την αμεσότητα του χαρακτήρα του. Από εξωτερική εμφάνιση ήταν ψηλός και εύσωμος, με γελαστό πρόσωπο και δυνατή φωνή. Τον πρώτο μήνα των μαθημάτων μας ήταν λίγο ζωηρός και φασαριόζος, πολύ γρήγορα όμως άλλαξε συμπεριφορά και αφοσιώθηκε με μεγάλο ενθουσιασμό και υπευθυνότητα στο πρόγραμμα.

Από τη στιγμή που έκανε αυτή τη στροφή, η παρουσία του στο μάθημα ήταν σημαντική σε όλα τα επίπεδα. Στη μελέτη των πολιτισμών συμμετείχε πάντα δραστήρια, κάνοντας σχόλια και ερωτήσεις και ζητώντας συχνά να μάθει περισσότερα γύρω από αυτά που τους έλεγα. Το ίδιο πολύ ευχαριστιόταν και τις μουσικές δραστηριότητες των μαθημάτων. Παρότι δεν ήταν ιδιαίτερα χαρισματικός στην κίνηση και στον ρυθμό, επειδή ήταν προσεκτικός και επειδή το θέμα τον γοήτευε, με τον καιρό βελτιώθηκε και έγινε ένας από τους καλύτερους.

Άλλο ένα στοιχείο αξιοσημείωτο στον Χριστόφορο ήταν το πόσο πολύ χαιρόταν κάθε φορά που η τάξη κατάφερνε μια καλή και σωστή επιτέλεση. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν μπορούσε να μην πανηγυρίσει, αναφωνώντας με τη στεντόρεια φωνή του: «*Σκίσαμε!*», «*Τα καταφέραμε!*», «*Μπράβο μας!*». Τους τελευταίους τρεις-τέσσερις μήνες του προγράμματος ερχόταν τακτικά και στα διαλείμματα –μπαίνοντας έτσι κι αυτός στη νοητή ομάδα των “φανατικών”– και φαινόταν να έχει πάρει πολύ στα σοβαρά το θέμα της καλής προετοιμασίας μας για την παράσταση, σε βαθμό, μάλιστα, που εκνευριζόταν με αυτούς που δεν πρόσεχαν και έκαναν λάθη στις πρόβες. Όταν κάποια στιγμή του ανέθεσα να συνοδεύσει με τύμπανο ένα κομμάτι στην παράσταση, η χαρά του κορυφώθηκε, όπως και η υπευθυνότητά του, με αποτέλεσμα να μην φεύγει πια ούτε λεπτό από την αίθουσα, προκειμένου να εξασκηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο. Δεν φανταζόμουν, βέβαια, αυτό που θα ειπωθεί λίγο παρακάτω, δηλαδή το πόσο σημαντική ήταν για αυτόν η συγκεκριμένη ανάθεση.

Ο Χριστόφορος, όπως μου εξήγησε ο ίδιος, ξεκίνησε το πρόγραμμα σκοπεύοντας να μην ασχοληθεί ιδιαίτερα με αυτό: «*Πέρσι, εγώ και κάποια άλλα παιδιά όταν μάθαμε για το πρόγραμμα, δεν μας πολύρεσε η ιδέα. Αλλά λέμε “εντάξει, δεν πειράζει, απλά δεν θα πολυασχοληθούμε”*». Πράγματι, τις πρώτες βδομάδες δεν έδινε μεγάλη σημασία στα μαθήματά μας. Σιγά-σιγά, όμως, το περιεχόμενο του προγράμματος άρχισε να τον προσελκύει: «*Αλλά μετά, όταν είδα όλα αυτά που μαθαίναμε και κάναμε, άρχισα να ενθουσιάζομαι και συμμετείχα πιο πολύ. Και με τον καιρό, με τις πρόβες, μου άρεσε ακόμη περισσότερο. Και τώρα, τους τελευταίους μήνες, μου φαίνεται φανταστικό!*».

Ο Χριστόφορος ευχαριστήθηκε όλα όσα του πρόσφεραν οι Μουσικές του Κόσμου: «*Μου άρεσαν όλα, ο χορός, τα τραγούδια, τα όργανα... και μου άρεσε και που μαθαίναμε πάρα πολλά πράγματα για τη μουσική, αλλά και για τις χώρες που κάναμε τα τραγούδια τους*». Μεγάλη χαρά του έδωσε επίσης το ότι στη διάρκεια του προγράμματος «*αναπτύχθηκε μια ομαδικότητα ανάμεσα σε όλα τα παιδιά [...] και, επιτέλους, συνεργαστήκαμε!*».

Σε ένα φυλλάδιο ανοιχτών ερωτήσεων που μοίρασα στα παιδιά στις αρχές Ιουνίου, στο ερώτημα «τι με εξέπληξε/με εντυπωσίασε» ο Χριστόφορος έγραψε την εξής φράση: «*Με εντυπωσίασε ότι εγώ, που νιώθω τον εαυτό μου ανίκανο, να μπορέσω να τραγουδήσω, να χορέψω και να παίζω μουσικά όργανα*». Η φράση αυτή με αιφνιδίασε και με αναστάτωσε. Ένα παιδί να λέει ότι νιώθει τον εαυτό του ανίκανο, μου φάνηκε πολύ βαρύ και θλιβερό. Σε μια συζήτηση που είχα μαζί του λίγες μέρες αργότερα, μετά την πραγματοποίηση της παράστασης, τον ρώτησα για τη φράση του αυτή. Ο Χριστόφορος μου ομολόγησε ότι μέχρι πρότινος ήταν σίγουρος ότι δεν ανήκε στην κατηγορία των ικανών παιδιών και ένιωθε

«άχρηστος» (αυτή τη λέξη χρησιμοποίησε). Έτσι, όταν στη διάρκεια του προγράμματος κατάφερε να κάνει κάποια πράγματα που δεν πίστευε ότι μπορούσε, εξεπλάγη πραγματικά από τον εαυτό του. Και, βέβαια, τα επιτεύγματά του αυτά τον ανέβασαν στα ουράνια.

Χριστόφορος: Εγώ δεν πίστευα ποτέ ότι θα μπορούσα να τα κάνω όλα αυτά που κάναμε εδώ μέσα, ότι έχω δηλαδή την ικανότητα. [...] Και μετά, στις πρόβες, στις πρώτες πρόβες που έπαιζα στο μεταλλόφωνο, ή μετά που έπαιζα τύμπανο, τότε, πω, πω, ένιωθα πολύ..., πολύ ουάου. Αλλά και στην παράσταση, την ώρα που έπαιζα το τύμπανο, και πάλι ήμουνα πάρα πολύ ουάου...

Ο Χριστόφορος μου εξήγησε την αξία που είχε για αυτόν το ότι έπαιξε τύμπανο στην παράσταση: «Ήταν μοναδική εμπειρία, ήταν κάτι που δεν φανταζόμουνα ότι θα το έκανα εγώ ποτέ. Και ένιωσα πολύ περήφανος για τον εαυτό μου». Πρόσθεσε δε ότι τόσο αυτό το γεγονός όσο και όλα τα άλλα μικρά και μεγάλα κατορθώματά του στη διάρκεια του προγράμματος («που τραγούδησα τραγούδια σε ξένες γλώσσες, που χόρευα, που μπόρεσα να συγχρονιστώ...») τον βοήθησαν να ανακαλύψει κάποιες δυνατότητες που έκρυβε μέσα του και δεν τις γνώριζε. Και αυτή η ανακάλυψη τού πρόσφερε μεγάλη ευχαρίστηση: «Ήταν λες και ανακαλύψαμε ένα χάρισμα μέσα μας, ότι μπορούμε να κάνουμε κι εμείς κάτι».

Τα λόγια αυτά του Χριστόφορου, που προφανώς εξέφραζαν και άλλα παιδιά (ίσως δεν είναι τυχαίο ότι στην τελευταία φράση του χρησιμοποιεί α' πληθυντικό), μου εντυπώθηκαν έντονα στο μυαλό. Μετά από αυτήν την εξομολόγηση, η περίπτωση του ερχόταν μέσα μου να προστεθεί σε αυτήν του Ηλία αλλά και κάποιων ακόμη παιδιών (για τα οποία, δυστυχώς, δεν έχω αρκετό χώρο για να μιλήσω). Όλες αυτές οι περιπτώσεις ήταν για μένα μια γερή υπενθύμιση τού τι συναισθήματα κρύβουν συχνά μέσα τους τα παιδιά στις τάξεις που διδάσκουμε, τα οποία οι δάσκαλοι μπορεί να αγνοούμε ή να παραγνωρίζουμε. Παράλληλα, μου ανέδειξαν και κάποιες ακόμη επιδράσεις του προγράμματος, οι οποίες για ορισμένα παιδιά φαίνεται ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικές. Κατά σύμπτωση, λίγες μέρες αργότερα και αφού είχε πια τελειώσει η σχολική χρονιά, είχα μια συζήτηση με τον Νικόδωρο, τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος αναφέρθηκε ακριβώς στα παραπάνω θέματα.

Νικόδωρος: Νομίζω ότι ιδιαίτερα στα παιδιά που ήτανε χαμηλών τόνων –αυτά που το σχολείο, δυστυχώς, έτσι όπως είναι προσανατολισμένο, δεν τους δίνει ευκαιρίες να φανούν– αυτό το πρόγραμμα τούς έδωσε τη δυνατότητα να μπουν στην ομάδα, να νιώσουνε καλά, να ανέβει η αυτοπεποίθησή τους, να πετύχουν πράγματα... Και μάλιστα μαθητές που δεν τους υπολόγιζες ότι μπορούν να κάνουν τέτοια πράγματα. Και αποδεικνύεται και ότι πολλά παιδιά έχουν ας πούμε κρυφές δυνατότητες. Δηλαδή, πώς ας πούμε κατάφεραν να μάθουν αφρικάνικα ή ασιατικά τραγούδια, και να βγουν μπροστά, να πουν, να παίζουν το οργανάκι τους... Είναι

πολύ σημαντικό αυτό, είναι πολύ σπουδαίο. [...] Αυτό το κομμάτι το ψυχολογικό ήταν πολύ σημαντικό για κάποια παιδιά που ήτανε πιο πίσω, που μένανε στο περιθώριο με κάποιο τρόπο.

Συναντήσεις: Παλαιστίνη (μουσική κουλτούρα της Μέσης Ανατολής) – «Al-Yadil Yadi»

<p>Μάθημα: Al-Yadil Yadi (Παλαιστίνη – Μέση Ανατολή)</p> <ul style="list-style-type: none">• Μέση Ανατολή: Χώρες της Δυτικής Ασίας (Συρία, Ιράκ, Ισραήλ, Παλαιστίνη, Ιράν, Τουρκία, Σαουδική Αραβία κ.ά.) και της Βόρειας Αφρικής (Αίγυπτος, Τυνησία, Μαρόκο κ.ά.)• Κυρίαρχη γλώσσα: η αραβική (αλλά και τουρκική, ιρανική)• Κυρίαρχη θρησκεία: το Ισλάμ     <p>Σημαντικοί αρχαίοι πολιτισμοί:</p> <ul style="list-style-type: none">• Μεσοποταμία: Σουμερίοι, Ασσύριοι, Βαβυλώνιοι (οι πρώτοι μεγάλοι πολιτισμοί του κόσμου)• Νείλος: Αρχαίοι Αιγύπτιοι• Αρχαία χρόνια: Έλληνες (Μικρά Ασία), Πέρσες και Μήδες (Ιράν)• Αργότερα: Κατάκτηση από Μέγα Αλέξανδρο, μέρος της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, μέρος της Βυζαντινής αυτοκρατορίας	<ul style="list-style-type: none">• Κυριαρχία των Αράβων (7^{ου}-13^{ου} αι.) → δημιουργία Ισλαμικού πολιτισμού <p>8^{ου}-13^{ου} αι: Μεγάλη ακμή Αραβικού-Ισλαμικού πολιτισμού</p> <ul style="list-style-type: none">• Τεράστια ανάπτυξη σε επιστήμες (ιατρική, μαθηματικά), τέχνες, λογοτεχνία, φιλοσοφία• Βαγδάτη: μεγάλο κέντρο πολιτισμού → μελετητές μετέφεραν αρχαία έργα• Άλλα σημαντικά κέντρα: Δαμασκός, Κάιρο     <p>• Από 14^{ου} αι: Οθωμανική αυτοκρατορία → μεταφορά πολιτισμικών στοιχείων από Μέση Ανατολή σε Ευρώπη και αντίστροφα</p>
---	--

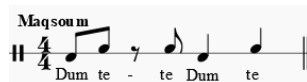
[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Την πρώτη φορά που τους τραγούδησα το παλαιστινιακό τραγούδι «Al-Yadil Yadi», τα παιδιά ένιωσαν αμέσως την οικειότητα του ρυθμού και της μελωδίας και εντόπισαν διαισθητικά την ανατολίτικη προέλευση του. Χάρη στην οικειότητα αυτή, το τραγούδι τράβηξε την προσοχή ακόμη και κάποιων αγοριών, που μέχρι τότε δεν είχαν δείξει αξιόλογη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η συνοδεία του τραγουδιού με τον αραβικό ρυθμό maqsoum στα τουμπελέκια εκτίναξε το ενδιαφέρον των παιδιών, που βάλθηκαν να τα βγάλουν πέρα με τη δύσκολη τεχνική παιζιματός του. Ο στόχος αυτός προκάλεσε τέτοιας μαζικότητας προσέλευση του κοινού στα διαλείμματα, που για την εξάσκηση στα τέσσερα τουμπελέκια ακολουθήθηκε αυστηρή σειρά προτεραιότητας σε συνδυασμό με λίστα αναμονής.

Απόσπασμα από ημερολόγιο - Δευτέρα 13/3/17 (16^ο μάθημα)

E1+E2: [...] Ξεκίνησα να τραγουδάω το τραγούδι για να πάρουν μια πρώτη ιδέα. Κάποια αγόρια, ακούγοντας τη μελωδία, άρχισαν ασυναίσθητα να κάνουν κινήσεις με τα χέρια ψηλά, σαν να χόρευαν κάποιον ανατολίτικο χορό. Στο τέλος του τραγουδιού τα ρώτησα τι τους θύμιζε αυτή η μελωδία και έκαναν αυτή την κίνηση. «Αίγυπτο!», φώναζε δυνατά ο Χριστόφορος. «Τσιφτετέλι», φώναζε (ακόμη δυνατότερα) ο Τριαντάφυλλος. «Μάλιστα», λέω, «είστε και οι δύο στη σωστή κατεύθυνση». Εξήγησα ότι η Αίγυπτος μουσικά ανήκει στη Μέση Ανατολή, επομένως η απάντηση του Χριστόφορου ήταν σωστή, από την άποψη ότι ένα τέτοιο τραγούδι θα μπορούσε να προέρχεται από την Αίγυπτο. «Αλλά και ο Τριαντάφυλλος», λέω, «ανέφερε έναν ρυθμό από την περιοχή αυτή, ανατολίτικο, όπως λέμε. Ωστόσο, το «Al-Yadil» δεν ακολουθεί το ρυθμό του τσιφτετελιού, αλλά έναν άλλο αραβικό ρυθμό, που λέγεται maqsoum, και τον οποίο θα μάθουμε να παίζουμε στο τουμπελέκι».

Ασχοληθήκαμε αρχικά με το τραγούδι. Είπα στα παιδιά μερικά πράγματα για την ιστορία και το νόημά του. Μετά, αφού δουλέψαμε τους στίχους και την προφορά, προσπαθήσαμε να το τραγουδήσουμε μαζί. Πολλά παιδιά όμως δυσκολεύονταν με τα λόγια (που είναι πράγματι δύσκολα) και δεν τραγουδούσαν. Από την άλλη, σχεδόν όλα χτυπούσαν ασυναίσθητα παλαμάκια, που σήμαινε ότι ο ρυθμός του τραγουδιού τα κινητοποιούσε.



Έγραψα στον πίνακα το σχήμα για τον maqsoum, και ξεκίνησα να τον διαβάζω με τις συλλαβές «ντουμ» και «τε» και χτυπώντας παλαμάκια. Τα παιδιά με ακολούθησαν αμέσως. Μετά τα κάλεσα να τραγουδήσουμε το τραγούδι χτυπώντας παράλληλα (με παλαμάκια) τον ρυθμό αυτόν. «Ναιι!», φώναζαν τα παιδιά και ξεκίνησαν με πολλή φασαρία. Το πήγαν καλά και το τραγούδι δυνάμωσε λίγο. Η επόμενη αποστολή τους έπεσε πιο δύσκολη, αλλά τα ενθουσίασε και περισσότερο. Τους ζήτησα στους ήχους «ντουμ», αντί για παλαμάκια, να χτυπούν το πόδι στο πάτωμα. Οι ήχοι «τε» θα παρέμεναν με παλαμάκι. Με αυτόν τον τρόπο θα ξεχωρίζαμε τους μπάσους από τους πρίμους ήχους. Ξεκινήσαμε αρχικά χωρίς το τραγούδι και στη συνέχεια μαζί με αυτό. Οι πρώτες δοκιμές μαζί με το τραγούδι ήταν περίπου καταστροφικές: Τα περισσότερα παιδιά δεν μπορούσαν με τίποτα να ξεμπερδέψουν χέρια και πόδια, ενώ κάποιοι είχαν παραιτηθεί τελείως και είχαν πέσει κάτω από τα γέλια. Το προσπαθήσαμε κάμποσες φορές, και σιγά-σιγά άρχισαν να το καταφέρνουν. Τελικά, κάποια στιγμή το πέτυχαν: Τα χτυπήματα ήταν πιο συντονισμένα, ενώ και το τραγούδι ακουγόταν δυνατότερο, καθώς τραγουδούσαν περισσότερα παιδιά (σε κάποια άγνωστη, κυρίως, διάλεκτο). «Μπράβο! Ωραίο!», είπα στο τέλος. «Τα καταφέραμε!», φώναξε ο Χριστόφορος ξεσηκώνοντας κύμα χειροκροτημάτων.

Διάλειμμα: Όταν χτύπησε για διάλειμμα, μερικά παιδιά βγήκαν για να πάρουν το φαγητό τους, αλλά επέστρεψαν αστραπιαία. Κάποια άλλα δεν έφυγαν καθόλου, παρά παρέμειναν στην αίθουσα περιμένοντας, όπως είχα πει, να τους δείξω τον maqsoum στο τουμπελέκι. Σε λίγο η αίθουσα ήταν πάλι γεμάτη. Το Ε1 ήταν σχεδόν σύσσωμο (καλά, μερικοί από αυτούς είναι απίστευτοι, δεν έχουν κάνει ούτε ένα διάλειμμα από τότε που αρχίσαμε το πρόγραμμα!), αλλά αυτή τη φορά ήταν μέσα και πολλοί του Ε2. Το αξιοσημείωτο ήταν ότι υπήρχαν πάρα πολλά αγόρια, και μάλιστα μερικά που δεν τα έβλεπα συχνά σε διαλείμματα.

Μάζεψα τα παιδιά γύρω μου και αφού τους εξήγησα τη σωστή θέση του τουμπελεκιού και τα βασικά χτυπήματα, τους έδειξα πώς θα παίζουν τον maqsoum. Αμέσως άρχισαν οι φωνές για το ποιοι θα παίζουν πρώτοι: «Εμείς ήρθαμε πρώτοι», «Μπα, τι μας λες; Εμείς δεν βγήκαμε καν», «Κυρία, μου πήρε τη σειρά!». Στο μεταξύ, είχε ήδη σχηματιστεί μια μεγάλη ελικοειδής ουρά με αφετηρία το σημείο όπου ήταν τοποθετημένα τα τουμπελέκια. Ανακοίνωσα ότι θα προχωράμε ανά τέσσερις, με βάση τη θέση στην ουρά αναμονής. Μέγιστος χρόνος παραμονής της κάθε ομάδας στα όργανα: τρία λεπτά.

Κι έτσι ξεκινήσαμε. Κάθε λίγα λεπτά τα παιδιά εναλλάσσονταν ανά τέσσερα στα τουμπελέκια, όπου προσπαθούσαν με κόπο και επιμονή να παίξουν συγχρονισμένα και σωστά τον ρυθμό maqsoum. Από αυτούς που ολοκλήρωναν τις δοκιμές τους, κάποιοι ξαναστήνονταν στην ουρά, μήπως προλάβουν και δεύτερο γύρο, ενώ κάποιοι άλλοι συνέχιζαν να παίζουν σε κούτες, σε τραπέζια ή ακόμη και στον αέρα.

Η εξάσκηση συνεχίστηκε μέχρι που χτύπησε για μέσα. Στην τελευταία τετράδα (που έπαιξε για δεύτερη φορά) ήταν οι Χριστόφορος, Ηλίας, Νεκτάριος και Ιωάννης. Είδα ότι και οι τέσσερις έκαναν πολύ φιλότιμη προσπάθεια να παίξουν συγχρονισμένα και σωστά. Και τελικά, πράγματι, τα κατάφεραν. «Μπράβο! Είστε πολύ καλοί!», τους είπα και τα παιδιά έλαμψαν σαν αναμμένα λαμπατέρ. Έφυγαν τραγουδώντας «ντουμ-τεε-τε, ντουμ, τε».

Από το ξεκίνημα του προγράμματος με είχε εντυπωσιάσει το πόσο πολύ τα παιδιά του σχολείου αυτού ευχαριστιόντουσαν να ακούνε και να μαθαίνουν πράγματα για τις διάφορες κουλτούρες του κόσμου. Όπως έχω ξαναπεί, η μελέτη του ιστορικού/πολιτισμικού πλαισίου της μουσικής ήταν για αυτά εξίσου σημαντική με το μουσικό μέρος του μαθήματος και την παρακολουθούσαν πάντα με ενδιαφέρον. Το στοιχείο αυτό φάνηκε και στη μελέτη που κάναμε για την Μέση Ανατολή, όπως για άλλη μια φορά φάνηκε και η ιδιαίτερη γοητεία που τους ασκούσαν τα διάφορα μουσικά όργανα του κόσμου.

Απόσπασμα από ημερολόγιο - Δευτέρα 27/3/17 (17^ο μάθημα)

E1+E2: Την επόμενη ώρα κάναμε τη μελέτη της Μέσης Ανατολής. Αρχικά τους είπα μερικά πράγματα για το πώς ήταν η περιοχή αυτή στην αρχαιότητα και ποιοι σημαντικοί πολιτισμοί άκμασαν εκεί. Παράλληλα, βλέπαμε φωτογραφίες από την αρχαία Αίγυπτο, την Περσέπολη, την Παλμύρα, την Πέτρα. (Πρώτη σε τουριστική προτίμηση: η Πέτρα). Μετά τους μίλησα για την αραβική κατάκτηση και την ακμή του αραβικού πολιτισμού, δείχνοντας και σχετικές φωτογραφίες. Τα παιδιά απόρησαν όταν άκουσαν ότι η Βαγδάτη ήταν κάποτε το πιο σημαντικό κέντρο γνώσης και πολιτισμού: «*Η Βαγδάτη, κυρία; Μα εκεί δεν γίνονται πόλεμοι και τέτοια;*». «*Κι όμως*», λέω, «*η Βαγδάτη ήταν τότε η πιο πολιτισμένη πόλη του κόσμου, και στα πανεπιστήμιά της μαζεύονταν όλοι οι μορφωμένοι της εποχής*». Τους είπα μερικά πράγματα και για την Παλαιστίνη, καθώς από εκεί προέρχεται το τραγούδι «Al-Yadil». Μου έκανε εντύπωση ότι όταν αναφέρθηκα στη σύγχρονη ιστορία της (κυρίως στις συγκρούσεις με το Ισραήλ και στη διεκδίκηση των εδαφών), έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και μου έκαναν πολλές ερωτήσεις.

«*Θέλετε τώρα να δούμε μερικά βιντεάκια με αραβική μουσική;*» ρώτησα. «*Ναιαι!*», φώναξαν. Τους έβαλα διάφορα βίντεο με γνωστά όργανα της κουλτούρας αυτής. Αυτό που τους τράβηξε περισσότερο την προσοχή ήταν το κανονάκι. Στη διάρκεια των βίντεο κάποια αγόρια (Τζάνος, Μένιος, Ματέο, οι γνωστοί δηλαδή “σαχλαμάρες”, όπως τους αποκαλεί ο

Περσέας, επειδή δεν σταματούν ποτέ την κουβέντα και τη χαζομάρα) μιλούσαν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να ενοχλούν τα υπόλοιπα παιδιά, που ήθελαν να ακούσουν. Η Νάσια και η Λήδα τούς έβαλαν τις φωνές: «Σταματήστε, επιτέλους!». Μέχρι και ο Τριαντάφυλλος (που δεν τον λες και λιγομίλητο) διαμαρτυρήθηκε: «*Ησυχία! Δεν ακούμε τίποτα*». Έβαλα στα αγόρια αυτά μια γερή φωνή (αφού δεν το έκανε ο Περσέας) και επιτέλους ησύχασαν. Τα παιδιά μου ζήτησαν να τους ξαναβάλω το τελευταίο βίντεο για να το ακούσουν καλύτερα. Πράγματι το ξανάβαλα και το είδαν με μεγάλη προσοχή. Είναι εντυπωσιακό το πόσο πολύ τα γοητεύουν τα μουσικά όργανα.

Συναντήσεις: Νέα Ζηλανδία (μουσική κουλτούρα των Maori) – «E Para Waiari»

Μάθημα: E Para Waiari (Μαορί – Νέα Ζηλανδία)

- Ωκεανία: Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και νησιά Πολυνησίας, Μελανησίας, Μικρονησίας
- Οι πρώτοι άνθρωποι που κατοίκησαν τη Νέα Ζηλανδία έφθασαν εκεί το 1250 μ.Χ. ταξιδεύοντας πάνω σε κανό με οδηγούς τα άστρα, τους ανέμους και τα κύματα.
- Ζώντας σε απομόνωση για 400 χρόνια οι απόγονοι αυτών των πρώτων ατόκων δημιούργησαν τον πολιτισμό των *Maori*.
- Μέχρι την άφιξη των Ευρωπαίων, οι Μαορί ζούσαν σε φυλές, καλλιεργώντας τη γη, κυνηγώντας και ψαρεύοντας.




- Μετέφεραν την ιστορία και τους μύθους τους μέσα από τη διήγηση ιστοριών, τα τραγούδια και τα ποιήματα.

- Οι Μαορί είχαν μια μεγάλη παράδοση τραγουδιών και χορών.




- Μια κατηγορία τραγουδιών (*ti raku ή tiki torea*) περιελάμβανε τραγούδια που συνδυάζονταν με ρυθμικά παιχνίδια με ξύλινες ράβδους.
- Τα παιχνίδια αυτά είχαν σκοπό να εξασκούν τους νεαρούς Μαορί (άντρες και γυναίκες) στο να πετούν και να πιάνουν τις λόγχες στη μάχη, να έχουν ετοιμότητα και συγχρονισμό.
- Συχνά είχαν μορφή διαγωνισμού: κάθε παίκτης που του έπεφταν οι ράβδοι έβγαινε από το παιχνίδι, μέχρι που έμενε ένας νικητής.




- Κάθε παιχνίδι συνδυάζονταν με συγκεκριμένο τραγούδι.

[Διαφάνειες από τα μαθήματα]

Το τελευταίο κομμάτι του προγράμματος ήταν το «E Para Waiari», παραδοσιακό των Μαορί, των ιθαγενών της Νέας Ζηλανδίας. Οι λέξεις Μαορί και Νέα Ζηλανδία ήταν μέχρι τότε τελείως άγνωστες στα παιδιά, μετά όμως από την εμπειρία του «E Para Waiari» είναι πολύ πιθανό να τους μείνουν αξέχαστες.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τετάρτη 5/4/17 (18^ο μάθημα)

E1: [...] «*Δηλαδή έπαιζαν τέτοια παιχνίδια για να εξασκούνται στο πώς να πιάνουν τα βέλη των εχθρών τους;*», ρώτησε ο Φοίβος. «*Ναι. Και γενικά για να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους*», είπα. «*Να έχουν συγχρονισμό, ετοιμότητα...*». Εξήγησα στα παιδιά ότι οι Μαορί παλιά ήταν πολεμιστές, επομένως οι δεξιότητες αυτές τούς ήταν πολύ αναγκαίες. Η λειτουργία αυτή των παιχνιδιών εντυπωσίασε πολύ τα παιδιά, ειδικά τα αγόρια, και ανέβασε κατακόρυφα την εκτίμησή τους για τους Μαορί: «*Εξυπνη ιδέα!*», «*Πώς το σκέφτηκαν!*». «*Αλλά, βέβαια, τα έπαιζαν και για να διασκεδάζουν, ήταν δηλαδή και ψυχαγωγικά παιχνίδια*», πρόσθεσα. «*Και τα συνδύαζαν με κάποια τραγούδια. Το E Para Waiari ήταν ένα από αυτά*».

«*Μας δείχνετε τώρα πώς πάει το παιχνίδι με το τραγούδι μαζί;*», ρώτησε ανυπόμονα ο Χριστόφορος. Κάλεσα τον Ραφαήλ και τον Προκόπη, δύο δηλαδή από τα παιδιά στα οποία είχα δείξει το παιχνίδι την προηγούμενη βδομάδα, και τους ζήτησα να καθίσουν στο

πάτωμα ο ένας αντικριστά στον άλλο. Τους έδωσα από δύο ράβδους και εξήγησα στα υπόλοιπα παιδιά τα σχήματα του παιχνιδιού για την κάθε στροφή του «E Para Waiari». Μετά ξεκίνησα να παίζω το τραγούδι, ενώ ο Ραφαήλ με τον Προκόπη έκαναν τα σχήματα με τις ράβδους. Τα δύο αγόρια παρουσίασαν το παιχνίδι ολόσωστα, παρότι τους το είχα δείξει μόλις μία φορά. (Υποψιάζομαι ότι το εξασκήθηκαν μετά μόνοι τους δεκάδες φορές.)

Όσην ώρα τα δυο αγόρια παρουσίαζαν το παιχνίδι, τα υπόλοιπα παιδιά κοίταζαν αποσβολωμένα. Μόλις τελείωσε η παρουσίαση, έγινε κόλαση. Άρχισαν όλα μαζί να φωνάζουν: «Κυρίαααα! Κι εμείς!». Τους είπα να φτιάξουν στα γρήγορα ζευγάρια και να καθίσουν οκλαδόν, αλλά βέβαια το «στα γρήγορα» στην περίπτωση τους είναι σχήμα λόγου, καθώς, ως συνήθως, έκαναν πάρα πολύ ώρα να τακτοποιηθούν. Κάποια στιγμή, επιτέλους, τα κατάφεραν, οπότε άρχισα να μοιράζω τις ράβδους. Εννοείται ότι όποιος έπιανε στα χέρια του τις ράβδους, άρχιζε αμέσως να τις χτυπάει όπως και όσο μπορούσε. Μέσα σε ένα χάος χτυπημάτων και φασαρίας κατόρθωσα να δώσω τις βασικές οδηγίες, οπότε ξεκινήσαμε το τραγούδι μαζί με τα σχήματα. Τα παιδιά ήταν τρελά από χαρά. Από τον ενθουσιασμό τους, βέβαια, έτρεχαν πάρα πολύ και έφευγαν τελείως από τον ρυθμό, αλλά, παρά τις συστάσεις μου, τους ήταν αδύνατο να φρενάρουν.

Επαναλάβαμε το τραγούδι αρκετές φορές. Μερικά ζευγάρια είχαν αρχίσει να το καταφέρνουν, αλλά οι περισσότεροι ήταν φανερό ότι υπολείπονταν τραγικά σε δεξιότητες σε σύγκριση με τους Μαορί. Όμως, όλοι διασκέδαζαν πάρα πολύ, οπότε είπα να αφήσω τις διορθώσεις για το επόμενο μάθημα (που θα ήταν μετά το Πάσχα).

Όταν η ώρα έφτασε στο τέλος της, με το ζόρι κατάφερα να μαζέψω τις ράβδους, καθώς τα παιδιά τις κρατούσαν σφιχτά στα χέρια τους και δεν τις άφηναν με τίποτα. Φεύγοντας, ο Ραφαήλ με ρώτησε: «Κυρία, εσάς ποιο τραγούδι σας αρέσει περισσότερο;». «Όλα μου αρέσουν, Ραφαήλ», του είπα. «Εσένα ποιο σου αρέσει πιο πολύ;». Ο Ραφαήλ απάντησε: «Όλα είναι ωραία, κυρία, αλλά αυτό το τελευταίο είναι...». Και σχεδόν φωνάζοντας από τον ενθουσιασμό του, συνέχισε: «Αυτό των Μαορί είναι τέλειο! TE-AEI-O!».

Το «E Para Waiari» αγαπήθηκε, πράγματι, πάρα πολύ από όλα τα παιδιά, καθώς βέβαια τους χάρισε μοναδικές στιγμές διασκέδασης. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν, όπως είδαμε, και από τη λειτουργία που είχε το τραγούδι στην παλαιότερη κοινωνία των Μαορί, από το ότι δηλαδή «με έναν διασκεδαστικό τρόπο σε εξασκούσε κιόλας». Τέλος, το παιχνίδι των Μαορί κινητοποίησε έντονα όλα τα παιδιά, ακόμη και τα πιο αδύνατα από αυτά, ωθώντας τα να χρησιμοποιήσουν στο έπακρο τις δεξιότητές τους για να πετύχουν αυτόν τον δύσκολο στόχο και προσφέροντάς τους, τελικά, συναισθήματα ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης.

Τα παιδιά άκουσαν επίσης με ενδιαφέρον τις πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό των Μαορί, δείχνοντας επιθυμία να καταλάβουν κάποια πράγματα για τη μακρινή αυτή κουλτούρα. Η Γαλήνη, μάλιστα, όπως μου ανέφερε αργότερα, παρακινημένη από αυτά που άκουσε στο μάθημα, ανέτρεξε στην εγκυκλοπαίδεια του σπιτιού της στο λήμμα «Μαορί», προκειμένου να συμπληρώσει περαιτέρω τις γνώσεις της.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο - Τετάρτη 3/5/17 (21^ο μάθημα)

Ε2: [...] Τους έβαλα να δουν ένα βιντεάκι με τους Μαορί να παίζουν το «E Para Waiari». Τα παιδιά, εντυπωσιασμένα από την τεχνική των Μαορί στις ράβδους, παρακολουθούσαν χωρίς να μιλάνε καθόλου (2η φορά μέσα στην ίδια χρονιά!). Μετά άρχισαν να με ρωτάνε διάφορα. Ο Ηλίας ρώτησε αν υπήρχαν νικητές και χαμένοι. Τους είπα ότι σε μια παραλλαγή του παιχνιδιού, κατά την οποία οι παίκτες στέκονταν όρθιοι σε κύκλο και πετούσαν τις ράβδους ο ένας στον άλλον, όποιος παίκτης δεν κατόρθωνε να πιάσει τις ράβδους, έβγαине από το παιχνίδι, μέχρι που έμενε ένας νικητής. Στα παιδιά άρεσε πολύ η παραλλαγή αυτή: «Καλό!»». Η Λήδα ρώτησε αν τα παιχνίδια αυτά παίζονταν μόνο από άντρες. «Όχι, τα έπαιζαν και άνδρες και γυναίκες», είπα. «Να! Δείτε στις φωτογραφίες». Έδειξα κάποιες παλιές φωτογραφίες που απεικόνιζαν γυναίκες Μαορί να παίζουν τέτοια παιχνίδια.

Τους έδειξα και ένα δεύτερο βίντεο με μια ακόμη επιτέλεση του «E Para Waiari», όπου τα σχήματα των Μαορί ήταν ακόμη πιο περίτεχνα. Τα παιδιά έβγαζαν διάφορες φωνές: «Πω, ρε φίλε! Πώς τα κάνουν αυτά;». «Καλοί, έ;», λέω στο τέλος. «Μόνο καλοί, κυρία;», λένε τα παιδιά. «Θα μας δείξετε κι εμάς αυτά με τα πετάγματα;», ρώτησε η Ευαγγελία. Τους είπα ότι εμείς για την παράσταση θα κάνουμε βέβαια τα πιο εύκολα σχήματα που μαθαίνουμε ήδη, αλλά στο μάθημα θα μπορούσαμε να δοκιμάσουμε και κάποια πιο δύσκολα, για διασκέδαση αλλά και για να προσπαθήσουμε κάτι πιο απαιτητικό. «Ναι! Να δοκιμάσουμε!», φώναξαν όλα μαζί. «Άρα, να φοράμε κράνη από εδώ και μπρος!», είπε ο Ηλίας με το γνωστό του χιούμορ, και όλα τα παιδιά έβαλαν τα γέλια: «Χα, χα! Ναι. Με κράνη θα ερχόμαστε».

Στη συνέχεια, άνοιξα τις διαφάνειες και τους είπα μερικά πράγματα για τη Νέα Ζηλανδία και την ιστορία της: ότι οι πρώτοι κάτοικοι έφτασαν εκεί με κανό από άλλα νησιά του Ειρηνικού και δημιούργησαν τον πολιτισμό των Μαορί, ότι αργότερα έφτασαν Άγγλοι που έκαναν τη χώρα αποικία τους, ότι σήμερα η Νέα Ζηλανδία είναι μια ανεξάρτητη χώρα, όπου ζουν τόσο οι λευκοί, ευρωπαϊκής καταγωγής, κάτοικοι όσο και οι, λιγότεροι πια, ιθαγενείς Μαορί. Τους είπα επίσης μερικά στοιχεία για τον παλαιό πολιτισμό των Μαορί: για το πώς μετέδιδαν τον πολιτισμό τους προφορικά, για τη λειτουργία που είχαν τα διάφορα είδη τραγουδιών, για τους πολεμικούς χορούς *haka* που χόρευαν για να τρομάζουν τους αντιπάλους τους. Όλες αυτές οι πληροφορίες άρεσαν πολύ στα παιδιά, που παρατηρούσαν με προσοχή τις σχετικές εικόνες.

«Κυρία, γιατί λέγονται Μαορί; Τι σημαίνει αυτό;», ρώτησε η Νάσια. «Πράγματι, κάτι σημαίνει», λέω. «Στη γλώσσα των Μαορί, “Μαορί” σημαίνει κανονικός, συνηθισμένος». «Τι;» ρώτησαν τα παιδιά με απορία. Τους εξήγησα ότι το όνομα αυτό το έδωσαν οι Μαορί στους εαυτούς τους, όταν στον τόπο τους είχαν αρχίσει να καταφθάνουν Ευρωπαίοι. Με αυτό το όνομα ήθελαν να ξεχωρίσουν τους ανθρώπους της φυλής τους, τους “κανονικούς”, από τους νεόφερτους ξένους. «Όλοι οι άνθρωποι, αν το σκεφτείτε, συνηθίζουν να θεωρούν τους εαυτούς τους κανονικούς και τους άλλους διαφορετικούς ή και παράξενους. Το ίδιο θεωρούσαν και οι Μαορί». «Πράγματι», είπε η Νάσια. Η παρατήρηση αυτή έβαλε σε σκέψεις τα παιδιά, οπότε συζητήσαμε λίγη ώρα το θέμα αυτό, ότι δηλαδή όλοι μας θεωρούμε τους διαφορετικούς από εμάς ανθρώπους ως λίγο “μη κανονικούς”.

«Να παίζουμε τώρα;» ρώτησε ο Ηλίας γειώνοντάς μας σε πιο σωματικά πεδία. Τους είπα να φτιάξουν τις σειρές τους και να καθίσουν σε ζευγάρια. Και πάλι τους πήρε πολλή ώρα μέχρι να τακτοποιηθούν. Με την οργάνωση δεν τα πάνε καθόλου καλά, αυτό είναι το μόνο σίγουρο. Οι γνωστοί πολυλογάδες είχαν ξεκινήσει ήδη την κουβέντα. Εξήγησα σε όλους ότι αν θέλουν πραγματικά να το καταφέρουν αυτό το κομμάτι, πρέπει την ώρα που το παρουσιάζουν να μην μιλάνε μεταξύ τους, να είναι συγκεντρωμένοι και να ακολουθούν απόλυτα τον ρυθμό του τραγουδιού. Μοίρασα τα ξυλάκια και ξεκινήσαμε.

Αμέσως είδα ότι τα παιδιά έκαναν πραγματική προσπάθεια να τα καταφέρουν. Έπαιζαν σοβαρά και προσηλωμένα, ενώ ακόμη και τα πιο ζωηρά αγόρια είχαν σταματήσει προς στιγμήν να χαζογελάνε. Επίσης, διαπίστωσα ότι αρκετά παιδιά είχαν μάθει αρκετά καλά τα λόγια και τραγουδούσαν δυναμικά. Το κομμάτι πήγε καλά, και σε γενικές γραμμές τα παιδιά ήταν συγχρονισμένα. Αυτό, για τα συγκεκριμένα τμήματα, ήταν είδηση! Στο τέλος, είπα με πραγματική έκπληξη: «Παιδιά. Ήταν καλό! Νομίζω ότι είναι η πρώτη φορά που ήσασταν πραγματικά όλοι συγχρονισμένοι!». Μόλις το άκουσαν αυτό, τα παιδιά έπαθαν κρίση ευτυχίας: «Ναιαιαι!!!». Ακολούθησε κοσμοχαλασιά: «Ημασταν συγχρονισμένοι!», «Επιτέλους!», «Θάυμα! Θάυμα!», «Να ανοίξουμε σαμπάνια!», «Τύφλα να ‘χουν οι Μαορί!». Για κανένα δίλεπτο τα παιδιά ούρλιαζαν από χαρά και χειροκροτούσαν τους εαυτούς τους. Άλλη μία mission impossible έγινε possible.

Στο τέλος του μαθήματος εκείνου ο Νικόδωρος, ο διευθυντής, με ενημέρωσε ότι η παράστασή μας είχε κανονιστεί για την Τετάρτη 7 Ιουνίου, το απόγευμα. Η ημερομηνία αυτή απείχε περίπου ένα μήνα. Ο Νικόδωρος μού ανέφερε επίσης ότι, εκτός από αυτήν την επίσημη παράσταση που θα απευθυνόταν κυρίως σε γονείς και “μεγάλους”, θα ήθελε να κάνουμε και μία ακόμη στις 13 Ιουνίου, σε ώρα σχολείου, για να την παρακολουθήσουν οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων. Του είπα βέβαια το ok. Αμέσως, μέσα στο μυαλό μου άρχισα να κάνω διάφορους υπολογισμούς για το πόσες ώρες προβών είχα στη διάθεσή μου. Ο

Νικόδωρος, μαντεύοντας προφανώς τι σκεφτόμουν και γνωρίζοντας και ο ίδιος τις αυξημένες ανάγκες για πρόβες που είχαν τα συγκεκριμένα παιδιά, με διαβεβαίωσε ότι για όλο το επόμενο διάστημα θα μπορούσα να χρησιμοποιώ, πέραν της Δευτέρας που είχαμε το κανονικό μας μάθημα και του διαλείμματος της Τετάρτης που εκμεταλλευόμουν έτσι κι αλλιώς, και μία ακόμη ώρα την Τετάρτη. (Ήταν μια ώρα που είχε ο ίδιος μάθημα στα παιδιά, και την οποία μου είχε παραχωρήσει ήδη δυο φορές). Και βλέποντας, μάλλον, το άγχος ζωγραφισμένο στο πρόσωπό μου, πρόσθεσε: *«Μην ανησυχείς, Γιούλη. Τα παιδιά έχουν κάνει εξαιρετική πρόοδο, εγώ τα παρακολουθώ και βλέπω. Έχουν βελτιωθεί πολύ. Και είμαι σίγουρος ότι και στην παράσταση θα τα πάνε μια χαρά».*

Άγχη, περιορισμοί και πολλαπλοί ρόλοι

Ακούγοντας την ανακοίνωση του Νικόδωρου για την παράσταση και παρά τα καθησυχαστικά του λόγια, ήξερα ότι είχα μπροστά μου την πιο κοπιαστική περίοδο αυτής της χρονιάς. Η προετοιμασία των συγκεκριμένων παιδιών για μια αξιοπρεπή παράσταση δεν ήταν καθόλου απλή υπόθεση. Για τα δεδομένα της πλειονότητας των παιδιών αυτών και για τη μέχρι τότε εμπειρία τους, μια παράσταση στην οποία η ερμηνεία των τραγουδιών θα συνδυαζόταν με χορό, ρυθμικές κινήσεις, παιχνίδια, μουσικά όργανα κ.λπ. ήταν κάτι ιδιαίτερα απαιτητικό. Βέβαια, στην πορεία της χρονιάς πολλά παιδιά, ακόμη και κάποια που είχαν ξεκινήσει με σοβαρές αδυναμίες, είχαν παρουσιάσει σημαντική πρόοδο: Είχαν βελτιωθεί αρκετά στις μουσικοκινητικές τους δεξιότητες, είχαν μάθει να δουλεύουν πιο συγκροτημένα, ενώ και στη μεταξύ τους συνεργασία τα πήγαιναν πια πολύ καλά. Έτσι, πολλά από τα προβλήματα που αντιμετώπιζα τους πρώτους μήνες είχαν σε κάποιο βαθμό υποχωρήσει. Ένα πρόβλημα, ωστόσο, που παρέμενε ανυποχώρητο είχε να κάνει με τα (τρία-τέσσερα σε κάθε τμήμα) ζωηρά και υπερκινητικά αγόρια, τα οποία, όπως και την πρώτη-πρώτη μέρα αλλά και σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, έτσι και τώρα, μιλούσαν διαρκώς μεταξύ τους, αδυνατούσαν να συγκεντρωθούν και δεν κατάφερναν με τίποτα να θυμούνται τις οδηγίες, με αποτέλεσμα στις πρόβες να χρειάζονται πολλαπλές επαναλήψεις για να επιτύχουμε ακόμη και σχετικά απλά πράγματα. Μάλιστα, οι αδυναμίες των συγκεκριμένων παιδιών είχαν γίνει ακόμη εντονότερες τον τελευταίο αυτό μήνα, κατά τον οποίο τα παιδιά είναι έτσι κι αλλιώς πιο ανάστατα και αποδιοργανωμένα. (Η αίσθηση ότι πλησιάζει το τέλος της σχολικής χρονιάς λειτουργεί διαλυτικά στους μαθητές, με αποτέλεσμα η τελευταία σχολική περίοδος να είναι πάντα η πιο κουραστική.) Τελικά, για τον έναν ή τον άλλο λόγο, το βέβαιο ήταν ότι για να είναι έτοιμα όλα τα παιδιά για την παράσταση, χρειαζόνταν ακόμη πολλές ώρες προβών.

Θα έλεγε, βέβαια, κάποιος ότι η παράσταση δεν είναι κάτι υποχρεωτικό. Θα μπορούσε και να μην γίνει. Σε αυτή την περίπτωση, μάλιστα, ο χρόνος για τα μαθήματα θα ήταν πολύ περισσότερος, οπότε όλα θα ήταν πιο ήρεμα: Θα μπορούσαμε να είχαμε προχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος τη μελέτη μας στις διάφορες μουσικές κουλτούρες ή να είχαμε κάνει τραγούδια και από άλλες κουλτούρες (κάτι που ήθελαν πολύ τα παιδιά), θα δινόταν η ευκαιρία στα παιδιά να απολαύσουν περισσότερο τις μουσικές δραστηριότητες, οι πιο αδύνατοι μαθητές δεν θα χρειαζόταν να καταφέρουν κάτι πολύ απαιτητικό, και εγώ δεν θα είχα την αγωνία να τους φτάσω όλους σε ένα αξιοπρεπές επίπεδο δεξιοτήτων. Αυτή η εναλλακτική, ωστόσο, δεν υπήρχε, καθώς ο διευθυντής από την αρχή επιθυμούσε και θεωρούσε δεδομένο ότι στο τέλος του προγράμματος «θα κάνουμε μια ωραία παράσταση», σαν εκείνη που είχε παρακολουθήσει έναν χρόνο νωρίτερα από τους δικούς μου μαθητές. Και ήταν απολύτως λογικό από μέρους του να θέλει κάτι τέτοιο, γιατί μέσα από μια «ωραία παράσταση» θα έβλεπαν οι γονείς αλλά και άλλοι άνθρωποι τη σημαντική δουλειά που είχαν κάνει τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος και θα δικαιωνόταν και ο ίδιος για την επιλογή του να συμμετάσχει το σχολείο τους σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα. (Στην πραγματικότητα, βέβαια, η παράσταση θα επιδείκνυε ένα μέρος μόνο από τα αποτελέσματα που είχε για τα παιδιά η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς ένα άλλο, πολύ μεγαλύτερο, μέρος βρισκόταν μέσα στην ψυχή και στο μυαλό τους. Και πάλι, όμως, αυτό που θα έβλεπε το κοινό, ήταν αρκετό.) Πρέπει, πάντως, να πω ότι αν ζυγίσει κανείς προσεκτικά τα πράγματα, βλέπει ότι τα υπέρ μιας παρουσίασης σε κοινό –ψυχική κινητοποίηση, κίνητρο για ατομική και ομαδική βελτίωση, συνεργασία και δημιουργία δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων, ευχαρίστηση και ικανοποίηση, σημαντικό γεγονός που μένει στη μνήμη, και πολλά ακόμη (Bowman, 2005· Small, 1998)– είναι μάλλον περισσότερα από τα κατά. Έτσι, ακόμη και αν δεν αποτελούσε αίτημα του διευθυντή, νομίζω ότι τελικά θα επέλεγα και εγώ την πραγματοποίηση μιας παράστασης, μόνο και μόνο για αυτά που θα πρόσφερε στα παιδιά.

Η παράσταση ήταν, επομένως, δεδομένη, όπως δεδομένη ήταν και η ανάγκη εντατικής δουλειάς και αφιέρωσης πολλών ωρών για την προετοιμασία της. Αλλά δεν ήταν μόνο τα όσα είχα να φέρω εις πέρας ως δασκάλα αυτόν τον τελευταίο ένα-ενάμιση μήνα που απαιτούσαν περισσότερο χρόνο. Το ίδιο συνέβαινε και με τις ερευνητικές μου υποχρεώσεις. Γιατί ακριβώς τώρα, που ολοκληρώναμε το πρόγραμμα, ήταν η περίοδος που έπρεπε να κάνω κάποιες πιο εκτενείς συζητήσεις με τα παιδιά και να τους μοιράσω τα διάφορα φυλλάδια, ώστε να συγκεντρώσω τις απόψεις τους. Για όλα αυτά χρειαζόμουν επίσης κάποιες ώρες. Έτσι, η μάχη μου με τον χρόνο –μια μάχη που έδινα από την πρώτη μέρα της έρευνας– ήταν

τώρα σκληρότερη από ποτέ. Τους τρόπους με τους οποίους προσπάθησα να αντεπεξέλθω εκείνο το τελευταίο διάστημα στις αυξημένες απαιτήσεις του διπλού μου ρόλου, ως δασκάλας και ερευνήτριας, τους έχω περιγράψει σε διάφορα σημεία της μελέτης. Στην ουσία χρησιμοποίησα όλα τα διαλείμματα στα οποία μπορούσα να βρίσκομαι στο σχολείο, αλλά και όσες διδακτικές ώρες μου παραχωρούσαν οι εκπαιδευτικοί των παιδιών, προσπαθώντας να χωρέσω τις ώρες αυτές (και τις μετακινήσεις που απαιτούσαν) ανάμεσα σε αντίστοιχες ώρες (και μετακινήσεις) που αφορούσαν το σχολείο της Πρασιάς, και βέβαια συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω με ένα πλήρες ωράριο που είχα στο δικό μου σχολείο. Και κάπως έτσι, με αρκετό άγχος και πολλή κούραση, κατόρθωσα τελικά να τα βγάλω πέρα.

Στον δρόμο για την παράσταση

Ο τελευταίος μήνας του προγράμματος ήταν διαφορετικός από τους προηγούμενους. Οι συναντήσεις των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου είχαν πια ολοκληρωθεί και όλα τα μαθήματα αυτής της περιόδου είχαν ως στόχο την τελειοποίηση των δέκα κομματιών για την παράσταση. Η προσμονή της παράστασης, οι εντατικές πρόβες αλλά και το επικείμενο τέλος του προγράμματος διαμόρφωναν ένα νέο σκηνικό, που προκαλούσε στα παιδιά ποικίλες αντιδράσεις αλλά και πολλά έντονα και συχνά αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα.

Η χαρά και η απόλαυση από την ενασχόληση με τα τραγούδια του προγράμματος ήταν τώρα μεγαλύτερες από ποτέ. Οι πυκνές πρόβες τροφοδοτούσαν τα συναισθήματα αυτά, σε βαθμό που η κούραση έμοιαζε μη σημαντική. *«Ήταν λίγο κουραστικό, δεν λέω, αλλά ήταν πολύ ωραίες οι πρόβες που κάναμε. Κι επειδή διασκεδάσαμε ταυτόχρονα, δεν μας πείραζε η κούραση»*, μου εξήγησε αργότερα ο Χριστόφορος. Ακόμη και στα διαλείμματα, τον τελευταίο αυτόν μήνα, είχαμε σχεδόν απαρτία. Γενικά, από το Πάσχα και μετά, οι “φανατικοί” είχαν αυξηθεί σημαντικά σε αριθμό, και κάθε βδομάδα προστίθεντο και άλλοι νεοφώτιστοι. Όλα αυτά τα παιδιά μαζεύονταν συστηματικά σε κάθε διάλειμμα που βρισκόμουν στο σχολείο, ζητώντας να κάνουν ξανά και ξανά τα διάφορα τραγούδια. Πολύ συχνά οι επιτελέσεις των κομματιών που γίνονταν στα διαλείμματα ήταν καλύτερες από αυτές που καταφέραμε μέσα στην τάξη (προφανώς γιατί τώρα έλειπαν οι δυο-τρεις που δυσκόλευαν τα πράγματα) και τα παιδιά τις χαίρονταν πολύ. Και όσο οι επιτελέσεις βελτιώνονταν και αναδείκνυαν την ομορφιά των κομματιών, τόσο περισσότερο τα παιδιά τα ευχαριστιόντουσαν και επιζητούσαν την ενασχόληση με αυτά. Όπως το περιέγραψε χαρακτηριστικά η Διαμαντία, *«τώρα στο τέλος που τα ετοιμάζαμε να τα παρουσιάσουμε, [τα κομμάτια] μού φαίνονταν όλα πολύ ανεβαστικά»*.

Η προοπτική της παράστασης, που αποτελούσε τον στόχο όλων αυτών των εντατικών προβών, ανέβαζε την αδρεναλίνη των παιδιών, τα οποία ανυπομονούσαν να παρουσιάσουν στους γνωστούς τους τα κομμάτια του προγράμματος, προβάλλοντας παράλληλα τόσο τα ατομικά τους επιτεύγματα όσο και την ωραία ομαδική τους δουλειά. Η εσωτερική κινητοποίηση και η χαρούμενη αναστάτωση που δημιουργούσε η προσμονή της παράστασης ξεπερνούσαν τα όρια των μαθημάτων μας. Όπως καταλάβαινα από τα λόγια τους, τα παιδιά τραγουδούσαν μέρα-νύχτα τα τραγούδια, μιλούσαν συνεχώς στους δικούς τους για το πώς θα τα παρουσιάσουμε στην παράσταση, ενώ και στις μεταξύ τους συζητήσεις το θέμα αυτό κυριαρχούσε. Ήταν η πρώτη φορά που θα παρουσίαζαν κάτι τόσο διαφορετικό από τα συνηθισμένα και συνάμα τόσο απαιτητικό, γεγονός που προσέδιδε στην παράσταση αυτή ένα ιδιαίτερο βάρος. «Είναι που δεν έχουμε ξανακάνει ποτέ τέτοια παράσταση, με όργανα, με κινήσεις, που πρέπει να είμαστε συγχρονισμένοι σαν τα παιδιά που βλέπουμε στο YouTube...», εξήγησε η Μυρτώ. Η επίγνωση των δυσκολιών αυτής της παρουσίασης δημιουργούσε και ένα άγχος σε κάποια παιδιά, το οποίο όμως αναμειγνυόταν εξισορροπητικά με τη χαρά και την ανυπομονησία τους. Ο Φοίβος περιγράφει πολύ εύστοχα αυτό το κράμα συναισθημάτων.

Φοίβος: *Εγώ έχω και λίγο άγχος... ή μάλλον δεν έχω άγχος, έχω την αγωνία... Είναι η αγωνία μου για το πώς θα το παρουσιάσουμε. Έχω αγωνία με ανυπομονησία μαζί. Και με χαρά. Ναι! Ανυπομονώ να το κάνουμε! Θέλω να δω πώς θα εξελιχθεί!*

Η αναστάτωση που επικρατούσε την τελευταία αυτή περίοδο είχε, ωστόσο, και την αρνητική της πλευρά. Γιατί αν στις περιπτώσεις των περισσότερων παιδιών ο ενθουσιασμός για την επικείμενη παράσταση συνδυαζόταν με εντατική δουλειά και προσπάθεια, στις περιπτώσεις κάποιων άλλων –των ζωντανών αγοριών στα οποία έχω προαναφερθεί– επιδείνωνε την ήδη υπάρχουσα αδυναμία τους να συγκεντρώνονται και να προσέχουν. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργούνται διάφορες καθυστερήσεις και μικροπροβλήματα στις πρόβες, γεγονός που συχνά έκανε τα υπόλοιπα παιδιά να αγανακτούν. Ο παρακάτω διάλογος είναι ενδεικτικός.

Κορίνα: *Εμένα με εκνευρίζει που κάποιοι κάνουν χαζομάρες και δεν προσέχουν και κάνουν λάθη, και μετά πρέπει όλοι μας να ξανακάνουμε το τραγούδι φτου κι απ' την αρχή.*

Γαλήνη: *Ναι. Δηλαδή υπάρχουν δυο-τρεις, ονόματα δεν θα πω, που κάνουν ό,τι βλακεία υπάρχει, και το αποτέλεσμα είναι ότι χάνουμε ένα σωρό ώρα από τις πρόβες.*

Ευαγγελία: *Ενώ θα μπορούσαμε, αν ήταν κι αυτοί πιο προσεκτικοί, να είμαστε ως σύνολο..., όχι ότι τώρα δεν θα είναι καλό το αποτέλεσμα, αλλά θα ήταν ακόμα καλύτερο.*

Φοίβος: *Εγώ φοβάμαι ότι θα κάνουν τις ίδιες χαζομάρες και τα ίδια λάθη και στην παράσταση...*

Διαμαντία: *Εγώ, αν ήμουν δασκάλα, θα τους έβγαζα αυτούς έξω από το πρόγραμμα.*

Εγώ: *Ναι, αλλά τα παιδιά αυτά θέλουν να συμμετάσχουν. Μπορεί να μην τα καταφέρνουν τόσο καλά, αλλά θέλουν. Επομένως, δεν είναι σωστό να τα απορρίψουμε...*

Λήδα: *Ναι, δεν είναι σωστό, γιατί μπορεί να είναι λίγο απρόσεκτα, αλλά θέλουν...*

Ραφαήλ: *Και θα στενοχωριόντουσαν...*

Διαμαντία: *Δεν πειράζει. Έτσι θα μέναμε λιγότεροι και θα κάναμε διπλάσια τραγούδια.*

Γαλήνη: *Κι εγώ αυτούς που δεν πρόσεχαν, θα τους έλεγα «ορίστε, να η πόρτα», να φύγουν.*

Εγώ: *Πω, πω! Είστε πολύ αυστηρές δασκάλες εσείς οι δύο... (γέλια από όλα τα παιδιά)*

Ο Περσέας, πάλι, ο μουσικός τους, έβλεπε το θέμα αυτό αλλιώς. Θεωρούσε ότι τα συγκεκριμένα αγόρια συμπεριφέρονταν γενικά, τόσο στις πρόβες όσο και στα μαθήματα, πολύ καλύτερα από ό,τι συνήθιζαν στο παρελθόν, ότι «βρίσκονταν δηλαδή πάντα πάνω από τον μέσο όρο τους», και αυτό γιατί πραγματικά απολάμβαναν το πρόγραμμα. Ακόμη και τη «μόνιμη κουβέντα και σαχλαμάρα» τους, ο Περσέας την έβλεπε «ως ένδειξη του ενθουσιασμού που είχαν, ότι ήθελαν να το συζητήσουν». Εκ των υστέρων (και έχοντας διαβάσει και τα θερμά σχόλια που έγραψαν τα παιδιά αυτά στα φυλλάδιά τους λίγες μέρες αργότερα), πιστεύω ότι είχε δίκιο. Την περίοδο όμως εκείνη η μόνιμη ανησυχία και η έλλειψη προσοχής των αγοριών αυτών συχνά με κούραζαν, ενώ κούραζαν, όπως είδαμε, και τα άλλα παιδιά.

Εκείνες τις τελευταίες μέρες συνέβη και ένα επεισόδιο, που αποτέλεσε και την πιο άσχημη στιγμή μου στο σχολείο αυτό. Η κούραση των προβών, η ένταση των ημερών, αλλά σίγουρα και η επίμονη προσπάθειά μου να διορθώσω τα αδιόρθωτα κάποιων παιδιών, δημιούργησαν μια, έστω και πρόσκαιρη, αρνητική φόρτιση σε δύο παιδιά, τον Τζάνο και τον Κοσμά, που σε μία πρόβα αντέδρασαν, ξεσπώντας το καθένα με τον τρόπο του. Και αυτή ήταν η μία και μοναδική φορά που αντιμετώπισα αντιδραστική στάση από παιδιά του σχολείου του Κέδρου. Οι δύο αυτοί μαθητές ανήκαν στους ζωνηρούς του Ε1 τμήματος. Ο Κοσμάς, σύμφωνα με τη δασκάλα του, τη Διώνη, αλλά και τον Περσέα, ήταν ένα υπερκινητικό αγόρι, με έντονη αντιδραστικότητα και συχνές εκρήξεις θυμού, που όμως αυτή τη χρονιά είχε κάπως ηρεμήσει. Εγώ, από την πλευρά μου, έβλεπα ένα νευρικό και λίγο κυκλοθυμικό παιδί, με πάρα πολλά μαθησιακά και άλλα προβλήματα. Παράλληλα, όμως, παρατηρούσα ότι ο Κοσμάς είχε βρει μεγάλο ενδιαφέρον στο πρόγραμμα και όλη τη χρονιά ερχόταν τακτικά στα διαλείμματα για να παίξει όργανα, κάτι που του έδινε φανερή ευχαρίστηση. Γενικά, τα είχαμε πάει πολύ καλά μαζί, και παρότι ήταν από αυτούς που δυσκόλευαν το μάθημα με την ανησυχία τους, τον συμπαθούσα πολύ, γιατί ένιωθα ότι ήταν ένα ευαίσθητο παιδί με πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μάλιστα, και παρά τις δυσκολίες του, τον είχα επιλέξει να παίξει μεταλλόφωνο σε ένα τραγούδι στην παράσταση. Τον τελευταίο, όμως, καιρό είχε εμφανώς αποσυντονιστεί και στις

πρόβες δεν συγκεντρωνόταν καθόλου, καθώς το μυαλό του ήταν περισσότερο στις χαζομάρες του Τζάνου, με τον οποίο έκανε παρέα, παρά στα κομμάτια που προβάρουμε.

Ο Τζάνος, από την άλλη, ήταν ένας κλασικός «εξυπνάκιας και σαχλαμάρας», όπως τον αποκαλούσε ο Περσέας. Σύμφωνα με τη Διώνη, τη δασκάλα του, μέσα στην τάξη έκανε μονίμως διάφορους θεατρινισμούς, υπερβολές και χαζομάρες για να εντυπωσιάσει τα παιδιά, ενώ ως μαθητής ήταν μετριότατος, κυρίως λόγω της τεμπελιάς του. Αλλά το βασικό πρόβλημα, κατά τη Διώνη και τον Περσέα, ήταν ότι είχε πολύ θράσος απέναντι σε όλους τους δασκάλους, μια στάση που καλλιεργείτο και από τους γονείς του. Η δική μου εικόνα ήταν ότι επρόκειτο για ένα παιδί με αρκετές δυνατότητες, που όμως αναλωνόταν στη σαχλαμάρα και στον εντυπωσιασμό. Στο πρόγραμμα συμμετείχε μεν, αλλά μέχρι εκεί που δεν χρειαζόταν να καταβάλει κανέναν κόπο. Έδειχνε ενδιαφέρον για την μελέτη των πολιτισμών, αλλά στις μουσικές δραστηριότητες δεν είχε επιδείξει κάποια αξιόλογη παρουσία. Ορισμένες φορές είχε ζητήσει να παίξει τύμπανο, αλλά επειδή δυσκολευόταν (δεν είχε καλή αίσθηση ρυθμού και, καθώς δεν συγκεντρωνόταν κιόλας, δεν μπορούσε να συγχρονιστεί με τα άλλα παιδιά), δεν το επιδίωκε πολύ. Η Διώνη έλεγε ότι ήταν αρκετά εγωιστής και είχε μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του, οπότε πιθανώς δεν ήθελε να φανεί ότι δεν τα κατάφερνε.

Τέλος πάντων, τον τελευταίο μήνα ο Τζάνος και ο Κοσμάς δεν σταματούσαν να χαζογελάνε και να μιλάνε στις πρόβες, με αποτέλεσμα να κάνουν συνεχώς λάθη, αλλά και να ενοχλούν τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, σε όλα τα τελευταία μαθήματα αναγκαζόμαστε να τους κάνω συχνά παρατηρήσεις και διορθώσεις. Ακριβώς μια βδομάδα πριν την παράσταση, στη διάρκεια μιας πρόβας στην οποία και πάλι ήταν πολύ ανήσυχοι και έκαναν απανωτά λάθη, τους ζήτησα να συγκεντρωθούν, λέγοντας ότι εξαιτίας τους παιδεύονται τα υπόλοιπα παιδιά, που παρότι ξέρουν το κομμάτι, πρέπει να το κάνουν ξανά και ξανά. Και εκεί ξεκίνησε το επεισόδιο.

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Τετάρτη 31/5/17 (πρόβα)

[...] Τότε ο Κοσμάς βγήκε από τη σειρά του, δηλώνοντας ότι δεν θέλει να συμμετάσχει στην παράσταση. Του είπαμε με τον Περσέα ότι είναι κρίμα να τα παρατήσει μια βδομάδα πριν την παράσταση, όμως ο Κοσμάς δεν έδειχνε διάθεση να το συζητήσει. Δεν επιμείναμε εκείνη τη στιγμή, θέλοντας να του δώσουμε λίγο χρόνο να ηρεμήσει και να το ξανασκεφτεί. Συνεχίσαμε με τα υπόλοιπα παιδιά στο τελευταίο κομμάτι.

Λίγα λεπτά αφότου τελειώσαμε την πρόβα και ενώ είχε χτυπήσει διάλειμμα, μπήκε στην αίθουσα η δασκάλα του Ε1, η Διώνη, και μου ζήτησε να βγω λίγο έξω. Στον διάδρομο ήταν ο Τζάνος, ο οποίος, όπως έμαθα, είχε πει στη δασκάλα του ότι στη διάρκεια του μαθήματος τού επιτέθηκα σωματικά, πιάνοντάς τον από τον λαιμό (!!). Έμεινα άγαλμα. «Τι λες βρε

Τζάνο;», τον ρωτάω εμβρόντητη. Από τις εξηγήσεις του κατάλαβα ότι αναφερόταν σε μία στιγμή κατά την οποία, ενώ όλη η τάξη τον περίμενε να πάει να πάρει το ντέφι που είχε να παίξει στο επόμενο κομμάτι, αυτός συζητούσε με τους γύρω του και ούτε που άκουγε ότι του φωνάζαμε με τον Περσέα. Τότε εγώ πήγα μπροστά του και πιάνοντάς τον από τους δυο ώμους, του είπα (εκνευρισμένη, είναι η αλήθεια): *«Τζάνο, όλοι περιμένουμε εσένα για να ξεκινήσουμε»*. Ο Τζάνος γέλασε και πήγε και πήρε το ντέφι, οπότε προχωρήσαμε στο κομμάτι. Αυτό ήταν όλο το συμβάν, και εγώ με δυσκολία το επανέφερα στη μνήμη μου, καθώς το είχα θεωρήσει ασήμαντο. Ο Τζάνος όμως φαίνεται ότι το ένιωσε ως προσβολή και θέλησε να το κάνει θέμα. *«Μήπως υπερβάλλεις λίγο, Τζάνο;»*, τον ρώτησε η Διώνη. Εγώ είπα ότι, καθώς στο γεγονός ήταν παρόντες τόσο ο κύριος Περσέας όσο και τα υπόλοιπα παιδιά, ίσως θα μπορούσαμε να ζητήσουμε και τη δική τους εικόνα. Ο Τζάνος το μάζεψε λίγο: *«Καλά, δεν ήταν ότι πόνεσα...»*. Τελικά, έκανα εγώ το πρώτο βήμα. *«Τζάνο, σου ζητώ πραγματικά συγγνώμη»*, του είπα. *«Δεν έπρεπε να σε ακουμπήσω»*. (Και ήταν αλήθεια αυτό). *«Μήπως θα 'πρεπε εσύ να ζητήσεις συγγνώμη από την κυρία για τη συμπεριφορά σου στα μαθήματα;»*, τον ρώτησε η Διώνη (που υποθέτω ότι τη συμπεριφορά του την φανταζόταν, γιατί εγώ δεν της είχα αναφέρει τίποτα ως τότε). *«Και δεν σκέφτεσαι ότι η κυρία έρχεται κάθε δυο μέρες για να σας κάνει πρόβα, και κουράζεται τόσο για να πάτε καλά στη γιορτή;»*, συνέχισε. *«Καλά, 'ντάξει, συγγνώμη»*, είπε ο Τζάνος απρόθυμα και έφυγε για διάλειμμα.

Εγώ παρέμεινα παγωμένη. Από τη μία ένιωθα πικραμένη από την αγάριστη συμπεριφορά του Τζάνου, από την άλλη σκεφτόμουν ότι προφανώς ήταν τεράστιο λάθος μου να ακουμπήσω παιδί, ακόμη και με αυτόν τον ασήμαντο τρόπο. Αν ο Τζάνος ήθελε να τραβήξει το σχοινί, από πείσμα ή για πλάκα, ήμουν χαμένη. Η Διώνη με είδε που ήμουν σοκαρισμένη και μου είπε: *«Γιούλη, το όλο γεγονός είναι άνευ σημασίας και δεν υπάρχει λόγος να σε απασχολήσει περισσότερο. Ήταν μια συνηθισμένη υπερβολή του Τζάνου, μία από αυτές που συνηθίζει να κάνει, και αυτό είναι όλο»*.

Γύρισα στην αίθουσα στενοχωρημένη και προβληματισμένη. Μα τι γινόταν αυτόν τον τελευταίο καιρό; Δεν έφταναν όλα τα συμβάντα στο σχολείο της Πρασιάς, τώρα και αυτό εδώ... Μέσα στην αίθουσα βρίσκονταν ακόμη πολλά παιδιά που με περίμεναν για να κάνουμε κανένα τραγούδι. Ο Περσέας με ρώτησε τι συνέβη, και όταν του εξήγησα, αρχικά έμεινε κι αυτός εμβρόντητος, στη συνέχεια όμως θύμωσε πάρα πολύ. Μου είπε, όπως και η Διώνη, να μην δώσω σημασία: *«Είναι ο χαρακτήρας αυτού του παιδιού τέτοιος. Είναι αυθάδης και εγωιστής και θέλει να περνάει το δικό του»*. Πριν φύγω από το σχολείο, πήγα να ενημερώσω τον διευθυντή για το συμβάν. Του είπα ότι είχα, βέβαια, απόλυτη επίγνωση του πόσο μεγάλο λάθος ήταν που έπιασα τον Τζάνο από τους ώμους, παρότι αυτό το ακούμπισμα δεν είχε καμία σχέση με αυτό που, αρχικά τουλάχιστον, είχε περιγράψει ο ίδιος. Ο

Νικόδωρος δεν εξεπλάγη καθόλου από τη συμπεριφορά του Τζάνου, μου είπε όμως: *«Πιστεύω θα του περάσει. Πάντως, να τον προσέχεις αυτόν, γιατί έχει μια μάνα τελείως... παράξενη»*. (Στην πραγματικότητα, χρησιμοποίησε ένα άλλο, πιο βαρύ, επίθετο.)

Όλη την υπόλοιπη μέρα το συμβάν αυτό γύριζε βασανιστικά στο μυαλό μου. Όσο περνούσαν οι ώρες, η πίκρα μέσα μου υποχωρούσε –έβλεπε την “αχάριστη”, όπως την είχα νιώσει, στάση του Τζάνου ως κάτι που όλοι οι δάσκαλοι βιώνουμε πού και πού από κάποιον μαθητή μας– ο φόβος, όμως, για το πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί αυτό το θέμα για μένα, αν ο Τζάνος το συνέχιζε, μεγάλωνε. Σκεφτόμουν με τρόπο την πιθανότητα στην επόμενη επίσκεψή μου στο σχολείο να με περιμένει η “παράξενη” μητέρα του, έτοιμη για πόλεμο. Μια τέτοια κατάσταση θα με εξέθετε στον Νικόδωρο, στο σχολείο αυτό που με φιλοξενούσε, στους άλλους δασκάλους, στα παιδιά, για να μην πω ότι η έρευνά μου θα πήγαινε περίπατο. Ήμουν πάρα πολύ εκτεθειμένη. Το μόνο θετικό ήταν ότι είχα πολλούς μάρτυρες, αφού τόσο ο Περσέας όσο και όλα τα υπόλοιπα παιδιά ήταν παρόντες στο (υποτιθέμενο) συμβάν. Με στενοχωρούσε, επίσης, η αποχώρηση του Κοσμά. Όμως, αυτόν ήλπιζα ότι θα μπορούσα να τον μεταπείσω και να τον φέρω πίσω στην ομάδα μας.

Ευτυχώς, η αντίδραση και των δύο παιδιών δεν είχε συνέχεια. Όταν δύο μέρες αργότερα ξαναπήγα στο σχολείο, ο Κοσμάς, με χαμηλωμένο βλέμμα και εμφανώς μετανιωμένος, μου είπε ότι τελικά θέλει να συμμετάσχει στην παράσταση: *«Δεν ξέρω τι με έπιασε, κυρία, προχτές και θύμωσα»*. Ήταν ευγενικός και μαζεμένος. Του είπα ότι χαίρομαι για την απόφασή του: *«Γιατί έχεις κάνει πολύ καλή δουλειά όλη τη χρονιά και τώρα είναι η ώρα να τη δείξεις και στους δικούς σου»*. Ο Κοσμάς χαμογέλασε ως τα αυτιά, και τα πράγματα ησύχασαν με αυτόν. Ο Τζάνος δεν ζήτησε συγγνώμη, αλλά έκανε σαν να μην είχε συμβεί απολύτως τίποτα. Η γενική του συμπεριφορά βέβαια δεν άλλαξε, συνέχισε να κάνει σαχλαμάρες και στις επόμενες πρόβες. Με άλλα λόγια, όλα επέστρεψαν στην κανονικότητά τους.

Ωστόσο, η αντίδραση των δύο παιδιών με προβληματίσε για άλλη μια φορά σε σχέση με το θέμα των παραστάσεων γενικότερα. Δυο μέρες μετά το συμβάν έγραψα στο ημερολόγιό μου:

Απόσπασμα από το ημερολόγιο – Παρασκευή 2/6/17

Νιώθω πραγματικά πολύ άσχημα που ο Κοσμάς και ο Τζάνος κουράστηκαν και πέστηκαν αυτές τις τελευταίες βδομάδες. (Αυτό το συμπέρασμα βγάζω, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, από τις αντιδράσεις τους.) Είναι δεδομένο ότι –σε κάθε τάξη και όχι μόνον εδώ– υπάρχουν κάποια παιδιά που δεν έχουν την ψυχική αντοχή και την αυτοπειθαρχία που απαιτείται για την προετοιμασία μιας καλής παράστασης, καθώς μια τέτοια προετοιμασία σημαίνει επαναλήψεις, σημασία στη λεπτομέρεια και βέβαια κούραση. Μια λύση (την οποία στην

πραγματικότητα είχαν προτείνει σε μια συζήτησή μας η Λήδα και η Νάσια) θα ήταν τα παιδιά αυτά να είχαν μια μικρότερη συμμετοχή στην παράσταση, να συμμετείχαν ας πούμε σε τρία-τέσσερα τραγούδια. Αλλά πώς να τα βγάλεις εκτός διαδικασίας, ειδικά αν τα ίδια θέλουν να συμμετάσχουν; Αμέσως θα νιώσουν ως παιδιά β' κατηγορίας. Εξάλλου, τέτοια επιλογή δεν υπήρχε, καθώς ο διευθυντής από την αρχή ήθελε στην παράσταση να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά.

Έτσι, οι επιλογές μου ήταν είτε μια παράσταση της πλάκας, όπου κάποιιοι θα έκαναν ό,τι να 'ναι –αφού στις πρόβες θα τους είχα αφήσει να “σαχλαμαρίζουν”– ή μια αξιοπρεπής παράσταση με έναν-δυο θυμωμένους, όπως έγινε τώρα. Λόγω και του χαρακτήρα μου επέλεξα το δεύτερο, και δεν νομίζω ότι εύκολα θα επέλεγε κανείς (δάσκαλος) κάτι άλλο.

Πάντως, θα έχει ενδιαφέρον να δούμε και ποια θα είναι τα συναισθήματά των σημερινών “θυμωμένων” μετά την παράσταση. Ίσως μετά το χειροκρότημα (ελπίζουμε βέβαια ότι θα υπάρξει τέτοιο) να νιώσουν διαφορετικά και να αξιολογήσουν αλλιώς τα όσα συνέβησαν. Θα δούμε.

Η τελευταία αυτή περίοδος δεν χαρακτηριζόταν μόνο από την προσμονή και την προετοιμασία της παράστασης, αλλά και από μια γενικότερη επίγνωση ότι πλησίαζε η λήξη του προγράμματος. Η επίγνωση αυτή προκαλούσε στενοχώρια σε πολλά παιδιά, που δεν ήθελαν να τελειώσει η όμορφη εμπειρία που ζούσαν. Το θέμα αυτό ερχόταν και επανερχόταν διαρκώς σε όλες τις συζητήσεις μας του τελευταίου διμήνου, με τα παιδιά να μην σταματούν να δηλώνουν την έντονη επιθυμία τους να συνεχίσουμε το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά. Τα παρακάτω είναι από μια συζήτηση που είχαμε στα τέλη Μαΐου.

Εγώ: *Για πείτε μου, παιδιά, πώς νιώθετε τώρα που έχουμε ολοκληρώσει το πρόγραμμα;*

Φοίβος: *Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ όλη τη χρονιά που κάναμε αυτό το διαφορετικό πρόγραμμα μουσικής, και νομίζω ότι είναι μια πολύ ωραία εμπειρία που μπορεί να ζήσει κανείς. Αλλά νιώθω και άσχημα που θα τελειώσει και μπορεί του χρόνου να μην κάνουμε...*

Γαλήνη: *Ναι, περάσαμε πολύ ωραία αυτή τη χρονιά... Αλλά είναι ότι τελειώνουμε και δεν θα συνεχίσουμε να μάθουμε κι από άλλες χώρες τραγούδια. Και αυτό πιο πολύ με στενοχωρεί...*

Εγώ: *Σε στενοχωρεί που δεν θα μάθουμε κι άλλα τραγούδια.*

Γαλήνη: *Ναι.*

Διαμαντία: *Κι εμένα με στενοχωρεί αυτό. Δηλαδή, που κάποιες φορές μάς λέτε ότι υπάρχουνε κι άλλα τραγούδια, που δεν μπορέσαμε να τα κάνουμε...*

Γαλήνη: *Μακάρι να μπορούσαμε να κάνουμε και του χρόνου...*

Διαμαντία: *Και του χρόνου και του παραχρόνου. Και κάθε χρόνο.*

Ευαγγελία: *Κυρία, πείτε στον κύριο Νικόδωρο να συνεχίσουμε και του χρόνου. Αφού όλοι θέλουμε.*

Προσπάθησα να τους εξηγήσω ότι δεν είναι καθόλου απλό πράγμα ένας δάσκαλος που δεν ανήκει στο σχολείο τους να έρθει και να τους διδάξει κάτι, το οποίο, μάλιστα, είναι εκτός του τυπικού προγράμματος. «*Μα γιατί;*», ρώτησε ο Ραφαήλ. «*Αφού είναι ωραίο!*». «*Αφού περνάμε καλά!*», φώναξε ο Ηλίας. «*Αφού μαθαίνουμε πράγματα!*», είπε η Μανπρίτ. Όλα αυτά τα επιχειρήματα ήταν πράγματι πολύ λογικά, αλλά έπεφταν πάνω στον τοίχο των αρκετά απρόθυμων για αλλαγές δομών της επίσημης εκπαίδευσης.

Διάλογοι με παρόμοιο περιεχόμενο διαδραματιζόνταν σε όλες τις συζητήσεις μας του τελευταίου καιρού, και μάλιστα με αυξανόμενη φόρτιση. Αντίστοιχα, και τα γραπτά κείμενα των παιδιών πλημμύριζαν από δηλώσεις της επιθυμίας τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα και στην ΣΤ΄ τάξη. Η επιμονή με την οποία μου έθεταν συνεχώς το θέμα αυτό, πέρα από το ότι με συγκινούσε, είχε αρχίσει και να με βάζει σε σκέψεις. Μήπως πραγματικά θα μπορούσαμε να βρούμε με τον διευθυντή κάποιον άτυπο τρόπο για να κάνουμε έστω μερικά μαθήματα και του χρόνου; Αποφάσισα μετά την παράσταση να συζητήσω αυτή τη σκέψη μαζί του.

Αλλά και τα παιδιά, όπως φάνηκε, δεν άφησαν καθόλου το πράγμα στην τύχη του. Έτσι, τις επόμενες μέρες οργάνωσαν και έστειλαν δύο πολυπληθείς αντιπροσωπείες τους στον διευθυντή, θέτοντάς του επισήμως το αίτημά τους για συνέχιση του προγράμματος.

Η παράσταση

Τετάρτη 7/6/17 - Αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου

Η πολυαναμενόμενη μέρα της παράστασης έφτασε τελικά. Το απόγευμα πήγα στο σχολείο από νωρίς για να ετοιμάσω τα όργανα. Ο Νικόδωρος και ο Περσέας ήταν ήδη εκεί. Σύντομα άρχισαν να καταφθάνουν και τα παιδιά. Ήταν όλα περιποιημένα και καλοχτενισμένα (μερικά σίγουρα από κομμωτήριο) και έλαμπαν από τη χαρά και την ανυπομονησία τους. Κάθε λίγα λεπτά ερχόντουσαν ανά ομάδες τριγύρω μου να μου πουν πώς νιώθουν («*λίγο τρακ*», «*λίγη αγωνία*», «*ένα σφίξιμο*», «*δεν αντέχω να περιμένω άλλο*»), ή να μου δείξουν πόσοι γνωστοί τους είχαν έρθει να τους δουν («*Όλη η πίσω σειρά είναι από μένα!*»).

Ήδη πριν ξεκινήσουμε, κάποιοι γονείς ήρθαν να μου μιλήσουν και να μου πουν πόσο εντυπωσιασμένοι ήταν από την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στα παιδιά τους. Μου περιέγραψαν ότι τα παιδιά τραγουδούσαν συνεχώς τα τραγούδια στο σπίτι, ότι τα είχαν δείξει σε όλους τους συγγενείς και γνωστούς – η μαμά της Γαλήνης με ενημέρωσε ότι τα τραγούδια τα τραγουδούσαν πια ακόμη και οι συνάδελφοί της στη δουλειά– και ότι δεν σταματούσαν να μιλούν για τα όσα είχαν μάθει στο πρόγραμμα. Στην ουσία μού επιβεβαίωσαν αυτά που είχα ήδη καταλάβει από τα λόγια των παιδιών.

Όταν έφτασε η ώρα να ξεκινήσουμε, τα παιδιά ανέβηκαν στη σκηνή και πήραν τις θέσεις τους. Ο διευθυντής, ο Νικόδωρος, έκανε μια μικρή εισαγωγή, περιγράφοντας με δυο λόγια το πρόγραμμα. Μίλησε και για μένα, δηλώνοντας εντυπωσιασμένος από τη «φοβερή δουλειά που έκανε με τα παιδιά», αλλά και απόλυτα έκπληκτος από το «πώς τα κατάφερε και έβρισκε χρόνο να έρχεται στο σχολείο μας σχεδόν κάθε μέρα». Μετά ξεκινήσαμε.

Η παράσταση πήγε πολύ καλά. Τα κομμάτια ήταν όλα πολύ ωραία, οι φωνές στα σόλο εξαιρετικές, οι κινήσεις των παιδιών συγχρονισμένες, οι επιτελέσεις στα όργανα ολόσωστες. Το κοινό ήταν ενθουσιασμένο, και μετά από κάθε τραγούδι ακολουθούσε γερό χειροκρότημα. Το μόνο άσχημο ήταν ότι στα κενά ανάμεσα στα κομμάτια ακούγονταν τα γνωστά και μη εξαιρετέα αγόρια, που σχολίαζαν χαρούμενα μεταξύ τους την παρουσίαση του κάθε κομματιού. Προφανώς, τα παιδιά αυτά δεν κατάφεραν ούτε σε αυτή την περίπτωση να μείνουν για λίγο σιωπηλά. Ωστόσο, κανείς από το κοινό δεν έμοιαζε να ενοχλείται, αντίθετα όλοι χαμογελούσαν τρυφερά, θεωρώντας πιθανότατα τις αντιδράσεις αυτές των παιδιών ως «χαριτωμένες», όπως τις χαρακτήρισε αργότερα η μαμά της Διαμαντίας. (Αναπόφευκτο ερώτημα: Μήπως τελικά εγώ είμαι υπερβολική; Οι ενδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση σωρεύονται συστηματικά). Τα υπόλοιπα παιδιά, πάντως, ήταν πολύ συγκεντρωμένα. Στα πρώτα ένα-δυο κομμάτια ήταν λίγο “μαγκωμένα”, στη συνέχεια όμως, βλέποντας ότι τα πάνε πολύ καλά, απελευθερώθηκαν και όλη την υπόλοιπη ώρα ήταν χαμογελαστά και χαρούμενα.

Στο τέλος της παράστασης τα παιδιά καταχειροκροτήθηκαν. Οι θεατές ήταν γοητευμένοι. Τα ίδια τα παιδιά ακτινοβόλουν ικανοποίηση. Ακολούθησαν κάποιοι επίσημοι εγκωμιασμοί από μικροφώνου. Ο διευθυντής μάς συνεχάρη όλους θερμά για τη δουλειά που κάναμε. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης, που ήταν επίσης καλεσμένος, δήλωσε εντυπωσιασμένος από τα όσα είχαν καταφέρει τα παιδιά αλλά και από το ίδιο το πρόγραμμα. Ο Περσέας με εκθείασε κυριολεκτικά, ενώ διηγήθηκε και μερικά χαρακτηριστικά στιγμιότυπα από τα μαθήματά μας. Εγώ, με τη σειρά μου, αφού ευχαρίστησα όλα τα μέλη του σχολείου για τη στήριξη που μου παρείχαν, και βέβαια και τα παιδιά για την υπέροχη χρονιά που μου χάρισαν, είπα δυο λόγια για τον απώτερο στόχο αυτού του προγράμματος, έτσι όπως τον αντιλαμβάνομαι εγώ.

Όταν τελείωσαν τα επίσημα συγχαρητήρια ξεκίνησαν τα ανεπίσημα. Γονείς και εκπαιδευτικοί ήρθαν να μας συγχαρούν. Ακολούθησαν φιλιά, αγκαλιές και πολλές φωτογραφίες.

Φύγαμε όλοι χαρούμενοι, συγκινημένοι, ικανοποιημένοι, και όπως περιγράφει παρακάτω η Μυρτώ, «πολύ γεμάτοι» από την όμορφη αυτή βραδιά.

1. Τα συναισθήματά μου από την τελική παράσταση:

Τα συναισθήματά μου από την τελική παράσταση είναι χαράς, άγχος και το πιο σημαντικό άφως είναι ότι έφυγα πολύ γεμάτος.

[Μυρτώ, 12/6/17, φυλλάδιο-2]

Όταν ξαναπήγα στο σχολείο, δυο μέρες αργότερα, τα παιδιά με περίμεναν κυριολεκτικά στην πόρτα. Κατακλύζονταν από την επιθυμία τους να μου μιλήσουν για την εμπειρία της παράστασης. Έτσι, αφιέρωσα όλη την επίσκεψή μου εκείνη σε μια συζήτηση μαζί τους.

Η Μανπρίτ μίλησε πρώτη περιγράφοντας μια αλληλουχία συναισθημάτων, την οποία, όπως προέκυψε, δεν βίωσε μόνον εκείνη, αλλά και πολλά ακόμη παιδιά εκείνη τη βραδιά.

Μανπρίτ: *Εγώ όταν μπήκαμε για την παράσταση είχα λίγο άγχος. Αλλά μετά, επειδή τα κάναμε όλα τα τραγούδια πολύ καλά, ήμουν πάρα πολύ χαρούμενη. Στο τέλος όμως, όταν τελείωσε και είχαμε φύγει και είχαμε πάει σπίτι, τότε ένιωθα και λίγο άσχημα... που δεν θα το ξανακάνω...*

Όταν ξεκινήσαμε ένιωθα άγχος μήπως και δεν τα παίρνουμε καλά ορθά όταν είδα ότι ξεκινήσαμε και ότι αρχίσαμε να γέμει όλα τα τραγούδια σωστά. Μου έφυγε το άγχος και άρχισα να νιώθω χαρά που καταφέραμε να πούμε όλα τα τραγούδια σωστά. Μόλις όμως τελείωσε η ύλη που τελείωσε το πρόγραμμα γιατί περάσαμε και πολύ ώρα.

Υ.Γ. Θα ένιωθα ακόμη περισσότερη χαρά αν το συνεχίζαμε του χρόνου

[Ευαγγελία, 12/6/17, φυλλάδιο-1]

Τα συναισθήματα όμως που κυριαρχούσαν μεταξύ όλων των παιδιών ήταν η χαρά και η ικανοποίησή τους από το γεγονός ότι τα είχαν πάει πολύ καλά σε μια παράσταση που, κατά κοινή ομολογία, ήταν σημαντική και ξεχωριστή.

Φοίβος: *Εγώ πάντως ένιωσα πολύ χαρούμενος, γιατί καταφέραμε να κάνουμε την παράσταση τέλεια. Ήταν η πιο σημαντική μας παράσταση!*

Διαμαντία: *Ναι! Η πιο σημαντική μας! Γιατί όσες παραστάσεις και να έχουμε κάνει, αυτή ήταν κάτι άλλο. Γιατί συνδυάζαμε τραγούδι, χορό, όργανα, γλώσσες...*

Κορίνα: *Εγώ δεν το περίμενα ότι θα πάμε τόσο καλά. Ακόμη και τα αγόρια πήγαν... καλά.*

Γαλήνη: *Ναι, κι εμένα με εντυπωσίασε αυτό. Ακόμα και το Ε rara το καταφέραμε, εντυχώς το καταφέραμε, γιατί ήμουνα σίγουρη ότι θα το κάνουμε χάλια. Το κάναμε πιο καλά, νομίζω, από ό,τι περιμέναμε όλοι μας. Κάποιοι μπορεί να έκαναν κάποια μικρά λάθη, αλλά δεν πειράζει.*

Εγώ: *Όχι, καθόλου δεν πειράζει, αυτά ήταν ασήμαντα.*

Διαμαντία: *Εμένα η μαμά μου είπε ότι ήμασταν πολύ ωραίοι όλα τα παιδιά, και κάποια λαθάκια που κάναμε ήταν πολύ αστεία και δεν φάνηκαν πολύ.*

Η συζήτηση μετακινήθηκε στις εντυπώσεις του κοινού. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των παιδιών, όλοι οι θεατές έμειναν έκπληκτοι από αυτό που είδαν. Μερικοί γονείς, μάλιστα, άρχισαν να σκέφτονται και τη δική τους συμμετοχή στο πρόγραμμα. Ακόμη και ο μπαμπάς της Διαμαντίας, που ποτέ δεν ενέκρινε με την καρδιά του τις Μουσικές του Κόσμου, αναγκάστηκε να παραδεχτεί ότι «εντάξει, καλό ήταν».

Χριστόφορος: *Εμένα οι γονείς μου αλλά και άλλοι γονείς είπαν ότι δεν είχαν ξαναδεί ποτέ τέτοιο πράγμα. Με όργανα, με χορό, με άλλες γλώσσες...*

Νάσια: *Και όλοι έλεγαν “πώς θυμόσασταν τα λόγια, και πώς συγχρονιζόσαστε”...*

Λήδα: *Έπρεπε να πεις, χάρη στην κυρία Γιούλη.*

Διαμαντία: *Εμένα η μαμά μου είπε ότι τους άρεσε που τραγουδάγαμε και χορεύαμε μαζί. Και με τη μαμά του Τριαντάφυλλου είπαν ότι “θα γραφτούμε κι εμείς, γιατί, λέει, κουνιέστε εκεί πέρα, και, λέει, θα χάσουμε και κανένα κιλό”. (τρελά γέλια από όλους)*

Μυρτώ: *Κι εμένα της μαμάς μου της άρεσε πολύ. Και είπε ότι θέλει κι αυτή να κάνει το πρόγραμμα.*

Διαμαντία: *Κι ο μπαμπάς μου, που δεν ήταν εκεί αλλά του έδειξα μετά το βίντεο, είπε ότι “εντάξει, θα ήτανε λίγο καλύτερο να μαθαίναμε ελληνικά τραγούδια και ελληνικούς χορούς, αλλά... εντάξει”. (Η Διαμαντία το λέει αυτό με λίγη ειρωνεία, γελώντας ελαφρά.)*

Ένα σχόλιο του Φοίβου, σχετικά με το μοναδικό πράγμα που τον στενοχώρησε στην παράσταση, πυροδότησε μια σύντομη αλλά θερμή συζήτηση, στην οποία κάποια παιδιά εξέφρασαν τη δυσανασχέτησή τους για το γεγονός ότι ορισμένοι δεν επέδειξαν την απαιτούμενη σε μια τέτοια περίπτωση σοβαρότητα και ωριμότητα.

Φοίβος: *Όλα ήταν τέλεια. Το μόνο που χαλούσε λίγο τη γιορτή ήτανε που ενδιάμεσα στα τραγούδια κάποιοι συζητούσαν. Μόνο αυτό εμένα μου έκανε λίγο... με πείραζε.*

Χριστόφορος: *Κι εμένα με νευρίασε, πω, πω, πολύ όμως με νευρίασε που μίλαγαν...*

Πολλές φωνές η μία πάνω στην άλλη: *Κι εμένα! Ναι, δεν έπρεπε να γίνει αυτό. Ναι, όταν τελείωνε το κάθε τραγούδι, ακουγόταν ο Τριαντάφυλλος με τον Ρένο και τον Ματέο να μιλάνε... Έλεος!*

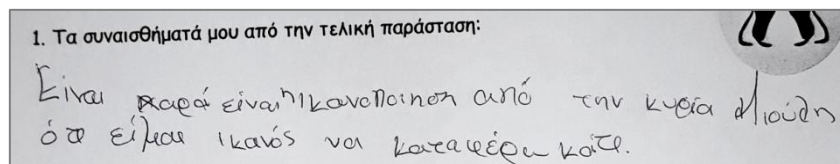
Η Ευαγγελία και η Γαλήνη, από την άλλη, αναλογιζόμενες τη στάση των συγκεκριμένων παιδιών σε αντίστοιχες περιστάσεις στο παρελθόν, ήταν επιεικέστερες. Το θέμα έκλεισε σύντομα, αφού σε τελική ανάλυση «τέλος καλό, όλα καλά».

Ευαγγελία: *Κυρία, εγώ νομίζω ότι τα παιδιά αυτά σε σχέση με παλιότερα ήταν πιο μαζεμένα.*

Γαλήνη: *Ναιαι. Σε σύγκριση με άλλες γιορτές ήταν πολύ καλύτεροι. Δηλαδή εγώ περίμενα πως θα είχαμε περισσότερη φασαρία, πάλι καλά.*

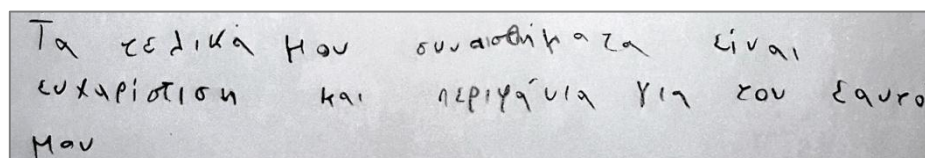
Λήδα: *Τώρα δεν πειράζει, ας μην το συζητάμε. Αφού τα καταφέραμε τελικά... (Τα παιδιά χειροκροτούν την άποψη της Λήδας.)*

Η παράσταση έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν το πόσα πολλά είχαν καταφέρει σε επίπεδο δεξιοτήτων από τότε που ξεκίνησαν το πρόγραμμα. Η Κορίνα ένιωσε συγκινημένη από τις κατακτήσεις τους ως ομάδα: «*Εγώ όταν είδα τα βίντεο που είχαν τραβήξει οι γονείς μου, είπα “Πω, πω, είναι ωραίο! Πώς το καταφέραμε!”.* Και μας θαύμασα!». Ο Χριστόφορος μίλησε για την αίσθηση αυτοεκτίμησης που ένιωσε με αφορμή τις προσωπικές του επιτυχίες: «*Εγώ, κυρία, όταν τελειώσαμε την παράσταση, ένιωσα μια περηφάνια για τον εαυτό μου, επειδή δεν πίστευα ότι θα μπορούσα εγώ ποτέ να παίξω τύμπανο, όπως έπαιζα, ή να τραγουδήσω σε ξένες γλώσσες*». Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι αναφορές παρόμοιες με αυτή του Χριστόφορου, που περιγράφουν συναισθήματα ικανοποίησης και περηφάνιας για αυτά που κατάφεραν σε ατομικό επίπεδο, έγιναν σχεδόν από όλα τα παιδιά. (Το θέμα αυτό θα το συζητήσω αναλυτικά σε άλλο σημείο της μελέτης.) Ιδιαίτερα συγκινητική, λόγω και των πολλών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζε, είναι η ακόλουθη αναφορά του Κοσμά, ο οποίος, όπως φαίνεται, μάλλον δεν μετάνιωσε καθόλου που επέστρεψε στην ομάδα μας μετά από εκείνον τον σύντομο εκνευρισμό του.



[Κοσμάς, 12/6/17, φυλλάδιο-2]

Όσο για τα συναισθήματα του Τζάνου μετά το χειροκρότημα, για τα οποία αναρωτιόμουν, αυτά φαίνονται παρακάτω. Και μοιάζει, πράγματι, πιθανό τα συναισθήματα αυτά να τον ώθησαν να αξιολογήσει διαφορετικά την κούραση και την πίεση που βίωσε στις πρόβες.



[Τζάνος, 12/6/17, φυλλάδιο-2]

Μετά τη μικρή αυτή παρένθεση, επιστρέφω στη συζήτησή μας με τα παιδιά. Εκεί φτάσαμε σε ένα κρίσιμο (και σχετικό με το παραπάνω σχόλιό μου) ερώτημα: Τελικά, η παράσταση άξιζε τον κόπο που κάναμε για να την προετοιμάσουμε; Η απάντηση ήταν ομόφωνη. «Ναι» για τη

χαρά που πρόσφεραν οι πρόβες, «ναι» για την αξέχαστη εμπειρία, «ναι» για την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα, «ναι» για την ομαδικότητα που δημιούργησε μεταξύ των παιδιών.

Γαλήνη: *Ναι, ναι. Για μένα, άξιζε. Ήταν πάρα πολύ ωραία που κάναμε την παράσταση. Και εγώ δεν κουράστηκα, δεν κουράστηκα καθόλου, γιατί με ενθουσίαζαν αυτά που κάναμε.*

Χριστόφορος: *Ναι, άξιζε. Γιατί καταφέραμε κάτι με επιτυχία. [...] Και επίσης, γιατί συνεργαστήκαμε επιτέλους, ΕΠΙΤΕΛΟΥΣ!*

Φοίβος: *Ναι, άξιζε! Ήταν μια υπέροχη εμπειρία που θα τη θυμόμαστε!*

Κορίνα: *Ναι. Και για μένα άξιζε πολύ που την κάναμε, γιατί μου άρεσε αυτό που δώσαμε στην παράσταση. Και μου άρεσε που καταφέραμε και δουλέψαμε σαν ομάδα, όσο μπορούσαμε. Και δεν κουράστηκα, αλλά χάρηκα που κάναμε τόσες πρόβες. Και θέλω πολύ να έρθει η Τρίτη για να το ξαναπαρουσιάσουμε και στις άλλες τάξεις. (Ο διευθυντής είχε κανονίσει το πρωί της επόμενης Τρίτης, δυο μέρες δηλαδή πριν κλείσει το σχολείο, να παρουσιάσουμε ξανά τα τραγούδια στους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων.)*

Αλλά τα παιδιά επισήμαναν και έναν ακόμη λόγο για τον οποίο η παράσταση αυτή έπρεπε να γίνει: Γιατί έδωσε τη δυνατότητα και σε άλλους ανθρώπους να πάρουν μια ιδέα από το περιεχόμενο του προγράμματος και να αποκτήσουν έτσι επίγνωση της ύπαρξης και της ομορφιάς των μουσικών του κόσμου.

Ραφαήλ: *Κι ήταν ωραίο που κάναμε την παράσταση, γιατί έτσι δείξαμε τις μουσικές αυτές και σε άλλους ανθρώπους, για να τις μάθουν κι αυτοί και να καταλάβουν, όσο μπορούνε, για τις μουσικές που υπάρχουν στον κόσμο και που έχουν οι άλλοι πολιτισμοί.*

Διαμαντία: *Ναι. Με την παράσταση μπορέσαμε και τους δείξαμε το πόσο ωραίες είναι αυτές οι μουσικές!*

Έξι μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, στην τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά, η Γαλήνη, τονίζοντας και πάλι τον ρόλο αυτόν της παράστασης, την περιέγραψε ως τη χρονική εκείνη στιγμή, κατά την οποία τα παιδιά, μετά τον γυρισμό από το μακρύ ταξίδι τους στις Μουσικές του Κόσμου, έρχονταν να μεταδώσουν και σε άλλους ανθρώπους τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν: «*Και ήταν σαν να ταξιδεύαμε για μήνες και να γυρίσαμε στο τέλος να πούμε τι μάθαμε, και να το δείξουμε στους άλλους. Αυτό*».

«Ήταν ένα πρόγραμμα που θα το θυμόμαστε»

Δύο μέρες πριν το κλείσιμο της χρονιάς παρουσιάσαμε τα τραγούδια στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Η ανεπίσημη αυτή παράσταση (που, σημειωτέον, πήγε ακόμη καλύτερα από αυτήν που κάναμε για τους “μεγάλους”) αποτέλεσε και τη λήξη του προγράμματος.

Μετά το τέλος της παράστασης πέρασα από τις τάξεις των παιδιών για να τα αποχαιρετίσω. Τα παιδιά ήταν συγκινημένα και φανερά ανέτοιμα να κλείσουν αυτό το κεφάλαιο. Όχι ότι εγώ ένιωθα διαφορετικά. Στο μυαλό όλων μας έπαιζε η ιδέα ότι θα μπορούσε να βρεθεί ένας τρόπος να κάνουμε κάποια μαθήματα μαζί και την επόμενη χρονιά. Τα παιδιά είχαν ήδη υποβάλει το αίτημά τους στον διευθυντή, τον Νικόδωρο, αλλά και εγώ είχα συζητήσει μαζί του την ιδέα αυτή, διαβεβαιώνοντάς τον ότι σε περίπτωση που βρίσκαμε μια φόρμουλα, ήμουν πρόθυμη και θα χαιρόμουν πραγματικά να κάνω τον έξτρα κόπο. Ο Νικόδωρος δεν ήταν καθόλου αρνητικός στην ιδέα να συνεχιστεί το πρόγραμμα, το αντίθετο μάλιστα. Όπως μου είπε στη συζήτηση που κάναμε, είχε δει και ο ίδιος τον ενθουσιασμό των παιδιών για το πρόγραμμα, ότι «ήτανε χαρούμενα κάθε φορά που ερχότανε η μέρα για το μάθημα, το περίμεναν με αγωνία και η συμμετοχή τους ήτανε πάντα πολύ, πολύ θερμή». Για τον ίδιο, το πρόγραμμα αυτό είχε μια επιπλέον αξία, γιατί «βοήθησε ψυχολογικά, συναισθηματικά και επικοινωνιακά και τα παιδιά χαμηλών τόνων, αυτά που μένανε στο περιθώριο», και κυρίως γιατί «έδωσε τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να βγάλουν από μέσα τους συναισθήματα». Και αυτό το τελευταίο, όπως μου τόνισε πολλές φορές, το θεωρούσε πολύ σημαντικό, γιατί «στην εκπαίδευση μάς λείπει αυτό το κομμάτι. Μας λείπει πολύ». Έτσι, ο Νικόδωρος θα χαιρόταν να δει τα παιδιά να κάνουν κάποια μαθήματα και του χρόνου και υποσχέθηκε να εξετάσει το θέμα. Όπως μου ομολόγησε, τον είχε συγκινήσει πολύ και η κίνησή τους να έρθουν και να του το ζητήσουν επισήμως και μάλιστα με μεγάλη επιμονή.

Νικόδωρος: *Αλλά τα παιδιά πραγματικά με... Δηλαδή, πολλά παιδιά ήρθανε και μου ζήτησαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα για την καινούρια χρονιά. Και μου λένε ότι "θέλουμε να κάνουμε όλα τα τραγούδια και θέλουμε να συνεχιστεί οπωσδήποτε και την επόμενη χρονιά". Και μου λένε "να κάνετε κάτι, να πάτε στο Υπουργείο και να τους ζητήσετε, να τους φωνάξετε..." (γελάω λίγο και ο Νικόδωρος το ίδιο). Ε, ναι, αυτό είναι κάτι που... εντάξει, είναι πολύ σημαντικό...*

Αλλά και οι γονείς των παιδιών, όπως είπε, ζήτησαν το ίδιο πράγμα.

Νικόδωρος: *Μα δεν είναι μόνο αυτό. Και οι γονείς των παιδιών ήρθαν στο τέλος της παράστασης πολύ ευχαριστημένοι, και [μου έλεγαν] "συχαρητήρια" και "αυτά είναι πράγματα που πρέπει, ας πούμε, ένα σχολείο να δίνει στους μαθητές του". Και δηλαδή ήτανε τόσο θετική η στάση τους που... Ακόμα και γονείς που ήτανε διστακτικοί στην αρχή, βλέπεις ότι στο τέλος πείστηκαν για την αξία και τη χρησιμότητα ενός τέτοιου προγράμματος. Πολύ σπουδαίο αυτό.*

Με όλα αυτά, λοιπόν, το θέμα μιας πιθανής συνέχισης του προγράμματος παρέμενε κάπως ανοιχτό, τουλάχιστον έτσι θέλαμε όλοι μας να πιστεύουμε. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η ελπίδα βοήθησε ώστε ο αποχαιρετισμός μας εκείνη την τελευταία μέρα να είναι λιγότερο επώδυνος.

Δεν ήταν ένα απόλυτο τέλος. Θα ξανασυναντιόμασταν οπωσδήποτε. Έτσι, και η σύντομη συζήτηση που είχα με τους βασικούς μου συνομιλητές λίγο πριν φύγω από το σχολείο ήταν διαποτισμένη από θετικά μόνο συναισθήματα. Στη συζήτηση εκείνη τα παιδιά μίλησαν για τη συνολική εμπειρία τους με τις Μουσικές του Κόσμου, εξηγώντας το τι σήμαινε για τις ζωές τους αυτή η εμπειρία.

Το κουδούνι χτύπησε και τα παιδιά έπρεπε να πάνε στο μάθημά τους. Ήταν η ώρα του αποχαιρετισμού. Τα παιδιά με αγκάλιασαν συγκινημένα. Βλέποντας τα δάκρυα να τρέχουν στα μαγουλάκια της Νάσιας, ήταν αδύνατο να συγκρατήσω και τα δικά μου δάκρυα. Κλείνοντας αυτήν την τελευταία μας συζήτηση, εξομολογήθηκα στα παιδιά πόσο τυχερή νιώθω που τα γνώρισα και πόσο ωραία πέρασα αυτή τη χρονιά μαζί τους.

Ραφαήλ: *Κι εμείς, κυρία, περάσαμε ωραία. Ό,τι κάναμε σε αυτό το πρόγραμμα ήταν τέλειο!*

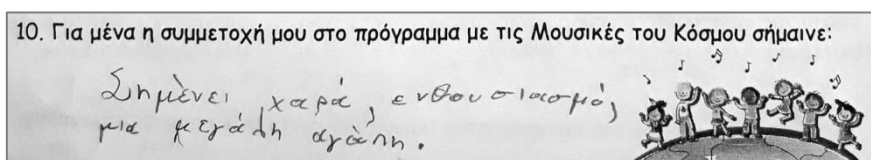
Γαλήνη: *Ήταν ένα πρόγραμμα που μας έκανε όλους χαρούμενους.*

Λήδα: *Ήταν μια μοναδική εμπειρία...*

Ιωάννης: *Ήταν ένα πρόγραμμα που θα το θυμόμαστε. Και που σε όλα τα παιδιά τους άρεσε, και όλοι οι άνθρωποι θα θέλανε να το ζήσουν.*

Ηλίας: *Σας ευχαριστούμε όλοι.*

Κι έτσι τελειώσε και αυτή η επιτόπια έρευνα, αφήνοντάς μας όλους να επεξεργαστούμε αυτά που βιώσαμε και να αποτιμήσουμε την αξία των συναντήσεων –μουσικών και ανθρώπινων– που είχαμε στη διάρκειά της.



[Ραφαήλ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Coda

Την επόμενη σχολική χρονιά, στα μέσα Οκτωβρίου, τηλεφώνησα στον διευθυντή και τον ρώτησα αν θα μπορούσα να περάσω μια μέρα για να δω τα παιδιά. Ήταν κάτι που τους το είχα υποσχεθεί και ήθελα να τηρήσω την υπόσχεσή μου, αλλά, πέρα από αυτό, επιθυμούσα κι εγώ πολύ να τα ξανασυναντήσω. Ο Νικόδωρος συμφώνησε, όπως πάντα, με μεγάλη χαρά.

Έτσι, μια Δευτέρα στις αρχές Νοεμβρίου, λίγο πριν το μεγάλο διάλειμμα, βρέθηκα ξανά στο σχολείο του Κέδρου. Τα παιδιά ήταν προφανώς ενήμερα από τον Νικόδωρο για την επίσκεψή μου και ήδη πριν χτυπήσει το κουδούνι για έξω, είχαν αρχίσει να κατεβαίνουν με ποδοβολητά

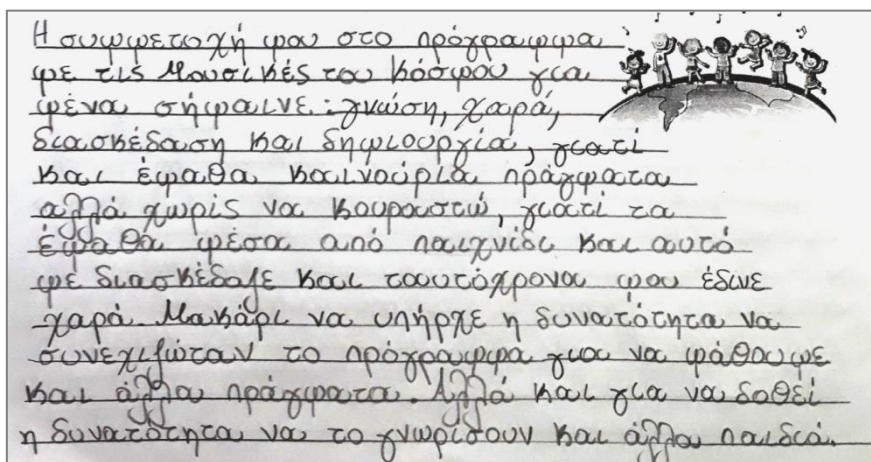
τις σκάλες φωνάζοντας «Πού είναι η κυρία Γιούλη;». Εδώ πρέπει να πω ότι όλες τις προηγούμενες μέρες η προοπτική αυτής της συνάντησης, πέρα από χαρά για το γεγονός ότι θα ξανάβλεπα τα παιδιά, μου προκαλούσε και μια ενδόμυχη αγωνία. Φοβόμουν μήπως βλέποντάς τα μετά από τόσον καιρό διαπίστωνα ότι όλα τα συναισθήματα και οι σκέψεις που (θεωρούσα ότι) το πρόγραμμα είχε κινητοποιήσει μέσα τους είχαν ξεφουσκώσει, και η όλη εμπειρία είχε για αυτά ξεθωριάσει. Αν έβλεπα κάτι τέτοιο, τι συμπέρασμα θα έπρεπε να βγάλω; Αυτό δεν θα σήμαινε ότι η επίδραση του προγράμματος στα παιδιά ήταν εξαιρετικά επιφανειακή και εφήμερη και ότι η εικόνα που είχα σχηματίσει εγώ στο μυαλό μου ήταν απλά ένας δικός μου ευσεβής πόθος; Η αγωνία μου για το πώς θα διαχειριζόμουν ένα τέτοιο ενδεχόμενο (για να μην πω χαστούκι) με κατέτρωγε.

Ευτυχώς, όμως, τίποτα τέτοιο δεν συνέβη. Αντίθετα, με το που κατέβηκαν τα παιδιά, έπεσαν κυριολεκτικά πάνω μου, φιλώντας με και ρωτώντας όλα μαζί αν θα συνεχίσουμε και φέτος το πρόγραμμα. Οι φράσεις τους έπεφταν η μία πάνω στην άλλη: «Εγώ, κυρία, τραγουδάω συνεχώς τα τραγούδια», «Όλο το καλοκαίρι δεν μου έφευγαν από το νου αυτά που κάναμε», «Εγώ θα 'θελα να το ξανακάναμε όλο από την αρχή». Κάποια παιδιά με ρωτούσαν πότε θα τους δείξω «εκείνο το ιταλικό τραγούδι με την ξιφομαχία» ή αν φέτος «θα κάνουμε το παιχνίδι των Μαορί με πετάγματα», ενώ άλλα απαιτούσαν να ξανάρθω «για να κάνουμε συζητήσεις». Κάποια κορίτσια ανέβηκαν στη σκηνή και άρχισαν να τραγουδούν και να χορεύουν το «Cheki Morena». Αμέσως ακολούθησαν κι άλλοι, και σε λίγο όλα τα παιδιά ήταν πάνω στη σκηνή χορεύοντας. Ήταν σαν να μην είχε περάσει μία μέρα.

Όταν χτύπησε κουδούνι και τα παιδιά έφυγαν για τις τάξεις τους, πήγα να βρω τον Νικόδωρο, που ήθελε να μου μιλήσει. Ο Νικόδωρος μού είπε ότι οι δάσκαλοι των δύο τμημάτων είχαν αποφασίσει στη διάρκεια της χρονιάς αυτής, και ως συνέχεια του περσινού προγράμματος, να κάνουν με τα παιδιά μια μελέτη κάποιων χωρών του κόσμου, μερικές από τις οποίες είχαμε δει και μαζί πέρσι. «Σκεφτήκαμε λοιπόν», συνέχισε ο Νικόδωρος, «ότι στην παρουσίαση αυτής της δουλειάς, που θα γίνει στο τέλος της χρονιάς, θα μπορούσαμε, αν βέβαια θέλεις κι εσύ, να έχουμε και κάποια τραγούδια του προγράμματος που να αντιστοιχούν στις επισκεπτόμενες χώρες». Σε αυτή την περίπτωση, μου εξήγησε ο Νικόδωρος, θα χρειαζόταν προς το τέλος της χρονιάς να κάνω κάποια μαθήματα στα παιδιά, για να τους θυμίσω τα τραγούδια. «Τι λες;», με ρώτησε στο τέλος. Ακούγοντάς τον με δυσκολία κρατήθηκα να μην φωνάξω κι εγώ σαν τα παιδιά: «Ναιιι!!». Του είπα αμέσως το οκ. Παράλληλα, συνεννοήθηκα μαζί του να ξανάρθω στο σχολείο τους στις αρχές Δεκεμβρίου, για να πάρω δυο ομαδικές συνεντεύξεις από τα παιδιά. Ήθελα πολύ να ακούσω τις σκέψεις τους έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος.

Έτσι, στη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου της σχολικής εκείνης χρονιάς έκανα οκτώ μαθήματα στα παιδιά, στα οποία επαναλάβαμε κάποια από τα κομμάτια που είχαμε κάνει στο πρόγραμμα, ενώ τους έδειξα και τρία καινούρια τραγούδια: ένα παραδοσιακό από την Ίσκια της Ιταλίας (αυτό με τη μάχη με τα μπαστούνια που μου ζητούσαν από πέρσι), ένα παιδικό τραγούδι από το Εκουαδόρ και ένα παιχνιδιότραγουδο από την Ινδία. Στα μαθήματα εκείνα τα παιδιά συμμετείχαν με την ίδια χαρά και το ίδιο πάθος, όπως και την προηγούμενη χρονιά στο πρόγραμμα.

Όσο για τις δύο ομαδικές συζητήσεις που είχα με τους βασικούς μου συνομιλητές τον Δεκέμβριο του 2017, αυτές ήταν ίσως οι πιο γόνιμες και πλούσιες από όλες όσες είχαμε κάνει ως τότε. Έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, τα παιδιά είχαν επεξεργαστεί μέσα τους αυτά που τους είχαν συμβεί και είχαν κατανοήσει πληρέστερα την αξία της εμπειρίας που είχαν βιώσει. Έτσι, μίλησαν για αυτήν μέσα από μια πιο ώριμη και συνολική ματιά. Ένα μεγάλο μέρος του υλικού από τις συζητήσεις μας εκείνες, όπως και από το φυλλάδιο που τους μοίρασα και το οποίο συμπλήρωσαν λίγες μέρες αργότερα, θα το δούμε στα επόμενα κεφάλαια. Από το φυλλάδιο αυτό προέρχεται και το παρακάτω κείμενο της Μυρτώς, με το οποίο κλείνω την αφήγηση της επιτόπιας έρευνας στο σχολείο του Κέδρου.



[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

IV. Ανακάλυψη, γνώση, επίγνωση

1. Το ξεκίνημα

Στην τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, έξι μήνες μετά το τέλος των μαθημάτων μας, ο Φοίβος, κάνοντας μια αναδρομή στη συνολική εμπειρία του από το πρόγραμμα, είπε τα παρακάτω:

Φοίβος: *Εγώ πριν ξεκινήσουμε αυτό το πρόγραμμα, δεν είχα ασχοληθεί καθόλου με τις μουσικές του άλλου... των άλλων χωρών. Δεν είχα δηλαδή ακούσει ποτέ. Αλλά και ακόμα δεν είχα ούτε καν σκεφτεί... Δεν είχα φανταστεί ποτέ, ας πούμε, ότι μια άλλη χώρα... τη μουσική της.*

Εγώ: *Ότι μια άλλη χώρα μπορεί να έχει ενδιαφέρουσα μουσική;*

Φοίβος: *Δεν είχα καν σκεφτεί ότι μια άλλη χώρα έχει ή δεν έχει μουσική. Δεν είχα ασχοληθεί με αυτό, ας πούμε.*

Εγώ: *Δεν σου είχε περάσει από το μυαλό αυτή η σκέψη.*

Φοίβος: *Ναι, αυτό. Δεν μου είχε περάσει ποτέ από το μυαλό. Δεν το είχα σκεφτεί. Δεν το είχα φανταστεί. Ήταν σαν να μην υπήρχαν..., σαν να μην υπήρχε μουσική σε άλλες ηπείρους. Μέχρι που κάναμε αυτό το πρόγραμμα. Και τότε ήταν σαν να κάναμε ένα ταξίδι... Κάναμε ένα ταξίδι και μαθαίναμε τα πάντα...*

Ο Φοίβος, που στην πορεία της χρονιάς που περάσαμε μαζί εξελίχτηκε σε ένα παιδί με μεγάλη ευαισθησία και βάθος σκέψης, περιγράφει εδώ με τον χαρακτηριστικό, λίγο ποιητικό, τρόπο του δύο πράγματα: την απόλυτη άγνοια που είχε για τις μουσικές των “άλλων” χωρών πριν πάρει μέρος στο πρόγραμμα, αλλά και το πώς αισθάνθηκε την όλη εμπειρία του προγράμματος με αφορμή τις γνώσεις και τις κατανοήσεις που η εμπειρία αυτή του πρόσφερε για τον κόσμο. Τα λόγια του Φοίβου, ειδικά αυτά που αφορούν την άγνοιά του, αντιπροσωπεύουν περίπου όλα τα παιδιά της έρευνας, τα οποία, μέχρι που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα, δεν είχαν καμία επίγνωση της ύπαρξης των μουσικών του κόσμου ή δεν τα είχε απασχολήσει ποτέ το θέμα αυτό. Οι μόνες μουσικές που γνώριζαν από τις εμπειρίες τους εντός και εκτός σχολείου ήταν κυρίως κάποια είδη ελληνικής ή και ξένης δημοφιλούς μουσικής (αυτά που τα παιδιά αποκαλούσαν «αγγλικά» τραγούδια), ενώ ακόμη και στην περίπτωση που είχε τύχει να ακούσουν κάποια μουσική έξω από αυτά τα όρια, δεν της είχαν δώσει καμία σημασία.

Οι μουσικές του κόσμου, λοιπόν, απλά δεν υπήρχαν για τα περισσότερα παιδιά. «Εγώ δεν ήξερα ότι υπάρχουν αυτές οι μουσικές, ούτε ότι η καθεμία έχει τα δικά της όργανα», παραδέχτηκε στην ίδια συζήτηση η Διαμαντία, ενώ ο Ηλίας ομολόγησε πόσο περιορισμένη

ήταν ακόμη και η φαντασία του σε ό,τι αφορά το εύρος της μουσικής που μπορεί να υπάρχει στον κόσμο: «Εγώ δεν μπορούσα να φανταστώ ότι υπάρχουν ας πούμε αφροαμερικάνα ή βολιβιανά τραγούδια. Γενικά, δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι υπήρχαν τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από ελληνικά, αγγλικά και γαλλικά». Το ίδιο περιορισμένη ήταν και η φαντασία της Ιφιγένειας, γεγονός που, εκ των υστέρων, φαίνεται να της προκαλεί κάποια έκπληξη: «Εγώ όταν έμαθα για το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου, φανταζόμουν πως όλα τα τραγούδια θα ήταν στα αγγλικά, για κάποιο περίεργο λόγο». Η αντίφαση είναι σχεδόν αστεία: Αν και επρόκειτο για ένα πρόγραμμα με μουσικές του «κόσμου», η Ιφιγένεια δεν μπορούσε να φανταστεί τραγούδια σε άλλες γλώσσες πέραν των αγγλικών.

Για πολλά παιδιά, αυτή η έλλειψη επίγνωσης ήταν ανακατεμένη και με αρκετή δόση προκαταλήψεων για κάποιες περιοχές του πλανήτη. Μια τέτοια περιοχή ήταν σίγουρα η Αφρική, για την οποία πολλά παιδιά είχαν διάφορες στερεοτυπικές ή ανυπόστατες ιδέες, που όλες κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι «αποκλείεται να υπάρχει μουσική εκεί πέρα». Το ίδιο όμως ίσχυε και για πολλά άλλα μέρη της γης. Η Λουκία, για παράδειγμα, είχε μια τέτοια αντίληψη για τις αραβικές χώρες.

Λουκία: *Εγώ δεν είχα ακούσει ποτέ αραβικό τραγούδι. Δεν μπορούσα ποτέ να φανταστώ...*

Εγώ: *Ότι ένα αραβικό τραγούδι θα σου άρεσε;*

Λουκία: *Και ότι θα είχε μουσική αυτή η χώρα.*

Αντίστοιχο σκότος της αβύσσου, σύγχυση ή απίθανες φαντασιακές εικόνες του Άλλου επικρατούσαν στα μυαλά των παιδιών σε σχέση και με τους διάφορους λαούς και πολιτισμούς του κόσμου. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ως κάτι ιδιαίτερα αξιοπερίεργο, καθώς, όπως έχω ξαναπεί, τα περισσότερα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν συνήθως πολύ λίγες (έγκυρες) γνώσεις για τον εκτός Ελλάδας κόσμο. Πάντως, αν έκανα μια σύγκριση των δύο σχολείων, θα έλεγα ότι υπήρχε μια διαφορά μεταξύ τους στο θέμα αυτό, τουλάχιστον στη γενική εικόνα. Έτσι, στο σχολείο του Κέδρου, όπου τα παιδιά ήταν μικρότερα σε ηλικία και προέρχονταν γενικά από μάλλον χαμηλότερα κοινωνικά-οικονομικά περιβάλλοντα, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό ήταν η άγνοια. Για τα παιδιά, δηλαδή, του σχολείου αυτού ο υπόλοιπος κόσμος βρισκόταν απλά στο απόλυτο σκοτάδι.

Λήδα: *Εγώ στην αρχή, πριν κάνουμε το πρόγραμμα, δεν ήξερα τίποτα για τους ανθρώπους από άλλες χώρες. Νόμιζα μόνο ότι απλά υπάρχουν αυτοί οι άνθρωποι, τίποτα άλλο.*

Διαμαντία: *Εγώ δεν ήξερα καν ότι υπάρχουν. Είχα ακουστά αυτές τις χώρες που μας λέτε, αλλά δεν ήξερα ότι υπάρχουν άνθρωποι εκεί...*

Εγώ: *Δεν το είχες σκεφτεί ότι υπάρχουν.*

Διαμαντία: *Δεν ήξερα...*

Λήδα: *Δεν ξέραμε πώς ήτανε εκεί, σ' αυτές τις χώρες...*

Στο σχολείο της Πρασιάς τα πράγματα ήταν ακόμη χειρότερα, καθώς εκεί επικρατούσαν κυρίως οι προκαταλήψεις και κάποιες εντελώς αβάσιμες αντιλήψεις για διάφορους λαούς και ανθρώπους. Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμη και ο Διαμιανός, το μοναδικό παιδί που είχε κάποιες γενικές γνώσεις για τον κόσμο, πίστευε ότι οι Αφρικανοί *«απλώς χτυπούσαν ταμπούρα και δεν έκαναν τίποτα άλλο»* και ότι στη Νότια Αμερική *«ήταν όλοι κανίβαλοι»*.

Αυτή ήταν περίπου η κατάσταση σε ό,τι αφορά τις γνώσεις και τις απόψεις των παιδιών για τις μουσικές και τον κόσμο στο ξεκίνημα του προγράμματος. Η γη ήταν σε μεγάλο βαθμό άορατη ή ασχημάτιστη, και σε ένα μεγάλο τμήμα της *«επικρατούσε ησυχία»* (όπως είπε η Γαλήνη, αναφερόμενη στο πώς φανταζόταν την Αφρική). Με αυτά τα αρχικά δεδομένα, δεν μοιάζει τόσο υπερβολική η τελευταία φράση του Φοίβου στην παραπάνω συζήτηση: *«Κάναμε ένα ταξίδι και μαθαίναμε τα πάντα»*. Για πάρα πολλά από τα παιδιά των δύο σχολείων, τα πράγματα που έμαθαν και κατάλαβαν μέσα από την επαφή τους με τις Μουσικές του Κόσμου φάνταζαν περίπου ως *«τα πάντα»*. Αυτήν ακριβώς την αίσθηση –ότι οι Μουσικές του Κόσμου υπήρξαν μια πορεία ανακάλυψης και γνώσης– εκπέμπει και ο παρακάτω διάλογος του Ραφαήλ και του Φοίβου, που προέρχεται επίσης από την τελευταία μας συνάντηση.

Ραφαήλ: *Όταν ξεκινήσαμε, δεν ξέραμε τίποτα. Για την Ωκεανία δεν ξέραμε τίποτα, για την Ασία, την Αφρική, περίπου το ίδιο. Αλλά και τα τραγούδια που μαθαίναμε, δεν ξέραμε ούτε ότι υπήρχαν...*

Φοίβος: *Όμως καθώς παίρναμε ιδέες, μαθαίναμε για τους πολιτισμούς, μαθαίναμε τα τραγούδια, τα χορευτικά, τις γλώσσες, γενικά όλα, σιγά-σιγά σαν να αρχίζαμε να καταλαβαίνουμε ας πούμε πώς είναι η κάθε χώρα, τι κάνουνε εκεί, πώς φτιάχνουν τις μουσικές τους...*

Ραφαήλ: *Και αρχίσαμε ακόμα..., πώς να το πω τώρα, άρχισε ο εαυτός μας να ανακαλύπτει νέα πράγματα...*

Τα νέα πράγματα που ανακάλυψαν τα παιδιά για τη μουσική, για τον κόσμο, για τους άλλους ανθρώπους, αλλά και για τον εαυτό τους στη διάρκεια αυτού του ταξιδιού, καθώς και τα επακόλουθα των ανακαλύψεών τους, θα παρουσιάσω στις επόμενες ενότητες.

2. Μουσική-άνθρωπος-πολιτισμός

Οι αρχικές ανακαλύψεις των παιδιών, όπως διαφάνηκαν στις πρώτες μας συζητήσεις, ήταν γενικού χαρακτήρα και κυρίως αφορούσαν την παγκοσμιότητα και την ποικιλομορφία της μουσικής, τη θέση της στη ζωή των ανθρώπων και των κοινωνιών, την ύπαρξη διαφορών και

ομοιοτήτων ανάμεσα στις μουσικές, καθώς και τη σύνδεση μεταξύ μουσικής και κουλτούρας. Πολύ σύντομα, ωστόσο, όπως θα δούμε σε επόμενες ενότητες, τα παιδιά άρχισαν να κάνουν πιο εξειδικευμένες παρατηρήσεις και να αγγίζουν βαθύτερα θέματα, οδηγούμενα έτσι σε σημαντικές συνειδητοποιήσεις και στην επανεξέταση πολλών απόψεών τους.

Για τα περισσότερα παιδιά, η πορεία των ανακαλύψεων ξεκίνησε με κάτι τόσο βασικό και στοιχειώδες, που συχνά αποτελεί μια από τις πρώτες φράσεις στις μελέτες της μουσικής που γίνονται μέσα από μια εθνομουσικολογική σκοπιά: «Κάθε ανθρώπινη κοινωνία έχει μουσική» (Titon, 2009, σ.2). Η Λήδα το διατύπωσε ως εξής: «Ανακάλυψα ότι μουσικές υπάρχουν παντού, ότι όλες οι χώρες δηλαδή έχουν κάποια δικά τους είδη μουσικής και ότι οι άνθρωποι σε όλον τον κόσμο τραγουδάνε, χορεύουν, παίζουν μουσική με κάποιους τρόπους». Η απλή αυτή αλήθεια δεν ήταν καθόλου αυτονόητη για τα παιδιά, πολλά από τα οποία, όπως προανέφερα, δεν είχαν προβληματιστεί ποτέ πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Ο Ιωάννης μοιάζει τώρα να απορεί με τον εαυτό του για την απουσία αυτού του προβληματισμού.

Ιωάννης: Εμένα αυτό το πρόγραμμα με έβαλε να σκεφτώ ότι μέχρι που το αρχίσαμε, δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι η μουσική υπάρχει σε όλες τις χώρες της γης από παλιά. Ότι σε όλες τις χώρες υπήρχαν διαφορετικά τραγούδια, που οι άνθρωποι τα τραγουδάνε, τα χορεύανε... Είναι περίεργο, αλλά δεν το είχα σκεφτεί ποτέ αυτό.

Η ανακάλυψη ότι «κάθε λαός έχει τις δικές του μουσικές και τους δικούς του χορούς» συνοδεύτηκε βέβαια και από τη συνειδητοποίηση του εύρους και του πλούτου των μουσικών εκφράσεων που υπάρχουν στον πλανήτη. «Με εξέπληξε πόσοι ακόμα πολιτισμοί υπάρχουν και πόσα διαφορετικά είδη μουσικής υπάρχουν», έγραψε στο τετράδιό της η Βικτωρία, ενώ παρόμοιες δηλώσεις έγιναν από πολλά ακόμη παιδιά, που άρχιζαν έκπληκτα «να κατανοούν τη μουσική ως ένα παγκόσμιο και ποικιλόμορφο φαινόμενο» (Nettl, 1992, σ.6).

Μετά τις τρεις-τέσσερις πρώτες μουσικές συναντήσεις του προγράμματος τα παιδιά ξεκίνησαν, όπως ήταν αναμενόμενο, να συγκρίνουν τις διάφορες μουσικές κουλτούρες μεταξύ τους και να εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες. Το φυσικό αυτό επακόλουθο της γνωριμίας με πολλές διαφορετικές μουσικές παραδόσεις αναφέρεται συχνά από τους υποστηρικτές της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης ως ένα σημαντικό όφελος για τους μαθητές, καθώς τους διδάσκει πολλά πράγματα για τη φύση της μουσικής: για την τεράστια ποικιλία οργάνων, ηχοχρωμάτων, τρόπων οργάνωσής της, για τις διαφορετικές λειτουργίες της, για τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις μουσικές (Nettl, 1992· Schmid, 1992, 1994). Στη μελέτη της για τα πιθανά οφέλη μιας πολυπολιτισμικής μουσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, η Kay Edwards (1998) αναφέρει την αναγνώριση

ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις (μουσικές) κουλτούρες ως «πολιτισμική επίγνωση», υποστηρίζοντας ότι η επίγνωση αυτή αποτελεί ένα βασικό και αναγκαίο βήμα στην πορεία των παιδιών προς την πολιτισμική κατανόηση.

Η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα της κάθε μουσικής κουλτούρας ήταν αυτό που κυρίως εντυπωσίασε αλλά και εξέπληξε τα παιδιά. Έχοντας μέχρι πρότινος ως μοναδικό δεδομένο τις περιορισμένες μουσικές εμπειρίες τους στα είδη που προανέφερα, προφανώς ανέμεναν ότι όλα τα μουσικά πράγματα στον κόσμο θα κινούνταν πάνω-κάτω στον ίδιο τόνο. Έτσι, ξαφνιάστηκαν ανακαλύπτοντας ότι η κάθε μουσική κουλτούρα έχει κάποια χαρακτηριστικά πολύ διαφορετικά από εκείνα της δικής τους ή άλλων παραδόσεων. Η Λουκία, όπως και τα περισσότερα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς, εστίασε το ενδιαφέρον της στην διαφορετικότητα ηχητικών και καθαρά μουσικών στοιχείων: «*Κάτι που μου έκανε μεγάλη εντύπωση είναι που η κάθε χώρα έχει διαφορετικούς ήχους, διαφορετικούς ρυθμούς, διαφορετικά όργανα,. Αλλά και ο τρόπος που χορεύουν, που τραγουδάνε και που παίζουν μουσική σε κάθε χώρα είναι αρκετά διαφορετικός*». Ο Φοίβος, από το σχολείο του Κέδρου, όπου τα παιδιά προσελκύστηκαν πολύ περισσότερο από τις πολιτισμικές όψεις της μουσικής, εντόπισε μεν, όπως και η Λουκία, τις διαφορές στα μουσικά στοιχεία, προχώρησε όμως και σε κάποιες ακόμη παρατηρήσεις.

Φοίβος: Σκέφτηκα ότι οι μουσικές των διαφόρων χωρών είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους. Και κατάλαβα ότι στα τραγούδια που έχει κάθε πολιτισμός δεν αλλάζει μόνο η γλώσσα και τα όργανα.

Εγώ: Αλλά τι ακόμη αλλάζει;

Φοίβος: Αλλάζει, εντάξει, ο ρυθμός και το άκουσμά τους, αλλά αλλάζει ας πούμε και το πώς φτιάχνονται τα τραγούδια, πώς σκέφτονται για να τα φτιάξουν... Μπορεί επίσης να αλλάζει και ο τρόπος που έχουν τη μουσική στη ζωή τους σε κάθε πολιτισμό, η σχέση τους με τη μουσική.

Ο Φοίβος παρατηρεί την ποικιλομορφία στον τρόπο δημιουργίας και οργάνωσης, καθώς και στη χρήση και στον ρόλο της μουσικής στην κάθε κοινωνία. Η παρατήρηση αυτή έγινε μετά τη συνάντηση με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής, η οποία, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, υπήρξε ένα πεδίο εντός του οποίου τα παιδιά ανακάλυψαν και κατανόησαν μια πληθώρα πραγμάτων σε σχέση με τη μουσική-στην-κουλτούρα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η παρακάτω παρατήρηση του Αναστάση, ο οποίος ανακαλύπτει ότι η μουσική σε κάθε κουλτούρα μπορεί να έχει τη δική της λογική.

Αναστάσης: Στην αρχή κάποια τραγούδια μου φαινόταν ότι έχουν περίεργο ρυθμό, και λέω “καλά, πώς τον σκέφτηκαν αυτόν τον ρυθμό;”. Και στην τελική μετά βλέπεις ότι ο ρυθμός αυτός με τις

νότες είναι ας πούμε της Αφρικής... ότι είναι δηλαδή έτσι στον συγκεκριμένο πολιτισμό. Και όσο προχωράει το πρόγραμμα, βλέπεις ότι ρυθμός και νότες σε κάθε πολιτισμό είναι σαν να κόλλισε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι. Ότι είναι εντάξει όπως είναι, ότι έτσι ταιριάζουν.

Ο William Anderson (1980), από τους πρώτους μουσικοπαιδαγωγούς που υποστήριξαν την ένταξη των μουσικών του κόσμου στη σχολική εκπαίδευση, θεωρεί ότι «μέσα από τις διαπολιτισμικές συγκρίσεις οι μαθητές αποκτούν καλύτερη αντίληψη των τρόπων με τους οποίους διάφορα στοιχεία χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές μουσικές, ανακαλύπτοντας ουσιαστικά ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί, αλλά εξίσου λογικοί τρόποι για να φτιάξει κανείς μουσική» (σ.41). Ο Αναστάσης ομολογεί ότι στην αρχή κάποια μουσικά στοιχεία των τραγουδιών που μαθαίναμε του φαίνονταν παράξενα και ακατανόητα, στην πορεία όμως του προγράμματος έφτασε όχι μόνο να αντιληφθεί ότι η λογική τους, ως μέρος της κουλτούρας προέλευσής τους, ήταν βάσιμη, αλλά και να εκτιμήσει τα τραγούδια αυτά «με τους δικούς τους όρους» (Titon, 2009, σ.5)

Εντύπωση προκάλεσε στα παιδιά και η διαφορετικότητα των πολιτισμών που συνάντησαν στο πρόγραμμα, και η οποία τα οδήγησε στην κατανόηση ότι αντίστοιχη ποικιλομορφία με αυτήν της μουσικής χαρακτηρίζει και τους πολιτισμούς του κόσμου. Η επίγνωση αυτή καταγράφηκε σε πολλές δηλώσεις του τύπου «*Κατάλαβα ότι ο πολιτισμός, οι παραδόσεις και γενικά ο τρόπος ζωής κάθε χώρας είναι διαφορετικός*». Μια εξαιρετική παρατήρηση περί κανονικότητας έκανε η Μυρτώ.

Μυρτώ: *Εγώ κατάλαβα ότι οι άνθρωποι σε κάθε πολιτισμό έχουν τη δική τους ρουτίνα.*

Εγώ: *Εννοείς ότι έχουν μια δική τους καθημερινότητα;*

Μυρτώ: *Και αυτό, αλλά πιο πολύ ότι κάθε πολιτισμός έχει ας πούμε τη δική του κανονική... τη δική του κανονικότητα. Ότι κάποια άλλα πράγματα είναι εκεί συνηθισμένα και κανονικά.*

Εγώ: *Άλλα από τα δικά μας;*

Μυρτώ: *Ναι, από τα δικά μας αλλά και από τις άλλες κουλτούρες.*

Όταν έρχονται σε επαφή με μη οικείες κουλτούρες, οι μαθητές «είναι αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν την πιθανότητα ότι αυτό που μπορεί να θεωρούσαν ως καθολικό, δεν είναι καθόλου τέτοιο», γράφει η μουσικοπαιδαγωγός Rose Omolo-Ongati (2005, σ.65). Η Μυρτώ κάνει, πράγματι, την πολύ σημαντική ανακάλυψη ότι το δικό μας “κανονικό” δεν είναι το κανονικό όλου του κόσμου, και ότι η κάθε κουλτούρα έχει τα δικά της μέτρα για το τι είναι κανονικό. Η χρήση της λέξης «κανονικότητα» είναι από μόνη της εντυπωσιακή, καθώς δεν είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται συχνά από τα παιδιά, αλλά βέβαια η Μυρτώ πολλές φορές τους τελευταίους μήνες με είχε εκπλήξει με την ωριμότητα του λόγου και των σκέψεών της.

Πιο σπάνιες, αλλά εξίσου ενδιαφέρουσες, είναι οι παρατηρήσεις των παιδιών που αφορούν ομοιότητες ανάμεσα στις μουσικές κουλτούρες. Η Λουκία, που λίγο παραπάνω αναφερόταν εντυπωσιασμένη στη διαφορετικότητα των μουσικών παραδόσεων, στην τελευταία μας συζήτησή, περίπου ενάμιση μήνα μετά την παραπάνω αναφορά της, είπε τα εξής.

Λουκία: *Εγώ, αν συνεχίζαμε το πρόγραμμα, [...] θα ήθελα να μάθω τουλάχιστον ένα τραγούδι από κάθε χώρα. Για να έχω έστω μια μικρή ιδέα για το πώς είναι η μουσική του κάθε τόπου.*

Εγώ: *Θέλεις ένα από κάθε χώρα για μια γνωριμία;*

Λουκία: *Ναι, γιατί όλες οι μουσικές είναι... έχουν και κάποιο στοιχείο..., έχουν και κάτι...*

Εγώ: *Κάποιο διαφορετικό στοιχείο;*

Λουκία: *Κάτι ίδιο με κάποια άλλη μουσική.*

Εγώ: *Πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση! Υπάρχουν δηλαδή, λες, κάποια κοινά στοιχεία ανάμεσα στις μουσικές.*

Λουκία: *Ναι, σε κάποιες μουσικές, ναι. Υπάρχουν μουσικές, ας πούμε, που έχουν πάρει στοιχεία από κάποιες άλλες.*

Εγώ: *Ναι, γιατί, όπως είδαμε, υπήρχαν μετακινήσεις που...*

Λουκία (με διακόπτει): *Δηλαδή, αυτό που λέω είναι ότι μέσα σε κάθε μουσική, άμα βγάλουμε κάποια πράγματα που έχουν προστεθεί πιο μετά, όλο και θα βρούμε και κάποιο στοιχείο από τις μουσικές άλλων χωρών. Και έτσι θα ανακαλύψουμε τη σύνδεση. Το ίδιο και στα όργανα. Τα όργανα είναι διαφορετικά σε κάθε χώρα, όμως υπάρχουν και κάποια παρόμοια όργανα, που ίσως συνδέονται με κάποιον τρόπο.*

Η Λουκία, έχοντας προφανώς στο μυαλό της κάποια πράγματα που είπαμε στα μαθήματα για τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διάφορες μουσικές, αλλά έχοντας εντοπίσει και από μόνη της κάποια κοινά στοιχεία, νιώθει την επιθυμία να μάθει ένα τουλάχιστον τραγούδι από κάθε κουλτούρα του κόσμου, προκειμένου, μέσα από μια προσεκτική μελέτη τους (αφαιρώντας τα «πράγματα που έχουν προστεθεί πιο μετά»), να ανακαλύψει τις «αδιανόητες», όπως τις χαρακτηρίζει παρακάτω, συνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις μουσικές.

6. Η εμπειρία αυτή άλλαξε/επηρέασε τον τρόπο που σκέφτομαι για ορισμένα πράγματα:
Ενοείται. Κατάλαβα πως όλες οι μουσικές από όλο τον κόσμο συνδέονται με ένα αδιανόητο τρόπο.

[Λουκία, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

Μια άλλη γενική ανακάλυψη των παιδιών είχε να κάνει με τη σημασία της μουσικής για τον άνθρωπο. Αναφορές όπως «Κατάλαβα πόσο σημαντική είναι η μουσική στη ζωή του ανθρώπου» ή «Με εντυπωσίασε πολύ η σχέση των ανθρώπων με την μουσική» δείχνουν ότι

ούτε αυτή η αλήθεια ήταν αυτονόητη για τα παιδιά, ενώ επιβεβαιώνουν και τον εθνομουσικολόγο Robert Garfias (2004), που αναφέρει ότι μόνο αν εξετάσουμε τη μουσική και σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, πέραν του δικού μας, μπορούμε να καταλάβουμε τον ρόλο που παίζει στη ζωή του ανθρώπου.

Τη σύνδεση της μουσικής με τις διάφορες όψεις της ζωής των ανθρώπων τα παιδιά την είδαν πολύ ξεκάθαρα, όπως θα φανεί παρακάτω, κατά τη μελέτη της μουσικής της Δυτικής Αφρικής. Ωστόσο, και μέσα από τα διάφορα τραγούδια του προγράμματος, ειδικά από εκείνα που είχαν μια εμφανή πρακτική λειτουργία, τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι η μουσική αντικατοπτρίζει τη ζωή. Ένα τραγούδι που αποτέλεσε αφορμή για σκέψεις γύρω από αυτό το θέμα ήταν το «E para Waiari», παραδοσιακό των Maori της Νέας Ζηλανδίας.

Ραφαήλ: Εγώ σκέφτηκα ότι πολλά τραγούδια, όπως το E para Waiari, το κάνανε τραγούδι από... ο τρόπος δηλαδή που ρίχνανε και πιάνανε τα βέλη έγινε τραγούδι. Δηλαδή από μία, ας πούμε, πολεμική τέχνη που είχανε, κατασκευάστηκε ένα τραγούδι. Και μετά, πάρα πολλά άτομα το επεξεργάστηκαν, κι έγινε στην τελική ωραίο τραγούδι. Δηλαδή, όλα τα τραγούδια σε όλες τις χώρες φτιάχνονται τελικά μέσα από τη ζωή τους...

Ο Ραφαήλ, παρατηρώντας τη λειτουργία του «E para Waiari» στην παραδοσιακή κοινωνία των Maori, συνειδητοποιεί ότι όλα τα τραγούδια φτιάχνονται μέσα από τη ζωή και μάλιστα με τη συμβολή πολλών ανθρώπων στο πέρασμα των χρόνων. Γενικά, η λειτουργία των τραγουδιών ήταν ένα στοιχείο που προσέλκυσε έντονα το ενδιαφέρον των παιδιών και προκάλεσε αρκετές συζητήσεις στα μαθήματα. Η Patricia Shehan Campbell (1998), η μουσικοπαιδαγωγός με τη μέγιστη συμβολή στον χώρο της ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, θεωρεί ότι αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς «για τα παιδιά, το νόημα της μουσικής είναι στενά συνδεδεμένο με τη λειτουργία» (σ.175). Πράγματι, σκέψεις αντίστοιχες με αυτές του Ραφαήλ ανακίνησαν στα παιδιά και άλλα τραγούδια με πρακτική χρήση, όπως το καναδέζικο «Canoe Song», η λειτουργία του οποίου (χρησιμοποιείτο για να βοηθά τους κωπηλάτες να κρατούν σταθερό ρυθμό στο κουπί) εντυπώθηκε βαθιά στο μυαλό τους.

Μια ακόμη βασική κατανόηση στην οποία οδηγήθηκαν τα παιδιά ήταν ότι η μουσική, όντας στενά συνδεδεμένη με τον πολιτισμό αναφοράς της, αποτελεί πηγή γνώσης για αυτόν. Την κατανόηση αυτή συζητά παρακάτω η Γαλήνη.

Γαλήνη: Κατάλαβα ότι η μουσική μάς βοηθά να καταλάβουμε πράγματα για έναν λαό, για τον πολιτισμό του, ας πούμε, ή την ιστορία του. Και βλέπεις ότι μέσα από τα διάφορα τραγούδια, ακόμη και μόνο μέσα από αυτά, αν τα προσέξεις καλά, μπορείς να μάθεις πολλά πράγματα για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και πώς σκέφτονται.

«Αν ψάξει κανείς προσεκτικά, θα ανακαλύψει τις αξίες, τις τελετουργίες, τα έθιμα, τους μύθους, τις κοινωνικές νόρμες και τις ενασχολήσεις ενός πολιτισμού, όλα ενσωματωμένα βαθιά μέσα στη μουσική του», γράφει η μουσικοπαιδαγωγός Rita Klinger (1996, σ.36), στηρίζοντας την άποψη της Γαλήνης. Η Γαλήνη ήταν ένα παιδί που στη διάρκεια του προγράμματος ανέπτυξε μια πολύ διεισδυτική ματιά, κάνοντας συχνά παρατηρήσεις που άγγιζαν εθνομουσικολογικά ή και ανθρωπολογικά θέματα. Μια τέτοια παρατήρηση είναι η παρακάτω, με την οποία κλείνω την ενότητα αυτή.

Γαλήνη: *Εγώ, από τα τραγούδια που βλέπαμε στα βίντεο να τα λένε οι άνθρωποι στο κάθε μέρος, σκεφτόμουν ότι εμείς δεν θα μπορούσαμε ποτέ να τα πούμε αυτά τα τραγούδια έτσι όπως τα λένε αυτοί, δηλαδή να τα εκφράσουμε με αυτόν τον τρόπο, ή να χορέψουμε τους χορούς τόσο ωραία και φυσικά... Δηλαδή, γενικά νομίζω ότι δεν μπορείς να τα κάνεις αυτά έτσι όπως τα κάνουν οι άνθρωποι που ζουν εκεί. Και να πας εκεί να μείνεις για έναν μήνα, δεν θα μπορούσες να τα κάνεις έτσι.*

Εγώ: *Σε έναν μήνα όχι, αλλά αν μείνεις ανάμεσα στους ανθρώπους αυτούς πολλά χρόνια ή αν μελετήσεις πολύ, μπορείς σιγά-σιγά να τα μάθεις.*

Γαλήνη: *Μπορείς να μάθεις κάποια πράγματα, εντάξει, αλλά και πάλι δεν θα τα κάνεις όπως αυτοί που την έχουν και την ξέρουν αυτή τη μουσική από μικροί. Αλλά βέβαια μπορείς να καταλάβεις έστω κάτι λίγο και να την ευχαριστηθείς κι εσύ. Και εμείς, αυτά τα απλά που μάθαμε, ήταν κάτι μικρό. Αλλά όμως πήραμε μια ιδέα, και ήταν πάρα πολύ ωραία.*

Είναι, θεωρώ, ολοφάνερο ότι η Γαλήνη αναφέρεται εδώ στην περιορισμένη δυνατότητα του πολιτισμικού outsider να μάθει μια μουσική, να την καταλάβει και να την επιτελέσει με τον τρόπο που θα το κάνει ένα μέλος της κουλτούρας. Και παρότι προσπαθώ να την πείσω ότι, υπό κάποιες προϋποθέσεις, μπορούμε να προσεγγίσουμε μια ξένη μουσική, αυτή μοιάζει πεπεισμένη ότι δεν θα την επιτελέσουμε ποτέ με την ίδια φυσικότητα και εκφραστικότητα, όπως οι άνθρωποι που τη βιώνουν από μέσα. Ο εθνομουσικολόγος Bruno Nettl (1992) την επιβεβαιώνει απόλυτα: «Με προσπάθεια, μελέτη και εξάσκηση, οι outsiders μπορούν να εισχωρήσουν σε μια μουσική, κατά πάσα πιθανότητα, όμως, δεν θα την κατανοήσουν ποτέ έτσι όπως την κατανοεί ο πολιτισμικός insider» (σ.4). Έχοντας αποκτήσει αυτή την επίγνωση, η Γαλήνη δεν τρέφει την αυταπάτη ότι οι σύντομες μουσικές συναντήσεις που είχαμε στο πρόγραμμα μάς επέτρεψαν να γνωρίσουμε ουσιαστικά και σε βάθος τις μουσικές αυτές κουλτούρες, παρά αντιλαμβάνεται αυτό που κάναμε έτσι ακριβώς όπως ήταν: ως «κάτι μικρό», που όμως έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να πάρουν μια ιδέα από αυτές τις μουσικές και να τις ευχαριστηθούν.

3. Αφρική: Η ήπειρος που «γύρισε τον κόσμο ανάποδα»

Στη γεμάτη ανακαλύψεις διαδρομή που έκαναν τα παιδιά με αφορμή τις Μουσικές του Κόσμου, την οποία καταγράφω εδώ, η περίπτωση της Αφρικής³⁹ έχει τη θέση της ως ξεχωριστό κεφάλαιο, γιατί ως τέτοιο την ανέδειξαν τα ίδια τα παιδιά. Όπως έχω ήδη αναφέρει στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας, η συνάντηση με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής υπήρξε η πιο αποκαλυπτική και ανατρεπτική για τα παιδιά, από την άποψη ότι τους φανέρωσε όψεις της μουσικής και της ανθρωπίνης μουσικότητας που δεν είχαν ποτέ φανταστεί, τα οδήγησε σε γόνιμους μουσικούς και ανθρωπολογικούς προβληματισμούς και τα ώθησε να σκεφτούν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους και τις έως τότε αντιλήψεις τους.

Η Αφρική εντυπωσίασε και εξέπληξε τα παιδιά σε πολλά επίπεδα. Καταρχάς, όπως φάνηκε σε διάφορες συζητήσεις μας, αρκετά παιδιά εξεπλάγησαν ακόμη και από το γεγονός ότι στην ήπειρο αυτή υπάρχει μουσική. Ο παρακάτω εκπληκτικός, θεωρώ, διάλογος ανάμεσα σε παιδιά του σχολείου του Κέδρου, είναι ιδιαιτέρως ενδεικτικός.

Γαλήνη: *Εγώ ένα πράγμα που ανακάλυψα στο πρόγραμμα, που δεν το φανταζόμουν καθόλου, ήταν για την Αφρική. Δηλαδή, για την Κίνα, ας πούμε, παρότι και για αυτήν δεν ήξερα πολλά πράγματα, ήδη από αυτά τα λίγα που ήξερα, έλεγα ότι, εντάξει, είναι μια χώρα όπου οι άνθρωποι θα μπορούσαν να φτιάξουν μια μουσική. Για την Αφρική όμως δεν μπορούσα να το φανταστώ. Όχι. Γιατί ξέρω ότι είναι μια φτωχή ήπειρος και φανταζόμουν ότι εκεί δεν θα μπορούσαν να κάνουν μουσική. Πώς θα το κάνουν; Αφού δεν θα είχανε όργανα, δεν θα...*

Φοίβος: *Δεν θα είχαν φαγητό.*

Χριστόφορος: *Ποιος θα ασχολιόταν με τη μουσική εκεί;*

Γαλήνη: *Ε, ναι. Εκεί, εγώ πίστευα ότι θα ήταν όλα ήσυχα και δεν θα είχαν μουσική, δεν θα είχαν διασκέδαση, δεν θα είχαν τίποτα.*

Φοίβος: *Ούτε καν τραγούδια.*

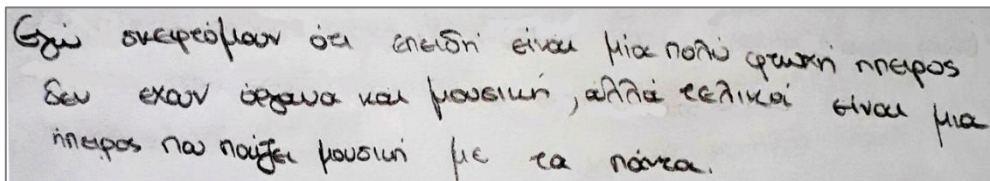
Γαλήνη: *Ότι θα είχαν μια ήσυχη ζωή. Αλλά μόλις άκουσα τα τραγούδια... (Τη συνέχεια των λόγων της Γαλήνης την παρουσιάζω λίγο παρακάτω.)*

Η μοναδική γνώση που είχαν τα παιδιά για την Αφρική πριν ξεκινήσουμε το πρόγραμμα ήταν ότι πρόκειται για μια πολύ φτωχή ήπειρο. Οι αναπαραστάσεις της ηπείρου αυτής που πιθανότατα είχαν δει στην τηλεόραση ή σε άλλα μέσα –αναπαραστάσεις που, όπως σχολιάζει ο προερχόμενος από τον χώρο της κριτικής παιδαγωγικής James Michira (2002) στο άρθρο του «Images of Africa in the Western media», σχεδόν απαρέγκλιτα προβάλλουν ζοφερές

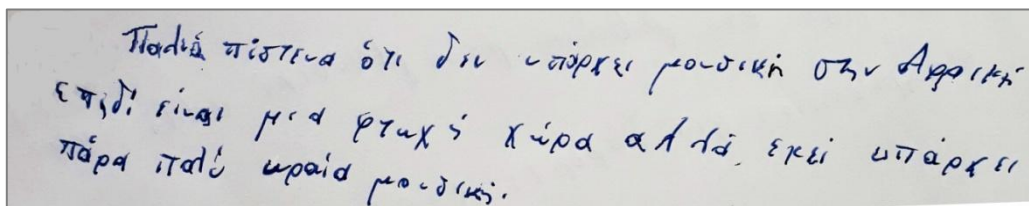
³⁹ Αναφέρομαι συχνά στην «Αφρική» αντί στη «Δυτική Αφρική», που ήταν στην πραγματικότητα η περιοχή που μελετήσαμε, γιατί αυτή τη λέξη χρησιμοποιούσαν τις περισσότερες φορές στις κουβέντες τους τα παιδιά, άλλοτε σωστά και άλλοτε κάνοντας μια λανθασμένη γενίκευση.

όψεις της Αφρικής, παγιώνοντας στερεότυπα και γενικεύσεις στο Δυτικό κοινό— υποστήριζαν και ενίσχυαν την εντύπωση αυτή. Καθώς δεν είχαν καμία άλλη γνώση ή πληροφόρηση, δεν μπορούσαν, δικαιολογημένα, να σκεφτούν ή να φανταστούν ότι υπάρχει και κάτι άλλο στην Αφρική εκτός από φτώχεια. Ούτε ότι η φτώχεια μπορεί να συνυπάρχει με τη μουσική δημιουργία. Αυτό που πίστευαν ήταν ότι οι Αφρικανοί δεν θα είχαν ούτε τα μέσα αλλά ούτε και τη διάθεση να φτιάξουν μουσική. «Δεν θα είχαν διασκέδαση», λέει η Γαλήνη, που νιώθει τη μουσική ως κάτι χαρούμενο, και δεν μπορεί να φανταστεί τους Αφρικανούς χαρούμενους. Και αφού θα έλειπε η μουσική, θα έλειπε και η ενέργεια και η ηχηρή κοινωνικότητα που προκαλεί η μουσική, κι έτσι όλα εκεί «θα ήταν ήσυχα», θλιβερά σιωπηλά. Η Γαλήνη είχε την Αφρική στο μυαλό της ως «μια ήπειρο στενοχωρημένη», όπου οι άνθρωποι απλά «όλη την ώρα θα προσπαθούνε να ζήσουν εκεί πέρα και τίποτα άλλο», οπότε δεν θα είχαν τις ψυχικές δυνάμεις και τις υλικές δυνατότητες για να δημιουργήσουν μουσική.

Την ιδέα ότι η δύσκολη ζωή και η φτώχεια των Αφρικανών, όπως τις φαντάζονταν στο μυαλό τους, θα είχαν ως λογικό επακόλουθο την απουσία μουσικής στην ήπειρο αυτή, την έτρεφαν αρκετά παιδιά, ειδικά στο σχολείο του Κέδρου, όπως φαίνεται και στα παρακάτω κείμενα.



[Λήδα, 11/12/17, φυλλάδιο-3]



[Προκόπης, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Κάποια άλλα, πάλι, παιδιά είχαν στο μυαλό τους την Αφρική ως έναν τόπο πρωτόγονο, από τον οποίο απουσίαζε ο πολιτισμός, επομένως και η μουσική.

Μυρτώ: *Λοιπόν, εγώ για την Αφρική, όχι απλά δεν φανταζόμουνα ότι θα φτιάχνουν μουσική, αλλά νόμιζα ότι ήταν περίπου σαν αγρίμια κάποιοι άνθρωποι εκεί, ότι μάλωναν ο ένας με τον άλλον με τα χέρια, ότι ήταν άγριοι. (Τα παιδιά γελάνε και σχολιάζουν.)*

Φοίβος (γελώντας): *Αγρίμια, χα, χα! Το παράκανες κι εσύ!*

Χριστόφορος: *Ούγκα, ούγκα.*

Εγώ: *Ότι ήταν σε πρωτόγονη κατάσταση.*

Μυρτώ: *Ναι, ότι ήταν σε πρωτόγονη κατάσταση. Αυτό νόμιζα, γιατί δεν ήξερα...*

Οι παραπάνω διάλογοι είναι και οι δύο από το σχολείο του Κέδρου. Στο σχολείο της Πρασιάς, όπου τα παιδιά είχαν πιο σκληρές προκαταλήψεις απέναντι στις άλλες κουλτούρες, κυριαρχούσαν οι ιδέες της πρωτόγονης, παρά της φτωχής, Αφρικής. Εκεί αρκετά παιδιά μπορούσαν μεν να φανταστούν την ύπαρξη μουσικής στην Αφρική, ήταν όμως σίγουρα ότι θα επρόκειτο για μια μουσική χωρίς κανένα ενδιαφέρον. Η Θέκλα πίστευε ότι «εκεί έχουν χάλια τραγούδια», όπως μου είχε δηλώσει ήδη στο πρώτο μας μάθημα, ενώ και η ιδέα του Αναστάση για τα αφρικανικά τραγούδια δεν ήταν πολύ καλύτερη: «*Εγώ το μόνο, το μόνο που μπορούσα να φανταστώ από Αφρική ήτανε τραγούδια που θα ακούγονταν κάπως σαν κραυγές, να το πούμε έτσι*».

Με αυτές τις λιγότερο ή περισσότερο προδιαμορφωμένες ιδέες έφτασαν τα παιδιά στη συνάντησή τους με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής. Αυτό όμως που βρήκαν εκεί ανέτρεψε όλα τους τα δεδομένα, «*γύρισε τον κόσμο ανάποδα*», όπως σχολίασε χαρακτηριστικά η Γαλήνη, και αποτέλεσε την απόλυτη έκπληξη για όλους. Η μουσική αυτή κουλτούρα μάγεψε κυριολεκτικά τα παιδιά, γιατί σε αυτήν ανακάλυψαν πράγματα για τη μουσική και τη σχέση των ανθρώπων με αυτήν που τους φάνηκαν συναρπαστικά και μοναδικά. Γυρίζοντας πίσω στον πρώτο διάλογο αυτής της ενότητας, παραθέτω τα υπόλοιπα λόγια της Γαλήνης, που δίνουν το στίγμα της πιο συναρπαστικής για τα παιδιά ανακάλυψης.

Γαλήνη: *[Εκεί, εγώ πίστευα] ότι θα είχαν μια ήσυχη ζωή. Αλλά μόλις άκουσα τα τραγούδια –αυτά που κάναμε εμείς κι αυτά που είδαμε στα βίντεο– μου άρεσαν πάρα πολύ, και τότε κατάλαβα. Κατάλαβα ότι οι άνθρωποι εκεί βγάζουν μουσική από μέσα τους, δηλαδή με τη ζωή τους και μόνο βγάζουνε μουσική. Μόνο και μόνο με αυτό. Και με εντυπωσίασαν πολύ οι μουσικές τους, γιατί είναι ζωντανές, πιο ζωντανές από αυτές που έχουμε κι ακούμε εμείς εδώ.*

Μέσα στις λέξεις «ζωή» και «ζωντανή μουσική» η Γαλήνη συμπεκνώνει τα στοιχεία εκείνα της αφρικανικής μουσικής που την εντυπωσίασαν, την εξέπληξαν και τη συγκίνησαν περισσότερο. Η Γαλήνη δεν πέφτει έξω στη διαίσθησή της αυτή. Τα στοιχεία που έχει εντοπίσει έχουν τη θέση τους σχεδόν σε κάθε μελέτη που ασχολείται με τις μουσικές της Αφρικής. Μερικά παραδείγματα είναι ενδεικτικά: Ο μουσικός και συγγραφέας από το Καμερούν Francis Bebey (1975), στο βιβλίο του *African music: A people's art*, εξηγεί ότι στην Αφρική η μουσική «είναι η απόλυτη έκφραση της ζωής, έτσι όπως αυτή βιώνεται από όλες τις αισθήσεις» (σ.123). Σε ένα άλλο σημείο του βιβλίου ο Bebey περιγράφει τη μουσική που παίζεται στα περισσότερα χωριά της Αφρικής ως «μια έκρηξη ζωής που σαστίζει τον μη-Αφρικανό [ακροατή/θεατή] στην πρώτη του επαφή με τον μαύρο μουσικό κόσμο» (σ.126). Ο

εθνομουσικολόγος John Miller Chernoff (1979), που αφιέρωσε πολλά χρόνια μελετώντας την κρουστή παράδοση των Ewe στην Γκάνα, αναφέρει ότι η απάντηση που έπαιρνε από τους περισσότερους Αφρικανούς συνομιλητές του στο ερώτημα τι αξία έχει η μουσική για αυτούς, ήταν: «Η μουσική είναι ουσιώδης για τη ζωή μας» (σ.35). Παραθέτει δε την εξής χαρακτηριστική φράση του Kwabena Nketia, ενός από τους σημαντικότερους Αφρικανούς εθνομουσικολόγους: «Ένα χωριό που δεν έχει οργανωμένη μουσική ή παραμελεί το κοινοτικό τραγούδι, το παίξιμο κρουστών ή τον χορό θεωρείται νεκρό» (στο Chernoff, 1979, σ.36). Ο ειδικευμένος στην αφρικανική τέχνη ιστορικός και συγγραφέας Robert Farris Thompson (1979), στο έργο του *African art in motion*, αναφέρει τη «ζωτικότητα» (vital aliveness) ως ένα βασικό χαρακτηριστικό του χορού, της μουσικής αλλά και όλων των μορφών τέχνης στην Αφρική (σ.9). Στο ίδιο θέμα ο Bebey (1975) προσθέτει:

Το πρώτο πράγμα που τραβά την προσοχή [στην αφρικανική μουσική] είναι η ζωτικότητά της. Η μουσική είναι μια πρόκληση στην ανθρώπινη μοίρα: μια άρνηση να γίνει αποδεκτή η παροδικότητα της ζωής· και μια προσπάθεια να μεταμορφωθεί η οριστικότητα του θανάτου σε ένα άλλο είδος ζωής. (Bebey, 1975, σ.126)

Στα δέκα της χρόνια η Γαλήνη έχει εντοπίσει μια λέξη-κλειδί για τις αφρικανικές μουσικές (ζωή, ζωντανία). Τη λέξη αυτή και τις παρεμφερείς της η Γαλήνη τις χρησιμοποιεί αρκετές ακόμη φορές όταν αναφέρεται στη μουσική της Δυτικής Αφρικής. Όχι όμως μόνο η Γαλήνη. Τα περισσότερα παιδιά έχουν χρησιμοποιήσει είτε τις ίδιες ακριβώς λέξεις, είτε κάποιες άλλες που επίσης συνδέονται πολύ στενά με τη ζωή (αναπνοή, αίμα, κίνηση, καθημερινότητα κ.ά.), γεγονός που μαρτυρά ότι αυτό που τελικά ένιωσαν ως διαφορετικό, συναρπαστικό και αξιοζήλευτο στη συγκεκριμένη μουσική κουλτούρα βρίσκεται μέσα στην πολύ ιδιαίτερη σύνδεση της μουσικής με τη ζωή των ανθρώπων. Παρακάτω, θα δούμε πιο λεπτομερώς ποια χαρακτηριστικά της μουσικής και της μουσικότητας των ανθρώπων της Δυτικής Αφρικής ήταν εκείνα που τα παιδιά ένιωσαν ως «ζωντανά».

Ένα στοιχείο της κουλτούρας αυτής που εντυπωσίασε στον μέγιστο βαθμό όλα τα παιδιά ήταν το ότι η μουσική και ο ρυθμός ενυπάρχουν ακόμη και στις καθημερινές ρουτίνες των ανθρώπων. Οι σκηνές που παρακολούθησαν στα διάφορα βίντεο που τους έδειξα, και κυρίως στο βίντεο *Foli*,⁴⁰ τους έμειναν ανεξίτηλες. Οι εντυπώσεις και οι σκέψεις που τους δημιούργησαν οι σκηνές αυτές πυροδότησαν πολυάριθμες συζητήσεις τόσο στη διάρκεια των

⁴⁰ Αναφέρομαι στο βίντεο *Foli: there is no movement without rhythm*, που έδειξα στα παιδιά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας για τη Δυτική Αφρική. Περισσότερες λεπτομέρειες για τις αντιδράσεις των παιδιών στο βίντεο αυτό μπορεί να διαβάσει κανείς στα κεφάλαια όπου περιγράφω την επιτόπια έρευνα στο κάθε σχολείο και συγκεκριμένα στην ενότητα «Συναντήσεις: Γκάνα (μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής)».

σχετικών μαθημάτων (μερικές τις έχω παραθέσει στις περιγραφές της επιτόπιας) όσο και στις ομαδικές συζητήσεις μας, ενώ και οι γραπτές αναφορές τους στο στοιχείο αυτό της μουσικής της Δυτικής Αφρικής γεμίζουν σελίδες και ξεχειλίζουν από έκπληξη και θαυμασμό.

Εγώ: *Υπήρξαν κάποια πράγματα από αυτά που κάναμε και είδαμε στο πρόγραμμα που σας εξέπληξαν ή σας εντυπωσίασαν ιδιαίτερα;*

Μυρτώ: *Εμένα με εξέπληξαν οι μουσικές που κάναμε από την Αφρική, από κάποια μέρη της Αφρικής, και είναι πάρα πολύ ζωντανοί εκεί πέρα οι άνθρωποι. Εννοώ ότι μέσα στην καθημερινότητά τους αυτά που κάνουνε ακούγονται σαν να παίζουν κρουστά όργανα, και φτιάχνουν μουσική κάθε στιγμή!*

Λήδα: *Ναι, κι εμένα με εντυπωσίασε αυτό, αυτά που είδαμε στα βίντεο. Δηλαδή, όταν μαγεύρεναν που σήκωναν το ξύλο... τσακ, τσακ, τσακ και έπαιζαν μουσική, όταν άπλωναν τα ρούχα έπαιζαν μουσική, όταν περπατούσαν, όταν κουβαλούσαν πράγματα έπαιζαν μουσική...*

Ευαγγελία: *Εγώ δεν φανταζόμουνα ότι γίνεται αυτό...*

Λήδα: *Η μουσική τους είναι... σαν να είναι ένα κομμάτι του εαυτού τους...*

Νάσια: *Είναι μέσα στο αίμα τους.*

Λήδα: *Δηλαδή, εκεί που κάνουνε κάτι, ξαφνικά... (αρχίζει να χτυπάει ρυθμικά τα χέρια της σε μια στοίβα βιβλία που βρίσκεται δίπλα)*

Το ότι η μουσική μπορεί να δημιουργείται και να απολαμβάνεται σε κάθε στιγμή της ζωής, ακόμη μέσα στις καθημερινές δουλειές, και ότι μπορεί να είναι τόσο φυσική και αβίαστη όσο η κίνηση και το παιχνίδι ήταν κάτι που τα παιδιά δεν είχαν φανταστεί και που τους φάνηκε εκπληκτικό. Μια μουσική που παράγεται με αυτόν τον τρόπο δεν είναι μόνο «ζωντανή», είναι και ζωογόνα. Τα παιδιά ένιωσαν, με άλλα λόγια, ότι αυτή η διαρκής μουσική δημιουργία, η μετατροπή κάθε δουλειάς σε μουσική, μπορεί να εμποτίσει με χαρά και απόλαυση ακόμη και την πιο βαρετή ή δύσκολη καθημερινότητα. Οι εθνομουσικολόγοι Terry Miller και Andrew Shahriari, (2012), περιγράφοντας κάποια γενικά χαρακτηριστικά των μουσικών της Υποσαχάριας Αφρικής, επιβεβαιώνουν την εντύπωση που αποκόμισαν τα παιδιά: «Ακόμη και οι πιο κοινότερες δουλειές, όπως το σφράγισμα γραμματοσήμων στο ταχυδρομείο, το κοπάνισμα του κεχριού ή το περπάτημα, γίνονται απολαυστικές με το να εισάγονται στους ρυθμούς της μουσικής» (σ.330). Η Βικτωρία, όπως και όλα τα παιδιά, ζήλεψε αυτή τη μουσική καθημερινότητα των Αφρικανών και σκέφτηκε ότι θα ήθελε πολύ η μουσική να δίνει χαρά και στη ρουτίνα της δικής της ζωής: «Θα ήταν πολύ ωραίο αυτό που κάνουν στην Αφρική να το εφαρμόσουμε κι εμείς στην καθημερινότητά μας. Να κάνουμε τα πράγματα με μουσικό τρόπο. Θα ήταν πολύ χαρούμενο». Τη στενή και έντονη σχέση που θα είχε με τη μουσική αν ζούσε στην Αφρική, φαντάστηκε και η Πετρούλα, όπως εξηγεί παρακάτω.



[Πετρούλα, 23/3/17, τετράδιο]

Τα παιδιά θαύμασαν τους Αφρικανούς για την επινοητικότητα και την ικανότητά τους «να φτιάχνουν μουσική κάθε στιγμή», «να παίζουν μουσική με τα πάντα» και «ό,τι κάνουν να το κάνουν με ρυθμό». Ο Φοίβος αισθάνθηκε τη σχέση των Αφρικανών με τη μουσική και τον ρυθμό ως μοναδική στο είδος της, «γιατί σε κανέναν άλλο λαό δεν κάνουνε δουλειές με ρυθμό, όπως έκαναν αυτοί με το αλεύρι, ή όταν έπαιζαν με το νερό...», ενώ ο Ηλίας την θεώρησε ταυτισμένη με την ίδια τους τη ζωή: «Ανακάλυψα ότι στην Αφρική δεν ζούνε χωρίς μουσική και ρυθμό, επειδή δεν μπορούνε».

Η Ξανθίπη εντυπωσιάστηκε από την χρήση της πολυρυθμίας στην οργανική μουσική: «Εγώ έμεινα έκπληκτη όταν είδα ότι στην Αφρική μπορούν να παίζουν πολλούς διαφορετικούς ρυθμούς μαζί και δεν μπερδεύονται καθόλου». Η Ξανθίπη μάθαινε μουσική εκτός σχολείου για αρκετά χρόνια (ήταν η κόρη της Κασσιόπης, της μουσικού του σχολείου της Πρασιάς), οπότε αντιλαμβανόταν ίσως περισσότερο από άλλα παιδιά τη δυσκολία της πολυρυθμίας. Ενδιαφέρον έχει η συνέχεια της φράσης της: «Και με εντυπωσίασε που το έκαναν αυτό έτσι απλά, χωρίς ας πούμε να δυσκολεύονται, ακόμη και τα παιδιά που έπαιζαν στους κουβάδες. Σαν να ήταν φυσικό. Ενώ εμείς θα μπερδευόμασταν, ακόμη κι αν μετράγαμε από μέσα μας». Ο συνθέτης Aaron Copeland (1980), αναφερόμενος στην ικανότητα των Αφρικανών να αντιλαμβάνονται σύνθετα και πλεκόμενα μεταξύ τους ρυθμικά σχήματα, μιλά για «μια αίσθηση ρυθμού, όχι σαν διανοητική άσκηση αλλά σαν κάτι στενά δεμένο με τη σωματική υπόσταση του ανθρώπου, σαν κάτι που εκφράζει τη δυναμική του σώματός του» (σ.136-137). Η Ξανθίπη διαισθάνεται ότι οι Αφρικανοί που είδε στα βίντεο δεν μετράνε από μέσα τους τον χρόνο, δεν ψάχνουν το «ένα», όπως νιώθει την ανάγκη να κάνει ένας άνθρωπος εκπαιδευμένος στο Δυτικό μουσικό σύστημα (Locke, 2004, σ.184), αλλά μάλλον αντιλαμβάνονται τον ρυθμό με έναν διαφορετικό τρόπο.

Μέσα από τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι στη Δυτική Αφρική φτιάχνουν μουσική, τα παιδιά ανακάλυψαν κάποιες νέες όψεις της ανθρώπινης μουσικότητας, καθώς και κάποιες δυνατότητες μουσικής δημιουργίας που δεν τους είχαν περάσει από το μυαλό. Η

Κορίνα και η Λουκία μιλούν παρακάτω για ορισμένες τέτοιες ανακαλύψεις. Εδώ πρέπει να σημειώσω ότι τα λόγια των δύο κοριτσιών δεν αποτελούν μέρος ενός διαλόγου, καθώς τα κορίτσια ήταν μαθήτριες σε διαφορετικά σχολεία και δεν συναντήθηκαν ποτέ. Οι σκέψεις τους, όμως, δένουν τόσο καλά μεταξύ τους, ώστε φαίνεται σαν να συνομιλούν.

Κορίνα: *Και με εντυπωσίασε πολύ το πώς στην Αφρική, στα μέρη που είδαμε, παίζουν μουσική από ας πούμε με ένα κουβά μέχρι με διάφορα υλικά. Μου φάνηκε απίστευτο πώς με απλά πράγματα, με δύο υλικά φτιάχνουν μουσική! Αυτό δηλαδή αν το σκεφτείς, βλέπεις ότι η μουσική μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, που δεν τους φανταζόσουνα.*

Λουκία: *[Ναι.] Ακόμα και από απλά χτυπήματα που κάνει κανείς στο σώμα, ας πούμε, μπορεί να φτιαχτεί μουσική. Δηλαδή εγώ, από αυτά που είδαμε στην Αφρική, κατάλαβα ότι τελικά μπορεί από το οτιδήποτε, άμα συγχρονιστούνε κάποια άτομα, και ζύλα μόνο να έχουνε, θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα τραγούδι, ένα φανταστικό τραγούδι, που δεν θα μπορούσε να το φτιάξει κάποιος, ακόμη και αν έχει ένα εκατομμύριο όργανα στη διάθεσή του.*

Τα κορίτσια διαπιστώνουν ότι η μουσική είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης μουσικότητας και δημιουργικότητας και δεν απαιτεί οπωσδήποτε την ύπαρξη ακριβών ή εκλεπτυσμένων μέσων. Είναι ενδιαφέρον ότι η Λουκία θέτει ως μόνη προϋπόθεση για τη μουσική δημιουργία τον συγχρονισμό μεταξύ των ανθρώπων, έχοντας προφανώς στο νου της τη μουσική επιτέλεση ως κάτι ομαδικό, έτσι, δηλαδή, όπως την είδε στα διάφορα βίντεο από τη Δυτική Αφρική.

Ένα διαφορετικό τρόπο μουσικής δημιουργίας ανακάλυψαν τα παιδιά και στα αφρικανικά τραγούδια, παρατηρώντας με ενδιαφέρον την ιδιαίτερη δομή και λογική τους. Η Γαλήνη και σε αυτό το θέμα έκανε κάποιες πολύ εύστοχες παρατηρήσεις.

Γαλήνη: *Εμένα αυτό που με εντυπωσίασε πάρα πολύ ήταν τα τραγούδια της Αφρικής, κάποια τραγούδια που κάνουν στην Αφρική, το πώς τα φτιάχνουν με μια-δυο φράσεις. Δεν το πιστεύω πώς το κάνουν αυτό! Πώς δηλαδή με λίγες μόνο λέξεις δημιουργούν ένα ολόκληρο τραγούδι, πώς επινοούν με το μυαλό τους συνδυασμούς, ώστε με μία μόνο φράση να φτιάχνουν ένα μεγάλο και ωραίο τραγούδι και να το κάνουν ζωντανό, με ρυθμό, να είναι ωραίο. Γιατί έχει σημασία και το πώς είναι η φράση αυτή, και ποιες είναι οι λέξεις της που την κάνουν να έχει ρυθμικότητα, να έχει τη σημασία του τραγουδιού, να φτιάχνει γενικώς όλο αυτό το σύνολο.*

Η Γαλήνη εντυπωσιάζεται από ορισμένα χαρακτηριστικά των αφρικανικών τραγουδιών – «κάποιων» αφρικανικών τραγουδιών, όπως διορθώνει τον εαυτό της, σκεπτόμενη προφανώς τις διαρκείς υπενθυμίσεις μου ότι αυτά που κάναμε δεν ταυτίζονταν με το σύνολο– που δεν τα έχει συναντήσει στη δική της κουλτούρα. Ανακαλύπτει έτσι ότι η κάθε μουσική κουλτούρα μπορεί να έχει τις δικές της αρχές και τους δικούς της ξεχωριστούς τρόπους

οργάνωσης (Anderson & Campbell, 1996· Gamble, 1983). Τα στοιχεία που έχει εντοπίσει είναι σωστά: φόρμα call-and-response, στίχοι αποτελούμενοι από λίγες λέξεις, που ωστόσο έχουν «ρυθμικότητα» και παράλληλα φέρουν και τη «σημασία», δηλαδή το μήνυμα του τραγουδιού, έντονη αίσθηση του ρυθμού (η «ζωντάνια») και σύντομες μελωδίες που με διάφορους συνδυασμούς δημιουργούν τελικά ένα «μεγάλο και ωραίο» τραγούδι (Anderson & Lawrence, 1998· Merriam, 1959).

Τα αφρικανικά τραγούδια άσκησαν μεγάλη γοητεία στη Γαλήνη, η οποία απασχολήθηκε πολύ με τα διάφορα στοιχεία τους. Σε κάποια επόμενη συζήτησή μας έκανε μία ακόμη αξιοσημείωτη παρατήρηση.

Γαλήνη: *Και, όπως έχω ξαναπεί, με εντυπωσιάζει πολύ το πώς με λίγες φράσεις φτιάχνουν ένα κανονικό τραγούδι, πώς βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις που να έχουν όσα χρειάζεται... Σε αυτό νομίζω πως τους βοηθάει και η γλώσσα τους.... Η γλώσσα τους είναι ρυθμική και σαν τραγουδιστή, και έτσι και μία μόνο φράση όταν λένε, αυτή βγαίνει σαν μουσική. Οπότε μπορεί να παίρνουν μια ωραία φράση, που να λέει αυτά που θέλουν να πούνε, και να φτιάχνουν τραγούδι με τη μουσική που έχει από μόνη της η φράση.*

Το ότι πολλές αφρικανικές γλώσσες είναι τονικές το είχα αναφέρει στα παιδιά στη διάρκεια των μαθημάτων μας, αλλά το είχαν παρατηρήσει και στο βίντεο *Foli*. Το στοιχείο αυτό φαίνεται ότι τα είχε εντυπωσιάσει, γιατί πολλά παιδιά το είχαν συγκρατήσει στη μνήμη τους και το ανέφεραν συχνά-πυκνά με διάφορες αφορμές. Ο Αναστάσης, για παράδειγμα, σε μια συζήτηση που περιστρεφόταν γύρω από τη σχέση των Αφρικανών με τη μουσική και τον ρυθμό, είχε σχολιάσει: «Σε εκείνο το ντοκιμαντέρ που είχαμε δει με τους Αφρικανούς, είχα παρατηρήσει ότι επειδή η γλώσσα τους έχει ρυθμό και ανεβοκατεβάσματα, όταν μιλάνε ακούγεται σχεδόν σαν να τραγουδάνε». Η παρατήρηση όμως της Γαλήνης είναι αρκετά πιο προχωρημένη, καθώς το κορίτσι σκέφτεται ότι η τονικότητα της γλώσσας πιθανώς συνδέεται σε κάποιο βαθμό με τη μελωδία του τραγουδιού. Και, πράγματι, η σκέψη της είναι σωστή, καθώς, όπως αναφέρουν οι εθνομουσικολόγοι και μουσικοπαιδαγωγοί Kazadi wa Mukuna και Elizabeth Oehrle (1996), στις τονικές γλώσσες της Αφρικής η μουσική και η γλώσσα είναι πολύ στενά συνδεδεμένες, με το βασικό μελωδικό σχήμα των τραγουδιών να καθορίζεται από τους τόνους των λέξεων. Ο εθνομουσικολόγος Simha Arom (1991) εξηγεί ως εξής το χαρακτηριστικό αυτό: «Προκειμένου οι λέξεις ενός τραγουδιού να διατηρήσουν το νόημά τους και να είναι κατανοητές, η μελωδία πρέπει αναγκαστικά να υπακούσει σε αυτές και να αναπαραγάγει τα τονικά τους σχήματα» (σ.11-12) Ή, όπως το κατανοεί με απλούστερο τρόπο η Γαλήνη, η ίδια η φράση διαμορφώνει τη μελωδία.

Ένα ακόμη στοιχείο της μουσικής κουλτούρας της Δυτικής Αφρικής που εντυπωσίασε τα παιδιά ήταν ότι πολλοί άνθρωποι στις περιοχές αυτές εξακολουθούν να φτιάχνουν μουσικά όργανα μόνοι τους με υλικά από τη φύση. Η Κορίνα (από το σχολείο του Κέδρου) και η Λουκία (από το σχολείο της Πρασιάς) συναντιούνται ξανά στον παρακάτω, επίσης “τεχνητό”, διάλογο και εκθέτουν κάποιες αξιοπρόσεκτες σκέψεις τους με αφορμή το θέμα αυτό.

Κορίνα: *Εμένα με έβαλε σε σκέψεις το ότι σε κάποιες περιοχές της Αφρικής οι άνθρωποι φτιάχνουν τα όργανά τους μόνοι τους από φυσικά πράγματα. Από ξύλο, δεν ξέρω κι εγώ, και από δέρμα, φτιάχνουν ας πούμε ένα τύμπανο. Και σκέφτομαι ότι ένα τέτοιο όργανο, που το 'χεις φτιάξει με τα χέρια σου, είναι πιο... πιο αληθινό και πιο κοντά σου, ας πούμε, και το σέβεται πιο πολύ...*

Λουκία: *Εμένα με εντυπωσίασε που φτιάχνουν τα όργανά τους με πράγματα από εκεί που ζουν, με υλικά της φύσης, με πράγματα που έχουν στην αυλή τους ας πούμε ή λίγο παραπέρα. Βλέπεις δηλαδή ότι ακόμη και τα όργανά τους είναι κι αυτά κομμάτι της ζωής τους με έναν τρόπο.*

Τα κορίτσια συγκινούνται από την πρακτική κάποιων ανθρώπων στην Αφρική να φτιάχνουν όργανα με τα χέρια τους και με υλικά από το περιβάλλον τους, αντιλαμβανόμενα αυτήν την πρακτική ως μία ακόμη οδό μέσω της οποίας η μουσική των Αφρικανών συνδέεται με τη γη, με τη φύση, με τη ζωή και τον άνθρωπο. Η Λουκία, άλλωστε, το λέει καθαρά αυτό στην τελευταία της φράση. Η Κορίνα, πάλι, αισθάνεται ότι τα μουσικά όργανα που είναι φτιαγμένα με αυτόν τον τρόπο έχουν μεγαλύτερη αξία και προκαλούν έναν ιδιαίτερο σεβασμό. Και είναι αλήθεια ότι στις παραδοσιακές αφρικανικές κοινωνίες τα μουσικά όργανα δεν αποτελούν απλά υλικά αντικείμενα, αλλά συχνά γίνονται αντιληπτά ως ανθρώπινη επέκταση. Η εθνομουσικολόγος Ruth Stone (2008) γράφει σχετικά: «Ορισμένα όργανα μπορεί να φέρουν προσωπικά ονόματα, να φυλάσσονται σε ειδικά σπίτια, να λαμβάνουν ειδικές θυσιαστικές προσφορές και να θεωρούνται περίπου ως άνθρωποι. Μια στενή, σχεδόν ανθρώπινη συντροφικότητα αναπτύσσεται μερικές φορές ανάμεσα στον μουσικό και στο όργανο» (σ.8).

Πέρα από το ότι τους αποκάλυψε πολλά καινούρια πράγματα στο πεδίο της μουσικής, η συνάντηση με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής ήταν και αυτή που έφερε τα παιδιά για πρώτη φορά αντιμέτωπα με κάποιες μέχρι τότε αντιλήψεις τους για τον Άλλον.

Γαλήνη: *Εγώ σκέφτομαι ότι στην Αφρική ειδικά, από τα τραγούδια και όλα αυτά που κάναμε, μου φαίνεται λίγο παράξενο πώς αυτοί οι άνθρωποι, που ακούμε τόσα πολλά για αυτούς που είναι κάπως άσχημα, ότι ας πούμε δεν έχουνε αυτά που έχουμε εμείς... Εντάξει, μπορεί να μην έχουνε αυτά που έχουμε εμείς, αλλά έχουν κάποια άλλα πράγματα να ασχοληθούνε, έχουν δικά τους πράγματα, που είναι ωραία, για αυτούς μπορεί να είναι ωραία, παρόλο που κάποιοι άνθρωποι απέξω τα βλέπουν διαφορετικά. Τα βλέπουν έτσι, επειδή δεν ξέρουν.*

Η Γαλήνη προβληματίζεται σχετικά με το αν η εικόνα που κυριαρχεί στην κοινωνία μας για τους ανθρώπους που ζουν στην Αφρική είναι σωστή και πλήρης. Αισθάνεται ότι ο τρόπος που κρίνουμε τις καταστάσεις και την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων αυτών είναι προβληματικός, γιατί στηρίζεται σε δεδομένα της δικής μας κουλτούρας, δεδομένα δηλαδή που πιθανώς δεν έχουν την ίδια αξία σε μια άλλη κουλτούρα. Μια τέτοια σύγκριση, λοιπόν, είναι άκυρη. Με άλλα λόγια, η Γαλήνη μάς καλεί να σεβαστούμε τη διαφορετικότητα μιας άλλης κουλτούρας και να αναγνωρίσουμε στους ανθρώπους της κουλτούρας αυτής το δικαίωμα να αξιολογήσουν τη ζωή τους με τους δικούς τους όρους.

Ακόμη πιο έντονους προβληματισμούς σχετικά με τις εικόνες της Αφρικής που είχε στο μυαλό της διατυπώνει παρακάτω η Διαμαντία, προχωρώντας και σε μια σύγκριση τρόπων ζωής και πολιτισμικών αξιών.

Διαμαντία: *Εγώ νόμιζα ότι η Αφρική είναι μια... σε κάποιες πλευρές είναι μια φτωχική χώρα...*

Εγώ: *Είναι μια φτωχή ήπειρος, ναι.*

Διαμαντία: *Τα παιδιά πίνουν νερό από τις λίμνες ήξερα...*

Εγώ: *Ισχύει ότι στην Αφρική υπάρχει έλλειψη σε πόσιμο νερό. Σε κάποιες περιοχές αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα, είναι αλήθεια. Αλλά...*

Διαμαντία: *Για αυτό σας λέω σε... σε κάποιες πλευρές.*

Εγώ: *Και στις περιοχές από τις οποίες κάναμε εμείς τα τραγούδια, κι εκεί υπάρχει φτώχεια...*

Διαμαντία (με διακόπτει): *Από την άλλη, είδα στα βίντεο, και γενικά από αυτά που γράφαμε στο τετράδιο, ότι δεν είναι... Είναι φτωχική, αλλά με τον τρόπο της έχει και πολλά ωραία πράγματα για τους ανθρώπους εκεί και για τον άνθρωπο τον ίδιο...*

Εγώ: *Όπως; Ποια πράγματα σου φάνηκαν ωραία;*

Διαμαντία: *Ας πούμε, είδαμε σε όλα τα βίντεο ότι οι άνθρωποι εκεί παίζουν μουσική όλοι μαζί, ότι κάνουν τις καθημερινές δουλειές τους μαζί, πήγαιναν στο ποτάμι μαζί, έφτιαχναν όργανα μαζί σε συνεργασία... Είναι δηλαδή πιο ομαδικοί από εμάς, εγώ έτσι κατάλαβα.*

Εγώ: *Ναι, ισχύει αυτό. Στις αφρικανικές κοινωνίες υπάρχει η αντίληψη της συλλογικότητας...*

Διαμαντία (σκεπτική, σαν να μιλάει στον εαυτό της): *Και σκέφτομαι ότι εμείς εδώ, άμα εδώ ήμασταν έτσι φτωχοί, δεν θα το είχαμε ούτε αυτό... Δεν θα μας έμενε τίποτε ωραίο.*

Ο διάλογος αυτός προέρχεται από την τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, αυτήν που έγινε έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος. Στη συζήτηση εκείνη τα παιδιά αναφέρθηκαν πολλές φορές στις αντιλήψεις που είχαν παλιότερα για κάποια μέρη του κόσμου, σχολιάζοντάς τες τώρα μέσα από το πρίσμα των όσων έμαθαν και κατάλαβαν στη διάρκεια του προγράμματος. Στην παραπάνω συνομιλία μας, η Διαμαντία

δείχνει έντονα προβληματισμένη στην προσπάθεια της να συμβιβάσει την εικόνα που είχε μέχρι πρότινος για την Αφρική –την εικόνα των παιδιών που «πίνουν νερό από τις λίμνες», αυτήν δηλαδή που είχε δει στην τηλεόραση– με την εικόνα που αποκόμισε μέσα από τα μαθήματά μας, και τελικά να ανακαλύψει πού βρίσκεται η αλήθεια. Η ίδια αγωνία να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των πραγμάτων και να καταλάβουν πώς είναι τελικά αυτοί οι κόσμοι των Άλλων διακατείχε πολλά παιδιά, ειδικά στο σχολείο του Κέδρου. Η Διαμαντία φαίνεται εδώ να έχει καταλήξει στην άποψη ότι οι εικόνες που είχε δει στα μέσα ενημέρωσης πιθανώς αφορούν «κάποιες πλευρές» μόνο της Αφρικής και δεν αναπαριστούν όλη την ήπειρο, δεν είναι όλη η εικόνα. Και μόνο αυτή η απομάκρυνση από τη γενίκευση, στην οποία έχει οδηγηθεί η Διαμαντία, αποτελεί ένα γενναίο βήμα για ένα δεκάχρονο παιδί. Επιπλέον, η Διαμαντία θεωρεί ότι σε κάποια πεδία οι Αφρικανοί είναι πιθανώς πιο πλούσιοι από εμάς, βλέποντας τη συλλογικότητα που τους χαρακτηρίζει ως ένα στοιχείο αξιοζήλευτο. Η συλλογικότητα της παραδοσιακής αφρικανικής κοινωνίας, που, σύμφωνα με τους Miller & Shahriari (2012), «εξακολουθεί να αποτελεί μια πρωταρχική αξία, ουσιώδη στην κοινωνική οργάνωση και την πολιτισμική ταυτότητα πολλών αφρικανικών πληθυσμών» (σ.330), συγκίνησε πολλά παιδιά, τα οποία, όπως και η Διαμαντία, ένιωσαν μια θλίψη σκεπτόμενα ότι η αξία αυτή μάλλον απουσιάζει από τις δική μας κοινωνία. Ήταν μία από τις πολλές φορές στη διάρκεια του προγράμματος που, μαθαίνοντας κάτι για μίαν Άλλη κουλτούρα, τα παιδιά συνειδητοποίησαν κάποιες (συχνά όχι θετικές) όψεις της δικής τους.

Συνολικά, η συνάντηση με την Αφρική υπήρξε πηγή πολυάριθμων ανακαλύψεων, έδωσε πολλή τροφή για σκέψη και οδήγησε τα παιδιά σε σημαντικές συνειδητοποιήσεις γύρω από τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την άγνοια που είχαν για κάποιες άλλες κουλτούρες, συνειδητοποιήσεις που θα δούμε εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα. Στην τελευταία μας εκείνη συζήτηση τα παιδιά έκλεισαν το θέμα της Αφρικής, καταλήγοντας στο ότι η συνάντηση αυτή υπήρξε για όλους ένα πολύ μεγάλο μάθημα. Όπως το διατύπωσε η Μυρτώ, «η Αφρική ήταν η ήπειρος που μας έμαθε τα περισσότερα πράγματα».

4. Γλώσσα

Το γεγονός ότι, μέσω των τραγουδιών, ήρθαν σε επαφή με κάποιες γλώσσες του κόσμου αναφέρθηκε από όλα σχεδόν τα παιδιά ως μία από τις σημαντικότερες εμπειρίες που είχαν στη διάρκεια του προγράμματος. Όπως θα φανεί αναλυτικότερα παρακάτω, τα παιδιά ευχαριστήθηκαν την γνωριμία τους με τις γλώσσες με πολλούς τρόπους: ως μια νέα γνώση, ως σύνδεση και επαφή με τους άλλους λαούς, ως πηγή κατανοήσεων γύρω από τη σχέση

γλώσσας-μουσικής, αλλά και ως αισθητική και βιωματική εμπειρία, για τη χαρά δηλαδή που τους έδωσε το να ακούνε και να προφέρουν νέες λέξεις.

Η συνάντηση με τις γλώσσες υπήρξε, πρώτα από όλα, μία ακόμη πηγή ανακαλύψεων και επίγνωσης. Πολλά παιδιά, μέχρι που κάναμε αυτό το πρόγραμμα, δεν είχαν πραγματική συνείδηση του πλούτου και της ποικιλίας των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο. Φυσικά, ήξεραν ότι υπάρχουν και άλλες γλώσσες, πέραν αυτών που μάθαιναν τα ίδια εντός και εκτός σχολείου ή αυτών που είχαν ακούσει να μιλιούνται στο (πολυπολιτισμικό πια) περιβάλλον τους. Όμως, εκείνες τις άλλες γλώσσες είτε δεν τις είχαν φανταστεί ποτέ, είτε τις φαντάζονταν με διάφορους περίεργους παιδικούς ή αστείους τρόπους (τσιν-τσαν-τσον, ούγκα-ούγκα και άλλα παρόμοια). Και βέβαια υπήρχαν και κάποιες γλώσσες στο πρόγραμμα, την ύπαρξη των οποίων τα παιδιά αγνοούσαν παντελώς. Έτσι, το ότι γνώρισαν κάτι που δεν ήξεραν, κάτι καινούριο, ήταν ένας από τους λόγους για τους οποίους η συνάντηση αυτή τους έδωσε τόσο μεγάλη ευχαρίστηση. Τα παρακάτω λόγια του Φοίβου αντανακλούν τα συναισθήματα πολλών παιδιών: *«Ένα πράγμα που μου άρεσε πολύ σε αυτό το πρόγραμμα ήταν που ανακάλυψα κάποιες καινούριες γλώσσες, που δεν ήξερα ότι υπάρχουν».*

Οι «πραγματικοί», όπως τους χαρακτήριζε συχνά ο Ραφαήλ, ήχοι των γλωσσών εντυπωσίασαν έως και γοήτευσαν τα παιδιά. *«Οι γλώσσες με εξέπληξαν πολύ. Τις φανταζόμουνα τελείως αλλιώς»*, είπε ο Ηλίας, ομολογώντας ότι φανταζόταν όλες τις άγνωστες γλώσσες λίγο-πολύ ως “κινέζικες”. Ο Ιωάννης ενθουσιάστηκε από την ομορφιά των γλωσσών: *«Ήξερα ότι υπάρχουν κι άλλες γλώσσες, όμως δεν ήξερα ότι είναι έτσι οι γλώσσες, τόσο ωραίες, δεν το ήξερα αυτό».* Η Κορίνα συνειδητοποίησε πόσο μεγάλη ηχητική ποικιλία υπάρχει στις γλώσσες του κόσμου.

Κορίνα: *Μου άρεσε πολύ που τα τραγούδια που κάναμε ήταν κάθε φορά από διαφορετική χώρα και που το καθένα ήταν σε άλλη γλώσσα. Γιατί έτσι γνώρισα όχι μόνο πολλές μουσικές αλλά και πολλές γλώσσες, και κατάλαβα ότι κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της ήχους, έχει δηλαδή το δικό της άκουσμα, όπως και η μουσική.*

Η Κορίνα σημειώνει εδώ ότι οδηγήθηκε στις κατανοήσεις αυτές στο θέμα των γλωσσών χάρη στο γεγονός ότι το πρόγραμμα περιελάμβανε μουσικές από πολλές διαφορετικές χώρες. Την ποικιλομορφία του προγράμματος σε ό,τι αφορά τις προελεύσεις των τραγουδιών –το γεγονός δηλαδή ότι κάθε τραγούδι προερχόταν από διαφορετική κουλτούρα– την ανέφεραν πολλά παιδιά ως ένα στοιχείο που εκτίμησαν πολύ για τον πλούτο όχι μόνο των μουσικών αλλά και των γλωσσικών εμπειριών που τους πρόσφερε. Πράγματι, η ποικιλία των γλωσσών έγινε δεκτή πολύ θετικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τη στιγμή που ξεπέρασαν το αρχικό «σοκ»

(όπως περιέγραψε η Γαλήνη αυτό που ένιωσαν, όταν κατάλαβαν ότι στο πρόγραμμα αυτό θα τραγουδούν ξενόγλωσσα τραγούδια) και τη δυσκολία του πρώτου καιρού, τα παιδιά άρχισαν να επιζητούν να μάθουν τραγούδια σε όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο άγνωστες γλώσσες. Το έντονο ενδιαφέρον που της προκάλεσαν οι γλώσσες εξηγεί παρακάτω η Νάσια.

Νάσια: Μου άρεσε που κάναμε πολλά και διαφορετικά τραγούδια, γιατί έτσι έμαθα, εκτός από όλα τα άλλα που έμαθα, γνώρισα και πολλές γλώσσες, και κατάλαβα λίγο το πώς είναι οι γλώσσες αυτών των χωρών, πώς μιλάνε εκεί οι άνθρωποι, πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους. Και θα ήθελα, αν συνεχίσουμε του χρόνου, να κάνουμε τραγούδια κι από άλλες χώρες, για να γνωρίσουμε κι άλλους πολιτισμούς, αλλά και τις γλώσσες τους.

Συνειδητοποιώντας ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της ζωής των ανθρώπων και ένα βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους, η Νάσια αντιλαμβάνεται τη γνωριμία με τη γλώσσα μιας ξένης χώρας ως μια γνώση για τη χώρα αυτή και τους ανθρώπους της. Η επιθυμία της να γνωρίσει κι άλλες γλώσσες είναι στην πραγματικότητα μια επιθυμία να μάθει περισσότερα πράγματα για τον κόσμο. Μια άλλη οπτική δίνει ο Ραφαήλ, ο οποίος βλέπει τη γλώσσα κυρίως ως έναν τρόπο επικοινωνίας και επαφής μεταξύ των ανθρώπων.

Εγώ: Γενικά, η γλώσσα σου φάνηκε ένα εμπόδιο;

Ραφαήλ: Όχι, η γλώσσα δεν μου φάνηκε εμπόδιο. Αντίθετα, μου άρεσε πολύ. Γιατί πήραμε μια ιδέα από τις γλώσσες του κόσμου. Και αν βρεθούμε εκεί, θα ξέρουμε να πούμε σε κάποιον λίγες λέξεις, να τον καταλάβουμε έστω λίγο. Και σκέφτηκα επίσης πως μπορεί και κάποια άλλα παιδιά να κάνουν ένα τέτοιο πρόγραμμα σαν εμάς, και μπορεί να έχουν μάθει και λίγα ελληνικά, λίγα.

Εγώ: Εννοείς παιδιά που ζουν σε μια άλλη χώρα;

Ραφαήλ: Ναι. Όπως κάνουμε εμείς τώρα αυτό το πρόγραμμα και μαθαίνουμε κάποιες γλώσσες άλλων χωρών, μπορεί κι αυτοί να έχουν μάθει έτσι λίγα ελληνικά. Υπάρχει περίπτωση. Και θα ήταν ωραίο.

Εγώ: Ναι, πράγματι. Έχει ενδιαφέρον η σκέψη σου αυτή.

Η “αντίστροφη” αυτή ματιά του Ραφαήλ μού φάνηκε πραγματικά ενδιαφέρουσα. Ίσως σκέφτηκε ότι όπως ο ίδιος, μαθαίνοντας λίγες λέξεις από τη γλώσσα μιας άλλης χώρας, απέκτησε μια μικρή γνώση για τη χώρα αυτή και ένιωσε λίγο πιο συνδεδεμένος με τους ανθρώπους της, έτσι και κάποια παιδιά κάπου αλλού στον κόσμο θα μπορούσαν να νιώσουν αντίστοιχα συναισθήματα για την Ελλάδα και τους κατοίκους της.

Οι σημαντικότερες, πάντως, ανακαλύψεις που έκαναν τα παιδιά με αφορμή τη γλώσσα είχαν να κάνουν με τη σύνδεση της (πρωτότυπης) γλώσσας με το τραγούδι. Ο παρακάτω διάλογος

είναι από την πρώτη συζήτηση που είχα με την Ευαγγελία, ένα από τα πιο ολιγόλογα παιδιά του σχολείου του Κέδρου.

Εγώ: *Πριν ξεκινήσουμε αυτό το πρόγραμμα είχες ακούσει ποτέ μουσικές από άλλες χώρες και σε άλλες γλώσσες εκτός από αγγλικά;*

Ευαγγελία: *Πριν από δύο χρόνια πήγαινα σε ένα κέντρο όπου κάναμε δραστηριότητες για παιδιά. Και είχε και μουσική. Εκεί είχαμε κάνει το Mariposa, αλλά στα ελληνικά, με ελληνικά λόγια. Δηλαδή, είχα ακούσει μόνο τη μουσική του, όχι τα λόγια του. Τα λόγια τα έμαθα εδώ.*

Εγώ: *Πώς σου φάνηκε όταν το άκουσες εδώ στη δική του γλώσσα, τη στιγμή που το είχες ήδη ακούσει;*

Ευαγγελία: *Στα ελληνικά, που το είχα ακούσει, δεν μου είχε κάνει καμία εντύπωση. Αλλά όταν το άκουσα εδώ, στη γλώσσα του, μου φάνηκε πολύ ωραίο τραγούδι. Μου άρεσε πολύ. Και κατάλαβα ότι όταν μεταφράζεις ένα τραγούδι σε άλλη γλώσσα από την κανονική του, όπως και να το μεταφράζεις... χάνει. Χάνει τον ρυθμό του. Και χάνει και την ωραιότητά του.*

Η Ευαγγελία μίλησε κι άλλες φορές για αυτή της την εμπειρία, εντυπωσιασμένη και η ίδια από το πόσο αδιάφορο της είχε φανεί το «La Mariposa» όταν το είχε ακούσει με ελληνικά λόγια, και πόσο, αντίθετα, ωραίο και ενδιαφέρον της φάνηκε όταν το άκουσε στη γλώσσα του. Το τελικό της συμπέρασμα ήταν ότι το κάθε τραγούδι έχει τη μουσική «του» και τα λόγια «του», αυτά της πρωτότυπης γλώσσας, και ότι η ακεραιότητα, η ρυθμική ισορροπία αλλά και η ομορφιά του τραγουδιού εξασφαλίζονται μόνο όταν τα δυο αυτά στοιχεία συνυπάρχουν και συνδυάζονται με τον φυσικό τους τρόπο.

Τη συνύφανση γλώσσας και μουσικής μέσα στο τραγούδι την αντιλήφθηκαν όλα τα παιδιά, που έκαναν διάφορες σχετικές παρατηρήσεις. Η σχέση μεταξύ γλώσσας και μουσικής αποτελεί ένα ευρύτατο θέμα μελέτης, που έχει απασχολήσει ποικίλους επιστημονικούς χώρους, από τη γλωσσολογία και τις λογοτεχνικές σπουδές, μέχρι την ψυχολογία, τη μουσικολογία, την ακουστική και την ανθρωπολογία. Σημαντική βιβλιογραφία στο θέμα αυτό προέρχεται και από τον χώρο της εθνομουσικολογίας, όπου πολλοί μελετητές έχουν διερευνήσει τις διάφορες όψεις της σχέσης της γλώσσας με τη μουσική (για παράδειγμα, τη γλώσσα στη μουσική, τη μουσική στη γλώσσα, τη μουσική ως γλώσσα κ.ά.), όπως και τα κοινά σημεία μεταξύ των δύο αυτών πεδίων του ανθρώπινου πολιτισμού (βλ. ενδεικτικά Feld & Fox, 1994). Όπως σημειώνει ο εθνομουσικολόγος William Bright (1963), ίσως το πιο προφανές κοινό σημείο βρίσκεται στο γεγονός ότι η γλώσσα και η μουσική αποτελούν τους δυο πιο σημαντικούς τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τον ήχο. Ο Bright αναφέρεται, επιπλέον, στην αμφίδρομη επιρροή μεταξύ γλώσσας και μουσικής κατά τη

συνύπαρξη τους μέσα στο τραγούδι, περιγράφοντας περιπτώσεις κατά τις οποίες η μουσική επηρεάζει τη γλώσσα (τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν, για παράδειγμα, οι φωνητικές τροποποιήσεις που υφίσταται η γλώσσα όταν τραγουδιέται), ή άλλες κατά τις οποίες η γλώσσα επηρεάζει τη μουσική (όπως όταν οι τονισμοί ή κάποια άλλα στοιχεία της γλώσσας επηρεάζουν το μελωδικό σχήμα του τραγουδιού). Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται και η παρατήρηση της Γαλήνης, που παρέθεσα νωρίτερα, ότι δηλαδή η αφρικανική τονική γλώσσα διαμορφώνει σε κάποιον βαθμό τη μελωδία των τραγουδιών.

Την άποψη που ανέπτυξε παραπάνω η Ευαγγελία –ότι μόνο η πρωτότυπη γλώσσα διασφαλίζει την ισορροπία και την ομορφιά του τραγουδιού– τη διατύπωσαν και άλλα παιδιά, δηλώνοντας με έμφαση ότι δεν θα ήθελαν σε καμία περίπτωση να είχαν τραγουδήσει τα τραγούδια στα ελληνικά. Έτσι, με τον τρόπο τους, στηλίτευσαν την πρακτική κάποιων δασκάλων μουσικής που, για να αποφύγουν τη δυσκολία της γλώσσας, διδάσκουν τραγούδια ξένων χωρών με μεταφρασμένους (συνήθως στα αγγλικά ή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής) στίχους, οι οποίοι, μάλιστα, συχνά απέχουν πολύ από το πρωτότυπο κείμενο. Πέρα, πάντως, από το παραπάνω σκεπτικό, υπήρξαν και αρκετοί ακόμη λόγοι για τους οποίους τα παιδιά, χωρίς καμία εξαίρεση, τέθηκαν υπέρ της αυθεντικής γλώσσας. Κάποιοι από αυτούς αναφέρονται στον ακόλουθο διάλογο, που διαδραματίστηκε στο σχολείο της Πρασιάς.

Εγώ: *Επειδή η γλώσσα των τραγουδιών ήταν μια δυσκολία, θα προτιμούσατε να είχαμε κάνει τα τραγούδια στα ελληνικά, να κρατάγαμε δηλαδή τη μουσική και να βάζαμε ελληνικά λόγια;*

Όλα τα παιδιά μαζί (έντονα): *Όχι, όχι! Όχι!*

Αθηνά: *Όχι, γιατί όταν μαθαίνεις ένα ξένο τραγούδι, σου αρέσει ο ήχος με τα λόγια που έχει στο φυσικό του... Ταιριάζουν δηλαδή τα λόγια με τη μουσική, και δεν θες να τα αλλάξεις.*

Στέφανος: *Όχι, δεν θα 'θελα με τίποτα να τα λέγαμε στα ελληνικά. Γιατί είναι πολύ ωραίο το να ανακαλύπτεις καινούριες γλώσσες ενώ τραγουδάς. Επίσης, πολλές φορές κάποιες λέξεις όταν μεταφράζονται, χάνουν τον ρυθμό τους. Δεν ταιριάζουν με τον ρυθμό και δεν πάνε.*

Λουκία: *Και καταρχήν δεν θα είχε νόημα να πάρουμε τη μουσική ενός τραγουδιού χωρίς να έχουμε τα λόγια. Γιατί ουσιαστικά κάνουμε ένα κινέζικο τραγούδι για να δούμε και πώς είναι τα κινέζικα και να δούμε τον πολιτισμό τους. Αμα βάλουμε εμείς ελληνικά, είναι σαν να κάνουμε ένα ελληνικό τραγούδι μόνο με τη μουσική του άλλου. Κι ας έχει ομοιοκαταληξία, κι ας κρατάει και τον ρυθμό. Και πάλι δεν θα έχει νόημα, γιατί απλά δεν είναι κινέζικο.*

Φιλάνθη: *Δεν είναι ωραίο να αλλάξεις τη γλώσσα ενός τραγουδιού. Αλλάζει η αίσθησή του. Κι επίσης όταν τραγουδάς ένα τραγούδι στη γλώσσα του, σου έρχεται αμέσως στο μυαλό αυτή η χώρα, σκέφτεσαι το πώς είναι εκεί, τους ανθρώπους... Ενώ αν το πεις με ελληνικά λόγια, δεν θα το νιώσεις καθόλου αυτό.*

Όπως και η Ευαγγελία παραπάνω, έτσι και τα παιδιά εδώ αισθάνονται το φυσικό «συνταίριασμα της μελωδίας και του κειμένου στην πρωτότυπη γλώσσα» (Barrett, McCoy, & Veblen, 1997, σ.251) και την αρτιότητα που η χρήση της πρωτότυπης γλώσσας προσδίδει στο τραγούδι, και αναφέρουν τα στοιχεία αυτά ως λόγους για τους οποίους προτιμούν τα τραγούδια στις γλώσσες τους. Ταυτόχρονα, όμως, το σκεπτικό τους περιλαμβάνει και κάποια ακόμη επιχειρήματα. Ο Στέφανος προτιμά τις αυθεντικές γλώσσες, γιατί έτσι του δίνεται η ευκαιρία να ακούσει και να γνωρίσει λίγο κάποιες γλώσσες του κόσμου. Για την Λουκία, μια αλλαγή της γλώσσας, ακόμη και αν είχε γίνει με προσοχή ώστε να εξασφαλίζονται η ομοιοκαταληξία και ο ρυθμός, θα αλλοίωνε την πολιτισμική ταυτότητα του τραγουδιού («απλά δεν θα ήταν κινέζικο») και δεν θα επέτρεπε στα παιδιά να γνωρίσουν ένα ουσιώδες στοιχείο των υπό μελέτη πολιτισμών, που είναι η γλώσσα. Η Φιλάνθη, σε μια πολύ ενδιαφέρουσα τοποθέτηση (που έχει κάποια κοινά στοιχεία με εκείνη του Ραφαήλ παραπάνω), υποστηρίζει ότι το τραγούδι στην αυθεντική του γλώσσα σε συνδέει συναισθηματικά και νοητικά με τη χώρα προέλευσής του και με τους ανθρώπους της. Τα λόγια της Φιλάνθης επιβεβαιώνουν την άποψη των Anderson και Campbell (1996), που, υπερασπιζόμενοι τη χρήση των αυθεντικών γλωσσών κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου, τονίζουν ότι τα παιδιά «ταυτίζονται καλύτερα με τις κουλτούρες και τους ανθρώπους όταν τραγουδούν ένα τραγούδι στην αυθεντική του γλώσσα» (σ.7).

Οι Anderson και Campbell (1996), στο ίδιο θέμα, καλούν τους δασκάλους να μην φοβούνται να διδάξουν τα τραγούδια στις γλώσσες τους, υποστηρίζοντας ότι «τα παιδιά ευχαριστιούνται να μαθαίνουν να προφέρουν νέες λέξεις» (σ.7). Και αυτή τους η θέση επιβεβαιώθηκε απόλυτα στην έρευνα, αφού πολλά παιδιά ανέφεραν ως βασικό επιχείρημα υπέρ της αυθεντικής γλώσσας το γεγονός ότι ένιωσαν ως πολύ απολαυστικό το να τραγουδούν σε άγνωστες γλώσσες. Αυτό είναι αξιοσημείωτο, αν σκεφτεί κανείς ότι η εκμάθηση των στίχων στις πρωτότυπες γλώσσες ήταν μια επιπρόσθετη δυσκολία για όλα τα παιδιά, ενώ κάποια από αυτά είχαν ξεκινήσει το πρόγραμμα με πραγματικό άγχος απέναντι σε μια τέτοια προοπτική.

Νάσια: Και μου άρεσε πολύ που τραγουδήσαμε σε διάφορες ξένες γλώσσες. Στην αρχή φοβόμουνά ότι δεν θα μπορούσα πω τα λόγια, αλλά μετά που είδα ότι μπορώ να τα βγάλω πέρα, μου άρεσε πάρα πολύ, γιατί, εντάξει, είναι πολύ ωραία εμπειρία να τραγουδάς σε άλλες γλώσσες.

Μυρτώ: Ναι, ήταν τέλειο που μπορούσαμε να μιλάμε λίγο σε ξένες γλώσσες, που μάθαμε δηλαδή να προφέρουμε λέξεις που δεν ήτανε μόνο αγγλικά, αλλά και από άλλες, καινούριες γλώσσες.

Η Γαλήνη, που, όπως είδαμε, προβληματιζόταν σχετικά με το κατά πόσον ένας outsider θα μπορούσε ποτέ να κατανοήσει και να εκφράσει τα τραγούδια με έναν τρόπο που να

προσεγγίζει, έστω, αυτόν των ανθρώπων της κουλτούρας, φάνηκε να πιστεύει ότι η χρήση της πρωτότυπης γλώσσας βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση.

Γαλήνη: Μου άρεσε που τραγούδησα το κάθε τραγούδι στη γλώσσα του. Γιατί έτσι μπόρεσα να πάω πιο κοντά στο κάθε τραγούδι, λίγο πιο κοντά στον τρόπο που το λένε οι άνθρωποι εκεί και που το εκφράζουν. Επίσης, μου άρεσε και που τα κατάφερα, που κατάφερα να τραγουδήσω όλα τα τραγούδια στις γλώσσες τους.

Η Γαλήνη σημειώνει εδώ και την ικανοποίηση που της πρόσφερε το γεγονός ότι κατάφερε να αντεπεξέλθει στη δυσκολία των γλωσσών των τραγουδιών. Τη δυσκολία αυτή την είδαν τελικά ως πρόκληση σχεδόν όλα τα παιδιά, απολαμβάνοντάς τη μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να την συμπεριλάβουν και αυτή στους λόγους για τους οποίους ευχαριστήθηκαν το τραγούδι σε άλλες γλώσσες. Τα δυο κορίτσια που μιλούν παρακάτω προέρχονται από διαφορετικά σχολεία.

Διαμαντία: Εμένα μου αρέσει που τα τραγούδια είναι σε άλλες γλώσσες. Γιατί, εντάξει, αν ήταν στα ελληνικά θα μαθαίναμε εύκολα τους στίχους, ενώ τώρα εμένα με διασκεδάζει, με διασκεδάζουν όλα τα τραγούδια, γιατί μπερδεύομαι με τις γλώσσες τους, και θέλω να τα μάθω.

Κλαίρη: Εγώ δεν θα ήθελα καθόλου να τα λέγαμε στα ελληνικά. Καταρχήν, γιατί είναι πολύ ωραίο που μάθαμε κάτι καινούριο, αλλά κι επειδή έχει και έναν βαθμό δυσκολίας αυτό που κάνουμε τώρα. Γιατί στα ελληνικά θα ήταν κάτι εύκολο να τα πούμε και δεν θα τόσο διασκεδαστικό...

Συναισθήματα ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης με αφορμή τις επιτυχίες τους στο θέμα των γλωσσών βιώθηκαν από όλα τα παιδιά. Τα συναισθήματα αυτά έγιναν πιο εμφανή ανάμεσα στα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, τα οποία, όπως έχω αναφέρει, ξεκίνησαν το πρόγραμμα με αρκετές μαθησιακές και άλλες αδυναμίες. Έτσι, κάθε επίτευγμα και κάθε δεξιότητα που αποκτούσαν ή βελτίωναν τους έδινε μεγάλη χαρά και πίστη στις δυνατότητές τους.

Φοίβος: Εμένα μου έκανε μεγάλη εντύπωση πώς καταφέραμε, όχι μόνο εγώ, όλη η τάξη, να μάθουμε τις γλώσσες στα τραγούδια. Γιατί είναι και δύσκολες, κάποιες είναι πολύ δύσκολες. Και εγώ δεν πίστευα ποτέ ότι θα το κατάφερα αυτό. Δεν φανταζόμουνα δηλαδή ποτέ τον εαυτό μου να λέω κινέζικα ή αφρικανικά ούτε μία λέξη... Κι όμως το κατάφερα. Και μου άρεσε... μου άρεσε που ξεπέρασα αυτή τη δυσκολία.

Η αυτοπεποίθηση που του δημιούργησαν τα επιτεύγματά του στο θέμα των γλωσσών αποτυπώνεται και στην παρακάτω φράση, που ο Φοίβος έγραψε στο φυλλάδιό του στο τέλος της χρονιάς.

Μεγάλες διαταραχές ώστε να μαθαίνω και λίγο
από τις άλλες γλώσσες
κατάλαβα ότι έχω

[Φοίβος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Από τις διάφορες γλώσσες που γνώρισαν στο πρόγραμμα, εκείνη που προκάλεσε στα παιδιά τα πιο έντονα συναισθήματα –έκπληξη, θαυμασμό, έλξη, συγκίνηση– ήταν σίγουρα η κινεζική. Ένα γενικό συναίσθημα ήταν οπωσδήποτε η έκπληξη, καθώς όλα τα παιδιά φαντάζονταν την κινεζική γλώσσα «πολύ αλλιώς».

Μυρτώ: Εμένα με εξέπληξαν πάρα πολύ τα κινέζικα. Τα φανταζόμουν πολύ αλλιώς.

Γαλήνη: Ναι, κι εγώ.

Ραφαήλ: Εγώ νόμιζα ότι τα κινέζικα είναι τσιν τσαν τσον.

Προκόπης: Κι εγώ αυτό νόμιζα.

Αγνή: Όλοι αυτό νομίζαμε... Ενώ είναι κάτι πολύ διαφορετικό αυτό που τώρα ανακαλύψαμε.

Εγώ: Τι είναι αυτό που τώρα ανακαλύψατε;

Μυρτώ: Ανακαλύψαμε ότι είναι μια πολύ ωραία γλώσσα...

Ραφαήλ: ...που σε τραβάει να τη μάθεις.

Η κινεζική γλώσσα εντυπωσίασε όλα τα παιδιά, συζητήθηκε όμως περισσότερο από τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου. Μάλιστα, θα έλεγα ότι το γεγονός ότι το κινέζικο τραγούδι αγαπήθηκε τόσο πολύ από τα παιδιά αυτά είχε σίγουρα να κάνει και με τη γοητεία που τους άσκησε η γλώσσα. Η γοητεία αυτή ήταν ένα παράγωγο τόσο της δυσκολίας της κινεζικής γλώσσας –στοιχείο που αύξησε την πρόκληση, άρα και την ευχαρίστηση από την επιτυχία– όσο και της αισθητικής ομορφιάς που τα παιδιά ανακάλυψαν μέσα στους ήχους της.

Γαλήνη: Εγώ, από τα τραγούδια που έχουμε κάνει στις διάφορες γλώσσες, θα ήθελα πολύ να κάνουμε πολλά ακόμη κινέζικα τραγούδια. Γιατί είναι μια γλώσσα που ποτέ μου δεν φανταζόμουν πως ήταν έτσι. Γιατί, εντάξει, είναι λίγο δύσκολη, αλλά έχει κάτι ωραίο μέσα της, στις λέξεις της, στο πώς ακούγονται...

Φοίβος: Εμένα, κατά τη γνώμη μου, η πιο ωραία, αλλά και μπερδευτική αλλά και εκπληκτική γλώσσα ήταν τα κινέζικα. Γιατί εμείς λέγαμε ότι τα κινέζικα είναι τσιν τσον, ενώ ξαφνικά είναι μια γλώσσα με πάνω από πενήντα χιλιάδες γράμματα..., που σε εντυπωσιάζει...

Ραφαήλ: Εμένα ένα από τα πιο αγαπημένα μου τραγούδια ήταν το κινέζικο...

Γαλήνη: Και σένα, ε; Σε όλους μας.

Ραφαήλ: Έχει μια περίεργη προφορά που θέλεις να τη μάθεις και σε προκαλεί να την πεις σωστά. Και είναι άλλο να λες τσιν τσαν τσον και τέτοια, που νομίζαμε πως ήταν –που δεν ήταν, αλλά

που παλιά νομίζαμε– και άλλο να λες την πραγματική γλώσσα. Γιατί νιώθεις αλλιώς όταν λες τις πραγματικές τους λέξεις. Είναι κάτι διαφορετικό, που θα πεις ούαου!

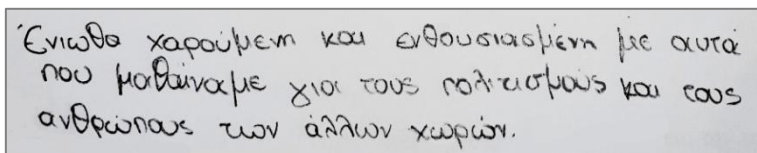
Η σύντομη επαφή που είχαν τα παιδιά με μερικές γλώσσες του κόσμου ήταν αρκετή για να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον για αυτές. Έτσι, αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι θα ήθελαν στο (άμεσο ή μακρινότερο) μέλλον να γνωρίσουν καλύτερα κάποια από τις γλώσσες που συνάντησαν στο πρόγραμμα.

Συνολικά, η συνάντηση με τις γλώσσες αξιολογήθηκε πολύ ψηλά από όλα τα παιδιά, που τη συμπεριέλαβαν στις πιο σημαντικές εμπειρίες που είχαν στη διάρκεια του προγράμματος. Πέρα από την ευχαρίστηση που τους πρόσφερε για όλους τους λόγους που παρουσίασα παραπάνω, η συνάντηση αυτή έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να δουν και να κατανοήσουν τη γλώσσα ως αυτό που είναι: ένα θεμελιώδες στοιχείο της ζωής, της ταυτότητας και του πολιτισμού των ανθρώπων και των λαών, αλλά και «ένα ακόμη παράθυρο από το οποίο μπορεί κανείς να κοιτάξει τον κόσμο⁴¹».

5. Μάθηση και γνώση

Η χαρά της γνώσης: «Ήταν κάτι χαρούμενο που μαθαίναμε για τις άλλες χώρες»

Η τεράστια χαρά που προκάλεσαν στα παιδιά τα όσα έμαθαν και κατάλαβαν για τη μουσική και τον κόσμο στη διάρκεια του προγράμματος αποτελεί ένα από τα πιο τρανταχτά ευρήματα αυτής της έρευνας. Η συνάντηση με τις Μουσικές του Κόσμου, πέρα από ενσώματη μουσική εμπειρία, υπήρξε για τα παιδιά και μια εμπειρία με γνωστική διάσταση, επίκεντρο της οποίας ήταν οι γνώσεις που απέκτησαν για κάποιες κουλτούρες του κόσμου και τις μουσικές τους. Οι αναφορές των παιδιών στις γνωστικής φύσης εμπειρίες που βίωσαν στο πρόγραμμα είναι, χωρίς υπερβολή, εκατοντάδες και αναδεικνύουν τον ενθουσιασμό, την περιέργεια, το ενδιαφέρον και κυρίως τη χαρά που ένιωσαν μαθαίνοντας πράγματα που δεν ήξεραν. Οι παρακάτω εικόνες δίνουν μια πρώτη ιδέα.



Ένωθα χαρούμενη και ενθουσιασμένη με αυτά που μαθαίναμε για τους πολιτισμούς και τους ανθρώπους των άλλων χωρών.

[Λήδα, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

⁴¹ Από το κινέζικο ρητό: «Το να μάθεις μία γλώσσα σημαίνει να έχεις ένα ακόμη παράθυρο από το οποίο να κοιτάξεις τον κόσμο».

Ήταν κάτι χαρούμενο
που μάθαμε πολλά πράγματα για τις α-
λλες χώρες.

[Χριστόφορος, 12/6/17, φυλλάδιο-2]

Μιώθη ευτυχία που
διώρισα τον ποδοσφαιρό των
αλλών χωρών και θα
παρω πολύ αν μου δοθεί
ευκαιρία στο μέλλον να το
ζατακάνω.

[Όλγα, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η αντίδραση των παιδιών του σχολείου του Κέδρου απέναντι στη νέα γνώση. Τα παιδιά αυτά, πολύ περισσότερο από τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς, όχι απλώς χάρηκαν, αλλά πραγματικά συγκινήθηκαν από τη γνωριμία τους με τους πολιτισμούς του κόσμου, την οποία αξιολόγησαν ως μια εξαιρετικά πολύτιμη εμπειρία για τη ζωή τους. Ο κυριότερος λόγος για αυτή τη διαφορά ήταν, θεωρώ, το γεγονός ότι τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου έκαναν μια πιο ποιοτική και σε βάθος μελέτη του πλαισίου της μουσικής σε σχέση με τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς. Όπως έχει φανεί στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας, ο χρόνος που είχα στη διάθεσή μου στο σχολείο του Κέδρου ήταν αρκετά περισσότερος από αυτόν που είχα στο σχολείο της Πρασιάς (κυρίως χάρη στη μεγαλύτερη στήριξη που έλαβα από τους εκπαιδευτικούς στο πρώτο σχολείο). Έτσι, στο σχολείο του Κέδρου μπόρεσα να αφιερώσω περισσότερες ώρες στη μελέτη του πλαισίου και σε σχετικές συζητήσεις, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δουν και να ακούσουν περισσότερα πράγματα, να γεντούν περισσότερες γνώσεις και, τελικά, να απολαύσουν περισσότερο τόσο τη διαδικασία της μάθησης όσο και τις γνώσεις που αποκόμισαν μέσω αυτής.

Φοίβος: *Εγώ σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ένιωθα μόνο χαρά. Γιατί μάθαινα διάφορα πράγματα από όλο τον κόσμο... Μάθαινα για άλλες χώρες, για τους πολιτισμούς τους, πώς ζουν οι άνθρωποι, τη μουσική τους, τα όργανά τους, τους χορούς τους, λίγο τις γλώσσες τους...*

Χριστόφορος: *Ναι, ήταν πολύ ωραίο που μαθαίναμε για τους άλλες χώρες. Και μας άρεσε πολύ....*

Ηλίας: *Επειδή μαθαίναμε πράγματα για τον έξω κόσμο, που δεν τα ξέραμε.*

Εγώ: *Πιστεύετε ότι μάθατε κάποια πράγματα από αυτό το πρόγραμμα;*

Όλα τα παιδιά φωνάζουν ταυτοχρόνως: *Ναιιαι!! Πάρα πολλά!*

Ραφαήλ: *Εγώ, κυρία, έμαθα πολλά πράγματα που... που δεν θα τα ξεχάσω ποτέ. Και ανακάλυψα καινούρια πράγματα για τη μουσική, για τους ανθρώπους, για τον κόσμο γενικότερα.*

Διαμαντία: Εγώ έμαθα πολλά για τη μουσική, αλλά και για την ιστορία κάποιων λαών. Από πού ξεκίνησαν οι άνθρωποι, πού κατέληξαν, ποιοι τους κατέκτησαν...

Μυρτώ: ... πώς δημιούργησαν τα τραγούδια τους, σε ποιες καταστάσεις, σε ποιες συνθήκες...

Διαμαντία: Ναι. Μάθαμε πολλά. Και όταν τελειώσουμε αυτό το πρόγραμμα, εγώ θα ανοίγω το τετράδιό μου να κοιτάζω αυτά που έγραψα, και θα τα θυμάμαι.

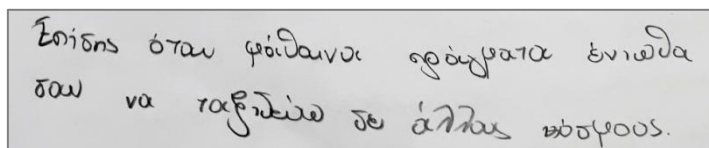
Λήδα: Ναι, Διαμαντία! Κι εγώ!

Γαλήνη: Εγώ έμαθα κάποια πράγματα που δεν ήξερα και δεν πίστευα πως θα τα άκουγα ποτέ. Έμαθα για τους Κινέζους, έμαθα για τους Μαορί, για τους Ισπανούς, για τους, για τους... Έμαθα δηλαδή κάποια πράγματα, που σίγουρα δεν θα είχα μάθει αν δεν γινόταν αυτό το πρόγραμμα. Δεν νομίζω να πήγαινα ποτέ στην Κίνα, στην Αφρική ή σε όλες αυτές τις χώρες...

Κορίνα: Θα πήγαινες κάπου, αλλά όχι σε όλες τις χώρες.

Γαλήνη: Μπορεί να πήγαινα σε κάποιες, αλλά όχι σε όλες αυτές που επισκεφτήκαμε. Και ακόμα και να πήγαινα, δεν θα μάθαινα, νομίζω, αυτά που είδαμε και μάθαμε εδώ.

Για τα παιδιά αυτά, που ξεκίνησαν το πρόγραμμα έχοντας στο βιογραφικό τους πολύ περιορισμένες προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες και μην γνωρίζοντας σχεδόν τίποτα για τον «έξω κόσμο», κάθε ψηφίδα γνώσης για τους άλλους πολιτισμούς γινόταν αισθητή ως ένα βήμα που τα απομάκρυνε από τον μικρόκοσμό τους και τους άνοιγε τον δρόμο προς τον θαυμαστό, μεγάλο, πραγματικό κόσμο. «Κάναμε ένα ταξίδι και μαθαίναμε τα πάντα». Αυτήν ακριβώς την αίσθηση αποτυπώνει η φράση του Φοίβου που είδαμε στην αρχή του κεφαλαίου, ενώ με παρόμοιους τρόπους περιέγραψαν την εμπειρία της μάθησης που βίωσαν στο πρόγραμμα αρκετά ακόμη παιδιά, όπως δείχνει και η παρακάτω φράση της Γαλήνης.



Επίσης όταν φεύδαν οι φράγματα ενιωδα σου να ταξιδεύω σε άλλους κόσμους.

[Γαλήνη, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς, από την άλλη, ευχαριστήθηκαν μεν τις πληροφορίες για τις άλλες κουλτούρες του κόσμου, αυτό όμως που τα συγκίνησε περισσότερο ήταν τα όσα ανακάλυψαν και έμαθαν σε σχέση με τη μουσική. Τα λόγια της Ιφιγένειας που ακολουθούν, όπως και τα κείμενα της Λουκία και της Πετρούλας στη συνέχεια, δίνουν μια ιδέα των πεδίων στα οποία εστιάστηκε κυρίως το ενδιαφέρον των παιδιών αυτών.

Ιφιγένεια: Έμαθα τραγούδια που δεν φανταζόμουν ότι υπάρχουν, έμαθα πολλά όργανα τα οποία επίσης δεν ήξερα ότι υπάρχουν, [...] και ακόμη έμαθα νέους χορούς, που είναι σε άλλο στυλ, πολύ διαφορετικοί από αυτούς που συνηθίζουμε εμείς εδώ αυτή την εποχή.

6. Τι έμαθα μέσα από το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου:
Έμαθα διάφορες ~~μαουσικές~~ μαουσικές τις
οποίες δε θα μπορούσα να φανταστώ
ότι θα μπορούσαν να υπάρχουν.

[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Ανακάλυξα έργα που ποτέ δε
φантаζήκαμ ότι ήσαν έρεα.

[Πετρούλα, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Όλα πάντως τα παιδιά, χωρίς εξαίρεση –ακόμη οι μαθητές με τα πιο έντονα μαθησιακά προβλήματα ή οι πιο ζωηροί και αυτοί που ασχολήθηκαν λιγότερο σοβαρά με το πρόγραμμα– δήλωσαν τη χαρά τους για το γεγονός ότι έμαθαν πράγματα που δεν ήξεραν. «*Ηταν εκπληκτικό που μαθαίναμε πληροφορίες για χώρες από άλλες ηπείρους*», έγραψε στο φυλλάδιό του ο Ματέο, ένα από τα αγόρια που μου έκανε συχνά τη ζωή δύσκολη με τη φασαρία του την ώρα του μαθήματος, ενώ μεγάλη αξία έχει για μένα και η παρακάτω φρασούλα της Γιάννας, καθώς επρόκειτο για ένα κορίτσι με σοβαρότατα μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα: «*Έμαθα καινούρια πράγματα του κόσμου*». Η Κορίνα εξηγεί την ενθουσιώδη αυτή ανταπόκριση των παιδιών λέγοντας ότι οι γνώσεις που τους πρόσφερε το πρόγραμμα ήρθαν και κάλυψαν μια ανάγκη την οποία ένιωθαν ήδη μέσα τους τα παιδιά: «*Στα μαθήματα νιώθαμε χαρά, γιατί κάθε φορά μάς μαθαίνατε καινούρια και ενδιαφέροντα πράγματα. Κι αυτό μας άρεσε γιατί θέλαμε να μάθουμε πιο πολλά πράγματα, και δεν είχαμε την ευκαιρία πριν έρθετε εσείς να το καταφέρουμε*». Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει παρακάτω και η Βικτωρία.

Ήθελα να μάθω για άλλους λαούς
να μάθω λίγο από γένες θλώσεις,
να μάθω νέα εργαλεία και νέες
χωρογραφίες.

[Βικτωρία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Στο άρθρο του με τίτλο «*Η χαρά της μάθησης*», στο οποίο μελετά τις διεργασίες και τις προϋποθέσεις της μάθησης, ο Κώστας Μπακιρτζής (2006), από τον χώρο της παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι «*μαθαίνουμε γιατί συγκινούμαστε*» (σ.62) και «*μαθαίνουμε μόνο ό,τι μας συγκινεί*» (σ.63), εξηγώντας ότι το βίωμα της συγκίνησης είναι εγγενές χαρακτηριστικό αλλά και γενεσιουργός παράγοντας της μάθησης. Το συγκινησιακό βίωμα, στο οποίο αναφέρεται ο Μπακιρτζής, ήταν εμφανές τόσο στα λόγια όσο και στις αντιδράσεις των παιδιών αυτής της έρευνας, και ήταν αυτό από το οποίο προέκυπτε η έντονη επιθυμία τους να μάθουν όσο το

δυνατόν περισσότερα πράγματα. «Ένιωσα χαρά και θέληση ότι θέλω να μάθω λίγο από τις γλώσσες του κόσμου αλλά και τους ρυθμούς τους», έγραψε ο Φοίβος απαντώντας στο ερώτημα πώς ένιωθε στη διάρκεια των μαθημάτων. Στο ίδιο ερώτημα η Σεβαστιανή απάντησε: «Το κύριο συναίσθημά μου ήταν χαρά αλλά και θέληση να μάθω κι άλλα πράγματα μέσα από αυτά τα τόσο διαφορετικά τραγούδια». Τα δύο αυτά παιδιά δεν συναντήθηκαν ποτέ, κι όμως χρησιμοποιούν τις ίδιες ακριβώς λέξεις –«χαρά» και «θέληση»– για να περιγράψουν τη συγκίνηση που ένιωσαν μαθαίνοντας νέα πράγματα για τον κόσμο.

Η σπανιότητα της γνώσης: «Έμαθα πράγματα που δεν θα τα μάθαινα ποτέ στον κόσμο που ζω»

Το είδος των γνώσεων που παρείχε αυτό το πρόγραμμα, με επίκεντρο τις πολιτισμικής, εθνομουσικολογικής και ανθρωπολογικής φύσης πληροφορίες για τις διάφορες χώρες και κουλτούρες, ήταν πρωτόγνωρο για τα παιδιά και, όπως είδαμε, προσέλκυσε έντονα το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα, όμως, η επαφή τους με αυτού του είδους τις γνώσεις τα οδήγησε και σε μια σκέψη, ή διαπίστωση, η οποία τους προκάλεσε ανάμεικτα συναισθήματα. Η σκέψη αυτή συμπυκνώνεται σε γενικές γραμμές στην παρακάτω φράση: «Έμαθα κάποια πράγματα, που αν δεν ήταν αυτό το πρόγραμμα, δεν θα τα μάθαινα ποτέ στη ζωή μου». Τα λόγια αυτά ειπώθηκαν από την Μανπρίτ, ωστόσο, την ίδια ακριβώς άποψη εξέφρασαν πάρα πολλά ακόμη παιδιά και των δύο σχολείων, και μάλιστα με εντυπωσιακά πανομοιότυπες λέξεις. «Έμαθα κάποια πράγματα, που σίγουρα δεν θα είχα μάθει αν δεν γινόταν αυτό το πρόγραμμα», είπε η Γαλήνη σε μια συζήτηση που έχω παραθέσει λίγο παραπάνω, ενώ και ο Ραφαήλ, απαντώντας στο ερώτημα τι έμαθε μέσα από το πρόγραμμα, έγραφε στο φυλλάδιό του: «Έμαθα μουσικές και ξένες γλώσσες που δεν θα τις μάθαινα ποτέ». Παρόμοιες απόψεις διατυπώνονται και στα κείμενα που ακολουθούν.

5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:
ΟΤΙ ΕΙΧΑ ΤΗΝ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΝΑ ΜΑΘΩ ΠΡΑΓΜΑΤΑ
ΠΟΥ ΔΕΝ ΘΑ ΜΑΘΑΙΝΑ ΠΟΤΕ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΟΥ
ΑΝ ΔΕ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

[Αθηνά, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Επίσης έμαθα για τον πολιτισμό διαφόρων
χωρών που αν δεν είχαμε κάνει αυτό το
πρόγραμμα δεν θα τις είχαμε συναντήσει
ποτέ στη ζωή μας.

[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Αυτό που φαίνεται από όλες αυτές τις δηλώσεις είναι ότι τα παιδιά, με βάση, προφανώς, τις έως τότε εμπειρίες τους από το σχολείο αλλά και από το κοινωνικό τους περιβάλλον, είχαν βγάλει το συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους γνώσεις πολύ δύσκολα θα τις συναντούσαν στον δρόμο τους. Η πρώτη και κυρίαρχη αντίδρασή τους απέναντι σε αυτή τη συνειδητοποίηση ήταν να αισθανθούν τυχερά που τους δόθηκε μια εξαιρετική ευκαιρία. Πράγματι, υπάρχουν πάμπολλες αναφορές παιδιών που ξεκινούν με τη φράση «νιώθω τυχερός/τυχερή» και συνδέουν το συναίσθημα αυτό με το είδος και τη σπανιότητα των γνώσεων που έλαβαν από το πρόγραμμα (αλλά βέβαια, όπως θα δούμε αλλού, και με πολλές άλλες εμπειρίες που έζησαν στη διάρκειά του). Ωστόσο, μαζί με το αίσθημα της χαράς και της καλοτυχίας, κάποια παιδιά ένιωσαν και μερικά διαφορετικά συναισθήματα, που αξίζει να σημειωθούν.

Λουκία: Όλα αυτά που μαθαίναμε εδώ ήταν... δηλαδή είμαι σίγουρη ότι δεν θα είχαμε την ευκαιρία να τα μάθουμε αλλιώς. Μαθαίναμε, ας πούμε, για κάποιους πολιτισμούς που αν δεν είχαμε κάνει το πρόγραμμα, δεν θα τους συναντούσαμε ποτέ στη ζωή μας.

Στέφανος: Ναι. Και τα τραγούδια που κάναμε εδώ, αν δεν γινόταν το πρόγραμμα, δεν πιστεύω ότι θα τα ακούγαμε ποτέ.

Αθηνά: Δεν υπάρχει περίπτωση. Ποιος θα μας τα μάθαινε;

Λουκία: Δηλαδή, καμία δασκάλα μουσικής δεν πιστεύω ότι θα μας έκανε ποτέ τραγούδια από τους Μαορί ή από αραβικά μέρη, ας πούμε ...

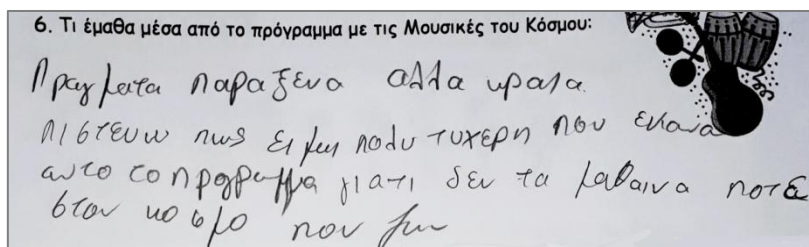
Στέφανος: Και γενικά όλα όσα μας λέγατε εσείς εδώ, δεν τα μαθαίνουμε στο σχολείο, γενικά.

Λουκία: Όχι, δεν υπάρχει αυτό. Κι αυτά που γράφαμε από τον πίνακα στο τετράδιο και που βλέπαμε, μπορεί να βαριόμασταν λίγο μετά από τα τραγούδια να καθόμαστε να σημειώνουμε, αλλά μέσα από αυτά βλέπαμε πράγματα, για τους λαούς, για τα όργανα..., που αποκλείεται να τα βλέπαμε ποτέ στη ζωή μας αυτά, και μας έκανε ένα τσακ για να πάμε να ψάξουμε...

Στέφανος: Να βρούμε κι άλλα στοιχεία για αυτό...

Λουκία: Ναι. Και βλέπαμε πράγματα που δεν τα είχαμε δει ποτέ.

Αθηνά: Και ούτε πρόκειται, αν δεν ήσασταν εσείς, να τα μαθαίναμε ποτέ στη ζωή μας.



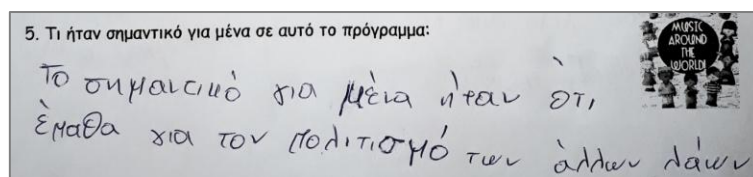
[Αθηνά, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Σε όλη την παραπάνω συνομιλία δεν μπορεί να μην διακρίνει κανείς κάποια συναισθήματα απογοήτευσης και θλίψης πίσω από τις φράσεις των παιδιών. Ακόμη πιο ευδιάκριτη είναι η

πίκρα που αναδύεται από το παραπάνω κείμενο της Αθηνάς. Γενικά, τα παιδιά μοιάζουν αποκαρδιωμένα, σαν να είναι πεπεισμένα ότι «στον κόσμο που ζουν», κανείς δεν θα τους παράσχει ποτέ τέτοιου είδους γνώσεις. Και σε μεγάλο βαθμό η απογοήτευσή τους αυτή έχει ως σημείο αναφοράς το σχολείο και τους δασκάλους τους, πράγμα λογικό, αφού από τη σχολική εκπαίδευση απαιτούν και περιμένουν να τους δώσει πρόσβαση σε αξιόπιστες και πολύτιμες γνώσεις. Έχουν, όμως, συμπεράνει ότι τέτοια πράγματα «δεν τα μαθαίνουμε στο σχολείο, γενικά» και ότι οι δάσκαλοι δεν μοιάζουν πρόθυμοι (ή ικανοί;) να τους οδηγήσουν σε τέτοιες κατευθύνσεις. Οι απόψεις αυτές των παιδιών στέλνουν ισχυρά μηνύματα προς το εκπαιδευτικό σύστημα, υποδεικνύοντας την ανάγκη αναδιάρθρωσης ή εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και αλλαγής της γενικότερης φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να είναι τέτοια ώστε να καλύπτει τις σύγχρονες αγωνίες και ανάγκες των μαθητών. Το παραπάνω, ιδιαίτερα ενδιαφέρον, θέμα –τις διαπιστώσεις δηλαδή των παιδιών ότι δεν έχουν πρόσβαση σε κάποιες σημαντικές (ανθρωπολογικές, εθνομουσικολογικές, πολιτισμικές) γνώσεις για τον κόσμο, καθώς και τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι διαπιστώσεις αυτές –θα το ξαναδούμε λίγο αργότερα, όταν τα παιδιά θα προβληματιστούν γύρω από τις αιτίες και τις επιπτώσεις της άγνοιάς τους για τις άλλες κουλτούρες.

Η αξία της γνώσης: «Το πιο σημαντικό για μένα ήταν ότι έμαθα»

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τις γνώσεις και τις κατανοήσεις που απέκτησαν στο πλαίσιο του προγράμματος ως το μεγαλύτερο ίσως κέρδος τους από την εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου. Χαρακτηριστικό είναι ότι στα διάφορα ερωτήματά μου (προφορικά και γραπτά) του τύπου «Τι ήταν σημαντικό για σένα σε αυτό το πρόγραμμα», η πλειονότητα των παιδιών απάντησε ξεκινώντας με τις λέξεις «ότι έμαθα...» ή «ότι κατάλαβα...». Οι απαντήσεις του Φοίβου και του Ηλία, που φαίνονται στις ακόλουθες εικόνες, αποτελούν δυο τέτοια παραδείγματα. Ειδικά στο σχολείο του Κέδρου οι απαντήσεις αυτής της μορφής ήταν αναρίθμητες, με τα παιδιά να αιτιολογούν τη συγκεκριμένη αξιολόγησή τους, λέγοντας ότι η μικρή γνώση που απέκτησαν για τις άλλες κουλτούρες και μουσικές τους άνοιξε ένα παράθυρο στον υπόλοιπο κόσμο, για τον οποίο μέχρι τότε δεν γνώριζαν τίποτα.



[Φοίβος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:

Ότι έμαθα πολλούς χορούς Παλιά τραγούδια
και πολλά πράγματα για τον έξω κόσμο

[Ηλίας, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Η Γαλήνη συμπεριέλαβε στη δική της αιτιολόγηση το σκεπτικό που συζητήθηκε παραπάνω, ότι δηλαδή τέτοιου είδους γνώσεις δεν τις παρέχει το σχολείο, επομένως η απόκτησή τους δεν είναι εύκολη υπόθεση για ένα παιδί.

Εγώ: *Τι θεωρείς ότι ήταν το πιο σημαντικό για σένα από όλη αυτή την εμπειρία;*

Γαλήνη (σκέφτεται αρκετά πριν απαντήσει): *Κοιτάζτε. Όπως σας είπα, εγώ σε αυτό το πρόγραμμα ευχαριστήθηκα πάρα πολύ το τραγούδι και τον χορό, μαζί, σε συνδυασμό. Όμως, τραγούδι και χορό μπορείς να μάθεις στο σχολείο. Αυτό που δεν μπορείς να μάθεις είναι για τους πολιτισμούς. Νομίζω πως το πιο σημαντικό για μένα ήταν ότι έμαθα για τους πολιτισμούς. Δηλαδή τώρα δεν ξέρω μόνο τον δικό μου πολιτισμό, ξέρω λίγο και για άλλους. Και επίσης, αν ξέρεις λίγο για κάποιον πολιτισμό, μπορείς μετά να ψάξεις, να βρεις κι άλλα. Όπως εγώ έψαξα τώρα στην εγκυκλοπαίδεια και βρήκα κι άλλα για τους Maori.*

Η Γαλήνη, παρότι στη διάρκεια του προγράμματος απόλαυσε τη μουσική επιτέλεση το ίδιο πολύ με την πολιτισμική γνώση, θεωρεί εν τέλει ότι η δεύτερη είχε μεγαλύτερη αξία για εκείνη, γιατί της έδειξε κάποια πράγματα για τον κόσμο εκτός του δικού της στενού περιβάλλοντος, ενώ της άνοιξε και έναν δρόμο, μέσα από τον οποίο μπορεί να προχωρήσει μόνη της για να μάθει περισσότερα πράγματα. Έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, στην τελευταία συζήτηση που κάναμε με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, η Κορίνα εξήγησε με έναν αρκετά παρόμοιο τρόπο το γιατί η γνώση για τον κόσμο ήταν και για αυτήν η πιο πολύτιμη εμπειρία που αποκόμισε από το πρόγραμμα.

Κορίνα: *Για μένα, το πιο σημαντικό ήταν ότι έμαθα κάποια πράγματα για τους άλλους ανθρώπους και τους άλλους λαούς, πώς ζουν, πώς είναι ο πολιτισμός τους, πώς φτιάχνουν τις μουσικές τους... Και τώρα που τα διαβάζω, που ανοίγω το τετράδιό μου και τα διαβάζω, νιώθω... νιώθω ότι ξέρω κάποια πράγματα, και δεν είμαι ας πούμε εγώ στον κόσμο μου, ξέρω λίγο τι γίνεται γύρω μου. Πήρα μια μικρή ιδέα από τον κόσμο, αυτό. Και μου αρέσει που τα έχουμε μάθει όλα αυτά, μου αρέσει πολύ.*

Έχοντας στα δώδεκά της χρόνια συνειδητοποιήσει τα περιορισμένα όρια τού μέχρι τότε κόσμου της, η Κορίνα νιώθει μια βαθιά εσωτερική χαρά από το γεγονός ότι έμαθε κάποια πράγματα που της επέτρεψαν να διευρύνει αυτά τα όρια, να αποκτήσει επίγνωση του πραγματικού κόσμου και να πάρει μια γεύση από τα δημιουργήματά του. Η ίδια εσωτερική

χαρά αποκαλύπτεται και στα παρακάτω λόγια του Φοίβου, που προέρχονται επίσης από εκείνη την τελευταία μας συζήτηση.

Εγώ: *Και πώς νιώθεις τώρα, έχοντας κάνει αυτό το πρόγραμμα;*

Φοίβος: *Νιώθω πολύ ευχάριστα, νιώθω πολύ χαρούμενος. Και νιώθω ότι ξέρω και κάτι, σαν λίγη γλώσσα, έναν τόνο από τις άλλες χώρες, δηλαδή κάτι παραπάνω. Νιώθω ότι πήγα λίγο πιο κοντά στους ανθρώπους των άλλων πολιτισμών, τους γνώρισα λίγο, και πήρα πολύτιμα πράγματα που κατάλαβα για περίπου όλο τον κόσμο.*

Η αίσθηση που περιγράφουν η Κορίνα και ο Φοίβος –ότι μέσα από τα όσα έμαθαν και κατάλαβαν στο πλαίσιο του προγράμματος απέκτησαν μια εικόνα του «έξω κόσμου», του κόσμου των Άλλων– βιώθηκε με πολύ ξεκάθαρο τρόπο από τα περισσότερα παιδιά, τα οποία είδαν στο στοιχείο αυτό την πιο σημαντική διάσταση, ίσως και το τελικό νόημα, της όλης συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Η επιθυμία για γνώση: «Θέλω να μάθω κι άλλα πράγματα»

Στο έργο του *Experience and education* ο φιλόσοφος John Dewey (1938/1997) αναφέρει ότι η πιο σημαντική στάση που μπορεί να διαμορφώσει η εκπαίδευση στον μαθητή είναι η επιθυμία να συνεχίσει να μαθαίνει. Από την άποψη αυτή, το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου συνέβαλε στην επίτευξη ενός σημαντικού εκπαιδευτικού στόχου, καθώς στη διάρκειά του τα παιδιά ανέπτυξαν ένα ζωνρό ενδιαφέρον για τις πολιτισμικές και εθνομουσικολογικές γνώσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή, καθώς και μια έντονη επιθυμία να μάθουν περισσότερα πράγματα στα γνωστικά αυτά πεδία.

Η επιθυμία για περισσότερη γνώση ξύπνησε σε κάποια παιδιά ήδη από την πρώτη μέρα του προγράμματος, όπως μαρτυρούν τα σχόλια που έγραψαν στο τετράδιό τους αμέσως μετά το πρώτο μας μάθημα. Ένα τέτοιο σχόλιο ήταν της Νάσιας: *«Μου άρεσε πάρα πολύ αυτό το μάθημα και θέλω να μάθω περισσότερα πράγματα για τη χώρα αυτή»*. Μέσα στους επόμενους μήνες η επιθυμία να μάθουν και να καταλάβουν κάτι παραπάνω για τον κόσμο συνεπήρε κι άλλα παιδιά, και τελικά έγινε μαζικό φαινόμενο. Αυτό ήταν φανερό τόσο από τις αντιδράσεις τους στα μαθήματα όσο και από τις πολυάριθμες σχετικές αναφορές τους. Μια ένδειξη του ενδιαφέροντος που είχε γεννηθεί μέσα τους αποτελεί και το γεγονός ότι σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά, επιστρέφοντας σπίτι μετά τα μαθήματά μας, επιδίδονταν σε προσωπικές έρευνες (κυρίως στο διαδίκτυο), προκειμένου να βρουν περισσότερες πληροφορίες για τα όργανα που έβλεπαν στα βίντεο, για τα τραγούδια και το πλαίσιο τους, για τους διάφορους πολιτισμούς που μελετούσαμε. *«Και μας έκανε ένα τσακ για να πάμε να*

ψάζουμε». Η φράση αυτή της Λουκίας, από έναν διάλογο που παρέθεσα παραπάνω, εκφράζει πολύ παραστατικά την περιέργεια που προκαλούσαν στα παιδιά τα όσα άκουγαν και έβλεπαν στα μαθήματα, αλλά και το πώς η περιέργεια αυτή τα ωθούσε να αναζητούν δρόμους μέσα από τους οποίους θα μπορούσαν να γευτούν περισσότερες γνώσεις.

Στο σχολείο του Κέδρου η ανάγκη των παιδιών να μάθουν κι άλλα πράγματα και να γνωρίσουν κι άλλες μουσικές εκφράστηκε, όπως είδαμε στην αφήγηση της επιτόπιας έρευνας, και μέσα από το αίτημά τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά. Σε μια από τις τελευταίες μας συζητήσεις η Μυρτώ δήλωσε σχεδόν θυμωμένη: «Δεν είναι σωστό να σταματάει το πρόγραμμα, τώρα που είδαμε πόσο ωραία εμπειρία είναι το να τα μαθαίνεις όλα αυτά». Ο Ραφαήλ και ο Φοίβος έθεσαν το θέμα ποσοτικά.

Ραφαήλ: Στη διάρκεια της χρονιάς μαθαίναμε για τους πολιτισμούς, για όλα αυτά, αλλά όπως είπε και η Γαλήνη, δεν μάθαμε ολόκληρο τον πολιτισμό τους, δεν μάθαμε για όλα τα πράγματα...

Εγώ: Ε, όχι βέβαια. Μπορούμε σε λίγες ώρες να γνωρίσουμε τον πολιτισμό μιας χώρας;

Ραφαήλ: Μάθαμε... φανταστείτε από το εκατό τοις εκατό, μάθαμε το τριάντα.

Εγώ: Πολύ πιο λίγο...

Φοίβος: Το είκοσι, ας πούμε.

Εγώ: Και πιο λίγο, ναι... (γελάω από μέσα μου)

Ραφαήλ: Ενώ, αν συνεχίσουμε το πρόγραμμα –που θέλω– θα μπορούμε, θα μπορέσουμε να μάθουμε τουλάχιστον το πενήντα τοις εκατό, να μάθουμε κι άλλα...

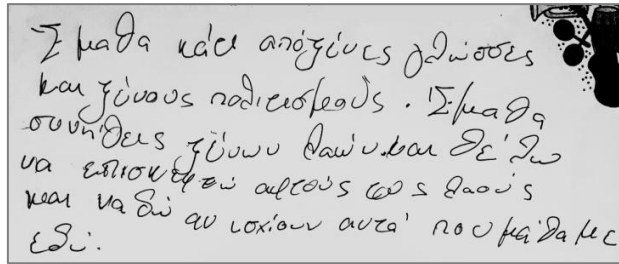
Φοίβος: Ναι, να προσθέσουμε λίγο ακόμα, λίγες γνώσεις ακόμα.

Τα ίδια ακριβώς συναισθήματα βλέπουμε και στην παρακάτω φράση του Προκόπη.

Έμαθα πολλά πράγματα επίσημα του προγράμματος
να ξαπλώσω και να ξαπλώσω ακόμα
Πιο Πάλι

[Προκόπης, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Το ενδιαφέρον και η περιέργεια που δημιουργήθηκαν στα παιδιά για τον ευρύτερο κόσμο και η επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα για αυτόν αναδεικνύεται και από τη διάθεσή τους να ταξιδέψουν σε πολλά από τα μέρη που μελετήσαμε (αλλά και πέρα από αυτά), ώστε να αποκτήσουν προσωπική και άμεση εμπειρία των πραγμάτων. Η Βικτωρία, για παράδειγμα, θέλει να επισκεφτεί τους λαούς που γνωρίσαμε, για να διαπιστώσει την αλήθεια των όσων είδε και άκουσε στο πρόγραμμα.



Σμαθα κάθε απόγευες ρωτίσσε
και ζύουσε παδιεισβουδς . Σμαθα
συνήθεις ζύουσε θαύου και δε' δω
να επισκεψώ αφρούς ως θαούς
και να δω αν ισχύουν αυτα' που μα'θα με
εδω'.

[Βικτωρία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Αλλά υπήρξαν και πολλοί ακόμη λόγοι που φάνηκαν να εμπνέουν και να παρακινούν τα παιδιά να ταξιδέψουν.

Αθηνά: *Θα μου άρεσε να ταξιδέψω στην Κίνα. Πραγματικά!*

Εγώ: *Σε επηρέασε το τραγούδι και αυτά που είπαμε;*

Αθηνά: *Ναι, κυρία. Και είμαι πολύ περίεργη. Θέλω να δω!*

Πετρούλα: *Εγώ θα ήθελα να ταξιδέψω στην Αφρική. Επειδή έχω εμπνευστεί από αυτά που κάναμε εδώ, που μας είπατε ότι στην Αφρική έχει πολλή μουσική, κι αυτά.*

Στέφανος: *Εγώ θα ήθελα να πάω στην Ιαπωνία, γιατί θα με ενδιέφερε να μάθω τον πολιτισμό της.*

Λουκία: *Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ να πάω στην Κίνα, χίλια τα εκατό στην Κίνα, επίσης στην Ιρλανδία, και πολύ από εκεί που είναι το E para Waiari, εε... στη Νέα Ζηλανδία, πάρα πολύ.*

Δαμιανός: *Εγώ θα ήθελα να ταξιδέψω σε όλον τον κόσμο. Είναι κάτι που το είχα ξανασκεφτεί, αλλά τώρα, μετά από αυτά που κάναμε στο πρόγραμμα, το θέλω ακόμα πιο πολύ.*

Ένα πράγμα που αξίζει να σημειώσω εδώ είναι ότι όταν ξαναβρέθηκα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, διαπίστωσα ότι ο ενθουσιασμός τους για τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει στη διάρκεια του προγράμματος δεν είχε καθόλου κοπάσει, ενώ και η ανάγκη τους να μάθουν περισσότερα έδειχνε ενδυναμωμένη. Μάλιστα, όπως μου εξήγησαν τα ίδια τα παιδιά, στη διάρκεια του εξαμήνου που είχε μεσολαβήσει, δεν είχαν σταματήσει να ερευνούν: Η Κορίνα είχε μελετήσει διάφορα πράγματα για τον πολιτισμό της Κίνας, τα οποία μου περιέγραψε με ενθουσιασμό, ο Ηλίας είχε αναζητήσει και ακούσει στο διαδίκτυο κάποια κινέζικα παραδοσιακά τραγούδια, η Γαλήνη είχε ψάξει πληροφορίες για τη μουσική της Δυτικής Αφρικής, ενώ ο Ραφαήλ είχε προσπαθήσει να βρει μέσω ποιων οδών μπορεί κανείς να σπουδάσει τις μουσικές του κόσμου. Επιπλέον, τα παιδιά μού ανέφεραν ότι όλον αυτόν τον καιρό διάβαζαν συχνά τις σημειώσεις που είχαν κρατήσει στο τετράδιό τους, γιατί τους έδινε χαρά να φέρνουν ξανά στο μυαλό τους αυτά που είχαν ακούσει στη διάρκεια των μαθημάτων. Μάλιστα, όπως φάνηκε, ακόμη και το ίδιο το τετράδιο είχε αναδειχτεί σε αντικείμενο υψηλής αξίας.

Λήδα: Εγώ, κυρία, συχνά ανοίγω το τετράδιό μου και διαβάζω ξανά αυτά που γράφαμε για τους πολιτισμούς, γιατί μου αρέσει να τα θυμάμαι...

Νάσια: Ναι, ήταν πολύ ωραίο που σημειώναμε στο τετραδιάκι μας τα διάφορα πράγματα και κολλάγαμε τις εικονίτσες με τα όργανα... Κι έτσι τώρα μπορούμε να τα ξαναβλέπουμε.

Εγώ: Το έχετε κρατήσει λοιπόν το τετράδιο;

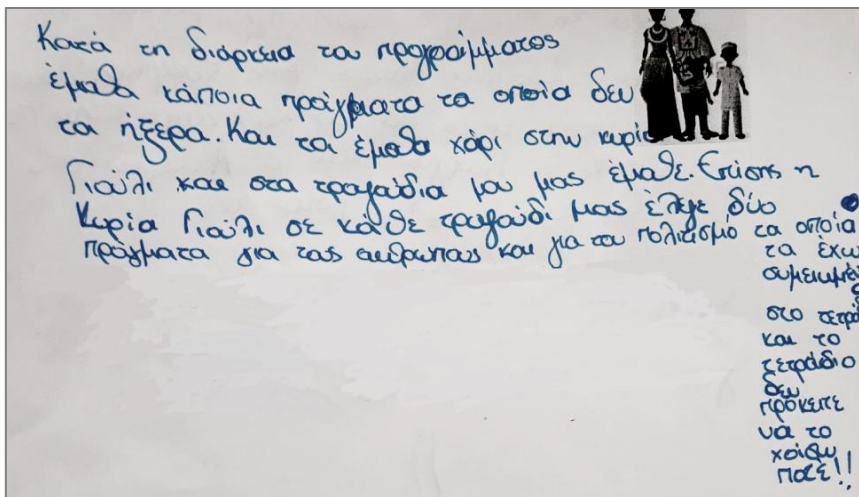
Πολλές φωνές μαζί: Ναι! Εννοείται!

Κορίνα: Και θα το κρατήσουμε για πάντα!

Ηλίας: Για να μας θυμίζει κιόλας...

Λήδα: Εγώ, κυρία, το τετράδιο το έχω βάλει στα κουτιά μου. Έχω κάτι κουτιά που βάζω μέσα αυτά που θέλω να κρατήσω μέχρι να μεγαλώσω.

Η αξία που είχε αποκτήσει για αυτήν το τετράδιο προβάλλει και από τα λογάκια που η Νάσια έχει στριμώξει στη δεξιά κάτω άκρη του ακόλουθου κειμένου της, το οποίο γράφτηκε επίσης έξι μήνες μετά το πρόγραμμα.



[Νάσια, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Πρέπει να ομολογήσω ότι τα λόγια και οι αντιδράσεις των παιδιών σε εκείνη την τελευταία μας συζήτηση με συγκίνησαν πολύ. Το γεγονός ότι έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος το ενδιαφέρον τους παρέμενε τόσο ζωντανό, έδειχνε ότι το ενδιαφέρον αυτό δεν ήταν κάτι πρόσκαιρο και χωρίς ουσία, ένας εφήμερος ενθουσιασμός. Οι Μουσικές του Κόσμου είχαν αγγίξει βαθιά τις ψυχές τους και είχαν ανάψει μια εστία μέσα τους. Σκέφτηκα (για πολλοστή φορά) ότι αν τα παιδιά αυτά είναι αρκετά τυχερά ώστε να συναντήσουν στον δρόμο τους κάποιες παρόμοιες εκπαιδευτικές ή προσωπικές εμπειρίες, τότε είναι πιθανό το ενδιαφέρον που τους γεννήθηκε για τις μουσικές και τον κόσμο να μην χάσει αυτή τη ζωντάνια του, αλλά, αντίθετα, να ενδυναμωθεί και να εξελιχθεί σε κάτι πιο στέρεο και γόνιμο.

6. Συνειδητοποιήσεις και αναθεωρήσεις

Επανατοποθετώντας τον εαυτό απέναντι στον Άλλον: «Κατάλαβα και έμαθα πως δεν μπορώ να κρίνω κάποιες χώρες χωρίς να ξέρω γι' αυτές»

«Όταν έρχεσαι αντιμέτωπος με την πολιτισμική ποικιλομορφία, έρχεσαι αντιμέτωπος με τον αναστοχασμό», γράφει ο Kwabena Nketia (στο Traasdahl, 1998, σ.103), εννοώντας ότι η συνάντηση με το μη οικείο αλλάζει τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο. Η συνάντηση των παιδιών με τη μουσική και πολιτισμική διαφορετικότητα πυροδότησε μέσα τους δυναμικές διαδικασίες αυτοεξέτασης και αναστοχασμού, σημαντικό μέρος των οποίων αποτέλεσαν οι συνειδητοποιήσεις από μέρους τους των λανθασμένων, όπως τους έβλεπαν τώρα, τρόπων με τους οποίους φαντάζονταν τον Άλλον και τον πολιτισμό του και των προκαταλήψεών τους για ορισμένους λαούς. Οι αναφορές των παιδιών στο θέμα αυτό είναι εντυπωσιακά πολλές σε αριθμό και καταλήγουν πάντα σε αναθεωρήσεις και επανατοποθετήσεις τους απέναντι στα πράγματα.

Διαμαντία: *Εγώ, για να είμαι ειλικρινής, πριν κάνουμε αυτό το πρόγραμμα, κάποια πράγματα για τους άλλους πολιτισμούς τα φανταζόμουν πολύ αλλιώς, αλλά κάνοντας το πρόγραμμα κατάλαβα πως είναι πολύ αλλιώς στην πραγματικότητα.*

Εγώ: *Τι φανταζόσουνα;*

Διαμαντία: *Ας πούμε, συχνά έλεγα για κάποιους ανθρώπους από άλλες χώρες, από την Ασία κυρίως και την Αφρική, ότι είναι... (σταματάει και μετά μιλά χαμηλόφωνα, σαν να ντρέπεται) Πώς να το πω τώρα;*

Εγώ: *Απολίτιστοι, ας πούμε;*

Διαμαντία: *Ε, ναι, και χειρότερα, ότι είναι κακούργοι περίπου...*

Εγώ: *Γιατί είχες διαμορφώσει αυτή την άποψη;*

Διαμαντία: *Γιατί... γιατί αυτά άκουγα να λένε όλοι τριγύρω, οι μεγάλοι δηλαδή και οι γονείς μου ας πούμε... Αλλά αυτή η χρονιά με έκανε να αλλάξω γνώμη. Δηλαδή έμαθα κάποια πράγματα για τους άλλους λαούς και, εντάξει, κατάλαβα ότι τα πράγματα δεν είναι έτσι. Και κατάλαβα επίσης ότι δεν μπορείς να λες ότι όλοι οι άνθρωποι από μία χώρα είναι έτσι ή είναι αλλιώς, δεν ισχύει αυτό. Οπότε, μου έφυγαν από το μυαλό αυτές οι ιδέες.*

Παρότι το θέμα τού πώς τα παιδιά διαμορφώνουν προκαταλήψεις ή συγκεκριμένες φυλετικές προδιαθέσεις είναι αρκετά σύνθετο (Aboud, 1993, 2005· Lewis, 2003· Quintana, 1998· Spencer, 1983), φαίνεται ότι οι στάσεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτή (Quintana, 1998). Τα παιδιά, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό υιοθετούν τις προκαταλήψεις του κοινωνικού περιγύρου. Στην περίπτωση της

Διαμαντίας, αυτό μοιάζει να επαληθεύεται, καθώς, όπως εξηγεί η ίδια, οι αρνητικές ιδέες που είχε στο μυαλό της για τους ανθρώπους από ορισμένες περιοχές του κόσμου είχαν διαμορφωθεί κάτω από την επιρροή των ανθρώπων του περιβάλλοντός της, μεταξύ αυτών και των γονιών της (οι οποίοι, υπενθυμίζω, ήταν πολύ επιφυλακτικοί και απέναντι στο πρόγραμμα, λόγω του μη ελληνικού περιεχομένου του). Ωστόσο, η Διαμαντία, έχοντας μάθει και καταλάβει κάποια πράγματα μέσα από το πρόγραμμα, απομακρύνεται από τις αρχικές της αντιλήψεις και –ακόμη σημαντικότερο –αντιλαμβάνεται το εγγενές λάθος των γενικεύσεων, οι οποίες, όπως έχει εξηγήσει ο κοινωνικός ψυχολόγος Gordon Allport (1954) στο γνωστό έργο του *The nature of prejudice*, αποτελούν πολύ συχνά τη βάση πάνω στην οποία χτίζονται οι προκαταλήψεις.

Κι ενώ οι ιδέες της Διαμαντίας για τις άλλες κουλτούρες είχαν επηρεαστεί από τον περίγυρό της, αυτές που είχαν διαμορφώσει κάποια άλλα παιδιά βασιζόνταν σε εικόνες που είχαν δει σε ταινίες ή σε βιβλία, σε αναπαραστάσεις των μέσων ενημέρωσης ή απλώς σε κατασκευές της φαντασίας τους. Όλες αυτές οι επιρροές, βέβαια, έβρισκαν έδαφος στο γεγονός ότι τα παιδιά στερούνταν αξιόπιστων γνώσεων για τους άλλους λαούς, γεγονός που αναγνώρισαν και τα ίδια. Η εικόνα που είχε η Πέπη (από το σχολείο της Πρασιάς) για την Αφρική –μια περιοχή του κόσμου που, όπως έχω ξαναπεί, υπέφερε περισσότερο από κάθε άλλη από τις στρεβλές αντιλήψεις των παιδιών– αποτελεί μια ακραία, αλλά όχι μοναδική, περίπτωση.

Πέπη: *Εγώ στην αρχή νόμιζα ότι αυτοί στην Αφρική, οι μαύροι που ζούνε σε νησιά και τρέφονται από τη φύση, εκεί κοντά στις θάλασσες, ότι ήτανε... όποιον έβλεπαν τον σκότωναν, ήταν μόνο φονιάδες και δεν ήταν ικανοί για τίποτα άλλο... Κάτι τέτοια πίστευα, και μόνο με το πρόγραμμα κατάλαβα ότι όλα αυτά δεν είχαν καμία σχέση. Και τώρα δηλαδή που το σκέφτομαι, δεν ξέρω κι εγώ πώς μου είχαν έρθει αυτές οι ιδέες... Βασικά, επειδή δεν ήξερα...*

Προσπαθώντας εκ των υστέρων να εξηγήσει την προέλευση των ανυπόστατων αυτών ιδεών, η Πέπη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι προφανώς η άγνοιά της ήταν η βασική αιτία. Στην άγνοια αποδίδει και ο Ηλίας τις εικόνες που είχε στο μυαλό τους για τους Κινέζους.

Ηλίας: *Εγώ, για πολλούς λαούς κατάλαβα ότι είναι αλλιώς ο πολιτισμός τους, αλλιώς η γλώσσα τους, αλλιώς τα τραγούδια τους, αλλιώς ο τρόπος ζωής τους.*

Εγώ: *Αλλιώς από τα δικά μας;*

Ηλίας: *Αλλιώς από ό,τι τα φανταζόμουνα. Για τους Κινέζους, ας πούμε, νόμιζα ότι φοράγανε μανδύες, από ό,τι είχα δει σε μια ταινία με Κινέζους, και ότι πολεμούσαν η μια φυλή με την άλλη με σπαθιά. Δεν ήξερα τίποτα άλλο για την Κίνα, ούτε για τον αρχαίο πολιτισμό της ήξερα, ούτε για το πώς ζουν οι άνθρωποι σήμερα, τίποτα. Οπότε μου είχαν μείνει εκείνες οι εικόνες.*

Οι ομολογίες αυτές των παιδιών αναδεικνύουν, εκτός όλων των άλλων, και το πόσο σημαντική είναι κατά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου η παρουσίαση του πλαισίου της μουσικής. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει η Deborah Bradley (2003), μελετήτρια από τον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, όταν λείπει το πλαίσιο, οι μαθητές «επινοούν δικές τους εκδοχές της Ετερότητας» (σ.19). Η Bradley εκφράζει την ανησυχία της για το γεγονός ότι η μελέτη του πλαισίου σπανίως εντάσσεται στις διδασκαλίες των μουσικών του κόσμου, υποστηρίζοντας ότι έτσι ο Άλλος αφήνεται ουσιαστικά στην φαντασία των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται στερεότυπα για τις διάφορες κουλτούρες και να μην δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν σημαντικά θέματα. Και πράγματι, στη δική μας περίπτωση, ήταν τα όσα τα παιδιά κατάλαβαν μέσα από τη μελέτη των πολιτισμών αυτά που τα οδήγησαν να απορρίψουν προκατειλημμένες ιδέες τους, να προβληματιστούν και να κοιτάξουν τους άλλους λαούς μέσα από κάποια νέα φίλτρα.

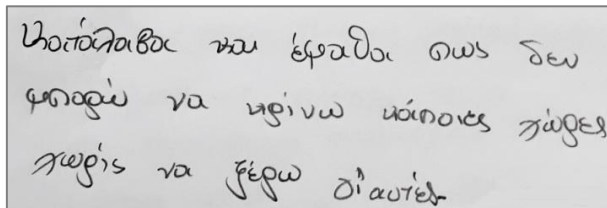
Γαλήνη: *Εμένα άλλαξε πάρα πολύ η αντίληψη που είχα για τους άλλους ανθρώπους. Για τους Αφρικανούς, ειδικά, όπως σας έχω ξαναπεί, η μόνη μου σκέψη ήτανε αυτά που βλέπουμε στην τηλεόραση και αυτά που λένε, ότι είναι στενοχωρημένοι άνθρωποι γενικώς. Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι θα έχουν μουσική, ότι θα έχουν τραγούδια...*

Εγώ: *Κοίτα. Πολλοί άνθρωποι σε κάποιες χώρες της Αφρικής αντιμετωπίζουν πράγματι δύσκολες καταστάσεις, φτώχεια, πολέμους, αρρώστιες... Αυτό ισχύει, μην νομίζεις ότι δεν ισχύει.*

Γαλήνη: *Ναι, εντάξει, αλλά άλλο αυτό, και άλλο αυτό που πίστευα εγώ. Εγώ έλεγα πως οι άνθρωποι εκεί δεν θα έκαναν τίποτα άλλο εκτός από το να ζουν στενοχωρημένα. Από αυτά που είχα δει κι ακούσει, αυτό πίστευα. Αλλά κατάλαβα ότι δεν είναι έτσι. Κατάλαβα ότι οι άνθρωποι εκεί έχουν τη ζωή τους, έχουν τον πολιτισμό τους, ότι κάνουν μουσικές, χορεύουν, όπως όλοι. Δεν λέω εγώ ότι η ζωή των Αφρικανών είναι τρα-λα-λα, τι ωραία. Λέω απλώς ότι δεν είναι μόνο αυτό που είχα δει εγώ. Και κατάλαβα ότι πρέπει να μάθω πολλά ακόμη για αυτούς, για να καταλάβω πώς είναι η ζωή τους.*

Στη μελέτη του για τις αναπαραστάσεις της Αφρικής στα μέσα ενημέρωσης και τις επακόλουθες αντιλήψεις για την ήπειρο αυτή, ο Ekra Miezani (2000), από τον ακαδημαϊκό χώρο της επικοινωνίας, διαπιστώνει ότι η εικόνα της Αφρικής που κυριαρχεί στα μέσα και η οποία είναι εμπεδωμένη στη Δύση εδώ και αιώνες παρουσιάζει την αφρικανική ήπειρο ως «έναν τόπο πρωτογονισμού όπου ο πολιτισμός δεν έχει αγγίξει την ανθρωπότητα, και όπου οι κρίσεις σοβούν καθημερινά» (σ.vii). Η Γαλήνη έχει αντιληφθεί ότι η εικόνα αυτή, την οποία είχε υιοθετήσει και η ίδια, δεν αναδεικνύει όλη την αλήθεια για την αφρικανική ήπειρο. Ταυτόχρονα, έχει αποκτήσει επίγνωση και των τρόπων με τους οποίους διαμόρφωσε τις στερεοτυπικές αυτές ιδέες: μέσα από τις εικόνες της τηλεόρασης και τις αντιλήψεις του

γενικού κοινού. Πολύ σημαντικό, επίσης, είναι ότι η ανακάλυψη που έχει κάνει –ότι στην Αφρική δεν επικρατεί μόνο στενοχώρια και δυστυχία, αλλά ότι οι άνθρωποι εκεί έχουν τις ζωές τους, τις μουσικές τους κ.λπ., όπως όλοι οι άνθρωποι– δεν την οδηγεί στο άλλο άκρο. Δεν φτάνει δηλαδή να πιστεύει ότι στην Αφρική όλοι είναι χαρούμενοι, τραγουδούν και παίζουν μουσική. Μέσα από τον αναστοχασμό αυτόν, η Γαλήνη οδηγείται τελικά σε μια πολύ ώριμη κατανόηση σε σχέση με το υπό ποιες συνθήκες μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα και να διαμορφώνουμε απόψεις για μια ξένη κουλτούρα. Την κατανόηση αυτή την επαναλαμβάνει με έναν γενικότερο τρόπο έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος στην παρακάτω φράση της, μια φράση που από μόνη της είναι αρκετή, ώστε να μου επιτρέπει να νιώθω ότι το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, αλλά και ο κόπος μου, είχε αποτέλεσμα.



Υποπίναβα και έφραδα πως δεν
φορού να κβίνω κάποιες χώρες
χωρίς να φέρω δι'αυτές

[Γαλήνη, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Με μια καινούρια ματιά είδε και η Λήδα τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες, παρατηρώντας κάποια στοιχεία που τη συγκίνησαν.

Εγώ: *Αυτά που κάναμε στο πρόγραμμα άλλαξαν μήπως κάποιες από τις απόψεις που είχες για τους ανθρώπους από τις κουλτούρες αυτές;*

Λήδα: *Ναι. Άλλαξαν τις απόψεις μου στο ότι εγώ... Εγώ σκεφτόμουν ότι οι άνθρωποι στις χώρες αυτές θα ήταν τελείως διαφορετικοί από εμάς, ότι δεν θα άκουγαν μουσικές, δεν θα έπαιζαν όργανα, δεν θα είχαν πράγματα, δεν θα έκαναν όλα αυτά που κάνουμε εμείς. Και τώρα που είδαμε όλα αυτά τα βιντεάκια, είδαμε τι όργανα παίζουνε, τι ρούχα φοράνε, καταλάβαμε ότι δεν έχουμε και μεγάλη διαφορά από αυτούς τους ανθρώπους, γιατί κι εμείς παίζουμε όργανα, κι εμείς τραγουδάμε, κι εμείς φοράμε ρούχα... Δηλαδή, μπορεί να χορεύουν διαφορετικούς χορούς, να έχουν διαφορετικές μουσικές και έθιμα από εμάς, να σκέφτονται αλλιώς, αλλά καταλάβαμε ότι έχουμε και κοινά πράγματα. Και αυτό μας συγκίνησε, συγκινηθήκαμε...*

Η Λήδα φανταζόταν τους ανθρώπους από κάποιες άλλες κουλτούρες ως πολύ διαφορετικούς από την ίδια, με τρόπους ζωής πολύ μακριά από τη δική της εμπειρία. Μη γνωρίζοντας τίποτα για αυτούς και τις κουλτούρες τους, τους έβλεπε, προφανώς, μέσα από ένα πρίσμα εξωτισμού. Μέσα όμως από τις συναντήσεις που είχε στη διάρκεια του προγράμματος, παρατήρησε ότι υπάρχουν κάποιες ομοιότητες ανάμεσα σε «εμάς» και σε «αυτούς» τους ανθρώπους, οι οποίοι φαίνεται να μην είναι τόσο εξωτικοί τελικά. Αυτή η αναγνώριση

ομοιοτήτων που απο-εξωτικοποιεί τον Άλλον είναι ένα στοιχείο αναγκαίο στην προσπάθειά μας να τον κατανοήσουμε. Όπως εξηγεί ο πολιτικός θεωρητικός και φιλόσοφος Fredrik Jameson (στο Conquergood, 1985), όταν από το ξεκίνημα θεωρούμε ως βέβαιη τη ριζική διαφορά ανάμεσα στο ξένο υποκείμενο και σε εμάς, «τότε αυτοστιγμεί οι πόρτες της κατανόησης αρχίζουν να κλείνουν» (σ.7). Η αναγνώριση, επομένως, ότι ο Άλλος, αν και διαφορετικός, «συμμετέχει στην ίδια ηθική κοινότητα που συμμετέχουμε κι εμείς» (Conquergood, 1985, σ.7), αποτελεί ένα σημαντικό βήμα πολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης. Η Bradley (2006a, σ.17) πιστεύει, μάλιστα, ότι όταν φτάνει κανείς να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα στους άλλους και τους άλλους μέσα στον εαυτό του, τότε έχει αρχίσει να διαμορφώνει αυτό που η ίδια αποκαλεί «πολυπολιτισμική ανθρώπινη υποκειμενικότητα» (multicultural human subjectivity). Από την πλευρά της, η Juliet Hess (2013a), εξετάζοντας κάποιες ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου, βλέπει μεν την αναγνώριση ομοιοτήτων ανάμεσα σε εμάς και στον Άλλον ως ένα ελπιδοφόρο πρώτο βήμα «που περνά πάνω από πολιτισμικά σύνορα» (σ.14), θεωρεί, όμως, ότι είναι απολύτως αναγκαίο να αναγνωρίζονται παράλληλα και οι μεταξύ μας διαφορές, όπως και οι πολύ υπαρκτές υλικές συνέπειες των διαφορών αυτών. Σε κάθε περίπτωση, η Hess παραδέχεται ότι αυτό το πρώτο βήμα είναι ένας ρεαλιστικός και σημαντικός στόχος για παιδιά αυτής της ηλικίας. Πρέπει, πάντως, να αναγνωρίσουμε ότι η Λήδα, όπως φαίνεται από την προτελευταία της φράση, δεν αγνοεί ότι υφίστανται πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε εμάς και τους άλλους λαούς, προτιμά όμως να μην εστιάσει σε αυτές, παρά να δει τους ανθρώπους. Και αυτούς τους ανθρώπους τούς βλέπει πιο κοντά της από ό,τι φανταζόταν, πράγμα που τη συγκινεί. Η Λήδα ένωσε συγκίνηση αισθανόμενη την εγγύτητα που υπάρχει μεταξύ όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως φυλής ή άλλης κατηγορίας, την εγγύτητα που μας διασφαλίζει η κοινή μας ανθρώπινη υπόσταση.

Η Νάσια, πάλι, ευαισθητοποιήθηκε από μια άλλη πλευρά της σχέσης μας με τον Άλλον.

Νάσια: *Εγώ ένα πράγμα που ανακάλυψα μέσα από αυτό το πρόγραμμα είναι ότι... (τη συνέχεια της φράσης τη λέει σιγανά και σοβαρά) ότι δεν είμαστε ανώτεροι από άλλους ανθρώπους. Δηλαδή ότι είμαστε όλοι στο ίδιο ύψος, δεν είμαστε πιο πάνω ή πιο κάτω, δεν υπάρχουν πιο πάνω ή πιο κάτω. Είμαστε όλοι ίσοι.*

Έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, η Νάσια έχει αισθανθεί βαθιά μέσα της ότι διαφορετικότητά μας από άλλους ανθρώπους –διαφορετικότητα φυλετική, εθνοτική, πολιτισμική– δεν σημαίνει την ανωτερότητα κάποιων έναντι κάποιων άλλων. Με την

επίγνωση αυτή η Νάσια προχωρά στην αναγνώριση του Άλλου ως διαφορετικού αλλά ισότιμου, κάνοντας ταυτόχρονα και ένα σημαντικό βήμα προς την αυτογνωσία.

Συνειδητοποιήσεις για τη μουσική του Άλλου: «Κατάλαβα πως όλες οι περιοχές στον κόσμο, ακόμα και οι πιο απομακρυσμένες, μπορεί να έχουν μουσική καταπληκτική»

Τα παιδιά μίλησαν επίσης με αυτοκριτική διάθεση για τις αρνητικές απόψεις που είχαν σχηματίσει για τις μουσικές από κάποιες κουλτούρες του κόσμου –μουσικές τις οποίες δεν είχαν ακούσει ποτέ– συνειδητοποιώντας τώρα ότι οι απόψεις αυτές ήταν αποτέλεσμα της άγνοιας και των προκαταλήψεών τους απέναντι στις συγκεκριμένες κουλτούρες. Πολλές τέτοιες ομολογίες προέρχονται από το σχολείο της Πρασιάς, καθώς εκεί ήταν κυρίως που τα παιδιά, στη μεγάλη τους πλειονότητα, ξεκίνησαν το πρόγραμμα με την ακράδαντη πεποίθηση ότι οι μουσικές των “άλλων” χωρών δεν πρόκειται να έχουν κανένα ενδιαφέρον.

Λουκία: *Αλλά μου κέντρισαν το ενδιαφέρον οι μουσικές του κόσμου. Και μου άρεσε ότι κάναμε μουσικές από πολλές χώρες, και μάλιστα από κάποιες που δεν θα μπορούσαμε ποτέ να φανταστούμε ότι εκεί πέρα θα έχει ωραία μουσική. Ας πούμε, από την Αραβία...*

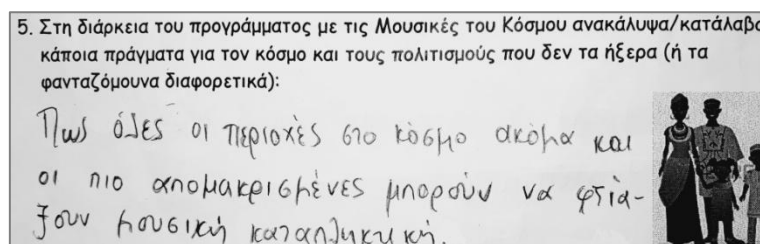
Εγώ: *...από τη Μέση Ανατολή, από την αραβική παράδοση.*

Λουκία: *Ναι, από τα αραβικά μέρη, δεν πιστεύαμε, εγώ δηλαδή δεν πίστευα με τίποτα ότι μπορεί εκεί να έχουν κανένα σόι τραγούδι. Ενώ με αυτά που κάναμε, καταλάβαμε ότι εκεί υπάρχουν μουσικές πολύ ωραίες.*

Στέφανος: *Ότι όλες οι χώρες του κόσμου μπορεί να έχουν ωραίες μουσικές.*

Λουκία: *Ακριβώς. Και ότι πρέπει να γνωρίζεις πρώτα μια μουσική, για να πεις.*

Την απρόσμενη ανακάλυψή της η Λουκία την κατέγραψε και σε ένα φυλλάδιο που συμπλήρωσε πολλούς μήνες μετά το τέλος του προγράμματος.

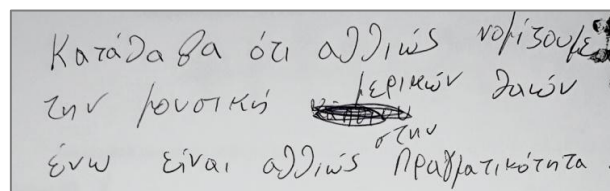


[Λουκία, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

Οι συναντήσεις τους με κάποιες μουσικές του κόσμου είχαν ως αποτέλεσμα η Λουκία και ο Στέφανος όχι μόνο να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για κάποιες συγκεκριμένες μουσικές, αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι την ομορφιά στη μουσική μπορεί να τη βρει κανείς παντού στον κόσμο. Επιπλέον, όπως είδαμε λίγο παραπάνω να κάνει και η Γαλήνη, τα δυο

παιδιά καταλήγουν σε ένα σημαντικό συμπέρασμα σε σχέση με το πώς πρέπει να στέκεται κανείς απέναντι σε κάθε μουσική. Τον νέο αυτό τρόπο σκέψης και τη νέα στάση απέναντι στις μουσικές του κόσμου υιοθέτησαν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, επιβεβαιώνοντας τους υπέρμαχους της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, που υποστηρίζουν ότι όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορες μουσικές κουλτούρες του κόσμου, «γίνονται πιο ανοιχτοί και ανεκτικοί απέναντι σε νέους μουσικούς ήχους» (Volk, 1998, σ.6), και «έχουν πολύ λιγότερο την τάση να κρίνουν μια καινούρια μουσική (είτε Δυτική είτε μη-Δυτική) χωρίς πρώτα να προσπαθήσουν να την κατανοήσουν» (Anderson & Campbell, 1996, σ.5).

Την ανατροπή της εικόνας που είχε μέχρι πρότινος για τις μουσικές «μερικών λαών» παραδέχεται και η Θέκλα, ένα από τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς που ξεκίνησαν το πρόγραμμα με έντονα αρνητικές προδιαθέσεις.



Κατάλαβα ότι αλλιώς νομίζουμε
την μουσική μερικών λαών
ενώ είναι αλλιώς πραγματικότητα.

[Θέκλα, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Μια ακόμη επίγνωση που απέκτησαν τα παιδιά ήταν ότι η κατανόηση και η εκτίμηση μιας μη οικείας μουσικής δεν είναι κάτι που γίνεται πάντα εύκολα και αυτόματα, αλλά αρκετές φορές απαιτεί χρόνο ή κάποιες ειδικές προσεγγίσεις που θα μας βοηθήσουν να τη γνωρίσουμε καλύτερα και να εξοικειωθούμε μαζί της. Μια τέτοια προσέγγιση περιέγραψε η Λήδα, όταν τη ρώτησα αν, κατά τη γνώμη της, οι άνθρωποι θα άκουγαν ευχάριστα μουσικές από ξένες κουλτούρες ή θα τις απέρριπταν.

Λήδα: Μπορεί στην αρχή, μπορεί άμα δεν τις έχουν ακούσει ποτέ αυτές τις μουσικές, να πουν “Σιγά, μην είναι αυτά καμιά μουσική της προκοπής”. Αλλά άμα τους βάλουμε να δούνε τους ανθρώπους εκεί να παίζουν, να λένε τα τραγούδια, αν δουν τα βιντεάκια που είδαμε κι εμείς για να καταλάβουν κι αυτοί κάποια πράγματα, τότε, πιστεύω, ναι, θα τους αρέσουν σίγουρα. Κι εμείς στην αρχή ήμασταν “Ωχ θεέ μου, τι βλακεία θα ‘ναι αυτά που θα κάνουμε;”, και τελικά τώρα δεν θέλουμε να τελειώσει. Βλέπετε; (γελάει)

Η Λήδα, παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εξοικειώθηκαν και τελικά δέθηκαν με τις μουσικές του προγράμματος, αντιλήφθηκε αυτό που πολλοί από τους υποστηρικτές της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης επισημαίνουν: ότι η γνώση του πλαισίου μιας μη οικείας μουσικής συμβάλλει στο να την δεχτούμε πιο εύκολα, να την κατανοήσουμε

καλύτερα και τελικά να την εκτιμήσουμε (Abril, 2006a· Campbell, 2004· Dunbar-Hall, 2005a· Elliott, 1996· Garfias, 2004· Merriam, 1960· Nettle, 1992).

Απαντώντας στην ίδια ερώτηση, η Κορίνα έδωσε μια διαφορετική, στηριγμένη μάλλον στο προσωπικό της βίωμα, οπτική, σύμφωνα με την οποία η εκτίμηση και η απόλαυση μιας μη οικείας μουσικής προϋποθέτουν διεργασίες που είναι σε μεγάλο βαθμό εσωτερικές.

Κορίνα: *Μπορεί στην αρχή ένα κομμάτι, ας πούμε, που είναι από ξένο πολιτισμό, μπορεί να μην μας αρέσει. Όμως μετά, σιγά-σιγά..., αν το ακούσουμε πιο καλά...*

Εγώ: *Λες δηλαδή ότι χρειάζεται να το ακούσουμε αρκετές φορές; Να το συνηθίσουμε;*

Κορίνα: *Εντάξει, και αυτό. Κυρίως, όμως, λέω ότι χρειάζεται να του δώσουμε προσοχή, να... να προσπαθήσουμε να το καταλάβουμε, να το ακούσουμε, να χαλαρώσουμε. Και να μην πούμε “όχι, δεν θα μου αρέσει επειδή είναι από ξένο πολιτισμό” ή “εμείς έχουμε τα δικά μας τραγούδια”. Να μην πούμε όχι, δηλαδή, επειδή είναι διαφορετικό, γιατί αυτό είναι το ωραίο του. Αν χαλαρώσουμε και πιάσουμε αυτό το ωραίο του, τότε θα αρχίσει να μας αρέσει. Και τότε θα νιώσουμε όμορφα, γιατί θα έχουμε ακούσει κάτι ωραίο που υπήρχε και δεν το ξέραμε.*

Τα λόγια αυτά της Κορίνας, από την πρώτη στιγμή που τα άκουσα, μου θύμισαν κάτι που είχα διαβάσει, το οποίο όμως για πολύ καιρό μου διέφευγε. Πολύ πρόσφατα, ψάχνοντας κάτι άλλο στη βιβλιογραφία, έπεσα πάνω στο εδάφιο που αναζητούσα. Πρόκειται για ένα άρθρο στο οποίο ο Bennett Reimer (1991) –ένας μελετητής από το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης βαθύτατα προσηλωμένος στη Δυτική μουσική– συζητά τις σκέψεις που του δημιούργησε η τρίμηνη επιτόπια επαφή του με την κινεζική οπερατική μουσική. Μιλώντας για τα συναισθήματά του κατά την ακρόαση μιας πρόβας παραδοσιακής κινεζικής όπερας στην Μαντζουρία, ο Reimer γράφει:

Ήθελα να είμαι ανοιχτός στην ετερότητά της [ενν. της κινεζικής όπερας], αλλά στην αρχή ένιωσα να αντιστέκομαι στο να παραδώσω κάτι από την ουσία του εαυτού μου. Όταν κατάφερα να παραδοθώ, ένιωσα να γοητεύομαι όλο και περισσότερο από εκείνες ακριβώς τις διαφορές, πολιτισμικές και μουσικές, που στην αρχή μου ήταν τόσο δύσκολο να αφομοιώσω στη δική μου εμπειρία. Ανακάλυψα ότι δεν χρειαζόταν να εγκαταλείψω αυτό που είμαι, και ότι στην πραγματικότητα δεν μπορούσα να κάνω κάτι τέτοιο, αλλά ότι μπορούσα να είμαι κάτι που δεν είχα υπάρξει ποτέ πριν, με το να αφεθώ σε έναν τρόπο εμπειρίας τελείως καινούριο για μένα. Η ουσία του εαυτού μου δεν είχε αποκηρυχτεί: είχε επεκταθεί. (Reimer, 1991, σ.12)

Σαν να βρίσκεται ένα βήμα μπροστά από τον Reimer (1991), η Κορίνα εξηγεί ότι για να εκτιμήσουμε τη μουσική μιας ξένης κουλτούρας πρέπει, πάνω από όλα, να αφεθούμε να την

κατανοήσουμε και να την απολαύσουμε, αίροντας τις αντιστάσεις που μπορεί να μας δημιουργούν η πολιτισμική μας διαφορετικότητα και τα αντίστοιχα διαφορετικά αισθητικά μας κριτήρια. Να μην φοβηθούμε την ετερότητα της προέλευσης, του ήχου ή των νοημάτων της, λέει η Κορίνα, αλλά, αντίθετα, να προσπαθήσουμε να αγγίξουμε το ωραίο αυτής ακριβώς της ετερότητας. Και προβλέποντας το συναίσθημα που περιγράφει ο Reimer στην τελευταία του φράση, η Κορίνα μάς διαβεβαιώνει ότι αν το καταφέρουμε αυτό, τότε θα έχουμε αποκομίσει ένα πολύ μεγάλο κέρδος σε προσωπικό επίπεδο.

Παρατηρώντας τις προκαταλήψεις του περίγυρου: «Γιατί να μην τραγουδάνε παραδοσιακά τραγούδια ελληνικά και να τραγουδάνε αυτά που είναι από άλλες χώρες;»

Εκτός από τις δικές τους προκατειλημμένες ιδέες για κάποιες άλλες κουλτούρες και μουσικές, τα παιδιά σχολίασαν κριτικά και τις αντίστοιχες προκαταλήψεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Σε μια ατομική συζήτηση που είχα με τη Μυρτώ στο τέλος της χρονιάς, στο παρακάτω ερώτημα που της έθεσα το κορίτσι απάντησε άμεσα, χωρίς κανέναν δισταγμό, δίνοντάς μου την εντύπωση ότι αυτά που έλεγε τα πίστευε απόλυτα.

Εγώ: Πιστεύεις ότι η γνωριμία με τη μουσική και τον πολιτισμό άλλων χωρών μπορεί να αλλάξει λίγο τις αρνητικές ιδέες που έχει κάποιος για τους ανθρώπους από τις χώρες αυτές;

Μυρτώ: Πιστεύω ότι για τους μεγάλους, στη δική μας χώρα τουλάχιστον, μερικά άτομα που είναι ρατσιστικά, πιστεύω ότι ούτε έτσι θα αλλάζανε. Πρέπει να το έχεις λίγο στην καρδιά σου το να αλλάξεις. Άμα δεν θες, και θες να μείνεις ο ίδιος, δεν γίνεται. Για τα παιδιά, όμως, νομίζω ότι θα ήτανε πολύ καλό να κάνουν τέτοια προγράμματα, σαν αυτό που κάναμε εμείς. Γιατί δεν θα γινόντουσαν όπως οι μεγάλοι. Θα είχανε το μάτι το διαφορετικό.

Τους τελευταίους μήνες του προγράμματος η Μυρτώ είχε αποκτήσει μια έντονη ευαισθητοποίηση σε ό,τι αφορά τις ρατσιστικές στάσεις απέναντι στους ανθρώπους ξένης καταγωγής και αναφερόταν συχνά στο θέμα αυτό. Σε μια προηγούμενη ομαδική συζήτηση, όπου μιλούσαμε για την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κρατών, είχε πει τα εξής:

Μυρτώ: Εμένα, πάντως, δεν μου αρέσει καθόλου το πώς ο κόσμος εδώ παρουσιάζει τους ξένους ανθρώπους, ειδικά αυτούς που έχουν πολιτισμό κάπως διαφορετικό από τον δικό μας.

Εγώ: Πώς τους παρουσιάζει; Τι εννοείς;

Μυρτώ: Τους παρουσιάζουνε με έναν άσχημο τρόπο, σαν... να μην αξίζουν οι άνθρωποι αυτοί, σαν να είναι πιο χαμηλά από εμάς. Κι εγώ στην αρχή, που δεν ήξερα, επειδή άκουγα τόσα πολλά για κάποιους ανθρώπους, είχα αρχίσει κι εγώ να τα πιστεύω αυτά. Όμως το πρόγραμμα αυτό με έβαλε να σκεφτώ, και κατάλαβα ότι τα πράγματα δεν είναι όπως τα παρουσιάζουν.

Στη μελέτη των Steven Quintana και Elizabeth Vera (1999), από τον χώρο της ψυχολογίας, που διερευνά το πώς οι εθνοτικές προκαταλήψεις γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, φαίνεται ότι ήδη από πολύ νεαρή ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν επίγνωση των εθνοτικών προκαταλήψεων που επικρατούν στο περιβάλλον τους, ενώ στην ηλικία των τελευταίων τάξεων του δημοτικού η επίγνωση αυτή έχει αναπτυχθεί σημαντικά. Επεκτείνοντας την παραπάνω μελέτη, οι Clark McKown και Rhona Weinstein (2003), από τον ίδιο χώρο, διαπίστωσαν ότι μέχρι την ηλικία των δέκα ετών τα περισσότερα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία τους. Στα δέκα της χρόνια η Μυρτώ φαίνεται να έχει απόλυτη επίγνωση των αρνητικών αντιλήψεων που έχουν κάποιοι άνθρωποι στο περιβάλλον της για άτομα διαφορετικής εθνοτικής/πολιτισμικής προέλευσης. Επίσης, μοιάζει να έχει διαπιστώσει ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν είναι ανοικτοί σε καμία νέα πληροφορία ή εμπειρία που θα μπορούσε να τους ωθήσει να δουν τα πράγματα αλλιώς, άρα δεν έχουν καμία ελπίδα αλλαγής. Αντίθετα, με πολύ πιο αισιόδοξη ματιά βλέπει η Μυρτώ την περίπτωση των παιδιών, αισθανόμενη προφανώς ότι οι αξίες και οι αντιλήψεις τους είναι ακόμη υπό διαμόρφωση, επομένως, μέσα από τη γνώση και από κάποιες διαφωτιστικές στο θέμα αυτό εμπειρίες, μπορούν να διαφοροποιηθούν από τις ρατσιστικές ή άλλες αντίστοιχες στάσεις που παρατηρούν γύρω τους και να αποκτήσουν μια πιο ανοιχτή ματιά απέναντι στο μη οικείο.

Η άποψη της Μυρτώς –ότι στην κοινωνία μας επικρατούν γενικά αρνητικές στάσεις απέναντι στους εθνοτικά διαφορετικούς– κάθε άλλο παρά μοναδική ήταν. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο ερώτημα που έκανα στα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, αν πιστεύουν ότι οι άνθρωποι στην κοινωνία μας θα ήταν δεκτικοί απέναντι σε μουσικές από άλλες κουλτούρες, τα περισσότερα παιδιά έδωσαν απαντήσεις που μαρτυρούσαν τις πολύ σοβαρές αμφιβολίες τους για την ανεκτικότητα και τη δεκτικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Κάποιες από τις απαντήσεις τους παραθέτω παρακάτω.

Εγώ: Πιστεύεις ότι οι άνθρωποι στην κοινωνία μας θα ήταν δεκτικοί απέναντι σε μουσικές από άλλες κουλτούρες; Θα τις εκτιμούσαν;

Χριστόφορος: Εξαρτάται από τον άνθρωπο, γιατί υπάρχουν μερικοί άνθρωποι που θέλουν στην Ελλάδα να μένουν μόνο όσοι μιλάνε ελληνικά. Αυτοί δεν θα ήθελαν τέτοιες μουσικές, πιστεύω, ούτε θα τις εκτιμούσαν. Κάποιοι άλλοι όμως άνθρωποι, που σκέφτονται αλλιώς, αυτοί μπορεί.

Ο Χριστόφορος, αν και γεννημένος στην Ελλάδα, ήταν ξενικής καταγωγής, οπότε είναι πιθανό να είχε νιώσει πιο άμεσα την έλλειψη ανεκτικότητας για την οποία μιλά εδώ. Η μελέτη των McKown και Weinstein (2003), στην οποία αναφέρθηκα παραπάνω, δείχνει ότι

τα παιδιά που προέρχονται από εθνοτικές ομάδες που έχουν υπάρξει θύματα προκαταλήψεων, αποκτούν ωριότερα από τα άλλα επίγνωση των επικρατούντων στερεοτύπων.

Η Ευαγγελία απάντησε στο ίδιο ερώτημα με έναν παρόμοιο τρόπο, έχοντας στο μυαλό της τις αντιδράσεις των γονέων των παιδιών απέναντι στο πρόγραμμα.

Ευαγγελία: *Πιστεύω ότι μερικοί θα ήταν δεκτικοί, μερικοί όχι. Ας πούμε, οι γονείς που άφησαν τα παιδιά τους να κάνουν αυτό το πρόγραμμα και που ήρθαν να δουν την παράσταση, ήταν δεκτικοί σίγουρα, όπως και οι συγγενείς τους. Κάποιοι άλλοι γονείς, όμως, μπορεί να μη δέχτηκαν το πρόγραμμα, γιατί δεν τις θέλουν αυτές τις μουσικές.*

Η Διαμαντία, που είχε τρανταχτό παράδειγμα μη δεκτικότητας μέσα στην οικογένειά της, κατέθεσε την προσωπική της εμπειρία.

Διαμαντία: *Δεν είμαι σίγουρη αν θα καλοδέχονταν τις μουσικές από αυτές τις χώρες. Ανάλογα τους ανθρώπους... Πάντως, τα παιδιά είναι καλό να μαθαίνουν αυτές τις μουσικές μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα, αν τους αφήσουν βέβαια οι γονείς τους. Γιατί κάποιοι γονείς είναι λίγο περίεργοι, να το πω έτσι...*

Εγώ: *Θα το φοβηθούν, λες, κάποιοι;*

Διαμαντία: *Ναι, σίγουρα. Σίγουρα κάποιοι θα το φοβηθούν, όπως το φοβήθηκε κι η μαμά μου στην αρχή, που δεν ήθελε. [...] Κι ο μπαμπάς μου δεν ήθελε καθόλου και φώναζε, γιατί, λέει, “γιατί να μην τραγουδάνε παραδοσιακά τραγούδια ελληνικά και να τραγουδάνε αυτά που είναι από άλλες χώρες;”*

Εδώ πρέπει να πω ότι το ερώτημα αυτό το έθεσα στα παιδιά κατ’ ιδίαν, σε ατομικές δηλαδή συζητήσεις μας, οπότε οι απαντήσεις τους δεν είναι επηρεασμένες η μία από την άλλη. Αυτό κάνει ακόμη πιο ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι τοποθετήσεις των περισσότερων παιδιών έχουν σχεδόν τον ίδιο, μάλλον απαισιόδοξο, τόνο.

Γαλήνη: *Όχι, δεν θα τις δέχονταν θετικά (τις μουσικές από άλλες κουλτούρες), γιατί είναι πολύ ξινοί. Δεν θα τους άρεσαν, γιατί νομίζουν πως εμείς είμαστε ανώτεροι από αυτούς τους ανθρώπους. Πώς το νομίζεις ρε ότι ο άλλος δεν θα είναι καλύτερος από σένα; (Σταματά για λίγο, φουρκισμένη, και αφού ηρεμεί, συνεχίζει.) Δεν νομίζω ότι θα καλοδεχόντουσαν τέτοιες μουσικές. Ένας Έλληνας, δηλαδή, δεν θα καθότανε να ακούσει κάτι τέτοιο, εκτός αν τον είχες κολλήσει σε μια καρέκλα ή τον είχες δέσει.*

Η Γαλήνη, όπως άλλωστε και τα παιδιά που προηγήθηκαν, θεωρεί ότι οι Έλληνες, όντας αρνητικά προκατειλημμένοι απέναντι σε κάποιους άλλους λαούς, θα είναι αντίστοιχα αρνητικοί και απέναντι στις μουσικές τους. Πιστεύει μάλιστα –και το σχολιάζει με αρκετό

σαρκασμό αλλά και με φανερή ενόχληση— ότι οι αρνητικές αυτές αντιλήψεις των συμπατριωτών της συνδέονται άμεσα με την, εντελώς αδικαιολόγητη για τη Γαλήνη, πεποίθησή τους ότι είναι ανώτεροι έναντι κάποιων ξένων ανθρώπων. Την ίδια περίπου επισήμανση είχε κάνει παραπάνω και η Μυρτώ, όταν είχε αναφερθεί, εξίσου ενοχλημένη, στον υποτιμητικό και απαξιωτικό τρόπο με τον οποίο κάποια μέλη της κοινωνίας μας παρουσιάζουν τους ανθρώπους ξένης καταγωγής, ενώ στο ίδιο κλίμα ήταν και η τοποθέτηση της Νάσιας, που επίσης είδαμε νωρίτερα, ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι λαοί. Και τα τρία κορίτσια αποδοκιμάζουν ρητά τέτοιες ιδέες περί ανωτερότητας μιας ομάδας ή κατωτερότητας μιας άλλης, ιδέες που, όπως τονίζουν πολλοί μελετητές (Dovidio, Gaertner et al., 2010· Leyens & Demoulin, 2010), θρέφουν τον εθνοκεντρισμό και τον ρατσισμό.

Πρέπει, πάντως, να σημειώσω ότι στο ερώτημα σχετικά με τη δεκτικότητα των ανθρώπων απέναντι στις μουσικές του κόσμου υπήρξαν και παιδιά που εξέφρασαν πιο αισιόδοξες απόψεις, υποστηρίζοντας ότι ακόμη και οι πιο αρνητικά προδιατεθειμένοι άνθρωποι, αν γνωρίσουν τις μουσικές αυτές μέσα από κατάλληλες προσεγγίσεις, θα τις εκτιμήσουν οπωσδήποτε. Κάποιες τέτοιες απόψεις είδαμε ήδη στην προηγούμενη ενότητα να εκφράζονται από τη Λήδα και την Κορίνα, ενώ θα δούμε αρκετές ακόμη αργότερα, όταν τα παιδιά θα αναλάβουν να μεταδώσουν τις μουσικές αυτές στους κοντινούς τους ανθρώπους.

Το περιεχόμενο των τριών ενοτήτων που προηγήθηκαν, αλλά και αυτής που ακολουθεί, φανερώνουν ότι η συνάντηση των παιδιών με άλλες κουλτούρες του κόσμου τα έφερε αντιμέτωπα με τις προκαταλήψεις τους (μουσικές και προσωπικές), όπως και με τις προκαταλήψεις του περιβάλλοντός τους, και τα έβαλε σε μια διαδικασία αυτοκριτικής και αναθεωρήσεων. Τα παιδιά άρχισαν να βλέπουν μέσα από μια άλλη οπτική τόσο τον Άλλον όσο και τον εαυτό τους. Αυτήν ακριβώς τη διαδικασία εννοεί ο Elliott (1995), όταν λέει ότι η επαφή με μη οικείες μουσικές κουλτούρες «κινητοποιεί την αυτοεξέταση και την προσωπική ανακατασκευή των σχέσεων, των παραδοχών και των προτιμήσεών μας» (σ.209). Η συνάντηση, επομένως, με το μη οικείο μάς βγάζει από τη βολή μας και πιθανώς μας αποκαλύπτει κάποιες ηθικά προβληματικές πλευρές του εαυτού μας, είναι όμως, ταυτόχρονα, και ένας μοναδικός τρόπος να πολεμήσουμε τις πλευρές αυτές και ίσως και να απαλλαγούμε από αυτές. Αυτό εξηγεί παρακάτω ο φιλόσοφος Harold Osborne (1970, στο Elliott, 1995).

Ο καλύτερος και ίσως ο μόνος σίγουρος τρόπος για να φέρουμε στο φως [...] τις απολιθωμένες παραδοχές [μας], και να καταστρέψουμε τις δυνάμεις τους να περιορίζουν και να καθλώνουν, είναι να υποβάλλουμε τους εαυτούς μας στο σοκ της επαφής με μια πολύ ξένη παράδοση. (Osborne, 1970, στο Elliott, 1995, σ.209)

Άγνοια και προβληματισμοί: «Είναι πολλά που δεν ξέρουμε»

Η συνάντησή τους με ξένες κουλτούρες και μουσικές, πέραν όλων των άλλων, αποκάλυψε στα παιδιά και το μέγεθος της άγνοιας που είχαν για τον υπόλοιπο κόσμο, αλλά και τις συνέπειες της άγνοιας αυτής. Μια τέτοια συνέπεια ήταν, άλλωστε, όπως τα ίδια αναγνώρισαν, οι λανθασμένες ιδέες και οι προκαταλήψεις που είχαν διαμορφώσει για κάποιους λαούς και τις μουσικές τους. Η συνειδητοποίηση αυτή –ότι οι γνώσεις τους για τους άλλους πολιτισμούς ήταν σχεδόν μηδενικές ή τελειώς αναξιόπιστες– δημιούργησε από πολύ νωρίς στα παιδιά έντονα συναισθήματα και σκέψεις. Σε μια συζήτηση που είχα με παιδιά του σχολείου του Κέδρου στα τέλη Μαΐου, η Γαλήνη, που τους τελευταίους μήνες δεν έπαυε να με εκπλήσσει με την ποιότητα των συλλογισμών της, έθεσε για πρώτη φορά στο τραπέζι τόσο ξεκάθαρα το θέμα αυτό, προκαλώντας προβληματισμούς και στα υπόλοιπα παιδιά.

Γαλήνη: *Εγώ θέλω να πω πως το σημαντικότερο για μένα σε αυτό το πρόγραμμα δεν ήταν ένα πράγμα, αλλά ήταν πολλά. Ήταν δηλαδή το ότι μάθαμε πράγματα που δεν ξέραμε, μουσικές διάφορες, ότι γνωρίσαμε κάποιον που μας τα μαθαίνει, δηλαδή εσάς (η Λήδα χειροκροτεί), ότι γενικώς μάθαμε πράγματα που ποτέ δεν ξέραμε και δεν σκεφτόμασταν, δηλαδή πράγματα που ξέρουμε για την Ελλάδα, αλλά για άλλες χώρες δεν ξέραμε. Και σκέφτομαι ότι ξέρουμε για την Ελλάδα –εντάξει, είμαστε Έλληνες και μαθαίνουμε για την Ελλάδα–, αλλά για την Αφρική, ας πούμε, δεν ξέρουμε τίποτα, γιατί...*

Μανπρίτ: *Ούτε για την Ασία.*

Ηλίας: *Γιατί υποτίθεται ότι είναι μακριά μας και δεν μας ενδιαφέρουν...*

Γαλήνη: *Ναι, αλλά και για κάποιες που δεν είναι τόσο μακριά μας, ούτε για αυτές ξέρουμε και πάλι.*

Μανπρίτ: *Εκτός από την Ελλάδα.*

Τα παιδιά μιλάνε ταυτόχρονα (και αναστατωμένα): *Ναι! Έχεις δίκιο! Δεν ξέρουμε τίποτα άλλο.*

Λήδα: *Έχει δίκιο η Γαλήνη. Και στην Ευρώπη, ας πούμε, που είναι πολύ κοντά μας οι χώρες, και πάλι δεν ξέρουμε.*

Γαλήνη: *Επίσης, σκέφτηκα ότι για τις άλλες χώρες, ακόμα και τις κοντινές, δεν ξέρουμε πώς είναι αυτές, τι κάνουν οι άνθρωποι εκεί πέρα, πώς σκέφτονται... Ας πούμε, πώς για παράδειγμα γιορτάζουν εκεί; Δηλαδή εμείς όταν έχουμε γιορτή, γιορτάζουμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο, δηλαδή χορεύουμε, τρώμε, διασκεδάζουμε...*

Λήδα: *Αυτοί μπορεί να κάνουν κάτι άλλο...*

Γαλήνη: *... ενώ αυτοί μπορεί να γιορτάζουν με εντελώς αντίθετο τρόπο, να μην τρώνε, να μην χορεύουν, να κάθονται ας πούμε απλά ήσυχοι όλοι μαζί όταν γιορτάζουν. Θέλω να πω πως δεν ξέρουμε πώς θα είναι σε άλλες χώρες.*

Τα λόγια της Γαλήνης έχουν προκαλέσει διάφορες μικροσυζητήσεις ανάμεσα στα παιδιά.

Λήδα: Έχεις δίκιο σ' αυτό που λες.

Ηλίας: Είναι πολλά που δεν ξέρουμε...

Η Γαλήνη θέτει εδώ δυο σοβαρά ζητήματα. Καταρχάς, συνειδητοποιεί η ίδια, αλλά παρακινεί και τα υπόλοιπα παιδιά να συνειδητοποιήσουν, την άγνοια που έχουν όλοι τους για τον εκτός Ελλάδας κόσμο. Το θέμα αυτό έρχεται ως συνέχεια των πολυάριθμων και φορτισμένων δηλώσεων των παιδιών και των δύο σχολείων, του τύπου «σε αυτό το πρόγραμμα έμαθα πράγματα που δεν τα γνώριζα καθόλου και που, αν δεν γινόταν το πρόγραμμα, δεν θα τα μάθαινα ποτέ στη ζωή μου». Μέσα από τα λίγα πράγματα που είδαν και άκουσαν σε αυτό το πρόγραμμα, τα παιδιά κατάλαβαν ότι έξω από τη χώρα στην οποία ζουν υπάρχει ένας μεγάλος και ποικιλόμορφος κόσμος, για τον οποίο δεν γνωρίζουν τίποτα. Θα ήθελαν να μάθουν πράγματα για αυτόν τον κόσμο –η Γαλήνη μάλιστα θεωρεί ότι όσα μαθαίνουν για την Ελλάδα θα έπρεπε να τα μαθαίνουν και για τις υπόλοιπες χώρες–, αλλά πώς; Κανείς δεν τα βοηθά να αποκτήσουν μια τέτοια γνώση. Και το γεγονός αυτό τα στενοχωρεί ή και τα θυμώνει. Τα συναισθήματα αυτά διακρίνονται στην παραπάνω συζήτηση, αλλά ήταν εμφανή και σε όλες τις περιπτώσεις που τα παιδιά αναφέρονταν στο συγκεκριμένο θέμα. Όπως είδαμε και σε άλλο σημείο, τα παιδιά ένιωθαν ότι σημαντική ευθύνη για την άγνοιά τους αυτή είχαν το σχολείο και οι δάσκαλοι τους, που δεν τους παρείχαν τέτοιου είδους γνώσεις. Στην παρακάτω αναφορά της, για παράδειγμα, η Αθηνά αποδίδει ξεκάθαρα την ευθύνη για το γεγονός ότι δεν γνώριζε τίποτα για τις μουσικές του κόσμου στους δασκάλους της (της Μουσικής, στη συγκεκριμένη περίπτωση).

Αθηνά: «Όχι, [δεν είχα ακούσει ούτε είχα τραγουδήσει ποτέ τέτοια τραγούδια] ούτε στο σχολείο ούτε στο σπίτι, αλλά συγκεκριμένα στο σχολείο γιατί δεν ενδιαφέρονταν, ας πούμε, οι δασκάλες για κάτι τέτοιο για να το μάθω κι εγώ, και στο σπίτι δεν γνώριζα αυτές τις γλώσσες για να βάλω να ακούσω τραγούδια.

Η Αθηνά αναφέρεται ταυτοχρόνως και στην, απολύτως δικαιολογημένη για την ηλικία της, αδυναμία της να αποκτήσει από μόνη της πρόσβαση σε μια τέτοια γνώση. Με παρόμοιο τρόπο η Γαλήνη, προσπαθώντας να δικαιολογήσει την άγνοια και τις ανυπόστατες ιδέες που είχε για άλλους λαούς, μου είχε εξηγήσει ότι η ανάγκη της να μάθει περισσότερα σκόνταφτε στο ότι δεν υπήρχε κανένας να την καθοδηγήσει: «Είχα πει να κοιτάζω κάπου να δω, να μάθω κάτι για αυτούς, αλλά πάντα το άφηνα, γιατί δεν ήξερα και τι αναζητήσω, τι να ψάξω να βρω».

Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι τα παιδιά σε αυτήν την τόσο νεαρή ηλικία αποκτούν επίγνωση της άγνοιάς τους για τον κόσμο και προσπαθούν να βγάλουν άκρη με τις αιτίες της άγνοιας αυτής είναι συγκινητικό αλλά και αξιοσημείωτο, καθώς για τα ίδια τα παιδιά η

διαδικασία αυτή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα αυτογνωσίας. Το επόμενο όμως θέμα που βάζει η Γαλήνη, όταν σχολιάζει το πόσο διαφορετικά από εμάς μπορεί να γιορτάζουν οι άνθρωποι σε κάποιες άλλες κουλτούρες, προχωρά πολύ βαθύτερα. Στην συνάντηση με τον Άλλον, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν συνήθως τον δικό τους βιωμένο κόσμο ως τον κανόνα, ψάχνοντας για την επιφανειακή ομοιότητα ή εξηγώντας τη διαφορετικότητα με βάση και μέτρο τη δική τους κουλτούρα. Ο ιστορικός και φιλόσοφος Tzvetan Todorov (1986), στο βιβλίο του *The conquest of America: The question of the other*, θέτει το ερώτημα κατά πόσον μπορούμε να προσεγγίσουμε τον Άλλον «αν γνωρίζουμε πολύ λίγα ή τίποτα για την ταυτότητά του, και στη θέση της ταυτότητας αυτής βλέπουμε μια προβολή των εαυτών μας και των δικών μας προτύπων» (σ.168). Η Γαλήνη αντιλαμβάνεται ότι μια τέτοια προσέγγιση είναι λανθασμένη και ότι οι άλλες κουλτούρες πιθανότατα έχουν παραδόσεις πολύ διαφορετικές από τις δικές μας («*ενώ οι άλλοι μπορεί να γιορτάζουν με εντελώς αντίθετο τρόπο*»). Αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των άλλων, αποφεύγει να βγάλει εύκολα συμπεράσματα και προσπαθεί να καταλάβει το νόημα που έχουν για τους συγκεκριμένους ανθρώπους οι παραδόσεις τους, να δει τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια. Με άλλα λόγια, η Γαλήνη κινείται προς την πολιτισμική κατανόηση, την οποία η Campbell (1994b) έχει θέσει ως κεντρικό στόχο της ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης.

Εξίσου συγκινητικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο ο Ραφαήλ αναγνωρίζει και ομολογεί παρακάτω τα περιορισμένα όρια της γνώσης του για τη μουσική και τον κόσμο.

Ραφαήλ: *Όπως είπαν και τα άλλα παιδιά, κι εγώ για την Αφρική ήξερα μόνο ότι είναι μια φτωχή ήπειρος, για την Ωκεανία δεν ήξερα τίποτα, και για τις άλλες ηπείρους περίπου το ίδιο... Και ξαφνικά, από εκεί που έλεγα ότι ξέρω μουσική, ξέρω λίγο ελληνική μουσική, λίγο αγγλική έστω ξέρω, από τη στιγμή που κάναμε αυτό, λέω: δεν ξέρω τίποτα.*

(Τα παιδιά γελάνε ελαφρά καταλαβαίνοντας τι θέλει να πει, και κουβεντιάζουν ζωνηρά μεταξύ τους την αναφορά αυτή.)

Φοίβος: *Κατάλαβες ότι ο κόσμος είναι μεγάλος, ε; Κι έχεις χάσει πολλά.*

Ραφαήλ: *Και έχω να μάθω δηλαδή... Γιατί ούτε τώρα ξέρω. Δηλαδή είμαι ακόμα στο είκοσι τοις εκατό, κάπου εκεί.*

Φοίβος: *Αλλά πήρες μια ιδέα. Πήρες μια ιδέα για το τι υπάρχει.*

Ραφαήλ: *Ναι, αυτό, πήραμε όλοι μας μια ιδέα, μάθαμε τουλάχιστον ένα κομμάτι, ένα κομματάκι του κόσμου. Και αυτό εμένα με έκανε τώρα να θέλω να μάθω κι άλλα πράγματα.*

Μια βάσιμη κριτική που θα μπορούσε να ασκηθεί στο πρόγραμμα αυτό, και η οποία ασκείται γενικά σε προγράμματα που παρουσιάζουν μη οικείες μουσικές κουλτούρες (Bradley, 2003,

2006b· Hess, 2013a), είναι ότι ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος τα παιδιά να εξωτικοποιήσουν τις άλλες κουλτούρες, να οδηγηθούν σε γενικεύσεις ή να αντικαταστήσουν κάποια στερεότυπα που έχουν στο μυαλό τους με κάποια άλλα στερεότυπα. Είναι αλήθεια ότι παρά τις όποιες δικές μου προσπάθειες –παρουσίαση του πλαισίου της μουσικής, συζητήσεις με τα παιδιά πάνω σε εθνομουσικολογικά θέματα ή σε θέματα σχετικά με στερεότυπα και προκαταλήψεις– ο κίνδυνος αυτός δεν μπόρεσε να αποφευχθεί εξ ολοκλήρου. Ωστόσο, η συνειδητοποίηση της άγνοιας και των προκαταλήψεών τους, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και ο σεβασμός του πολιτισμού του Άλλου, καθώς και η επιθυμία να μάθουν και να καταλάβουν περισσότερα πράγματα, στοιχεία που βλέπουμε στον λόγο πολλών παιδιών, δείχνουν ότι κάποια, τουλάχιστον, παιδιά στη συγκεκριμένη έρευνα έκαναν μερικά αξιοσημείωτα για την ηλικία τους βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση. Τα παιδιά αυτά άρχισαν «να δοκιμάζουν διαφορετικούς πολιτισμούς φακούς» (Veblen et al., 2005, σ.11), να θέτουν σημαντικά ερωτήματα για τον εαυτό τους και τον Άλλον και «να εμπλέκονται σε θέματα που πολλοί θα προτιμούσαν να αποφύγουν» (Sleeter et al., 2004, σ.82). Άρχισαν, δηλαδή, μέσα από μια εκπαιδευτική εμπειρία που είχε στοιχεία αυτού που η παιδαγωγός Megan Boler (1999) ορίζει ως «pedagogy of discomfort», να εισέρχονται «στην άβολη διαδικασία του να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις πολυτιμότερες πεποιθήσεις και παραδοχές [τους]» (σ.176).

Η διαδικασία αυτή αναστοχασμού, προβληματισμών και επίγνωσης, στην οποία μπήκαν τα παιδιά ανακαλύπτοντας και μαθαίνοντας πράγματα για τις άλλες κουλτούρες και τις μουσικές τους, δεν σταματά εδώ. Είναι μια διαδικασία που θα εμπλουτιστεί και θα διευρυνθεί μέσα και από τις άλλες πτυχές της εμπειρίας τους με τις Μουσικές του Κόσμου, τις οποίες και θα δούμε στη συνέχεια.

V. Μουσικές συγκινήσεις

1. Τραγούδια του κόσμου και συναισθήματα

Τα τραγούδια του προγράμματος, καθώς είχαν σχεδιαστεί ως ο πυρήνας των μαθημάτων μας, ήταν αναμενόμενο ότι θα αποτελούσαν ένα βασικό μέρος της εμπειρίας των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου. Ωστόσο, η αξία και η σημασία που απέκτησαν τελικά για τα παιδιά και η επίδραση που άσκησαν πάνω τους ήταν πολύ μεγαλύτερες από ό,τι είχα φανταστεί. Τα παιδιά αγάπησαν τα τραγούδια, γοητεύτηκαν και συγκινήθηκαν από αυτά, βρήκαν τρόπους έκφρασης μέσα σε αυτά, και τελικά τα έκαναν μέρος της ζωής τους.

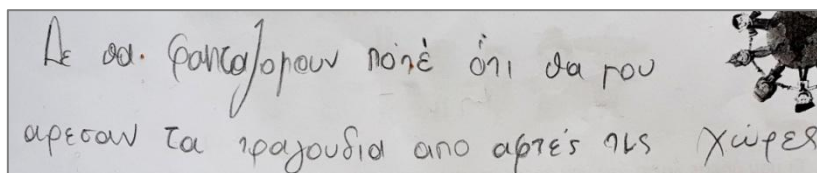
Το ότι τα τραγούδια είχαν να παίξουν έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην όλη πορεία του προγράμματος, ήταν βέβαια κάτι που είχα υπόψη μου εξ αρχής. Για αυτό, άλλωστε, και την περίοδο που σχεδίαζα το πρόγραμμα, αφιέρωσα πολύ χρόνο και σκέψη στην εύρεση και επιλογή των τραγουδιών. Τα τραγούδια θα ήταν το στοιχείο εκείνο του προγράμματος με το οποίο τα παιδιά θα είχαν την πιο άμεση επαφή. Θα αποτελούσαν το σημείο εισόδου στην κάθε μουσική κουλτούρα, αλλά και το βασικό υλικό πάνω στο οποίο θα πραγματοποιείτο η μουσική ενασχόληση και δράση στη διάρκεια των μαθημάτων. Για να επιτύχουν στις πολλαπλές αποστολές τους, τα τραγούδια θα έπρεπε να είναι παιδαγωγικά κατάλληλα, να έχουν κάποιο στοιχείο που να μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον ή να τραβήξει την προσοχή των παιδιών (και μάλιστα διαφορετικό κάθε φορά), να “παίζουν” ανάμεσα στο οικείο και στο ξένο/διαφορετικό, να ενέχουν ρυθμικές, μελωδικές, γλωσσικές και άλλες προκλήσεις που να κινητοποιούν και να μεγιστοποιούν τις δυνατότητες των παιδιών χωρίς όμως να τις υπερβαίνουν, να συνδυάζονται στην κουλτούρα τους με ενεργητικές δραστηριότητες (παιχνίδια, όργανα, χορό) είτε να δίνουν δυνατότητες για τέτοιες δραστηριότητες και πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, και βέβαια να εμπεριέχουν στοιχεία (στα θέματά τους, στα μουσικά τους χαρακτηριστικά, στη χρήση τους κ.λπ.) που να βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις αντίστοιχες μουσικές κουλτούρες. Και πέρα από όλα αυτά, θα έπρεπε να είναι τραγούδια τα οποία εγώ θα έχω βρει μέσα από αξιόπιστες πηγές και για τα οποία θα γνωρίζω αρκετά πράγματα, ώστε να νιώθω ασφαλής να τα διδάξω, αλλά και ικανή να αντιμετωπίσω τα ηθικά ζητήματα που τίθενται σε έναν δάσκαλο ο οποίος διδάσκει υλικό μιας κουλτούρας διαφορετικής από τη δική του.

Αν, πάντως, ένας βασικός στόχος –και οπωσδήποτε μια ελπίδα μου– ήταν τα τραγούδια να γίνουν αποδεκτά και να προκαλέσουν κάποια θετικά συναισθήματα στα παιδιά, μπορώ να πω με σιγουριά ότι ο στόχος αυτός επετεύχθη και με το παραπάνω. Από τα πρώτα κιόλας

μαθήματα τα τραγούδια “χτύπησαν” με δύναμη τις αισθήσεις και τα συναισθήματα των παιδιών και από τη στιγμή εκείνη δεν σταμάτησαν να απασχολούν τη σκέψη τους. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος –αλλά, όπως διαπίστωσα, ακόμη και αρκετούς μήνες μετά τη λήξη του– τα παιδιά συζητούσαν διαρκώς μεταξύ τους τις εντυπώσεις τους από τα διάφορα τραγούδια ή μοιράζονταν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αυτά τους προκαλούσαν. Στις διάφορες ομαδικές συζητήσεις μας αρκούσε κάποιο παιδί να αναφέρει τον τίτλο ενός τραγουδιού για να ξεκινήσουν όλα μαζί να το τραγουδούν. Ακόμη και στην τελευταία μας συνάντηση, αφού τα είχα αποχαιρετήσει και είχαν ξεκινήσει να φεύγουν για τις τάξεις τους, μου ζήτησαν να τραγουδήσουμε όλοι μαζί για μια τελευταία φορά ένα τραγούδι. Με άλλα λόγια, τα τραγούδια ξεκίνησαν ως η καρδιά του προγράμματος και κατέληξαν ως μέρος της καρδιάς των παιδιών.

Συναντήσεις με το άγνωστο: «Μαθαίναμε τραγούδια που κανένας μας δεν είχε φανταστεί»

Τα τραγούδια του προγράμματος ήταν ένα ρεπερτόριο έξω από τη γνώση, τη σκέψη ή την πιο ζωηρή φαντασία των παιδιών. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα παιδιά είτε δεν είχαν προβληματιστεί ποτέ γύρω από το αν υπάρχουν ή πώς μπορεί να είναι τα τραγούδια κάποιων άλλων χωρών, είτε φαντάζονταν τα τραγούδια αυτά ως πρωτόγονα, άτεχνα και χωρίς κανένα ενδιαφέρον. Τα παρακάτω λόγια του Ηλία, που παραπέμπουν στην πρώτη περίπτωση, δίνουν μια εικόνα της κατάστασης που επικρατούσε γενικότερα ανάμεσα στα παιδιά του σχολείου του Κέδρου: «Εγώ, πριν ξεκινήσουμε αυτό το πρόγραμμα, αυτά τα τραγούδια δεν θα μου ερχόντουσαν ποτέ στο μυαλό, ούτε σαν σκέψη δεν θα μου ερχόντουσαν ποτέ». Στο σχολείο της Πρασιάς, από την άλλη, όπου, όπως ξέρουμε, τα πράγματα ήταν πιο σκληροπυρηνικά, η κυρίαρχη άποψη ήταν ότι τα τραγούδια αυτά αποκλείεται να «είναι σόι», όπως υπονοείται και στην ακόλουθη φράση του Θωμά.

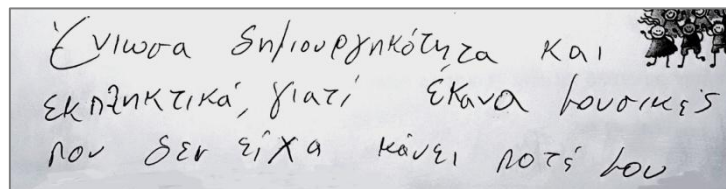


[Θωμάς, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Παρά, πάντως, το όχι πολλά υποσχόμενο ξεκίνημα, τα παιδιά εγκατέλειψαν γρήγορα τις επιφυλάξεις τους και άρχισαν να αγκαλιάζουν τα τραγούδια με έναν ενθουσιασμό που αυξανόταν εκθετικά. Οι διαφορετικοί ήχοι που είχαν τα τραγούδια αυτά σε σχέση με τα μέχρι τότε ακούσματά τους, οι άγνωστες και συχνά δύσκολες γλώσσες τους, οι μακρινές κουλτούρες από τις οποίες προέρχονταν, όλα εκείνα τα στοιχεία που συνιστούσαν το

άγνωστο και το πρωτόγνωρο και που για αυτόν τον λόγο στο ξεκίνημα φόβιζαν ή προδιέθεταν αρνητικά τα παιδιά, μετά από λίγο καιρό είχαν μετατραπεί στους πιο ισχυρούς πόλους έλξης των τραγουδιών. Αυτό δείχνουν και οι παρακάτω αναφορές της Διαμαντίας και της Θέκλας.

Διαμαντία: Εμένα αυτά τα τραγούδια που κάνουμε φέτος μου αρέσουν πολύ πιο πολύ από αυτά που κάναμε παλιά στη Μουσική, αλλά και από αυτά που ακούμε ας πούμε στο ραδιόφωνο. Γιατί αυτά εδώ είναι σε άλλη γλώσσα, έχουν διαφορετικούς ρυθμούς, έχουν χορούς που μπορεί να μην πιστεύαμε ότι υπάρχουνε... και όλο αυτό σου δίνει μια χαρά, επειδή λες τι είναι αυτό, και πώς είναι το άλλο... Και μπορεί να μας φαίνονται λίγο περίεργα στην αρχή, όταν σας ακούμε πρώτη φορά να τα τραγουδάτε, αλλά μετά μας αρέσουν πολύ.



[Θέκλα, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Τα παιδιά λοιπόν άρχισαν να απολαμβάνουν το γεγονός ότι γνώριζαν ετούτα τα νέα και τόσο διαφορετικά τραγούδια, και, μάλιστα, παρότι η γνωριμία αυτή εμπειρείχε αρκετές δυσκολίες. Οι γλώσσες των τραγουδιών, για παράδειγμα, ήταν μια σημαντική δυσκολία για όλα τα παιδιά, που όμως, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τελικά όχι μόνο δεν λειτούργησε αποτρεπτικά, αλλά, αντίθετα, τροφοδότησε τον ενθουσιασμό τους. Το ίδιο ακριβώς συνέβη, όπως θα φανεί σε επόμενη ενότητα, και με τις διάφορες δραστηριότητες που συνόδευαν τα τραγούδια, οι οποίες επίσης απαιτήσαν εντατική προσπάθεια από μέρους των παιδιών. Αλλά και η επαφή με τους νέους ήχους δεν ήταν για όλους μια εύκολη υπόθεση. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω σχόλιο της Διαμαντίας, υπήρξαν παιδιά που ένωσαν τα τραγούδια αυτά (ή κάποια εξ αυτών) ως «λίγο περίεργα», τουλάχιστον στο πρώτο άκουσμα. Ειδικά στο σχολείο της Πρασιάς αρκετά παιδιά περιέγραψαν κάποια τέτοια αρχικά συναισθήματα. «Στην αρχή κάποια τραγούδια δεν με ενδιέφεραν ακουστικά, αλλά με τον καιρό άρχισαν να μου αρέσουν. Θέλει δηλαδή λίγο να τα γνωρίσεις, να μπεις λίγο στο κλίμα τους, και μετά σου αρέσουν», είπε ο Αναστάσης, εκφράζοντας μια άποψη για το πώς εξοικειώνεται κανείς με τους ήχους μιας άλλης μουσικής κουλτούρας που διατυπώθηκε και από άλλα παιδιά. Στην εξοικείωση της Αθηνάς, από την άλλη, φαίνεται ότι βοήθησαν πολύ οι ευχάριστες ενεργητικές δραστηριότητες που συνόδευαν τα τραγούδια: «Εμένα μερικά τραγούδια δεν μου άρεσαν την

ώρα που τα άκουγα για πρώτη φορά. Αλλά όταν αρχίζαμε να τα μαθαίνουμε, και βάζαμε και κινήσεις, χορευτικά, όργανα κι όλα αυτά, μετά γίνονταν όλα πολύ ωραία και διασκεδαστικά».

Σε κάθε περίπτωση, από τη στιγμή που τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι η συνάντηση με τα τραγούδια άλλων πολιτισμών –στην ουσία, η συνάντηση με το διαφορετικό στη μουσική– αποτελούσε μια πηγή ευχάριστων μουσικών εμπειριών, γνώσεων και ανακαλύψεων, τα συναισθήματά τους απέναντι στα τραγούδια ήταν μόνο θετικά: χαρά, ενθουσιασμός, περιέργεια και ανυπομονησία να γνωρίσουν το επόμενο τραγούδι. Και καθώς ήταν δεδομένο ότι κάθε τραγούδι προερχόταν από διαφορετική κουλτούρα, άρα είχε να δώσει κάποιες καινούριες εμπειρίες, κάθε επερχόμενη συνάντηση αναμενόταν από τα παιδιά με λαχτάρα, ως ένα «τυφλό ραντεβού» που θα τα οδηγούσε σε μια νέα χώρα των θαυμάτων.

Στοιχεία της γοητείας των τραγουδιών: «Κάθε τραγούδι είχε κάτι ξεχωριστό και μαγευτικό και σου άφηνε μέσα σου ένα συναίσθημα για να το θυμάσαι»

Τα τραγούδια του προγράμματος αγαπήθηκαν όλα, χωρίς εξαίρεση, και δεν υπήρξε ούτε ένα το οποίο να μην βρεθεί στη λίστα των δυο-τριών «καλύτερων» κάποιου παιδιού. Οι λίστες αυτές παρουσιάζουν αρκετή ποικιλομορφία, γεγονός που τις κάνει ενδιαφέρουσες, καθώς αναδεικνύει ότι κάθε παιδί προσελκυστήκε πιο έντονα από κάποια τραγούδια για τους δικούς του λόγους, που συχνά διέφεραν από εκείνους άλλων παιδιών. Παρακάτω θα δούμε τις ιδιαίτερες αυτές επιλογές τους και κυρίως το ποιες διαστάσεις των τραγουδιών ήταν εκείνες που τα γοήτευαν και τα συγκίνησαν περισσότερο.

Ένα στοιχείο που σίγουρα γοήτευσε όλα τα παιδιά και τα ώθησε να συμπεριλάβουν στα «πιο αγαπημένα» τους κάποια συγκεκριμένα τραγούδια, ήταν η έντονη εμπλοκή του σώματος που απαιτούσαν τα τραγούδια αυτά κατά την επιτέλεσή τους. Όπως θα δούμε αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο, ο χορός, οι ρυθμικές κινήσεις, τα παιχνίδια, το παίξιμο των οργάνων, και γενικά οι δραστηριότητες επιτέλεσης που έδωσαν στα παιδιά τη δυνατότητα να βιώσουν τη μουσική με το σώμα τους, να είναι-μέσα-στον-ήχο των τραγουδιών (Stubley, 1998), υπήρξαν για αυτά πηγή χαράς, διασκέδασης, ικανοποίησης και πολλών ακόμη θετικών συναισθημάτων, καταρχάς γιατί ανταποκρίθηκαν στη φυσική αγάπη που έχουν όλα τα παιδιά για κάθε μορφή κίνησης και παιχνιδιού (Campbell & Scott-Kassner, 2010) αλλά και για πολλούς ακόμη λόγους. Τα συναισθήματα αυτά, όντας πολύ σημαντικά στον κόσμο των παιδιών (και όχι μόνο σε αυτόν), πολύ εύλογα μετατράπηκαν και σε αισθητικά τους κριτήρια (Παπαπαύλου, 2002). Έτσι, δεν προκαλεί καμία έκπληξη το γεγονός ότι τα τραγούδια που πρόσφεραν έντονα κιναισθητικά ερεθίσματα αγαπήθηκαν πολύ από τα παιδιά.

Ραφαήλ: *Εμένα μου άρεσαν πιο πολύ τα αφρικάνικα, γιατί είναι πολύ όμορφα και σε διασκεδάζουνε πολύ. Γιατί συνδυάζονται με χτυπήματα στο σώμα και με κινήσεις που τις κάνουμε με τον ρυθμό και τις συνδυάζουμε με τα άλλα παιδιά. Το άλλο αγαπημένο μου ήταν το E para Waiari. Σ' αυτό μου άρεσε πολύ το παιχνίδι, όπως το κάνουν οι Maori, που πετάνε τα ξυλάκια, αλλά κι όπως το παίζουμε εμείς, και μου άρεσε και το τραγούδι το ίδιο, γιατί είναι πολύ όμορφο.*

Ο Ραφαήλ αισθάνθηκε ως «όμορφα» κάποια τραγούδια που συνδυάζονταν με κίνηση, παιχνίδια και χτυπήματα στο σώμα. Ο μουσικολόγος Christopher Small (1998) υποστηρίζει ότι αντιλαμβανόμαστε μια μουσική επιτέλεση ως όμορφη, όταν οι εσωτερές σχέσεις της επιτέλεσης αυτής ταιριάζουν με κάποιες σχέσεις που εμείς νιώθουμε ή φανταζόμαστε ως ιδανικές. Πιθανότατα, λοιπόν, ο Ραφαήλ, όταν συμμετείχε στις επιτελέσεις των παραπάνω τραγουδιών, ένιωθε τη σχέση του σώματός του με τον ρυθμό της μουσικής ή και τη σχέση που δημιουργείτο μεταξύ όλων των παιδιών κατά τη συγχρονισμένη τους κίνηση ως κάτι ιδανικό. Η αίσθηση αυτή του Ραφαήλ θα εξηγηθεί σε επόμενα σημεία της εργασίας, όταν θα δούμε με λεπτομέρεια τα συναισθήματα που δημιούργησαν στα παιδιά οι ενσώματοι, ενεργητικοί και συμμετοχικοί τρόποι με τους οποίους ενεπλάκησαν με τη μουσική.

Για τους ίδιους λόγους, και χάρη στην έντονα σωματική διάσταση του χορού, τραγούδια με ζωηρούς ρυθμούς που συνδυάζονταν με αντίστοιχα ζωηρά χορευτικά σχήματα, όπως ήταν το «Cheki Morena» ή το «I'll Tell Me Ma», αποτέλεσαν μεγάλα “σουξέ” του προγράμματος. «*Το Cheki Morena μου άρεσε πολύ, γιατί είναι πολύ χαρούμενο τραγούδι και μου αρέσει η ενεργητικότητα που βγάζει*», έγραψε η Μυρτώ στο τετράδιό της αμέσως μετά το δεύτερό μας μάθημα, συνεπαρμένη από την ενέργεια και τον παλμό του τραγουδιού, ενώ η Διαμαντία σχολίασε ως εξής την επιλογή του ιρλανδικού τραγουδιού ως δεύτερου (μετά το κινεζικό) καλύτερου της: «*Και μου άρεσε και το I'll tell me ma, γιατί το χορευτικό του ήταν εκρηκτικό*». Έντονο ήταν βέβαια το σωματικό στοιχείο και στα τραγούδια που συνοδεύονταν με όργανα, και τα οποία για τον λόγο αυτό αγαπήθηκαν επίσης πολύ από τα παιδιά. Η Φιλάνθη, μιλώντας παρακάτω για τις δικές της προτιμήσεις, δεν αφήνει κανενός είδους κίνηση απέξω.

Φιλάνθη: *Μου άρεσε το κινέζικο γιατί μου άρεσαν τα όργανα που είχαμε, μου άρεσε το αραβικό γιατί ήταν εκπληκτικός ο ρυθμός στα τύμπανα και αυτά που χτυπούσαμε με τα χέρια, και μου άρεσε και το ιρλανδικό γιατί ο χορός του ήταν αστείος και διασκεδαστικός.*

Τα παιδιά γοητεύτηκαν, επιπλέον, από μελωδικά, μορφολογικά ή άλλα μουσικά στοιχεία κάποιων τραγουδιών. Έτσι, τα αφρικανικά τραγούδια άρεσαν σε πολλούς για τη δομή τους, «*γιατί με λίγες μόνο λέξεις και με ωραίους συνδυασμούς μπορείς να τα δημιουργήσεις σαν ένα μεγάλο και ωραίο τραγούδι*», αλλά και γιατί «*είχαν ωραίο ρυθμό και ωραίο αντιχρονισμό*». Η

Γαλήνη ανέφερε ως ένα από τα πιο αγαπημένα της τραγούδια το κινεζικό «επειδή είχε αυτή τη μελωδία την ήρεμη και απαλή που... σε ταξίδευε», ενώ ο Ηλίας αγάπησε το ίδιο τραγούδι γιατί «η μελωδία του είχε ένα πάθος».

Αξίζει να παρατηρήσει κανείς τα επίθετα και γενικά τις λέξεις με τις οποίες τα παιδιά χαρακτηρίζουν τα τραγούδια ή κάποια στοιχεία αυτών. Η Μυρτώ αισθάνεται το «Cheki Morena» ως ένα «χαρούμενο» τραγούδι, η Διαμαντία περιγράφει τον χορό του «I'll tell me ma» ως «εκρηκτικό», ενώ η Φιλάνθη θεωρεί τον ίδιο χορό «αστείο και διασκεδαστικό». Ο Ραφαήλ χαρακτήρισε τα αγαπημένα του τραγούδια ως «όμορφα», η Γαλήνη αναφέρθηκε στην «ήρεμη και απαλή» μελωδία του κινεζικού τραγουδιού, στην οποία ο Ηλίας εντόπισε ένα «πάθος». Στη μελέτη του με τίτλο *Strong experiences with music*, στην οποία έχει συγκεντρώσει μαρτυρίες εκατοντάδων ατόμων που αφορούν έντονες εμπειρίες τους με τη μουσική, ο ερευνητής από τον χώρο της ψυχολογίας της μουσικής Alf Gabrielsson (2011) συμπεριλαμβάνει πάμπολλες αναφορές όπου η μουσική περιγράφεται ως «υπέροχη», «όμορφη», «μαγευτική» κ.λπ. Ο Gabrielsson σχολιάζει ότι στις περιπτώσεις αυτές είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς αν με τα διάφορα επίθετα οι άνθρωποι περιγράφουν το πώς αντιλαμβάνονται κάποια στοιχεία ή κάποιες ποιότητες της συγκεκριμένης μουσικής, ή αν τα επίθετα αντικατοπτρίζουν τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στη μουσική. Από την άλλη, αν δει κανείς τη μουσική εμπειρία μέσα από μια φαινομενολογική προσέγγιση, η διάκριση αυτή που συζητά ο Gabrielsson δεν υφίσταται. Μια τέτοια προσέγγιση υπερασπίζεται ο Thomas Clifton (1983) στο βιβλίο του *Music as heard: A study in applied phenomenology*, σε κάποιο σημείο του οποίου, παραλλάσσοντας ένα εδάφιο του Maurice Merleau-Ponty⁴², γράφει τα ακόλουθα: «Προτού γίνει ένα σύμβολο [...], η μουσική είναι πρώτα από όλα ένα γεγονός που επιδρά στο σώμα μου, και αυτή η επίδραση οριοθετεί τον χώρο του νοήματος στο οποίο [η μουσική] παραπέμπει. Η μουσική είναι επομένως αδιαχώριστη από τη διάθεση που προκαλεί» (σ.288). Σύμφωνα με τον Clifton, ένα μουσικό κομμάτι δεν είναι οι νότες του, οι ήχοι του ή οι τεχνικές επιτέλεσής του, παρά είναι αυτό που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος που το βιώνει. «Η χάρη ενός μενουέτου του Mozart, το δράμα μιας συμφωνίας του Mahler ή η αγωνία στη τζαζ του Coltrane» (σ.19) δεν είναι απλώς κάποια στοιχεία τα οποία η μουσική έχει· αυτά είναι η μουσική, υποστηρίζει ο Clifton,

⁴² Πρόκειται για ένα εδάφιο από το έργο του Merleau-Ponty (1945/2015) *Phenomenology of perception* (στο πρωτότυπο *Phénoménologie de la perception*), όπου ο Γάλλος φαινομενολόγος εξηγεί ότι οι λέξεις πρώτα γίνονται αντιληπτές ως μια αίσθηση στο σώμα και μετά αποκτούν νόημα στη σκέψη μας: «Προτού γίνει η ένδειξη μιας έννοιας, [η λέξη] είναι πρώτα από όλα ένα γεγονός που επιδρά στο σώμα μου, και αυτή η επίδραση οριοθετεί τον χώρο του νοήματος στο οποίο [η λέξη] παραπέμπει. [...] Η λέξη είναι επομένως αδιαχώριστη από τη διάθεση που προκαλεί» (σ.273-274).

προσφέροντας έτσι μία οδό μέσα από την οποία μπορούμε να κατανοήσουμε πώς η ενσώματη εμπλοκή των παιδιών με τα τραγούδια τούς προκάλεσε ποικίλες συναισθηματικές αποκρίσεις, που στην συνέχεια έγιναν ένα με την ίδια την υπόσταση των τραγουδιών.

Ένα στοιχείο που επίσης άσκησε μεγάλη γοητεία σε κάποια παιδιά ήταν οι καινούριοι και διαφορετικοί από τους οικείους ήχοι κάποιων τραγουδιών και μουσικών παραδόσεων. Αυτό φαίνεται πολύ καθαρά στα παρακάτω λόγια της Κλαίρης και του Αναστάση. Εδώ αξίζει να σημειώσω ότι, παρόλο που τα δύο αυτά παιδιά ήταν μαθητές στο ίδιο σχολείο (της Πρασιάς), οι σχεδόν πανομοιότυπες δηλώσεις τους έγιναν ξεχωριστά η μία από την άλλη.

Κλαίρη: Εμένα πιο πολύ μου άρεσαν τα τραγούδια που κάναμε από την Αφρική και από την Κίνα. Γιατί ήταν πολύ διαφορετικές οι μουσικές αυτές από τις δικές μας, από αυτές που ακούμε, που ξέρουμε. Από την Ευρώπη, ας πούμε, και την Αμερική οι μουσικές ήταν πιο κοντά μας, ενώ οι άλλες ήπειροι είχαν πολύ διαφορετικές μουσικές. Και αυτό μου άρεσε πολύ, είχε ενδιαφέρον.

Αναστάσης: Τα πιο ενδιαφέροντα για μένα ήταν τα τραγούδια από την Αφρική. Και γενικά η μουσική της Αφρικής ήταν αυτή που με τράβηξε περισσότερο. Ναι, σίγουρα. Γιατί, εντάξει, όλες οι άλλες μουσικές ήταν έτσι πιο..., ήταν ας πούμε όπως τις περίμενες. Λες, από την Αμερική, ναι, αυτό θα ακούσω. Ενώ της Αφρικής ήταν κάτι διαφορετικό για μένα, για αυτά που είχα ακούσει. Και μου άρεσαν. Ωραίες ήταν όμως και της Ασίας οι μουσικές. Ήταν πολύ ωραίο αυτό που κάναμε, το Kangding. Είχε κι αυτό ένα άκουσμα καινούριο, διαφορετικό ας πούμε, κι αυτό με τράβηξε.

Η Κλαίρη και ο Αναστάσης γοητεύτηκαν πολύ από τα τραγούδια εκείνα που, προερχόμενα από τις πιο μακρινές (μουσικά/αισθητικά) κουλτούρες, τους πρόσφεραν κάποιες εντελώς καινούριες ηχητικές εμπειρίες. Οι επιλογές των δύο παιδιών αλλά και η αιτιολόγηση που κάνουν αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν τις δει κανείς σε αντιπαράθεση με τις αρνητικές προδιαθέσεις και τις προκαταλήψεις που είχαν τα παιδιά αυτά όταν ξεκίνησαν το πρόγραμμα, απέναντι μάλιστα στις συγκεκριμένες μουσικές. Η Κλαίρη, μια γενικά καλή μαθήτρια, που, ωστόσο, δεν είχε ιδιαίτερα καλές σχέσεις ούτε με τη μουσική ούτε με το μάθημα της Μουσικής, είχε ξεκινήσει το πρόγραμμα πολύ χλιαρά, όντας βέβαιη ότι τα τραγούδια από αυτές τις “άλλες” χώρες δεν θα της άρεσαν καθόλου. Σε μια από τις πρώτες συζητήσεις μας είχε αναφερθεί ειδικά στο κινεζικό τραγούδι.

Κλαίρη: Εγώ τα τραγούδια αυτά τα περίμενα διαφορετικά, πίστευα ότι δεν θα μου αρέσουν. Ειδικά το κινεζικό, όταν μας είπατε ότι θα κάνουμε και κινεζικό, είπα μέσα μου “ωχ, όχι!”. Ημουν σίγουρη ότι δεν θα μου άρεσε καθόλου. Έλεγα “από την Κίνα τώρα, από την Ασία, χάλια θα είναι”. Αλλά όταν το κάναμε, κατάλαβα ότι είχα κάνει λάθος, και τελικά μου άρεσε πάρα πολύ.

Ο Αναστάσης, πάλι, είχε μπει στο πρόγραμμα με εχθρική διάθεση (ήταν αυτός που ταλαντευόταν αν θα προσεταιριστεί ή όχι την περίφημη ομάδα των “πέντε” του ΣΤ2) και με πάρα πολλές προκαταλήψεις απέναντι στις άλλες κουλτούρες, ειδικά στις “σκούρες”. Και βέβαια, αντίστοιχα με την Κλαίρη, ήταν σίγουρος ότι τα τραγούδια από τις χώρες αυτές θα του προκαλούσαν απέχθεια. Ειδικά για την Αφρική, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είχε στο μυαλό του εικόνες απόλυτου πρωτογονισμού, οπότε τα αφρικανικά τραγούδια τα περίμενε «κάπως σαν κραυγές, να το πούμε έτσι». Με αυτά, λοιπόν, τα δεδομένα στο ξεκίνημα, είναι σίγουρα αξιοπρόσεκτο το ότι η Κλαίρη και ο Αναστάσης κατέληξαν να επιλέξουν ως καλύτερά τους εκείνα ακριβώς τα τραγούδια που φαντάζονταν ως χειρότερα.

Στη σύνδεση των παιδιών με συγκεκριμένα τραγούδια ρόλο έπαιξε σε πολλές περιπτώσεις και η έλξη που τους άσκησαν η μουσική κουλτούρα, η γλώσσα, η ιστορία ή ο πολιτισμός της σχετικής χώρας. Έτσι, για παράδειγμα, ο θαυμασμός και η μεγάλη εντύπωση που προκάλεσε η μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής συνδυάστηκαν με έναν αντίστοιχο ενθουσιασμό για τα αφρικανικά τραγούδια, ενώ όλοι όσοι έβαλαν το «Kangding Qingge» στις κορυφαίες προτιμήσεις τους, δήλωσαν ότι λάτρεψαν και την κινεζική γλώσσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν συχνά αδύνατο να διακρίνει κανείς ποιο ήταν το αρχικό στοιχείο έλξης και ποιο το επακόλουθο –αν δηλαδή το τραγούδι αγαπήθηκε χάρη στη μουσική κουλτούρα/γλώσσα του, ή αν η κουλτούρα/γλώσσα εκτιμήθηκε χάρη στο τραγούδι– αλλά, όπως είπαμε και παραπάνω, αυτό δεν έχει σημασία. Άλλωστε, η προσέγγιση αυτού του προγράμματος ήταν ακριβώς τέτοια, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τη μουσική και τον περιβάλλοντα πολιτισμό ως στοιχεία αλληλοεξαρτώμενα, που διαμορφώνουν το ένα το άλλο, οπότε κάθε σύνδεση των στοιχείων αυτών από μέρους τους απλά σήμαινε ότι το πρόγραμμα έκανε περίφημα τη δουλειά του.

Εγώ: *Υπήρξε κάποιος μουσικός πολιτισμός ή κάποιο τραγούδι που σε προσέλκυσε λίγο περισσότερο από τα άλλα;*

Μυρτώ: *Μου άρεσε σαν τραγούδι το I'll tell me τα και μου άρεσε και η παράδοση των Ιρλανδών που μαζεύονται πολλά άτομα από την πόλη μέσα σε ένα μαγαζί και παίζουνε όργανα και τραγούδια. Επίσης ευχαριστήθηκα πολύ όταν τραγουδούσαμε τα αφρικανικά τραγούδια, και μου άρεσαν και οι μουσικές παραδόσεις της Αφρικής, το ότι οι άνθρωποι εκεί έχουνε τη μουσική στην καθημερινή ζωή τους, ότι την παράγουν με απλά πράγματα και ότι όλοι, ας πούμε, συμμετέχουν με κάποιο τρόπο στη μουσική.*

Στα λόγια της Μυρτώ βλέπει κανείς ξεκάθαρα ότι η σχέση ανάμεσα στη γοητεία του τραγουδιού και σε αυτήν της μουσικής κουλτούρας είναι αμφίδρομη. Η μία θρέφει την άλλη. Μάλιστα, για να προβοκάρω λίγο την κατάσταση, έκανα στη Μυρτώ την εξής ερώτηση (-

παγίδα): *«Πιστεύεις ότι σου άρεσαν τα αφρικανικά τραγούδια, επειδή σε εντυπωσίασαν οι μουσικές παραδόσεις της Αφρικής, ή έδειξες ενδιαφέρον για τις μουσικές παραδόσεις της Αφρικής, επειδή ήταν διασκεδαστικά και ευχάριστα τα τραγούδια;»*. Η Μυρτώ με κοίταξε λίγο μπερδεμένη, σαν να μην καταλάβαινε τι ακριβώς ήθελα να πω, ή τι νόημα είχε η ερώτηση, και απάντησε: *«Δεν ξέρω. Δεν το έχω σκεφτεί. Αλλά, δεν πάνε μαζί αυτά;»*. Προφανώς και πάνε μαζί, Μυρτώ μου, σκέφτηκα, και βέβαια χάρηκα που με έβαλε στη θέση μου. Ενδιαφέρον, πάντως, έχει ότι το κοινό σημείο στις δύο επιλογές μουσικών πολιτισμών της Μυρτώ είναι η απλή, καθημερινή σχέση των ανθρώπων με τη μουσική και ο κοινωνικός και συμμετοχικός χαρακτήρας των μουσικών γεγονότων. Τα στοιχεία αυτά συγκίνησαν όλα τα παιδιά, όπως έγινε εξάλλου πολύ φανερό στη συνάντησή τους με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής. Δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς ότι μέσα από αυτές τις επιλογές δηλώνεται, ουσιαστικά, η επιθυμία και η ανάγκη των παιδιών να βιώνουν τη μουσική με έναν αντίστοιχο τρόπο: απλά και καθημερινά, σε ένα ομαδικό πλαίσιο και με τρόπους που να ταιριάζουν στις δυνατότητες και στις προτιμήσεις τους.

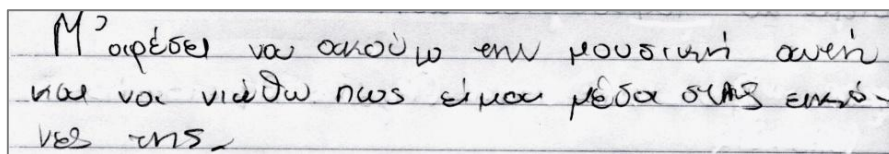
Οι στίχοι, το νόημα και οι ιστορίες των τραγουδιών, όπως και οι χρήσεις και οι λειτουργίες τους, ήταν επίσης στοιχεία που συγκίνησαν τα παιδιά και προσέλκυσαν το ενδιαφέρον τους. Ειδικά τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου –όπου, όπως έχω ξαναπεί, ενασχοληθήκαμε με το πλαίσιο της μουσικής περισσότερο από ό,τι στο σχολείο της Πρασιάς– όταν κατέγραφαν τις εντυπώσεις τους από ένα τραγούδι, σχεδόν πάντα περιελάμβαναν και μια θερμή αναφορά στα «ωραία λόγια» ή στην «ωραία σημασία» του. Ένα παράδειγμα αποτελεί η παρακάτω φράση της Γαλήνης: *«Τα αφρικανικά [τραγούδια] μού άρεσαν επίσης και για τη σημασία τους, γιατί σε έκανε να σκεφτείς κάποια πράγματα και ήτανε και λίγο συγκινητική»*. Ακόμη μεγαλύτερη έλξη άσκησαν οι ιστορίες γύρω από τα τραγούδια, οι οποίες σχολιάζονταν πάντα με ενθουσιασμό στα μαθήματα, με τα παιδιά να ζητούν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες. Πολλά τέτοια σχόλια έχω συμπεριλάβει, άλλωστε, και στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας: *«Πρέπει να ήταν δύσκολο να πηγαίνουν από μέρος σε μέρος με τα κανό»*, *«Δηλαδή, ο Τσανγκ ο ίδιος το έγραψε το τραγούδι;»*, *«Τελικά, ποιον αγάπησε η κοπελίτσα;»* *«Πώς το σκέφτηκαν αυτό, να εξασκούνται για τον πόλεμο μέσα από αυτά τα παιχνίδια!»*.

Όπως φάνηκε, οι ιστορίες των τραγουδιών και γενικά οι πληροφορίες για το πλαίσιο τους παρακίνησαν πολύ έντονα τη φαντασία, τη σκέψη και τα συναισθήματα των παιδιών, που σε ορισμένες περιπτώσεις και με αφορμή τις πληροφορίες αυτές ένιωσαν να μεταφέρονται νοητικά ή συναισθηματικά στους τόπους και στους χρόνους που σχετίζονταν με το τραγούδι. Η Μυρτώ, για παράδειγμα, εξηγώντας το γιατί το «Canoe Song» υπήρξε ένα από τα

αγαπημένα της, είπε: «Γιατί όταν το τραγουδούσα, σκεφτόμουν τους ανθρώπους που το τραγουδάγανε, το πώς θα ήτανε, που ήταν στα κανό στο ποτάμι κι έβλεπαν τα δάση, τα τοπία... κι αυτό με άγγιξε με έναν τρόπο... ήταν δηλαδή σαν να βρισκόμουν εκεί». Με πολύ παρόμοιο τρόπο αναφέρθηκε και η Γαλήνη στο αγαπημένο της κινεζικό τραγούδι.

Γαλήνη: Μου άρεσε πολύ και το κινεζικό γιατί είχε αυτή τη μελωδία την ήρεμη και απαλή, που σε ταξίδευε. Δηλαδή εγώ βάζω συχνά κι ακούω τη μουσική του Kangding σπíti μου και νιώθω ότι ταξιδεύω εκεί, στα μέρη που είδαμε, εκεί που το τραγουδάνε και στα τοπία της Κίνας γενικώς.

Την αίσθηση της μεταφοράς της στους τόπους της μουσικής αποτύπωσε η Γαλήνη και στην παρακάτω φράση, που έγραψε στο τετράδιό της.



Μ' αρέσει να ακούω την μουσική αυτή
και να νιώθω πως είμαι μέσα στην εικόνα
της.

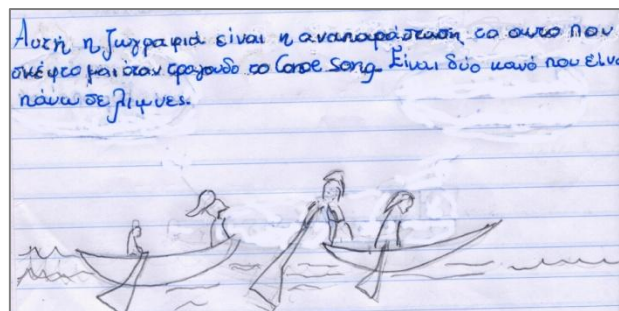
[Γαλήνη, 23/2/17, τετράδιο]

Ερευνώντας τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η μουσική προκαλεί συναισθήματα στους ακροατές, οι Juslin & Vastfjall (2008), από τον χώρο της ψυχολογίας της μουσικής, αναφέρουν ως έναν τέτοιο μηχανισμό μια διαδικασία κατά την οποία στη διάρκεια της μουσικής ακρόασης ο ακροατής φτιάχνει στο μυαλό του –ηθελήμενα ή ακούσια– οπτικές παραστάσεις (visual imageries). Οι παραστάσεις αυτές πιθανώς προκύπτουν καθώς ο ακροατής κάνει «μια μεταφορική μη-λεκτική αντιστοίχιση ανάμεσα στη μουσική και σε κάποια εικονικά σχήματα (image-schemata) που έχει σχηματίσει μέσα από τη σωματική [του] εμπειρία» (σ.566). Οι παραστάσεις αυτές στη συνέχεια, σε συνδυασμό με τη μουσική, προκαλούν στον ακροατή διάφορα συναισθήματα. Οι Vuoskoski & Eerola (2013), από τον ίδιο χώρο, διαπίστωσαν ότι οι πληροφορίες που αφορούν το πλαίσιο ενός μουσικού κομματιού, δηλαδή οι διάφορες ιστορίες και αφηγήσεις γύρω από το κομμάτι, επηρεάζουν τη συναισθηματική επίδραση που το κομμάτι ασκεί στον ακροατή, πιθανώς επειδή οι αφηγηματικές περιγραφές εντείνουν τη δημιουργία των νοητικών παραστάσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, οδηγώντας έτσι στην πρόκληση περισσότερων και εντονότερων συναισθημάτων. Σε κάθε περίπτωση, και ανεξάρτητα από τους μηχανισμούς μέσω των οποίων συνέβαινε, είναι γεγονός ότι τα παιδιά, επηρεασμένα από τα όσα έβλεπαν και άκουγαν στα μαθήματα για τις ιστορίες των διαφόρων τραγουδιών, έπλαθαν διάφορες νοητικές εικόνες, οι οποίες συνέβαλλαν στα συναισθήματα που βίωναν με αφορμή τα τραγούδια. Φαίνεται ότι οι εμπειρίες αυτές κάποιες στιγμές είχαν τέτοια ποιότητα και ένταση που τους προκαλούσαν την αίσθηση μιας νοητικής-συναισθηματικής μεταφοράς τους στα

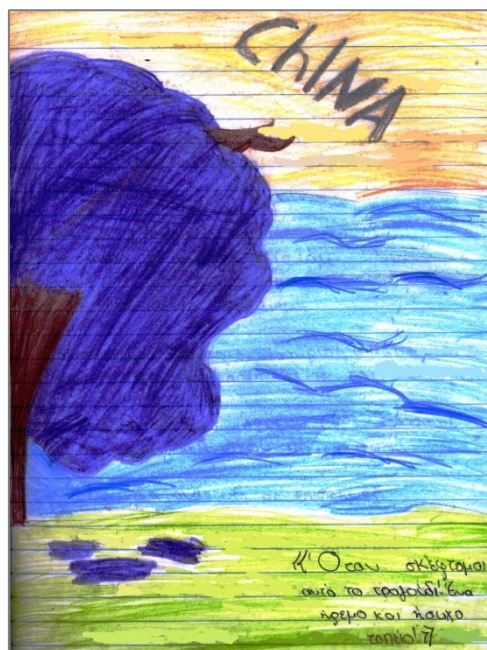
μέρη, στις εποχές ή και ανάμεσα στους ανθρώπους που σχετίζονταν με τα τραγούδια. Την αίσθηση αυτή τη βίωσαν, όπως θα δούμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο, πολλά παιδιά, συνδέοντάς τη με την πολύπλευρη ενασχόλησή τους με τις μουσικές του προγράμματος, μέσα από εμπειρίες επιτέλεσης και ακρόασης και σε συνδυασμό με τη γνωριμία του πλαισίου της μουσικής. Τα παρακάτω λόγια του Φοίβου δίνουν ακριβώς αυτό το στίγμα:

Φοίβος: *Εγώ όταν κάνουμε αυτές τις μουσικές, όταν τραγουδάμε, χορεύουμε, παίζουμε, αλλά και από αυτά που μας δείχνετε, και γενικώς από όλο το μάθημα, είναι σαν να βρίσκομαι σε όλα αυτά που κάνουμε, και σαν να ακούω τις μουσικές από αυτούς... και βλέπω πώς ζούνε...*

Η Μυρτώ έφτιαξε μια μικρή ζωγραφιά στο τετράδιό της απεικονίζοντας τη σκηνή που περιέγραψε παραπάνω, εκείνη που της ερχόταν στο μυαλό όταν τραγουδούσε το «Canoe Song», ενώ ζωγραφιές που απεικόνιζαν τους τόπους προέλευσης των τραγουδιών –έτσι όπως αυτοί έπαιρναν μορφή μέσα από το συναίσθημα και τη φαντασία των δημιουργών τους– έγιναν και από άλλα παιδιά. Παρακάτω παραθέτω μερικές από αυτές.



[Μυρτώ, 21/11/16, τετράδιο. Ζωγραφιά με αφορμή το Canoe Song]



[Κορίνα, 20/2/17, τετράδιο. Ζωγραφιά με αφορμή το Kangding Love Song]



[Ηλίας, 2/6/17, φυλλάδιο-1. Ζωγραφιά με αφορμή τα αφρικανικά τραγούδια]

Αξίζει να αφιερώσω έναν σύντομο σχολιασμό στη ζωγραφιά του Ηλία, ενός παιδιού που, όπως ίσως θυμάται ο αναγνώστης, πολλές φορές με είχε εντυπωσιάσει με τον πνευματώδη και συγχρόνως ευαίσθητο τρόπο με τον οποίο εξέφραζε τα συναισθήματά του. Στη ζωγραφιά αυτή φαίνεται ένα αεροπλάνο (ή είναι κάποιο άλλο ιπτάμενο σκάφος;), από το οποίο ανεμίζει η ανακοίνωση: «Επόμενη στάση: Δυτική Αφρική». Το σκάφος πλησιάζει και ετοιμάζεται να προσγειωθεί στη γη της Δυτικής Αφρικής – αξίζει να προσεχθεί ότι το σχήμα της ακτογραμμής θυμίζει το πραγματικό!–, σε ένα σημείο της οποίας κάποιοι άνθρωποι πιασμένοι χέρι-χέρι χορεύουν και τραγουδούν «Φάνγκα Αλάφια». Μέσα στη ζωγραφιά αυτή μπορεί κανείς να διαβάσει τι σήμαινε η εμπειρία με τις Μουσικές του Κόσμου για τον Ηλία αλλά και για πολλά ακόμη παιδιά: ένα άνοιγμα στον κόσμο (ταξίδι με αεροπλάνο), μουσική απόλαυση (τραγούδι και χορός), σύνδεση με άλλους ανθρώπους (ανθρωπάκια χέρι-χέρι). Με άλλα λόγια, αυτή η όχι ιδιαίτερα έντεχνη αλλά πολύ ευρηματική ζωγραφιά του Ηλία συμπυκνώνει μέσα σε τρία-τέσσερα απλά σχήματα την ουσία αυτών που προσπαθώ κι εγώ να αναδείξω σε ετούτη τη μελέτη.

Βλέποντας συνολικά όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε εύκολα ότι τα παιδιά συγκινήθηκαν και γοητεύτηκαν τόσο από ηχητικά (ή καθαρά μουσικά) όσο και από πολιτισμικά στοιχεία των τραγουδιών. Στις επιλογές των παιδιών οι δύο αυτές όψεις των τραγουδιών συνυπάρχουν και μάλιστα, όπως φάνηκε, πολλές φορές διαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό που είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν. Αυτό σημαίνει ότι μια πολύ βασική αντιπαράθεση στον χώρο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης –σχετικά με τον αν οι μουσικές του κόσμου θα πρέπει να προσεγγίζονται «αισθητικά» ή «ως μουσική», εστιάζοντας δηλαδή την προσοχή στα ηχητικά τους χαρακτηριστικά, ή αν πρέπει να διδάσκονται «ως μέρος της κουλτούρας τους», με έμφαση δηλαδή στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της κάθε μουσικής (Chen-Hafteck, 2007a· Campbell, 2004· Rideout, 2005)– δεν έχει βρει ανταπόκριση στην εμπειρία των παιδιών. Για τα παιδιά αυτό που μέτρησε, αυτό δηλαδή που έκανε τα τραγούδια

σημαντικά για τη ζωή τους (και ίσως κάποια τραγούδια πιο σημαντικά από άλλα), ήταν τα συναισθήματα που ένιωσαν με αφορμή τα τραγούδια, οι σκέψεις που έκαναν και οι εμπειρίες που έζησαν χάρη σε αυτά και μέσα από αυτά. Η ποιότητα της εμπειρίας τους –της ενιαίας, ολιστικής εμπειρίας τους– αυτή ήταν που καθόρισε το «ωραίο». Υπό μία έννοια, η εμπειρία των παιδιών ήταν «αισθητική», έτσι, όμως, όπως αντιλαμβάνεται το «αισθητικό» ο John Dewey (1934/1980), ως δηλαδή το στοιχείο που χαρακτηρίζει κάθε εμπειρία μας στην οποία νιώθουμε «πλήρως ζωντανοί» (σ.18) –ως το αντίθετο του «αν-αισθητικού» (σ.39), αυτού που προκαλεί απάθεια και αδιαφορία. Μια παρόμοια άποψη εκφράζει και ο κοινωνιολόγος-μουσικολόγος Simon Frith (1996), ο οποίος σημειώνει ότι το αισθητικό δεν περιγράφει την ποιότητα ενός αντικειμένου, αλλά την ποιότητα της εμπειρίας: «Σημαίνει το να βιώνουμε τους εαυτούς μας (όχι μόνο τον κόσμο) με έναν διαφορετικό τρόπο» (σ.109). Σύμφωνα με τις θεωρήσεις αυτές, τα παιδιά αγάπησαν και ένιωσαν ως πολύτιμα τα τραγούδια, γιατί η εμπειρία τους με αυτά είχε μια τέτοια ποιότητα, που τα έκανε να νιώσουν «πλήρως ζωντανά» και τους επέτρεψε να βιώσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο με έναν διαφορετικό τρόπο.

Πλαίσιο, νοήματα και άλλα θέματα γύρω από τα τραγούδια: «Γιατί είναι σημαντικό να καταλάβεις και πώς ένα τραγούδι συνδέεται με τον κόσμο του»

Ένα πράγμα που παρατήρησα από τα πρώτα μας μαθήματα ήταν ότι τα παιδιά έδειχναν να εκτιμούν πάρα πολύ το γεγονός ότι τους εξηγούσα το νόημα και την ιστορία του κάθε τραγουδιού, σαν να μην ήταν αυτό κάτι απολύτως αυτονόητο και αναμενόμενο. «*Είναι πολύ ωραίο που μας λέτε τι σημαίνουν τα λόγια και τι θέλει να πει το τραγούδι*», μου έλεγαν συχνά στα μαθήματα, προκαλώντας μου πραγματική έκπληξη. Μα είναι δυνατόν να φαντάζονταν ότι θα τους δίδασκα ένα τραγούδι –και μάλιστα ένα τραγούδι σε ξένη γλώσσα και από μια ξένη κουλτούρα– χωρίς να τους εξηγήσω τα λόγια και το νόημά του; Αργότερα, από κάποια πράγματα που ανέφεραν σε συζητήσεις μας, κατάλαβα ότι αυτή η ερμηνεία του νοήματος ήταν κάτι που τα παιδιά στερούνταν στις περισσότερες μουσικές εμπειρίες τους, και το οποίο ένιωθαν ότι χρειάζονταν προκειμένου να καταλάβουν και να ευχαριστηθούν μια μουσική.

Γαλήνη: *Είναι επίσης πολύ ωραίο που μας λέτε τι σημαίνει, και γράφετε από κάτω τη μετάφραση και μας την εξηγείτε να την καταλάβουμε, να καταλάβουμε το νόημά του. Γιατί εμείς όταν ακούμε ένα τραγούδι, στο YouTube ας πούμε, δεν καταλαβαίνουμε τι εννοεί, και λέμε ακαταλαβίστικα πράγματα και δεν ξέρουμε καν τι λέμε... Δηλαδή, εγώ συνήθως στα τραγούδια στο YouTube ψάχνω να δω τι εννοεί και δεν λέει τίποτα, μόνο τους στίχους ίσως... Ενώ εδώ μαθαίνουμε τι θέλει να πει, μαθαίνουμε την ιστορία του... Γιατί δεν έχει σημασία μόνο το να*

τραγουδάς ένα τραγούδι, έχει σημασία να μάθεις και από πού προέρχεται, και είναι σημαντικό να καταλάβεις και πώς συνδέεται με τον κόσμο του. Για να το καταλάβεις.

Η παρουσίαση των τραγουδιών μαζί με το πλαίσιο και τις ιστορίες τους είναι για μένα κάτι που εξυπακούεται σε κάθε διδασκαλία. Ειδικά, όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελούσε θεμελιώδες συστατικό της όλης προσέγγισης του προγράμματος, μιας προσέγγισης που είχε στόχο να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις μουσικές του κόσμου μέσα από μια εθνομουσικολογική προσέγγιση και να τις βιώσουν όσο το δυνατόν πιο ολιστικά. Η ανάγκη της παρουσίασης του πλαισίου της μουσικής σε μια τέτοια προσέγγιση είναι τόσο προφανής, που δεν νομίζω ότι χρειάζεται να την αναλύσω περισσότερο. Το θέμα, άλλωστε, το έχω συζητήσει εκτενώς στη θεωρητική μου μελέτη, ενώ κάποια πράγματα έχω αναφέρει και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Εδώ θα προσθέσω μόνο ότι η γνώση του πλαισίου, πέρα από απολύτως αναγκαία για να αποδώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της μουσικής, προσθέτει βάθος και ουσία στην εμπειρία των παιδιών και τα βοηθά να συνδεθούν με τις μουσικές που γνωρίζουν. «Η γνώση του πλαισίου της μουσικής βοηθά ώστε η μουσική να γίνει πιο ανθρώπινη, πιο προσωπική και να συνδεθεί με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και τους παρέχει μια κατανόηση των πολιτισμικών, ιστορικών και κοινωνικών της νοημάτων», γράφει η Campbell (2004, σ.217), λέγοντας βέβαια και αυτή το αυτονόητο.

Όλα αυτά, όμως, τα είχαν καταλάβει ήδη και τα ίδια τα παιδιά.

Βικτωρία: Κι όλα αυτά που μας λέτε και που μαθαίνουμε στον πίνακα, που βλέπουμε στα βιντεάκια, για τον τρόπο αντίληψης στην κάθε χώρα, και πώς κάνουν τη μουσική τους, είναι σημαντικά, γιατί μας βοηθάνε να καταλάβουμε το νόημα του κάθε τραγουδιού, να μπούμε στην ψυχολογία του, κι έτσι να καταλάβουμε και το πώς θα το τραγουδήσουμε και θα το χορέψουμε καλύτερα.

Ένα ακόμη πράγμα που υπήρξε πολύ εμφανές σε όλη την πορεία της έρευνας ήταν ότι ο ενθουσιασμός των παιδιών για τα τραγούδια τροφοδοτούσε ένα ενδιαφέρον για το πλαίσιο και τις ιστορίες τους, ενώ το πράγμα λειτουργούσε και αντίστροφα, δηλαδή οι γνώσεις που αποκτούσαν για το πλαίσιο των τραγουδιών ενίσχυε την αγάπη τους για αυτά. Τα συναισθήματα αυτά παρακινούσαν, άλλωστε, και τις έρευνες στο διαδίκτυο, στις οποίες, όπως έχω αναφέρει, επιδίδονταν τα παιδιά όταν επέστρεφαν σπίτι τους. Τα παιδιά έψαχναν περισσότερες πληροφορίες για τις ιστορίες των τραγουδιών, άκουγαν διαφορετικές εκδοχές τους, ή μελετούσαν κάποιες επιπλέον στροφές που εγώ δεν είχα συμπεριλάβει στη διδασκαλία για λόγους ευκολίας. Πολύ συχνά, μάλιστα, συζητούσαν μαζί μου τα ευρήματα αυτών τους των ερευνών, όπως και τις απορίες ή τους προβληματισμούς που τους δημιουργούνταν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ένα θέμα που έθεσε η Μυρτώ με αφορμή τα

αποτελέσματα κάποιων αναζητήσεών της. Σε μια από τις ομαδικές μας συζητήσεις στο σχολείο του Κέδρου, η Μυρτώ ανέφερε ότι, ψάχνοντας στο διαδίκτυο, έπεσε πάνω σε κάποιες διασκευές των τραγουδιών που δεν της άρεσαν καθόλου. Τις διασκευές αυτές τις χαρακτήρισε ως «χαζές», «πολύ τρα, λα, λα» ή «άσχημες, γιατί είχαν αλλάξει τα λόγια σε αγγλικά». Η Μυρτώ έδειξε πολύ ενοχλημένη από την ποιότητα των διασκευών αυτών και εξέφρασε έναν προβληματισμό σχετικά με το έως πού μπορεί να φτάνει η επέμβασή μας στη μουσική μιας ξένης κουλτούρας. Έτσι, με έφερε και μένα μπροστά σε ένα θέμα που έπρεπε κάποια στιγμή να το συζητήσω μαζί τους.

Μυρτώ: *Δηλαδή, δεν μπορεί ο καθένας να παίρνει ένα τραγούδι και να το κάνει ό,τι θέλει. Ειδικά ένα τραγούδι που δεν είναι δικό του, είναι άλλων ανθρώπων. Και είναι και παραδοσιακό, παλιό. Δεν μπορείς δηλαδή ένα τέτοιο τραγούδι να το παίρνεις και να το αλλάζεις έτσι.*

Γαλήνη: *Μα είναι καταρχήν πιο ωραίο να το κάνεις όπως στην παράδοση του.*

Εγώ: *Κοιτάζτε, παιδιά. Κι εμείς τα αλλάξαμε λίγο τα τραγούδια, εγώ δηλαδή όλα τα τραγούδια τα προσάρμοσα, τα απλοποίησα, για να μπορείτε να τα κάνετε. Αυτό ήταν αναγκαίο αλλά και αναπόφευκτο. Δεν γίνεται να κάνουμε εδώ, μέσα στην τάξη, ένα παραδοσιακό τραγούδι μιας άλλης χώρας με τον τρόπο που το κάνουν εκεί. Αλλά πρέπει να σκέφτεστε ότι ακόμη και στις χώρες τους τα τραγούδια αυτά μπορεί να αλλάζουν και να εξελίσσονται, ή να υπάρχουν κι εκεί πολλές διαφορετικές εκδοχές. Η μουσική είναι κάτι που φτιάχνεται και ξαναφτιάχνεται συνεχώς από τους ανθρώπους, δεν είναι ένα τιμεντένιο πράγμα. Παρόλα αυτά, ακριβώς επειδή τα τραγούδια αυτά προέρχονται από άλλες κουλτούρες και είναι παραδοσιακά, προσπάθησα να τα κρατήσω, όσο γινόταν, κοντά στις παραδόσεις τους, να κρατήσω δηλαδή τα βασικά τους χαρακτηριστικά, και να σας δείξω, μέσα από τα βίντεο και από όλα αυτά που κάναμε, και το νόημα που έχουν εκεί.*

Μυρτώ: *Αυτό λέω, ότι πρέπει να κρατάς κάποια πράγματα στο τραγούδι το παραδοσιακό του άλλου πολιτισμού, αν το δείχνεις και σε άλλους κυρίως. Όχι να του αλλάξεις τη γλώσσα, να το κάνεις τελείως άλλο. Δηλαδή, αν το ακούσει ένας άνθρωπος από τα μέρη του τραγουδιού, να καταλάβει ποιο τραγούδι είναι, ή να πει “Α! Ωραίο είναι κι έτσι λίγο που το έχουν αλλάξει”.* Πάντως, εμείς νομίζω τα κάναμε ωραία τα τραγούδια. Εντάξει, τα κάναμε πιο απλά, γιατί αλλιώς δεν θα μπορούσαμε, είμαστε και παιδιά, αλλά τα κάναμε πιστεύω με ωραίο τρόπο. Και είδαμε και πώς τα κάνουν οι άνθρωποι εκεί, οπότε τα καταλάβαμε καλύτερα.

Η Μυρτώ θεωρεί ότι η ιδιοποίηση της παραδοσιακής μουσικής μιας άλλης κουλτούρας πρέπει να γίνεται με κάποιο σεβασμό. Πιστεύει ότι ειδικά όταν ο στόχος μας είναι να δείξουμε αυτή τη μουσική ως ένα δημιούργημα της κουλτούρας της, πρέπει να διατηρήσουμε κάποια χαρακτηριστικά της, ενώ θέτει ως ένα κριτήριο για έναν αξιοπρεπή δανεισμό το να

παραμένει η μουσική αναγνωρίσιμη ή αποδεκτή από ένα μέλος της κουλτούρας. Η Omolo-Ongati (2005), σχολιάζοντας το θέμα της ιδιοποίησης «με σεβασμό» ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, αναφέρει την άποψη ενός Νιγηριανού συναδέλφου της (μουσικολόγου-μουσικοπαιδαγωγού), ο οποίος προτείνει να χειριζόμαστε μια ξένη μουσική «με τρόπο που αν αυτός [ο insider] τη συναντήσει σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, να είναι ικανός να την αναγνωρίσει» (σ.63). Η ίδια η Omolo-Ongati θεωρεί ότι στα εκπαιδευτικά πλαίσια κάποια πιο επιφανειακά στοιχεία της μουσικής μπορούν να αλλαχτούν ή να απομακρυνθούν, εξηγώντας ότι οι διδακτικοί μας στόχοι είναι εκείνοι που θα καθορίσουν το ποια στοιχεία θα κρατήσουμε και ποια θα αλλάξουμε. Την πιο ρεαλιστική και πρακτικά χρήσιμη προσέγγιση στο θέμα της μεταφοράς των μουσικών του κόσμου στην τάξη, ειδικά σε συνάρτηση με τις έννοιες της «παράδοσης» και της «αυθεντικότητας», παρέχει ο Schippers (2010), ο οποίος δίνει κατευθύνσεις για τους συμβιβασμούς ή τις επιλογές «στρατηγικής μη-αυθεντικότητας» (σ.52) που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός. Η Μυρτώ αποδέχεται τους συμβιβασμούς αυτούς, θεωρεί όμως ότι την ίδια ώρα μπορούμε και οφείλουμε να διατηρήσουμε κάποια βασικά στοιχεία της ταυτότητας του τραγουδιού μιας άλλης κουλτούρας, να αναδείξουμε το νόημά του στην κουλτούρα αυτή και να του αποδώσουμε τον σεβασμό που του αξίζει. Και (ευτυχώς για μένα) αναγνωρίζει ότι η δική μας προσέγγιση κατάφερε να πετύχει αυτή την ισορροπία.

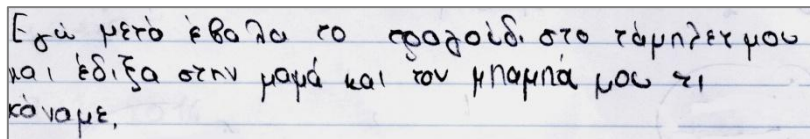
Επίδραση στην καθημερινότητα: «Τα τραγούδια μένουν πια μαζί μου»

Η πιο ισχυρή απόδειξη για το πόσο δυνατά συνδέθηκαν τα παιδιά με τα τραγούδια του προγράμματος βρίσκεται στον σχεδόν σαρωτικό τρόπο με τον οποίο τα τραγούδια αυτά επέδρασαν στην καθημερινότητά τους. Όπως φάνηκε και στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας, τα τραγούδια έγιναν από πολύ νωρίς μέρος της ζωής των παιδιών. Η ενασχόλησή τους με αυτά ξεπερνούσε κατά πολύ τα όρια του μαθήματός μας, κυριαρχώντας στις αλληλεπιδράσεις τους εντός του σχολείου, αλλά επεκτεινόμενη και πέρα από το σχολικό πλαίσιο, στους οικογενειακούς και προσωπικούς τους χώρους.

Η επέκταση αυτή ξεκίνησε από την πρώτη μέρα. Όπως φαίνεται από τις σημειώσεις τους στα τετράδια, ήδη μετά το πρώτο μας μάθημα τα παιδιά, γυρνώντας σπίτι, συνέχισαν να τραγουδούν το «La Mariposa» ή μπήκαν αμέσως στο διαδίκτυο για να το ξανακούσουν και να το δείξουν στους δικούς τους. Τα παρακάτω κειμενάκια είναι ενδεικτικά.

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "Όταν γύρισα σπίτι μου συνέχισα να τραγουδάω γιατί και ξανά το τραγούδι αυτό!".

[Λήδα, 31/10/16, τετράδιο]



Εγώ μετά έβαλα το τραγούδι στο τάμπλετ μου και έδωξα στην μαμά και τον μπαμπά μου να κάνουνε.

[Κορίνα, 31/10/16, τετράδιο]

Όσο προχωρούσαμε στα μαθήματα, η ενασχόληση των παιδιών με τα τραγούδια γινόταν όλο και πιο πυκνή. Τα τραγουδούσαν συνεχώς και παντού, έψαχναν, όπως είδαμε, να βρουν περισσότερα στοιχεία σχετικά με αυτά, τα δίδασκαν, όπως θα φανεί παρακάτω, σε όλους τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους. Αθώα θύματα αυτής της παθιασμένης σχέσης φαίνεται ότι ήταν οι γονείς και τα αδέρφια.

Γαλήνη: *Εγώ κάθε μέρα, μα κάθε μέρα, τραγουδάω τα τραγούδια που κάνουμε. Ο μπαμπάς μου μού λέει “κάνε ησυχία παιδάκι μου”.*

Λουκία: *Εμένα ο αδερφός μου μού λέει “σταμάτα να τραγουδάς αυτά τα τραγούδια, κοντεύω να τα μάθω κι εγώ”. Κυρία, εγώ τραγουδάω συνέχεια το κινέζικο, δεν υπάρχει περίπτωση. Και μετά ο αδερφός μου αρχίζει κι αυτός να τραγουδάει την αρχή, κάνει κι ένα τρέμουλο στη φωνή. Τα έχω κολλήσει τα τραγούδια σε όλους.*

Στέφανος: *Κι εγώ! Δεν μπορώ να κάνω αλλιώς, αυθόρμητα μου 'ρχονται! Πρέπει να έχω τρελάνει τον κόσμο, γιατί τα τραγουδάω μέρα-νύχτα.*

Κορίνα: *Εμένα μου έχει κολλήσει το Cheki Morena και το τραγουδάω συνεχώς.*

Διαμαντία: *Εμένα, κυρία, τα τραγούδια μένουν πια μαζί μου. Για να καταλάβετε, εγώ τραγουδάω αυτά τα τραγούδια ακόμα κι όταν κάνω μπάνιο!*

Ο παραπάνω διάλογος αποτελεί στην πραγματικότητα συρραφή δύο διαλόγων, καθώς η Λουκία και ο Στέφανος ήταν από το σχολείο της Πρασιάς, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά από το σχολείο του Κέδρου. Ωστόσο, όπως έχω ξαναπεί, υπάρχουν φορές που τα παιδιά των δύο σχολείων, όταν σχολιάζουν κάποια κοινά θέματα, μοιάζουν σαν να συνομιλούν, οπότε δεν θεωρώ αδόκιμο το να προχωρώ ενίοτε σε μια τέτοια συρραφή. (Αλλά, πέραν αυτού, ομολογώ ότι μου αρέσει πολύ που τους δίνω την ευκαιρία να συναντηθούν και να τα πουν μεταξύ τους, έστω και μόνο μέσω μιας λογοτεχνικής οδού.)

Σε όλη τη διάρκεια λοιπόν της χρονιάς τα τραγούδια είχαν γίνει βασικό μέρος της σκέψης και της δραστηριότητας των παιδιών. Ο διάλογος που προηγήθηκε δίνει μια μικρή μόνο ιδέα, καθώς υπάρχουν δεκάδες αναφορές που σκιαγραφούν αυτή την καθημερινή σχέση. Σύμφωνα με μερικές από αυτές, η Διαμαντία, μόλις γύριζε σπίτι, έβαζε πάντα τα τραγούδια στο τάμπλετ της για να τα ακούσει μια φορά πριν ξεκινήσει διάβασμα, η Νάσια τα χόρευε μαζί με τη Λήδα όταν συναντιόντουσαν στο σπίτι της μίας ή της άλλης, η Πετρούλα έπαιζε τις

μελωδίες τους στο αρμόνιό της, η Όλγα δεν άκουγε πια λαϊκά και ποπ στο σπίτι, όπως παλιά, αλλά μόνο τα τραγούδια του προγράμματος –«τα τραγούδια μας», όπως τα αποκαλούσαν πια τα παιδιά–, ενώ η Βικτωρία είχε διαπιστώσει ότι «αυτά που ακούγαμε εμείς μέχρι τώρα, και τα ελληνικά και τα ξένα γενικώς, ήταν εντάξει ευχάριστα, αλλά ως μουσική και ως σημασία είχαν λιγότερο ενδιαφέρον». Η ενασχόληση με τα τραγούδια στο σπίτι πρόσφερε, επίσης, έμπνευση και έκφραση στη δημιουργικότητα των παιδιών, όπως φαίνεται από το σχόλιο της Λουκίας: «Στο σπίτι μου αρέσει να τραγουδάω τα τραγούδια μας, να τα χορεύω, αλλά και να φτιάχνω δικές μου χορευτικές κινήσεις σε αυτά. Και σε πολλά έχω φτιάξει δικούς μου συνδυασμούς».

Σε μια σειρά από έρευνες με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η Lori Custodero (1998, 2002, 2005), από τον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, μελέτησε τις εμπειρίες «ροής»⁴³ (Csikszentmihalyi, 1990· Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988) στο πλαίσιο του μαθήματος της Μουσικής, θέλοντας να εντοπίσει ποιες μουσικές δραστηριότητες και υπό ποιες συνθήκες δημιουργούν στα παιδιά τέτοιες εμπειρίες. Η Custodero, βασιζόμενη στις παρατηρήσεις του Csikszentmihalyi, θεωρεί ως μια χαρακτηριστική ένδειξη ροής αυτό που η ίδια ονομάζει «επιμήκυνση» (extension), δηλαδή τη «συνέχιση της ενασχόλησης του παιδιού με το υλικό που του παρουσιάστηκε [από τον δάσκαλο], όταν η αρχική, καθοδηγούμενη εμπειρία έχει πια τελειώσει» (Custodero, 2002, σ.7). Με άλλα λόγια, η Custodero υποστηρίζει ότι όταν το παιδί επιμηκύνει χρονικά και πέρα από την απαίτηση του δασκάλου μια μουσική δραστηριότητα, αυτό δείχνει ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα τού δημιουργεί συνθήκες «βέλτιστων» εμπειριών. «Όπως ένα κοινό που απαιτεί encore, έτσι και το παιδί που επιμηκύνει μια μουσική δραστηριότητα προσπαθεί να συνεχίσει την εμπειρία της ευχαρίστησης», γράφει η Custodero (2005, σ.196). Η επιμήκυνση, στην οποία αναφέρεται η Custodero, ήταν εμφανέστατη στα μαθήματά μας, καθώς, όπως έχει φανεί και στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας, δεν υπήρξε ούτε ένα διάλειμμα μέσα σε όλη τη χρονιά, στο οποίο τα παιδιά να μην μείνουν στην αίθουσα για να τραγουδήσουν και να παίξουν. Και, βέβαια, ακόμη πιο τρανταχτή ένδειξη επιμήκυνσης αποτελεί η συνέχιση της ενασχόλησης των παιδιών με τα τραγούδια και εκτός σχολείου.

Στη συζήτηση που έκανα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, διαπίστωσα ότι η αγάπη τους για τα τραγούδια παρέμενε το ίδιο ισχυρή. Εξακολουθούσαν δηλαδή να τα τραγουδούν και να τα ακούνε, να ψάχνουν για αυτά (ή και για άλλα τραγούδια από τις χώρες που μελετήσαμε) στο διαδίκτυο και να τα συζητούν. Ο Ηλίας περιέγραψε ως εξής τη θέση που είχαν αποκτήσει τα τραγούδια στη ζωή του.

⁴³ Για την έννοια της «ροής» (flow), βλ. σημ. 37 στο δεύτερο κεφάλαιο.

Ηλίας: *Εμένα, τα τραγούδια αυτά άλλαξαν τη ζωή μου. Γιατί κάθε φορά που είτε κάνω μπάνιο, είτε κόβω σαλάτα, είτε στρώνω τραπέζι, είτε φτιάχνω φαγητό, είτε στρώνω το κρεβάτι μου, είτε σκουπίζω το σπίτι είτε την αυλή, είτε πηγαίνω να πετάξω τα σκουπίδια, αρχίζω να τραγουδάω τα τραγούδια μας.*

Παρόμοιες αναφορές έκαναν όλα τα παιδιά, εξηγώντας μου ότι τα τραγούδια του προγράμματος είχαν ομορφύνει την καθημερινότητά τους. «*Ωστε συνεχίζετε να ακούτε και να τραγουδάτε τα τραγούδια;*», τα ρώτησα (προσπαθώντας να κρύψω τη χαρά μου).

Διαμαντία: *Να σας πω. Εκεί που πριν τραγουδάγαμε τα τραγούδια της Φουρέιρας (τα παιδιά γελάνε) και...*

Φοίβος: *...της Σακίρας.*

Διαμαντία: *Ναι, και της Σακίρας και Σταβέντο και άλλα τέτοια στο σπίτι, τώρα τραγουδάμε τα τραγούδια μας.*

Μυρτώ: *Ναι. Τώρα τραγουδάμε I'll tell me τα και Cheki morena.*

Μεταδίδοντας τη γνώση: «Και τώρα εμείς με τη σειρά μας θα τα δείξουμε και σε άλλους ανθρώπους»

Από το ξεκίνημα του προγράμματος και σε όλη τη διάρκειά του τα παιδιά μετέφεραν ανελλιπώς σε γονείς, αδέρφια, παππούδες, γιαγιάδες, θείους και παρέες αυτά που κάναμε στα μαθήματα. Κάθε καινούριο τραγούδι μεταδιδόταν αστραπιαία στον περίγυρό τους μαζί με όλα του τα “αξεσουάρ”: χορούς, κινήσεις, παιχνίδια που το συνόδευαν, στίχους, ακόμη και πληροφορίες για το πλαίσιο. Τους πρώτους δυο-τρεις μήνες η μετάδοση αυτή γινόταν από τα παιδιά αυθόρμητα, χωρίς δεύτερη σκέψη· ήταν ένα φυσικό επακόλουθο του ενθουσιασμού τους. Τα τραγούδια του προγράμματος ήταν ένα εντελώς πρωτόγνωρο μουσικό υλικό, όπως εντελώς πρωτόγνωροι ήταν και οι τρόποι με τους οποίους τα βίωναν. Ήταν, επομένως, πολύ λογικό να θέλουν να μοιραστούν αυτές τις νέες εμπειρίες με τους κοντινούς τους ανθρώπους. Η παρακάτω φράση της Λήδας –μία μόνο ανάμεσα σε δεκάδες πανομοιότυπες– δίνει μια ιδέα για το πώς γινόταν η κυκλοφορία του υλικού και της πληροφορίας.

Λήδα: *Εγώ αυτά που κάνουμε τα δείχνω μετά στους γονείς μου και στη μικρή μου αδερφή. Κάθε φορά. Τους δείχνω το τραγούδι, τις κινήσεις, όλα. Και όταν πάω στους θείους μου ή στη γιαγιά μου, τα δείχνω και σ' αυτούς. Και τα παιχνίδια που κάνουμε εδώ, τα δείχνω στους φίλους μου.*

Καθώς όμως προχωρούσαμε στο πρόγραμμα, η δράση αυτή των παιδιών, από αυθόρμητη που ήταν αρχικά, γινόταν όλο και πιο συνειδητή και οργανωμένη. Ήταν σαν τα παιδιά να είχαν αναλάβει έναν ρόλο: Ήθελαν να διδάξουν τα τραγούδια αυτά στους γύρω τους ανθρώπους,

και ήθελαν οι άνθρωποι αυτοί να τα μάθουν και να τα εκτιμήσουν. Αυτό γίνεται φανερό από τις σχετικές αναφορές τους αυτής της δεύτερης περιόδου, μέσα στις οποίες διακρίνει κανείς τη στόχευση, την αποφασιστικότητα αλλά και την ύπαρξη μιας κάποιας διδακτικής μεθόδου.

Όλγα: Εγώ τα τραγούδια μας τα δείχνω στη μαμά μου. Γιατί θέλω κι αυτή να μάθει κάτι για αυτές τις μουσικές, να έχει μια ιδέα, γιατί δεν τις γνωρίζει. Της δείχνω και τους χορούς, όλα. Πρώτα της έδειξα να χορεύει το Cheki Morena, που είναι εύκολο και διασκεδαστικό, και μετά ένα-ένα όλα τα άλλα. Και τα έχει μάθει όλα, και τα τραγουδάει και τα χορεύει! Και της αρέσουν πολύ!

Στα παραπάνω φαίνεται καθαρά η θέληση της Όλγας να γνωρίσει στη μητέρα της τις μουσικές του κόσμου και να την ωθήσει να τις αγαπήσει. Η Όλγα δουλεύει μεθοδικά προς τον στόχο αυτό, ξεκινώντας τη διδασκαλία της από το πιο εύκολα και ευχάριστα τραγούδια, για να προχωρήσει μετά στα πιο δύσκολα (όπως έκανα, άλλωστε, κι εγώ). Ο Ηλίας, πάλι, εντάσσει στο “μάθημά” του και λίγη πολιτισμική γνώση.

Ηλίας: Εγώ τα τραγούδια τα δείχνω στα αδέρφια μου. Τους διαβάζω τις λέξεις τραγουδιστά να τις μάθουν, τους δείχνω τις κινήσεις –και τις κινήσεις τις έχοννε μάθει κάπως. Κάπως. Και τους λέω κι αυτά που μας λέτε και που μας βάζετε να βλέπουμε για τις χώρες, επειδή αυτές οι πληροφορίες είναι ωραίες, και θέλω να τις μάθουν, για να καταλάβουν και το τραγούδι.

Ο Ηλίας, παράλληλα με τη διδασκαλία των τραγουδιών, μεταφέρει στα αδέρφια του και τις πληροφορίες για τους πολιτισμούς που μαθαίνει ο ίδιος στο μάθημα, αφενός γιατί θέλει να αποκτήσουν και αυτά κάποιες γνώσεις για τον κόσμο και αφετέρου γιατί έχει καταλάβει ότι η κατανόηση των τραγουδιών απαιτεί και μια γνωριμία με το πλαίσió τους. Η Αθηνά, από τη μεριά της, δίνει βάρος στην εμπειρία της ακρόασης και στοχεύει στο συναίσθημα.

Αθηνά: Εγώ τα λέω αυτά που κάνουμε στη μαμά μου. Της βάζω να ακούει αυτά τα τραγούδια, και αρχίζει και της αρέσει. Δηλαδή αν της έλεγα “μαμά, έμαθα ένα κινέζικο τραγούδι”, θα έλεγε “μπράβο” και “πώς το έμαθες;”, αλλά δεν θα καταλάβαινε το συναίσθημα. Ενώ αν της βάλεις και το ακούσει, μετά θα το νιώσει κι αυτή, και θα αρχίσει να της αρέσει.

Η Αθηνά θα ήθελε η μητέρα της να αισθανθεί κάτι από τη συγκίνηση που νιώθει και η ίδια με αφορμή τα τραγούδια του προγράμματος. Καταλαβαίνει όμως ότι μια απλή περιγραφή των τραγουδιών δεν μπορεί να καταφέρει κάτι τέτοιο. Έτσι, επιλέγει να βάλει στη μητέρα της να ακούσει τα τραγούδια, γνωρίζοντας ότι μόνο όταν κάποιος βιώσει τη μουσική άμεσα και ενσώματα –και η ακρόαση είναι μια ενσώματη διαδικασία (Bowman, 2000)– μπορεί να συγκινηθεί από αυτήν και να βρει νόημα μέσα σε αυτήν.

Η δράση των παιδιών σε ό,τι αφορά τη μετάδοση και τη διδασκαλία των τραγουδιών δεν περιοριζόταν στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά επεκτεινόταν σε όλον τον κοινωνικό τους κύκλο και γινόταν με όλα τα δυνατά μέσα. Η Μυρτώ έστελνε μέσω viber τα λόγια των τραγουδιών σε μια φίλη της, η Διαμαντία δίδασκε σε συμμαθητές της στο φροντιστήριο Αγγλικών το παιχνίδι του «Tue Tue», ο Ιωάννης εξηγούσε στους θείους του το πολιτισμικό πλαίσιο των τραγουδιών, ο Δαμιανός εκπαίδευε τα ξαδέρφια του στον ιρλανδικό χορό, ενώ η Γαλήνη (όπως έμαθα από την ίδια τη μητέρα της τη βραδιά της παράστασης) είχε μάθει τα τραγούδια σε όλους τους συναδέλφους της μαμάς της στο γραφείο. Μέσα σε λίγους μήνες τα παιδιά είχαν καταφέρει να δημιουργήσουν στον περίγυρό τους ένα πραγματικό “fun club” των τραγουδιών του προγράμματος: Μαμάδες χόρευαν «Cheki Morena», τρίχρονα αδέρφια ψεύδιζαν «Sansa Kroma», φίλοι εξασκούσαν σε παιχνίδια των πολεμιστών Maori, θείες αποστήθιζαν στίχους στα κινέζικα.

Τους τελευταίους δυο-τρεις μήνες του προγράμματος η προοπτική των παραστάσεων έκανε ακόμη πιο συνειδητό στα παιδιά τον ρόλο τους ως συντελεστών στη μετάδοση των τραγουδιών. Οι επερχόμενες παραστάσεις γίνονταν αντιληπτές ως μια σημαντική ευκαιρία για να κάνουν τις μουσικές του κόσμου γνωστές σε ένα ευρύτερο κοινό. Στόχος ήταν η ενημέρωση και η διάδοση. Τα παιδιά ένιωθαν ότι πρέπει και άλλοι άνθρωποι «να μάθουν για τους μουσικούς πολιτισμούς που υπάρχουν στον κόσμο», «να καταλάβουν και αυτοί ότι όλες οι χώρες, ακόμα κι αυτές που δεν το περιμένεις, μπορεί να έχουν πολύ ωραίες μουσικές». Έτσι, περίμεναν με ανυπομονησία τις παραστάσεις, όχι μόνο για να αναδείξουν τη δουλειά τους και να ψυχαγωγήσουν τον κόσμο με την παρουσίασή τους, αλλά και για να αρθρώσουν μια πολιτική σχεδόν φωνή –μια φωνή που είχε εξελιχθεί σε τέτοια–, η οποία θα έβγαζε το κοινό από την άγνοιά του και θα το οδηγούσε στην επίγνωση και σε κάποιες σημαντικές συνειδητοποιήσεις. Γιατί τα παιδιά, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ήταν πεπεισμένα ότι οι άνθρωποι γύρω τους διακατέχονταν από άγνοια και προκαταλήψεις σε σχέση με τις μουσικές του κόσμου, αντίστοιχες με αυτές που είχαν τα ίδια όταν ξεκίνησαν το πρόγραμμα. Τα παρακάτω λόγια της Λουκίας, που ειπώθηκαν μετά την παράσταση και αναφέρονται στις εντυπώσεις των θεατών, δείχνουν ακριβώς αυτή την πεποίθηση.

Λουκία: Καταρχήν όλους τους ξάφνιασε [αυτή η παράσταση], γιατί όσο μουσική, όσα χρόνια μουσική και να κάνουνε, τέτοια τραγούδια δεν θα μπορούσαν να τα έχουν συναντήσει ποτέ. Δηλαδή άμα δεν είχαμε κάνει εμείς αυτά τα τραγούδια, ούτε εκείνοι θα φανταζόντουσαν ποτέ ότι υπάρχουν τραγούδια, ακόμα και τόσο ωραία, από χώρες που δεν μπορούμε να φανταστούμε. Από την Κίνα ίσως κάτι να μπορούσαν να φανταστούνε, μπορεί κάτι να είχε

πάρει το αντί τους, αλλά από την Αφρική ή από τους Μαορί δεν θα μπορούσαν να το φανταστούνε.

Η Λουκία νιώθει ικανοποιημένη που, μέσα από την παράσταση αλλά και μέσα από την όλη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τα παιδιά κατάφεραν να ασκήσουν μια θετική επίδραση και σε άλλους ανθρώπους γύρω τους, βοηθώντας τους να γνωρίσουν και αυτοί τις μουσικές του κόσμου και να καταλάβουν την αξία τους.

Η προσπάθεια αυτή των παιδιών δεν φάνηκε να λαμβάνει τέλος με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στις συζητήσεις που είχαμε μετά την πραγματοποίηση των παραστάσεων, τα παιδιά έδωσαν το στίγμα της πρόθεσής τους να συνεχίσουν και στο μέλλον να λειτουργούν ως αντιπρόσωποι και πρεσβευτές των μουσικών που γνώρισαν στο πρόγραμμα, συντελώντας στη διάδοσή τους και μεταφέροντας και σε άλλους ανθρώπους τις (επι)γνώσεις που αποκόμισαν μέσα από αυτές. Η Όλγα μίλησε για το μέλλον με έντονη συγκίνηση: *«Έμαθα υπέροχα τραγούδια και έμαθα πολύ σημαντικά πράγματα για τη μουσική και τον πολιτισμό της κάθε χώρας, κι ελπίζω να μου δοθεί η ευκαιρία να τα πω όλα αυτά και στα εγγόνια μου»*. Ο Ραφαήλ συνόπισε την πορεία από την άγνοια μέχρι την αποστολική δράση.

Ραφαήλ: *Δηλαδή, ξεκινήσαμε από κάποια τραγούδια που δεν τα ξέραμε καθόλου. Και ήρθατε εσείς, μας τα δείξατε, και τώρα τα έχουμε μάθει απέξω και μας αρέσουν πολύ. Και τώρα εμείς θα συνεχίσουμε να τα κάνουμε, και με τη σειρά μας θα τα δείξουμε και σε άλλους ανθρώπους.*

Εικόνες από το μέλλον: «Εγώ με το E para Waiari κάποτε θα νανουρίζω το παιδάκι μου»

Τα παιδιά αξιολόγησαν τη γνωριμία τους με τα τραγούδια του προγράμματος ως ένα ακόμη μεγάλο κέρδος που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό και ως μια πολύτιμη μουσική παρακαταθήκη για τη ζωή τους. Στις τελευταίες μας συζητήσεις, όπου έκαναν μια συνολική αποτίμηση της εμπειρίας τους, τα παιδιά εξέφρασαν τη χαρά τους για το ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτό το μουσικό υλικό, που – ακριβώς όπως και για το εθνομουσικολογικό υλικό του προγράμματος– πίστευαν ότι σε άλλη περίπτωση δεν θα το συναντούσαν μάλλον ποτέ στη ζωή τους.

Κοινή πεποίθηση όλων των παιδιών ήταν, επίσης, ότι η σχέση τους με τα τραγούδια θα είχε διάρκεια, ότι πιθανώς θα κρατούσε για πάντα. *«Εγώ τα τραγούδια που κάναμε σε αυτό το πρόγραμμα θα τα θυμάμαι πάντα»*, είπε με σιγουριά η Νάσια, ενώ και η Λουκία, νιώθοντας ότι κάποια τραγούδια είχαν αφήσει μέσα της ένα πολύ γερό αποτύπωμα, που δεν θα σβηνόταν εύκολα, έγραψε στο φυλλάδιό της την παρακάτω φράση.

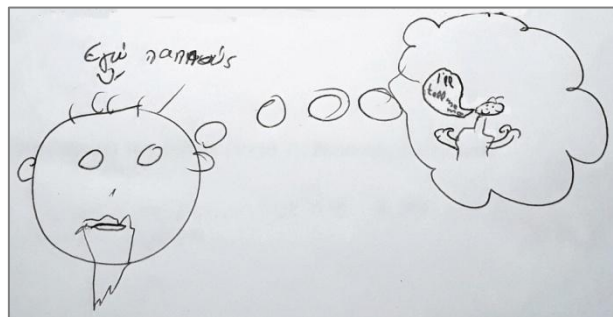
οποία δε θα ξεχάσω ποτέ. Είναι κάποια τραγούδια και

[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Την ίδια αίσθηση μετέφερε και ο Δαμιανός, μιλώντας τόσο για τα τραγούδια όσο και για τη γενικότερη εμπειρία του προγράμματος.

Δαμιανός: Μου άρεσαν όλα τα τραγούδια και ιδιαίτερα το *I'll tell me ma*. Θα τα θυμάμαι για καιρό τα τραγούδια. Και μου άρεσε που έμαθα πράγματα για τον κόσμο. Αν μου δινόταν η ευκαιρία να το ξανακάνω, σίγουρα θα το ξανάκανα, και πιστεύω ότι θα το πω στα παιδιά μου κάποτε, δεν θα το ξεχάσω εύκολα.

Λίγες μέρες αργότερα, ο Δαμιανός ζωγράφησε στο φυλλάδιό του την παρακάτω ζωγραφιά.



[Δαμιανός, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Στην εκπληκτική αυτή ζωγραφιά ο Δαμιανός ζωγραφίζει τον εαυτό του όπως τον φαντάζεται μετά από πολλά χρόνια: ως έναν ηλικιωμένο, ο οποίος θυμάται την εποχή που ήταν παιδί και τραγουδούσε τα τραγούδια του προγράμματος. (Στη φούσκα που βγαίνει από το στόμα του παιδιού γράφει «I'll tell me ma»). Νιώθοντας προφανώς κάποια παρόμοια με τον Δαμιανό συναισθήματα, αρκετά ακόμη παιδιά περιέγραψαν αντίστοιχες φανταστικές σκηνές από ένα μακρινό μέλλον, στο οποίο θα τραγουδούν στα παιδιά και στα εγγόνια τους τα τραγούδια που έμαθαν στο πρόγραμμα και θα τους περιγράφουν αυτά που κάναμε. Η Ιφιγένεια κατέγραψε τη σκέψη της αυτή στο φυλλάδιό της.

Φαντασείστε να ήμουνα γιαγιά και να θυμάμαι όλα τα τραγούδια που κάναμε στο παρελθόν.

[Ιφιγένεια, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Το γεγονός ότι εντεκάχρονα και δωδεκάχρονα παιδιά φτάνουν να σκέφτονται την παρουσία των τραγουδιών στη ζωή τους σε έναν τόσο μακρινό για αυτά ορίζοντα είναι πραγματικά

εντυπωσιακό και αποτελεί μια απόδειξη του ότι τα τραγούδια αυτά τους πρόσφεραν κάποιες δυνατές συγκινήσεις και κάποιες εμπειρίες μέσα από τις οποίες βίωσαν τον εαυτό τους και τον κόσμο με έναν διαφορετικό τρόπο και ένιωσαν «ζωντανά». Τώρα, αν πράγματι θα τα θυμούνται τα τραγούδια αυτά για πολλά χρόνια, όπως πιστεύουν, αυτό κανείς δεν μπορεί να το ξέρει. Είναι όμως πιθανό. Από την προσωπική μου εμπειρία μπορώ να πω –και νομίζω πως ο καθένας μας έχει μια τέτοια εμπειρία– ότι τα τραγούδια που αγαπήσαμε, αυτά με τα οποία συνδεθήκαμε δυνατά ακόμη και πριν από πολλά χρόνια, αυτά που μας έδωσαν τροφή για σκέψη και μας συγκίνησαν, αυτά τα τραγούδια δεν φεύγουν ποτέ από μέσα μας: έχουν εντυπωθεί στο μυαλό και στο σώμα μας και αποτελούν μέρος του εαυτού μας. Ίσως αυτό αισθανόταν και ο Αναστάσης, όταν μου είπε το εξής: «*Θα τα θυμάμαι όλα τα τραγούδια, είμαι σίγουρος. Και πιστεύω ότι έτσι θα νανουρίζω κανένα παιδάκι μου κάποτε, ας πούμε με το E para Waiari. Ναι. Κάποτε θα το νανουρίζω με E para*».

2. Βιώνοντας τη μουσική ως ρήμα

Τα μαθήματα του προγράμματος ήταν έτσι σχεδιασμένα ώστε να περιλαμβάνουν μια ποικιλία πολυαισθητηριακών και ενεργητικών μουσικών εμπειριών. Κίνηση, χορός, μουσικά όργανα, ρυθμικά παιχνίδια, σωματικά κρουστά (body percussion) και διάφορες άλλες μορφές μουσικής επιτέλεσης και δράσης συνόδευαν κάθε τραγούδι και είχαν παρουσία σε όλα τα μαθήματα, στο μεγαλύτερο μέρος των οποίων τα παιδιά ήταν όρθια και σε διαρκή δραστηριότητα. Άλλωστε και τα ίδια τα τραγούδια, όπως έχω αναφέρει, είχαν επιλεγθεί με το κριτήριο να ενέχουν ή να δίνουν τη δυνατότητα για κάποιου είδους ενεργητική εμπλοκή. Στόχος ήταν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τις μουσικές του προγράμματος με ενεργητικούς, ενσώματους και συμμετοχικούς τρόπους, βιώνοντάς τες «ως κάτι που γίνεται διαμέσου του σώματος και μαζί με το σώμα» (Stubley, 1998, σ.95).

Εξαιτίας της έντονα σωματικής της φύσης η ενεργητική ενασχόληση με τη μουσική μέσα από δραστηριότητες επιτέλεσης⁴⁴ αντιμετωπίστηκε για πολλές δεκαετίες με μια αμηχανία από τους θεωρητικούς της μουσικής εκπαίδευσης –και αυτό, παρότι στην πράξη αποτελούσε σχεδόν πάντα μέρος του μαθήματος της Μουσικής. Στο πλαίσιο του «αισθητικού» (aesthetic) θεωρητικού προσανατολισμού, που κυριάρχησε στη μουσική εκπαίδευση μέχρι την τελευταία

⁴⁴ Χρησιμοποιώ τον όρο «επιτέλεση» (performance) με τον τρόπο που τον χρησιμοποιεί ο Wayne Bowman (2005, σ.145), δηλαδή με την έννοια της βιωματικής, πρακτικής, παραγωγικής εμπλοκής με ηχητικά/μουσικά υλικά. Σημειώνω, ωστόσο, ότι μέσα σε αυτόν τον όρο εντάσσω και τον χορό/την κίνηση σε συνδυασμό με τη μουσική, κάτι που αφήνει έξω τόσο ο Bowman (2005) όσο και ο Elliott (1995, 2005). Αυτή η απουσία της κίνησης από τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η μουσική επιτέλεση θεωρώ ότι είναι προβληματική, καθώς υπάρχουν μουσικές κουλτούρες στις οποίες ο χορός και η κίνηση είναι στοιχεία αδιαχώριστα από τη μουσική.

δεκαετία του 20ού αιώνα, διάφοροι θεωρητικοί, με γνωστότερο τον Bennett Reimer (2003), αντιμετώπισαν τη μουσική επιτέλεση ως μια υποδεέστερη διδακτική τακτική, που, όπως υποστήριζαν, δεν προωθούσε τη σκέψη και την αισθητική ευαισθητοποίηση. Αντίθετα, ως μια πολύ πιο κατάλληλη μορφή εκπαίδευσης, χάρη στον πνευματικό και “ευγενή” της χαρακτήρα, προέκριναν τη μουσική ακρόαση, την οποία, βέβαια, δεν αντιλαμβάνονταν ως μία ακόμη μορφή ενσώματης εμπλοκής με τη μουσική. Η εικόνα άλλαξε τη δεκαετία του 1990, όταν ο David Elliott (1995) εισήγαγε την «πραξιακή» (praxial) φιλοσοφία του για τη μουσική εκπαίδευση, καλώντας μας να δούμε τη μουσική ως πράξη (παρά ως προϊόν). Βασική αρχή της φιλοσοφίας αυτής είναι ότι για να κατανοήσουμε πλήρως τη φύση και τη σημασία της μουσικής, πρέπει να εστιάσουμε στη δραστηριότητα παραγωγής της. Ο Elliott υποστήριξε ότι η μουσική πράξη αποτελεί από μόνη της μια πολυδιάστατη μορφή γνώσης, μια γνώση-στην-πράξη (knowing-in-action), η οποία οδηγεί στη μουσική ανάπτυξη. Έτσι, έδωσε μεγάλη έμφαση στην επιτέλεση, την οποία έθεσε στο επίκεντρο της μουσικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, όπως σημειώνουν κάποιοι μελετητές (Bowman, 2000· Bowman & Powell, 2007· Westerlund, 2002), ούτε ο Elliott έδωσε την απαιτούμενη προσοχή στην ενσώματη φύση της επιτέλεσης και στις αισθητηριακές-σωματικές ρίζες της γνώσης που αυτή παράγει.

Προσωπικά, ως εκπαιδευτικός μουσικής, υποστηρίζω ένθερμα την ενεργητική εμπλοκή με τη μουσική και την ενσωματώνω σταθερά και μόνιμα στη διδακτική μου πρακτική για πάρα πολλούς λόγους –μουσικούς, παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και άλλους–, οι οποίοι βέβαια υποστηρίζονται και από πολλούς μελετητές. Αναφέρω ενδεικτικά κάποιους από τους λόγους αυτούς: γιατί πρόκειται για μια δυνατή, δημιουργική εμπειρία, που ενεργοποιεί μυαλό και σώμα, αναδεικνύοντας με τον πιο πειστικό τρόπο την ενότητά τους, ενώ προσδίδει και μια μοναδική αξία στη στιγμή που ζει κανείς, στον παρόντα χρόνο (Bowman, 2005· Bowman & Powell, 2007)· γιατί ανοίγει την πόρτα στα συναισθήματα των παιδιών, ενώ την ίδια ώρα προωθεί τη μουσική κατανόηση και την ενσώματη γνώση (Westerlund & Juntunen, 2005)· γιατί κινητοποιεί τα παιδιά και τους προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση (Custodero, 1998, 2002)· γιατί αποτελεί μια συλλογική και συμμετοχική διαδικασία που δημιουργεί δεσμούς ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Turino, 2008)· γιατί μέσα από την ενεργητική εμπλοκή τα παιδιά αποκτούν μια προσωπική σχέση με τη μουσική και την απολαμβάνουν περισσότερο, καθώς την παράγουν μέσα στις δικές τους πραγματικότητες (Campbell, 2004)· και, πάνω από όλα, γιατί τα πιο ουσιώδη και σημαντικά

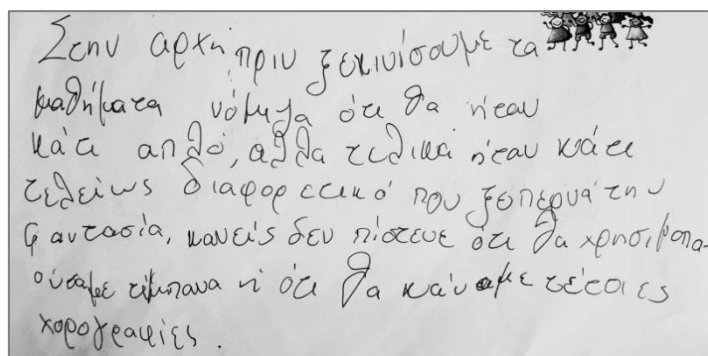
νοήματα της μουσικής είναι αυτά που παράγονται μουσικοτροπώντας⁴⁵ (Small, 1998), και μέσα στη μουσικοτροπία πρέπει να αναζητήσουμε το τι κάνει η μουσική στην ανθρώπινη εμπειρία και πώς επηρεάζει και διαμορφώνει το ατομικό και το συλλογικό (Frith, 1996). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπου τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με μουσικές από άλλες κουλτούρες, όλα τα παραπάνω αποκτούσαν διπλή αξία. Προσδοκούσα δηλαδή ότι η κίνηση, ο χορός, το παίξιμο οργάνων και όλες οι άλλες ενεργητικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στα μαθήματα θα βοηθούσαν τα παιδιά να προσεγγίσουν, να αγαπήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τις μουσικές που θα γνώριζαν, αλλά και να τις βιώσουν με έναν εντονότερο και πιο άμεσο τρόπο.

Η προσδοκία μου αυτή επαληθεύτηκε απόλυτα. Θα έλεγα, μάλιστα, ότι αν υπήρξε ένα στοιχείο του προγράμματος που λάτρεψαν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, και το οποίο συνέβαλε περισσότερο από όλα, και πιο σύντομα από όλα, στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στα τραγούδια και γενικότερα απέναντι στο πρόγραμμα, αυτό ήταν οι δραστηριότητες επιτέλεσης. Η ενεργητική και έντονα σωματική εμπλοκή των παιδιών με τις μουσικές του προγράμματος ενθουσίασε και παρέσυρε και τους πιο δύσπιστους μαθητές, ενώ κινητοποίησε ακόμη και παιδιά που τα προηγούμενα χρόνια δεν έδειχναν κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα της Μουσικής.

Συναισθήματα από την ενεργητική συμμετοχή στη μουσική: «Είναι καταπληκτικό αυτό που νιώθεις όταν κάνεις κι εσύ κάτι μέσα στη μουσική»

Με βάση τις μέχρι τότε εμπειρίες τους, οι μόνες μορφές μουσικοτροπίας που μπορούσαν να φανταστούν τα παιδιά για ένα σχολικό μάθημα Μουσικής ήταν το τραγούδι και το παίξιμο της φλογέρας. Οτιδήποτε άλλο –το να χορεύεις, για παράδειγμα, μαζί με τη μουσική– μπορεί να το θεωρούσαν φυσικό για κάποιες μουσικές που άκουγαν σπίτι τους, για μια μουσική, όμως, που θα λάμβανε χώρα εντός σχολείου τούς φάνταζε περίπου αδιανόητο. Έτσι, ο τρόπος εμπλοκής με τη μουσική που συνάντησαν στο πρόγραμμα τα αιφνιδίασε εντελώς. Ήταν ένας τρόπος που, όπως σημειώνει παρακάτω η Βικτωρία, «ξεπερνούσε τη φαντασία».

⁴⁵ Οι όροι «μουσικοτροπώ» και «μουσικοτροπία» χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν στα ελληνικά τον όρο «musicking», όπως τον εισήγαγε ο μουσικολόγος Christopher Small (1998) στο βιβλίο του με τον ομώνυμο τίτλο. Με τον όρο αυτό ο Small θέλησε να αναδείξει ότι η μουσική δεν είναι απλά ένα ηχητικό προϊόν, παρά στην ουσία της είναι μια διαδικασία, μια πράξη, «κάτι που οι άνθρωποι κάνουν» (σ.2). Αυτήν την πράξη την αποκάλεσε «musicking». Ο Small συμπεριλαμβάνει στην έννοια της μουσικοτροπίας όλους όσοι συμμετέχουν με κάποιον τρόπο στη μουσική διαδικασία: τόσο αυτούς που παίζουν, τραγουδούν, χορεύουν, συνθέτουν, ακούνε μουσική, όσο και αυτούς που οργανώνουν την παράσταση, γράφουν τα προγράμματα κ.λπ. Εγώ, στη μελέτη αυτή, θα χρησιμοποιήσω τους σχετικούς όρους εννοώντας μόνο την πρώτη από τις δύο παραπάνω κατηγορίες συμμετεχόντων.



[Βικτωρία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Τη θετική έκπληξη που της προκάλεσαν οι νέες μορφές μουσικής πράξης περιγράφει παρακάτω και η Ιφιγένεια.

Ιφιγένεια: Εγώ από το πρώτο μάθημα ένιωσα πολύ ενθουσιασμένη, γιατί αυτά που κάναμε με τη μουσική ήταν φανταστικά. Δηλαδή, για μας ήταν κάτι πρωτόγνωρο αυτό. Εμείς παλιά μόνο τραγουδάγαμε καθιστοί στις καρέκλες, και μου άρεσε βέβαια κι αυτό, που τραγουδάγαμε, αλλά ποτέ δεν φανταζόμουν ότι θα είμαστε όρθιοι, θα χορεύουμε, θα παίζουμε όργανα, θα κάνουμε πολλά διαφορετικά πράγματα με τη μουσική...

Η Ιφιγένεια τονίζει την αντίθεση ανάμεσα σε μια μουσική που γινόταν από τις καρέκλες και σε μία άλλη στην οποία τα παιδιά συμμετείχαν ενεργητικά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Την αντιδιαστολή ακινησίας-κίνησης ή στατικότητας-δράσης έκαναν πολλά ακόμη παιδιά, δηλώνοντας βέβαια ολόψυχα την προτίμησή τους για ένα μάθημα στο οποίο βίωναν τη μουσική όχι μόνο μέσα από τα ακουστικά και οπτικά, αλλά και μέσα από τα απτικά-κιναισθητικά αισθητηριακά τους κανάλια: αγγίζοντας (τα όργανα αλλά και τους συμμαθητές τους στη διάρκεια των παιχνιδιών και των χορών), χορεύοντας ή κινούμενα ρυθμικά με τη μουσική, δρώντας παραγωγικά στον ήχο και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Ο συνδυασμός πολλών διαφορετικών μουσικών δραστηριοτήτων και η πολυαισθητηριακή, ενσώματη φύση τους ενθουσίασε τα παιδιά και αύξησε κατακόρυφα το ενδιαφέρον τους για το πρόγραμμα. «Μου άρεσε πολύ που παίζαμε όργανα, που χορεύαμε, που κάναμε αντιχρονισμό, μου άρεσε που μαζί με το τραγούδι κάναμε διάφορα παιχνίδια με το σώμα μας ή με ξυλάκια, και γενικά μου άρεσαν τα πάντα γιατί μας έδιναν χαρά», έγραψε στο φυλλάδιό της η Ευαγγελία, προσθέτοντας μία ακόμη αναφορά στις πολλές των παιδιών όπου οι λέξεις «σώμα» και «χαρά» συνυπάρχουν μέσα στην ίδια πρόταση.

Η ευχαρίστηση που ένιωσαν τα παιδιά εμπλεκόμενα ενεργητικά με τη μουσική μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από ποικίλες θεωρήσεις. Οι Elliott & Silverman (2014) υποστηρίζουν ότι η μουσική πράξη ενέχει κάποια στοιχεία που μπορούν να δημιουργήσουν στους μαθητές

συναισθήματα ευτυχίας, συντροφικότητας και αυτοεκτίμησης. Τέτοια στοιχεία, σύμφωνα με τους μελετητές, είναι η αίσθηση αυτονομίας αλλά και σύνδεσης με τους άλλους που δημιουργεί η μουσική πράξη, η διάθεση να παίζεις, να πειραματιστείς, να προσπαθήσεις και να τα καταφέρεις, καθώς και το αίσθημα αναγνώρισης της προσωπικής αξίας και της συνεισφοράς στην ομάδα. Η Juntunen (2005) και οι Westerlund και Juntunen (2005) εντοπίζουν τη δύναμη της μουσικής επιτέλεσης στο ότι, χάρη στην ενσώματη φύση της, καταργεί τη διάκριση ανάμεσα στη σωματική και στην πνευματική ευχαρίστηση και δίνει έτσι μια αίσθηση ολότητας. Ο Elliott (1995, 2005) συνδέει τις νοητικές, μουσικές και άλλες προκλήσεις που ενυπάρχουν στη μουσική επιτέλεση με την έννοια της «ροής» (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988· Lamont, 2012), ερμηνεύοντας μέσω αυτής τα συναισθήματα ευφορίας που προκαλούνται στους συμμετέχοντες.

Πολλοί ακόμη μελετητές ασχολούνται με το τι είναι αυτό που συμβαίνει όταν εμπλεκόμαστε ενεργητικά με τη μουσική και το οποίο κάνει αυτή την εμπειρία τόσο έντονη και σημαντική. Όταν μουσικοτροπούμε, γράφει ο Small (1998) «νιώθουμε ότι έτσι είναι *πραγματικά* ο κόσμος όταν όλα τα άχρηστα έχουν απομακρυνθεί, και ότι αυτό είναι το μέρος όπου *πραγματικά ανήκουμε*. Είναι σαν να [...] μας έχει επιτραπεί να ζήσουμε για λίγο στον κόσμο, όπως αυτός θα έπρεπε να είναι, στον κόσμο των σωστών σχέσεων» (σ.142). Ο Wayne Bowman (2005), ένας από πρώτους μελετητές που έφεραν τη συζήτηση για τον ενσώματο χαρακτήρα της μουσικής στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, πιστεύει ότι ένας από τους λόγους για τους οποίους η μουσική επιτέλεση έχει τέτοια αξία για τον συμμετέχοντα, είναι γιατί πρόκειται για μια κατεξοχήν δημιουργική και παραγωγική πράξη. Η μουσική επιτέλεση είναι ένα πεδίο αυτενέργειας, δράσης και δημιουργίας, και ως τέτοιο αποτελεί ένα πολύ αναγκαίο αντίβαρο σε μια εκπαίδευση που, όπως σημειώνει ο Bowman, προσανατολίζει εν πολλοίς τον μαθητή σε έναν ρόλο καταναλωτή. Προσθέτει δε ότι σε μια εποχή που η κατανάλωση θεωρείται λανθασμένα ως η πεμπτουσία της ανθρώπινης δραστηριότητας, «πράξεις όπως η μουσική δημιουργία συνιστούν καίριας σημασίας υπενθύμιση τού τι σημαίνει να είσαι πλήρως ζωντανός μέσα στον κόσμο» (σ.148). Με την άποψη αυτή φαίνεται να ταυτίζεται και η Μυρτώ.

Μυρτώ: *Για μένα φέτος το μάθημα είναι πολύ πιο ωραίο, γιατί δεν είναι όπως η Μουσική που μαθαίναμε παλιά, που δεν είχε μέσα της κάτι ζωντανό. Ενώ τώρα...*

Εγώ: *Όταν λες ζωντανό, τι εννοείς;*

Μυρτώ: *Εννοώ ότι όλα αυτά που κάνουμε φέτος, που χορεύουμε, που παίζουμε ρυθμούς στα όργανα, στο σώμα, και λοιπά, εγώ δηλαδή όταν τα κάνω αυτά, νιώθω πάρα πολύ ζωντανή.*

Νιώθω ότι είμαι εκεί, ας πούμε, και νιώθω χαρούμενη γιατί φτιάχνω κι εγώ τη μουσική. Και είναι καταπληκτικό αυτό που νιώθεις όταν κάνεις κι εσύ κάτι μέσα στη μουσική...

Η έννοια του «ζωντανού», που τα παιδιά είχαν χρησιμοποιήσει κυρίως για τις μουσικές παραδόσεις της Δυτικής Αφρικής, επανέρχεται από τη Μυρτώ για να χαρακτηρίσει κάτι πολύ παρόμοιο: το συναίσθημα που νιώθει κανείς όταν συμμετέχει ενεργητικά στη μουσική. Η Μυρτώ εντοπίζει αρκετά από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη μουσική επιτέλεση και της προσδίδουν τη μοναδική της δύναμη: τον ενσώματο χαρακτήρα της, το γεγονός ότι πρόκειται για μια παραγωγική πράξη, την πνευματική εγρήγορση που προκαλεί, το ότι προσφέρει μια έντονη αίσθηση της ζωής στο τώρα. Ο εθνομουσικολόγος Charles Keil (1987· και στο Bowman, 2005) περιγράφει την εμπειρία που βιώνει κανείς στη διάρκεια της μουσικής επιτέλεσης χρησιμοποιώντας τον όρο «συμμετοχική συνείδηση» (participatory consciousness). Με τον όρο αυτόν εννοεί μια κατάσταση συμμετοχής, κατά την οποία ο άνθρωπος βρίσκεται σε απόλυτη ενότητα με το περιβάλλον του και τη φύση, με το σώμα του, με τους άλλους ανθρώπους, με αυτό που κάνει. Για τον Keil, η μουσική επιτέλεση είναι ίσως η τελευταία και η καλύτερη πηγή συμμετοχικής συνείδησης που μας έχει απομείνει. Είναι ένας μοναδικός τρόπος να είσαι-στον-κόσμο, ένας τρόπος που μας δίνει τη δυνατότητα να ζήσουμε και να απολαύσουμε τη στιγμή, τον παρόντα χρόνο, το εδώ-και-τώρα.

Όλες αυτές οι θεωρητικές οπτικές βοηθούν να καταλάβουμε πολλά από τα θετικά συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά βιώνοντας τις Μουσικές του Κόσμου μέσα από ενεργητικές, πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Για τη Γαλήνη, οι δραστηριότητες αυτές, πέρα από το ότι έκαναν το μάθημα πολύ πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο, λειτούργησαν θετικά και στο θέμα της ίδιας της μάθησης.

Γαλήνη: Επίσης, είχα παρατηρήσει πως όταν ξεκινούσαμε ένα τραγούδι, μόλις σηκωνόμασταν να το χορέψουμε, επειδή μας άρεσε πολύ αυτό, το λέγαμε πιο... Δηλαδή καταφέραμε να πούμε λίγο απέξω τα λόγια, κι ας ήταν η πρώτη φορά, επειδή ήταν διασκεδαστικό και μας άρεσε και θέλαμε να το κάνουμε. Το μαθαίναμε επειδή μας άρεσε πιο πολύ με αυτόν τον τρόπο.

Η Γαλήνη πιστεύει ότι ο συνδυασμός των τραγουδιών με χορό, επειδή έδωσε χαρά και διασκεδάσε τα παιδιά, τα ώθησε τελικά να μάθουν γρηγορότερα τα τραγούδια. Ο Jonathan Matthews (1994, στο Westerlund, 2002, σ.165-166), από τον χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι η μάθηση που εμπλέκει το σώμα είναι πιο αποτελεσματική από την αφηρημένη σκέψη. Προσθέτει δε ότι οι μαθητές που δεν εμπλέκονται σωματικά, πιθανότατα δεν θα συμμετέχουν ούτε πνευματικά. Μια όχι πολύ διαφορετική προσέγγιση κάνει ο Small (1998), ο οποίος συνδέει τη μάθηση με τα συναισθήματα: «Καθώς κάθε γνώση είναι μια

σχέση ανάμεσα στον γνώστη και στο αντικείμενο της γνώσης, είναι κυρίως μέσα από την επίκληση των συναισθημάτων [...] που η μάθηση λαμβάνει χώρα. Όσο πιο δυνατή είναι η συναισθηματική εμπειρία, τόσο πιο δυνατή θα είναι και η μάθηση» (σ.132-133).

Ο συνδυασμός των τραγουδιών με δραστηριότητες επιτέλεσης έπαιξε καταλυτικό ρόλο, όπως έχω ήδη αναφέρει, στην αποδοχή των τραγουδιών και των αντίστοιχων μουσικών πολιτισμών. Το γεγονός αυτό το αντιλήφθηκαν και το επισήμαναν και τα ίδια τα παιδιά. Πολλές σχετικές αναφορές προέρχονται από παιδιά του σχολείου της Πρασιάς, τα οποία είχαν και τις περισσότερες επιφυλάξεις απέναντι στα τραγούδια κατά το ξεκίνημα. Έτσι, η Θέκλα, που στο πρώτο μάθημα είχε οργανώσει μαζί με κάποια άλλα παιδιά «να κάνουν φασαρία», εξήγησε ως εξής την αλλαγή στάσης της: *«Αλλά μόλις σηκωθήκαμε για το Marirosa... εγώ δεν περίμενα ότι θα χορεύαμε. Αλλά χορέψαμε και... και ήταν ωραία. Και τότε άρχισε να με ενδιαφέρει λίγο. Και όταν κάναμε περισσότερα τραγούδια, και βάζαμε κινήσεις και όργανα, μου άρεσε ακόμη περισσότερο».* Τον ρόλο-κλειδί που έπαιξαν οι μουσικές δραστηριότητες και στη δική της περίπτωση περιέγραψε η Λουκία: *«Δεν περίμενα ότι θα μου άρεσουν τα τραγούδια. Και πέρσι, που είχαμε κάνει δυο από τα τραγούδια με την κυρία Κασσιόπη, δεν μου άρεσαν. Έτσι, όμως, όπως τα κάναμε εδώ, με όργανα, με χορευτικά, με κινήσεις, μου φάνηκαν όλα τέλεια!».*

Η ενεργητική εμπλοκή με τις μουσικές του προγράμματος βοήθησε λοιπόν τα παιδιά να συνδεθούν με τις μουσικές αυτές, να τις ευχαριστηθούν και τελικά να τις αγαπήσουν. Τα παιδιά βίωσαν τις μουσικές του κόσμου έχοντας μια θέση μέσα σε αυτές, όντας-μέσα-στον-ήχο τους με το σώμα και το μυαλό τους. Και αυτή η συμβίωση επέτρεψε να δημιουργηθούν οι σχέσεις για τις οποίες μιλά ο Small (1998), μέσα από τα κανάλια των οποίων οι μουσικές του κόσμου μπόρεσαν να ασκήσουν στα παιδιά τη μετασχηματιστική τους δύναμη.

Χορός και κίνηση: «Όταν χορεύουμε είναι σαν να μιλάμε και να λέμε τι εννοεί το τραγούδι»

Σύμφωνα με τον Jack Dodds (1983), αλλά και πολλούς ακόμη μουσικοπαιδαγωγούς-υποστηρικτές της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, ένα όφελος που έχουν οι μαθητές του Δυτικού κόσμου από τη γνωριμία τους με άλλες μουσικές κουλτούρες είναι ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τη διασύνδεση των τεχνών, καθώς ο διαχωρισμός της μουσικής από άλλες τέχνες, και κυρίως από τον χορό, είναι πολύ λιγότερο έντονος έως και ανύπαρκτος σε κάποιες κουλτούρες. Είναι γεγονός ότι κάπου στην πορεία της έντεχνης Δυτικής μουσικής η σωματική κίνηση διαχωρίστηκε από τη μουσικότητα. «Στη

Δυτικοευρωπαϊκή παράδοση», γράφει η μουσικοπαιδαγωγός Lori-Anne Dolloff (2005), «οι μουσικοί τείνουν να βλέπουν την κίνηση ως περιττή, εκτός από τις περιπτώσεις όπου το να κινηθούν είναι απολύτως αναγκαίο για τον χειρισμό των οργάνων» (σ.290). Η εθνομουσικολόγος C. K. Szego (2005) θεωρεί ότι «ο διαχωρισμός της μουσικής από άλλες τέχνες, και συγκεκριμένα από τον χορό, απλώς εδραιώνει τις ιστορικές προσπάθειες να αποσυνδεθεί το μυαλό από το σώμα» (σ.210). Η Szego σημειώνει επίσης ότι, παρά την πρόσφατη επανένωση μυαλού και σώματος σε διάφορα επιστημονικά πεδία, η κληρονομιά του διαχωρισμού αυτού (και των παρεπόμενων του) εξακολουθεί να μας επηρεάζει.

Στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, οι θεωρητικές προσεγγίσεις κρατούν πράγματι σε απόσταση τη μουσική από τον χορό. Όπως σχολιάζει η Szego (2005), ακόμη και η «πραξιακή» φιλοσοφία του Elliott (1995), παρότι απορρίπτει τον διαχωρισμό μυαλού-σώματος και χρησιμοποιεί θεωρίες για την ενσώματη φύση της μουσικής εμπειρίας προκειμένου να υποστηρίξει την έμφασή της στη φωνητική και οργανική επιτέλεση, δεν υποστηρίζει ξεκάθαρα την ένταξη του χορού στο μάθημα. Και αυτό, τη στιγμή που αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των ανθρώπινων μουσικών πρακτικών και ζητά την ένταξη αυτής της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση. Σε κάποιες μουσικές παραδόσεις, ωστόσο, «το να χορεύεις σημαίνει το να κάνεις μουσική», θυμίζει η Szego (2005, σ.200). Αλλά, πέρα από τους θεωρητικούς χώρους, ούτε στην πράξη του μαθήματος της Μουσικής ο χορός μοιάζει να έχει σημαντική θέση. «Η κίνηση συχνά παραμελείται στις μουσικές τάξεις, επειδή οι δάσκαλοι ξεχνούν τις πολλές φυσικές συνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στη μουσική και στον χορό», αναφέρει η Dolloff (2005, σ.290). Από την άλλη, πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί επισημαίνουν ότι στην παιδική ηλικία η κίνηση αποτελεί μια φυσική και βασική ανταπόκριση στη μουσική. «Στον κόσμο των παιδιών η μουσική και η κίνηση είναι σχεδόν αδιαχώριστες η μία από την άλλη», γράφουν οι Campbell και Scott-Kassner (2010, σ.119), θυμίζοντας την αγάπη των παιδιών για την κίνηση, αλλά και τη φυσική τους τάση να κινούνται με τη μουσική. Οι Campbell και Scott-Kassner θεωρούν ότι η μουσική ανάπτυξη των παιδιών είναι απόλυτα δεμένη με τους σωματικούς τους εαυτούς, και πιστεύουν ότι τα μαθήματα Μουσικής στις ηλικίες του δημοτικού σχολείου πρέπει να αποτελούν «κινούμενες υποθέσεις» (σ.120).

Στο πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου ο χορός και η κίνηση ήταν βασικοί τρόποι εμπλοκής με τη μουσική. Αυτό το επέβαλε και το ίδιο το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς σε αρκετές από τις μουσικές κουλτούρες που διδάχτηκαν τα παιδιά, ο χορός είναι εγγενώς συνδεδεμένος με τη μουσική, ενώ και στις υπόλοιπες τα τραγούδια είχαν επιλεγεί έτσι ώστε να συνδέονται με ρυθμικά παιχνίδια ή με κάποια άλλη μορφή κίνησης. Ο χορός και

η κίνηση δημιούργησαν στα παιδιά πολλά συναισθήματα και σκέψεις, που σχετίζονταν τόσο με το πώς βίωσαν προσωπικά (ή συλλογικά) τη συγκεκριμένη μορφή μουσικοτροπίας, όσο και με τη θέση των στοιχείων αυτών στις διάφορες μουσικές παραδόσεις που μελετήσαμε.

Σε ό,τι αφορά την προσωπική τους εμπειρία, τα παιδιά υποδέχτηκαν τη σωματική κίνηση στον ρυθμό της μουσικής με έναν απεριγράπτο ενθουσιασμό, σαν να επρόκειτο για κάτι ζωτικό για αυτά, το οποίο είχαν στερηθεί όλα τα προηγούμενα χρόνια. «Από όλα όσα κάναμε στο μάθημα, πιο πολύ μου άρεσε που χορεύαμε, που κάναμε κινήσεις με τη μουσική. Ήταν μια εμπειρία που δεν την είχαμε ξαναζήσει και που μας άρεσε πολύ», μου εξήγησε ο Δαμιανός, ενώ αντίστοιχες αναφορές έγιναν από όλα σχεδόν τα παιδιά. Σε πολλές από αυτές ο χορός συνδέεται άμεσα με το συναίσθημα της χαράς. «Σε κάθε μάθημα που κάνουμε νιώθω πάρα πολύ χαρά, γιατί όταν τα κάνεις αυτά είσαι χαρούμενος, δεν μπορείς να είσαι λυπημένος όταν χορεύεις τέτοιους χορούς», είπε σε μια συζήτησή μας η Μυρτώ. Η ίδια, στο φυλλάδιο που συμπλήρωσε έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, περιγράφοντας τα συναισθήματά της από τα μαθήματα, έγραψε μεταξύ άλλων τα ακόλουθα.

Όταν χορεύεις ή μπου σου χορεύεις μαζί σου είσαι καταπραϊντικό να χαίρεσαι γέλιο σου σε μαγειρεύουν με τη ηρώση

[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Πολλά παιδιά έδωσαν βάρος στον συνδυασμό τραγουδιού-χορού και μίλησαν για το πώς βίωσαν αυτή την ενιαιοποιημένη εμπειρία. Σύμφωνα με τη Διαμαντία, «το να τραγουδάς και να χορεύεις μαζί ήταν πολύ ανεβαστικό και ζωντανευτικό, σου έδινε μια ενεργητικότητα και δεν ήθελες να σταματήσεις». Τα στοιχεία της ενέργειας και της παρακίνησης, που αναφέρει η Διαμαντία, τα παρατηρεί και η μουσικολόγος Eleanor Stubbley (1998), καθώς παρακολουθεί μια ζωντανή μουσική επιτέλεση από Αφρικανούς τυμπανιστές. Εστιάζοντας στη σωματική κίνηση των μουσικών, η Stubbley γράφει: «Είναι σαν η κίνηση να παρακινεί και να διατηρεί τη μουσική δημιουργία, γεμίζοντας τους μουσικούς με ενέργεια και ώθηση» (σ.94). Η Βικτωρία, από τη μεριά της, αισθάνθηκε τον χορό ως μια είσοδο στα εσωτερικά νοήματα κάποιων τραγουδιών: «Ήταν επίσης πολύ ωραία τα λατινοαμερικάνικα και τα αφρικανικά που κάναμε, που τα χορεύαμε, γιατί και μόνο από τον χορό καταλάβαινες το νόημά τους, τι ήθελαν να πουν και τι σήμαιναν για τους ανθρώπους». Την αίσθηση της Βικτωρίας επιβεβαιώνει ο εθνομουσικολόγος-ανθρωπολόγος John Blacking (1973), ο οποίος θεωρεί ότι η σωματική κίνηση με τη μουσική μάς συνδέει με τα συναισθήματα που ένιωθαν άλλοι άνθρωποι δημιουργώντας ή επιτελώντας τη μουσική αυτή, με άλλα λόγια, μάς δίνει πρόσβαση στα

νοήματα που είχε η μουσική για τους συγκεκριμένους ανθρώπους. Αν η σωματική κίνηση ενσωματώνει νοήματα της μουσικής, τότε μπορεί και να τα μεταφέρει προς τα έξω. Αυτό φαίνεται ότι ένωσε η Όλγα, που είπε τα παρακάτω.

Όλγα: Και μ' αρέσει πολύ που χορεύουμε με τα τραγούδια, που κάνουμε κινήσεις. Γιατί είναι σαν να μιλάμε μια γλώσσα, σαν να λέμε κάτι από το τραγούδι με αυτές τις κινήσεις. Δηλαδή όταν χορεύουμε, είναι σαν να μιλάμε και να λέμε στους άλλους τι εννοεί το τραγούδι αυτό.

Η Γαλήνη μίλησε για την ψυχική ανάταση και την ευφορία που της δημιούργησε η ενιαία εμπειρία τραγουδιού-κίνησης, αλλά και για μια ανακάλυψη που έκανε.

Γαλήνη: Εγώ πιο πολύ ευχαριστήθηκα κάτι που το θεωρώ ένα πράγμα: τραγούδι και χορό. Μαζί, σε συνδυασμό.

Εγώ: Όπως στην Αφρική, Γαλήνη.

Γαλήνη: Ναι. Δηλαδή το ότι τα κάναμε μαζί μού άρεσε πολύ. Ενώ παλιά είχαμε το ντοσιέ μας και μόνο τραγουδάγαμε. Κι αυτό βέβαια ήταν ωραίο, επειδή είχε το τραγούδι, αλλά όμως δεν ήταν το ίδιο. Δηλαδή, τώρα που τα κάναμε μαζί, ανακάλυψα ότι σε εκείνο τότε, που ήταν μόνο τραγούδι, κάτι του έλειπε. Ενώ αυτός ο συνδυασμός ήταν... έδινε σε όλους μας χαρά, μας έκανε όλους μας να νιώθουμε γεμάτοι ψυχικά...

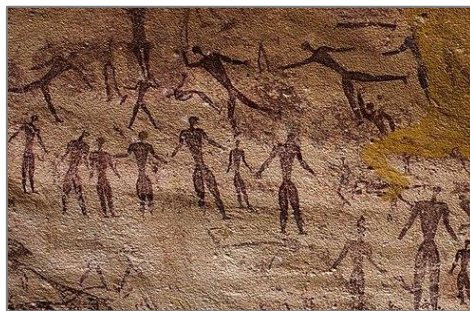
Η Γαλήνη ανακάλυψε ότι το τραγούδι χωρίς τη σωματική κίνηση είναι κάπως ελλιπές, ενώ, αντίθετα, η ένωση τραγουδιού-χορού προσφέρει μια αίσθηση πληρότητας. Και στην αίσθηση αυτή αποδίδει τα θετικά συναισθήματα που ένωσαν τα παιδιά βιώνοντας τα τραγούδια μαζί με διάφορες μορφές κίνησης. Ο συγγραφέας Rogan Taylor (1985, στο Small, 1998, σ.109) αναφέρει ότι στην πορεία των αιώνων της ανθρώπινης ιστορίας η κάποτε ενιαία θεραπευτική επιτελεστική τέχνη του σαμάνου διασπάστηκε σε ξεχωριστές τέχνες και πρακτικές, η καθεμία με τη δική της παράδοση και τους δικούς της τεχνίτες. «Όμως», σχολιάζει ο Small (1998), «οι ξεχωριστές τέχνες τείνουν διαρκώς προς την αρχική τους ενότητα» (σ.109), με στόχο την αποκατάσταση των σχέσεων μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι θα μπορέσουν να βρουν τη θέση τους στον κόσμο και να συνδεθούν με άλλους ανθρώπους γύρω τους. Ίσως, λοιπόν, η ευφορία που δημιουργεί ο συνδυασμός τραγουδιού και χορού –αυτή που ένωσε η Γαλήνη αλλά και όλα τα παιδιά– να οφείλεται ακριβώς σε αυτό, στο ότι δύο θραύσματα μιας κάποτε ενιαίας ανθρώπινης έκφρασης ενώνονται ξανά το ένα με το άλλο.

Για τον Αναστάση, η ενιαία εμπειρία τραγουδιού-χορού υπήρξε μια οδός μέσω της οποίας ένωσε την πανάρχαια προέλευση της ανθρώπινης αυτής έκφρασης: «Και μου άρεσε και που χορεύαμε μαζί με τα τραγούδια. Ήταν ωραίο αυτό. Και ήταν ωραίο, γιατί καταλάβαινες ότι αυτό το πράγμα το έκαναν οι άνθρωποι από τα πολύ παλιά χρόνια». Δυο βδομάδες μετά την

αναφορά του αυτή ο Αναστάσης ζωγράφισε στο φυλλάδιό του την παρακάτω ζωγραφιά, όπου αποτυπώνει μια χορευτική σκηνή από τα μαθήματά μας. Και είναι πολύ κρίμα που δεν σκέφτηκα τότε να δείξω τη ζωγραφιά αυτή στο μάθημα, παράλληλα με την εικόνα της βραχογραφίας –από τη σπηλιά Wadi Sura II της νοτιοδυτικής Αιγύπτου– που παραθέτω αμέσως μετά. Γιατί έτσι θα επιβεβαίωνα με έναν πολύ πειστικό τρόπο την παραπάνω σωστή αίσθηση του Αναστάση, αλλά και θα έδινα την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να παρατηρήσουν το πόσο κοντά βρίσκονται οι δύο αυτές ζωγραφιές, παρότι τις χωρίζουν 7.000 χρόνια.



[Αναστάσης, 24/5/17, φυλλάδιο-1]



[Βραχογραφία, Gilf Kebir, Αίγυπτος, περ. 5.000 π.Χ.⁴⁶]

Πέρα από την ίδια την εμπειρία του χορού, τα παιδιά ευχαριστήθηκαν και το γεγονός ότι γνώρισαν χορούς από άλλες κουλτούρες. Και αυτό, όχι μόνο επειδή η γνωριμία ετούτη σήμαινε νέες εμπειρίες –καθώς επρόκειτο για χορούς που ήταν «σε άλλο στυλ, πολύ διαφορετικοί από αυτούς που συνηθίζουμε εμείς εδώ αυτή την εποχή»– αλλά και επειδή μέσα από τους χορούς ένιωσαν μια σύνδεση με τους ανθρώπους από τις αντίστοιχες κουλτούρες. (Τις ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και πολύ δυνατές συναισθηματικά αναφορές των παιδιών στο θέμα αυτό θα τις παρουσιάσω στο επόμενο κεφάλαιο.) Μερικά παιδιά συγκινήθηκαν επίσης από το γεγονός ότι κάποιοι από τους χορούς που χόρευαν, όπως και κάποια από τα παιχνίδια που έπαιζαν, ήταν παλαιότερων εποχών και πιθανώς σήμερα κινδυνεύουν να χαθούν. Η Ευαγγελία ήταν ένα από τα παιδιά αυτά: «Μου άρεσε και που μας μαθαίνατε παραδοσιακά παιχνίδια και χορούς από άλλες χώρες, που είναι παλιά και μπορεί να μην παίζονται πια, να έχουν ξεχαστεί, αλλά εμείς τα μάθαμε». Επιπλέον, όπως συνέβη και με τα τραγούδια, τα

⁴⁶ Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/Cave_of_Beasts

παιδιά ανέφεραν ότι ευχαριστήθηκαν την ποικιλία των χορών που περιελάμβανε το πρόγραμμα, το ότι δηλαδή γνώρισαν χορούς από πολλές και διαφορετικές κουλτούρες, καθώς αυτό τους έδωσε την ευκαιρία να αποκομίσουν μια αντίστοιχη ποικιλία εμπειριών, γνώσεων και κατανοήσεων. Τα συναισθήματα αυτά προβάλλουν και από τις παρακάτω φράσεις.

5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:
Το να μάθω τους
χορούς των άλλων
χαιρών

[Τριαντάφυλλος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Ευχαριστήθηκα πολύ όσον αφορά σε κάθε
μάθημα που από έναν καινούργιο χορό.

[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

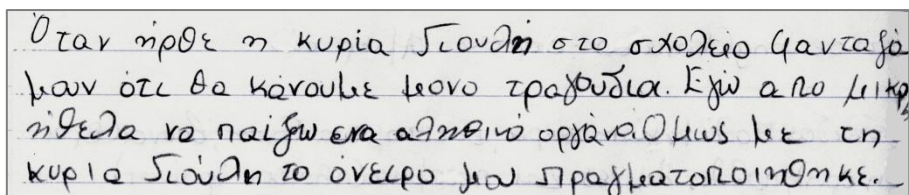
Μία ακόμη παράμετρος σχετική με την εμπειρία του χορού την οποία κάποια παιδιά επισήμαναν ως σημαντική για τη ζωή τους, ήταν το γεγονός ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στις χορευτικές δραστηριότητες των μαθημάτων μπόρεσαν να αποβάλλουν κάποια αρνητικά συναισθήματα που είχαν για τη συγκεκριμένη μορφή μουσικοτροπίας. Όπως είδαμε στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας, υπήρχαν κάποια αγόρια και στα δύο σχολεία που στο ξεκίνημα του προγράμματος αντιμετώπιζαν τον χορό με μια αμηχανία ή και με φόβο, προφανώς γιατί ο χορός «εφιστά την προσοχή στο σώμα» (Szego, 2005, σ.201), και αυτό τα έκανε να αισθάνονται άβολα. Κάποια άλλα αγόρια τον απέφευγαν τελείως, υποστηρίζοντας ότι «ο χορός είναι μόνο για κορίτσια». Οι δύο αυτές στάσεις, βέβαια, δεν είναι τόσο διαφορετικές, καθώς το καρτεσιανό δίπολο «μυαλό-σώμα» έχει συχνά αντιστοιχηθεί στο δίπολο «αρσενικό-θηλυκό», όπου το μυαλό ταυτίζεται με το αρσενικό, ενώ το σώμα με το θηλυκό. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά αυτά, όπως ομολόγησαν τα ίδια, ανακάλυψαν στην πράξη την ευφορία που δημιουργεί η σωματική κίνηση στον ρυθμό της μουσικής και τελικά ευχαριστήθηκαν τις σχετικές δραστηριότητες του προγράμματος εξίσου πολύ με τα υπόλοιπα παιδιά. Τέλος, όλα τα παιδιά ένιωσαν ικανοποίηση από το γεγονός ότι κατάφεραν να επιτελέσουν χορευτικές κινήσεις σε συγχρονισμό με τους υπόλοιπους της ομάδας, γεγονός, που, όπως θα δούμε σε άλλο σημείο, παρακίνησε μια σειρά άλλων θετικών συναισθημάτων.

Μουσικά όργανα: «Μέσα από αυτό που έκανα γινόταν ο ρυθμός της μουσικής»

Η μελωδική ή ρυθμική συνοδεία των τραγουδιών με μουσικά όργανα που μιμούνταν την όψη και τους ήχους αυθεντικών οργάνων από τις αντίστοιχες κουλτούρες υπήρξε μία ακόμη

βασική μορφή ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών με τις μουσικές του προγράμματος. Η διδασκαλία των μουσικών οργάνων, ρυθμικών και μελωδικών κρουστών, έγινε κατά κύριο λόγο προφορικά, με πολύ περιορισμένη χρήση μουσικών συμβόλων. Με άλλα λόγια, τα παιδιά μάθαιναν τα σχήματα που επρόκειτο να παίξουν στο κάθε όργανο παρατηρώντας και μιμούμενα τις δικές μου κινήσεις, ακούγοντας τους ήχους και ενίοτε επαναλαμβάνοντας κάποιες μνημονικές συλλαβές που τους μάθαινα και οι οποίες αντιπροσώπευαν συγκεκριμένα ρυθμικά σχήματα. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας –προφορικός/ακουστικός και μέσω μίμησης του δασκάλου– είναι αυτός που ισχύει στις περισσότερες από τις μουσικές παραδόσεις που μελετήσαμε, αλλά και αυτός που προτείνουν οι περισσότεροι μουσικοπαιδαγωγοί για τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου (Campbell, 1991, 2004· Schippers, 1996, 2010· Shehan, 1987).

Η συνοδεία των τραγουδιών με όργανα ενθουσίασε και κινητοποίησε τα παιδιά, τα οποία σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος σχημάτιζαν μακριές ουρές στα διαλείμματα, περιμένοντας υπομονετικά τη σειρά τους για να παίξουν. Όπως αποδείχτηκε, τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ξαναπαίξει ποτέ τα μουσικά όργανα που παίζαμε στο πρόγραμμα, ενώ μερικά δεν μπορούσαν ούτε να φανταστούν ότι κάποια στιγμή στη ζωή τους θα βίωναν αυτή την εμπειρία. Η Πετρούλα μου εξομολογήθηκε ότι το να παίξει ένα «αληθινό» μουσικό όργανο αποτελούσε όνειρο της ζωής της.



[Πετρούλα, 14/2/17, τετράδιο]

Η ενασχόληση με τα όργανα πρόσφερε μεγάλη χαρά στα παιδιά, που τη συμπεριέλαβαν ανάμεσα στις πιο σημαντικές εμπειρίες που είχαν στη διάρκεια του προγράμματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμη και παιδιά που μέχρι πρότινος δεν είχαν κάποια ιδιαίτερα θερμή σχέση με τη μουσική, αιφνιδιάστηκαν και τα ίδια από την έλξη που τους άσκησαν τα μουσικά όργανα. Η έλξη αυτή, όπως φάνηκε, είχε πολλές παραμέτρους.

Καταρχάς, το παίξιμο μουσικών οργάνων υπήρξε για τα παιδιά μία ακόμη μορφή ενεργητικής επαφής τους με τη μουσική, που κινητοποιούσε πολλά διαφορετικά αισθητηριακά τους κανάλια και έβαζε σε εγρήγορση το μυαλό και το σώμα τους. Αυτό από μόνο του ήταν αρκετό για να προκαλέσει τον ενθουσιασμό τους. Όμως το παίξιμο των οργάνων έχει ένα

ακόμη στοιχείο που κάνει την εμπειρία αυτή απολαυστική για όποιον τη βιώνει: το στοιχείο του παιχνιδιού. Ο συνδυασμός των παραπάνω ήταν ακατανίκητος, όπως εξηγεί η Σεβαστιανή.

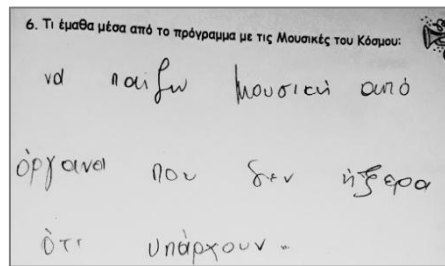
Σεβαστιανή: Μου άρεσε πολύ και που παίζαμε όργανα. Ήταν πολύ διασκεδαστικό να προσπαθούμε να καταφέρουμε τους ρυθμούς, να θυμόμαστε τα σωστά χέρια, να μπερδευόμαστε, αλλά μετά τα χέρια να πηγαίνουν, λες, μόνα τους... Και ήταν ωραίο που παίζαμε μαζί, σε ομάδες, και έπρεπε να συγχρονιστούμε με τα άλλα παιδιά, σαν ένα ωραίο παιχνίδι που μας διασκεδάζε πολύ.

Η Σεβαστιανή αναφέρεται στη χαρά που πρόσφεραν στα παιδιά οι προκλήσεις που σχετίζονταν με το παίξιμο των οργάνων, ενώ δίνει έμφαση και στο ομαδικό στοιχείο. Ένα παιχνίδι, άλλωστε, είναι πιο διασκεδαστικό όταν είναι ομαδικό. (Το στοιχείο αυτό θα το δούμε στο επόμενο κεφάλαιο.) Ενδιαφέρον έχει, επίσης, η επισήμανσή της για τη σωματική μνήμη που αναπτύσσεται κατά το παίξιμο ενός οργάνου: Οι κινήσεις των χεριών πάνω σε ένα όργανο, μέσα από τη μαθητεία και την επανάληψη, γίνονται σταδιακά ένα με τους παραγόμενους ήχους, και η βιωμένη εμπειρία παραμένει και διατηρείται “ενσωματωμένη” μέσα στα χέρια. Η ενσωμάτωση αυτή γινόταν φανερή και στις πάμπολλες περιπτώσεις που τα παιδιά “έπαιζαν” στον αέρα ή σε ένα φανταστικό όργανο τους ρυθμούς που δοκιμάζαμε στα τύμπανα. Εξετάζοντας τέτοιου είδους αντιδράσεις μέσα από μια φαινομενολογική ματιά, η Elizabeth Behnke (1997), μελετήτρια από το πεδίο της φαινομενολογίας του σώματος, χρησιμοποιεί τον όρο «κινήσεις φαντάσματα» (ghost gestures). Πρόκειται για κάποιες κινήσεις που, όπως εξηγεί η Behnke, έχουν συγκεντρωθεί στη σωματική συνείδηση και παραμένουν εκεί ως γνώση και δεξιότητα του σώματος, ακόμη και αν δεν επιτελούνται.

Η Αγνή επισήμανε μια άλλη πτυχή του παιχνιδιού μουσικών οργάνων που υπήρξε για αυτήν σημαντική: «Όταν έπαιζα όργανα, ένιωθα πως μέσα από αυτό που έκανα γινόταν ο ρυθμός της μουσικής. Και αυτό ήταν πολύ ωραίο συναίσθημα». Αυτό που συγκίνησε την Αγνή ήταν η αίσθηση ότι για το χρονικό διάστημα που έπαιζε ένα όργανο συνέβαλλε στη δημιουργία της μουσικής. Το παίξιμο ενός οργάνου είναι μια μορφή μουσικής επιτέλεσης που δίνει, πράγματι, πολύ έντονα την αίσθηση της δημιουργίας. Η Stublely (1995) υποστηρίζει μάλιστα ότι κατά το παίξιμο του οργάνου ο επιτελεστής δεν δίνει απλά υπόσταση στη μουσική, αλλά γίνεται ένα με αυτήν, όπως και με το όργανο που παίζει. Και η ενότητα αυτή, σύμφωνα τη Stublely, έχει ένα πνευματικό στοιχείο, το οποίο καθιστά την εμπειρία εξαιρετικά ισχυρή.

Πολλά παιδιά αναφέρθηκαν στην ευχαρίστηση που τους έδωσε το γεγονός ότι γνώρισαν κάποια όργανα που δεν είχαν ξανασυναντήσει ως τότε, «όργανα όχι συνηθισμένα, αλλά πιο παράξενα, που δεν τα ξέραμε καθόλου και που ήταν από άλλους πολιτισμούς». Την αίσθηση

της ανακάλυψης, την οποία βίωσε παράλληλα με το παίξιμο οργάνων, βλέπουμε στην παρακάτω φράση της Κλαίρης.



[Κλαίρη, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Πολύ σημαντικό για όλα τα παιδιά φαίνεται ότι ήταν και το γεγονός ότι έμαθαν να παίζουν κάποια βασικά πράγματα σε μερικά όργανα, αποκτώντας έτσι μια μουσική δεξιότητα που δεν κατείχαν, αλλά και το ότι κατάλαβαν τον ρόλο που έχουν τα διάφορα όργανα σε ένα μουσικό σύνολο. Κάποια παιδιά, μάλιστα, ανέπτυξαν έναν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το παίξιμο των κρουστών, δηλώνοντας ότι στο μέλλον θα τα ενδιέφερε να μάθουν να παίζουν αφρικανικά τύμπανα ή κάποια άλλα κρουστά που γνώρισαν στο πρόγραμμα.

Μιλώντας έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος για την εμπειρία του με τα μουσικά όργανα, ο Χριστόφορος επικεντρώθηκε σε μια άλλη παράμετρο.

Χριστόφορος: *Ναι, ήταν πολύ ωραίο που παίζαμε όργανα. Και ήταν ωραίο που αυτή τη φορά παίζαμε όλοι και δοκιμάσαμε όλοι όλα τα όργανα, τύμπανα, μεταλλόφωνα, ξυλάκια, καμπάσες και διάφορα άλλα, που εμείς δεν τα είχαμε δοκιμάσει ποτέ, ούτε είχαμε παίξει κάποιο όργανο σε γιορτή. Γιατί πάντα στις γιορτές έπαιζε μόνο ένα κορίτσι της έκτης, που κάνει μουσική. Ενώ τώρα παίζαμε όλοι. Και ήταν φοβερή εμπειρία για εμάς, για μένα πάντως ήταν.*

Ο Χριστόφορος μιλά εδώ για την επιθυμία και την ανάγκη που νιώθουν τα παιδιά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης, ανεξάρτητα από τις μουσικές δεξιότητες και γνώσεις τους. Ταυτόχρονα, επισημαίνει μια πρακτική που πριν από μερικές δεκαετίες αποτελούσε τον κανόνα στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά εξακολουθεί να επιβιώνει ακόμη και σήμερα, σύμφωνα με την οποία η μουσική επιτέλεση ανατίθεται μόνο στα «ταλαντούχα» παιδιά, σε αυτά δηλαδή που μπορούν να παρουσιάσουν ένα μουσικό αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου. Η πρακτική αυτή σχετίζεται με τις γενικότερες αντιλήψεις και πρακτικές που έχουν επικρατήσει στον Δυτικό κόσμο σε σχέση με τη μουσική επιτέλεση, τόσο της κλασικής όσο και της δημοφιλούς μουσικής, και οι οποίες δίνουν έμφαση στην πολύ καλή εκπαίδευση και προετοιμασία των μουσικών και στην αρτιότητα και υψηλή ποιότητα της επιτέλεσης (Bailey & Davidson, 2005· Small, 1998). Όπως σχολιάζουν οι Bowman και

Powell (2007), συνέπεια αυτών των πρακτικών είναι ένας διαχωρισμός των ανθρώπων σε δημιουργούς και σε καταναλωτές της μουσικής, όπου οι «ταλαντούχοι» λίγοι είναι αυτοί που έχουν το προνόμιο της μουσικής επιτέλεσης, ενώ οι «ατάλαντοι» πολλοί περιορίζονται στον ρόλο του καταναλωτή της μουσικής. Ο Small (1998) στηλιτεύει τις πρακτικές αυτές, λέγοντας ότι στερούν από την πλειονότητα των ανθρώπων το δικαίωμα της μουσικής δημιουργίας, ένα δικαίωμα που κατέχουν όλοι από τη γέννησή τους. Τα λόγια του Χριστόφορου υπενθυμίζουν ακριβώς αυτό το δικαίωμα που έχει κάθε άνθρωπος, πολύ δε περισσότερο κάθε παιδί στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, να βιώσει τη χαρά της μουσικής επιτέλεσης –αυτήν που εκπέμπει το παιδικό προσωπάκι στην παρακάτω ζωγραφιά του Ραφαήλ– και να εκφράσει έτσι τον μουσικό του εαυτό.



[Ραφαήλ, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Επιτεύγματα, αυτο-ανακαλύψεις και συναισθήματα: «Ήταν λες και ανακαλύψαμε ένα χάρισμα μέσα μας»

Σε πάρα πολλές αναφορές τους, προφορικές και γραπτές, τα παιδιά συνέδεσαν τις δραστηριότητες επιτέλεσης που βίωσαν στο πλαίσιο του προγράμματος με συναισθήματα ικανοποίησης και περηφάνιας για τα προσωπικά και τα ομαδικά τους επιτεύγματα. Μέσα από τις αναφορές αυτές γίνεται φανερό ότι η μουσική επιτέλεση, πέρα από όλα τα παραπάνω που είδαμε ότι πρόσφερε στα παιδιά –τη χαρά της ενσώματης, άμεσης και ενεργητικής συμμετοχής στη μουσική δημιουργία, την ψυχική κινητοποίηση, τις μουσικές και ευρύτερες κατανοήσεις και γνώσεις, την εξοικείωση και σύνδεση με τις συγκεκριμένες μουσικές κ.ά.– λειτούργησε θετικά και σε άλλα προσωπικά (και διαπροσωπικά) επίπεδα.

Κοινό σημείο στα λόγια πολλών παιδιών είναι η αίσθηση ότι τα κατάφεραν, ότι μπόρεσαν να τα βγάλουν πέρα με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που ενυπήρχαν στις δραστηριότητες του προγράμματος, μια αίσθηση δηλαδή επιτεύγματος και επιτυχίας. «Σημαντικό για μένα είναι ότι κατάφερα να τραγουδήσω τόσα πολλά τραγούδια σε ξένες γλώσσες, ότι έμαθα να χορεύω, αλλά το πιο σημαντικό ότι κατάφερα να παίξω τον ρυθμό του *Al yadil* στο τύμπανο,

που είναι δύσκολος», είπε στην τελευταία μας συζήτηση η Λήδα, η οποία πράγματι δυσκολεύτηκε μέχρι να καταφέρει τον ρυθμό maqsum στο τουμπελέκι, τελικά όμως συνόδευσε με αυτόν το «Al-Yadil Yadi» στην παράσταση.

Μεγάλη ευχαρίστηση πρόσφεραν στα παιδιά και οι συλλογικές, πέρα από τις προσωπικές, τους επιτυχίες. (Τη συλλογική διάσταση της εμπειρίας των παιδιών θα τη συζητήσω στο επόμενο κεφάλαιο, οπότε εδώ θα αναφέρω μόνο επιγραμματικά κάποια στοιχεία.) Η Κορίνα συμπεριλαμβάνει στα παρακάτω λόγια της την παράμετρο αυτή.

Κορίνα: *Εμένα μου άρεσε πολύ που συνδυάζαμε το τραγούδι με κινήσεις και χορό και με όργανα.*

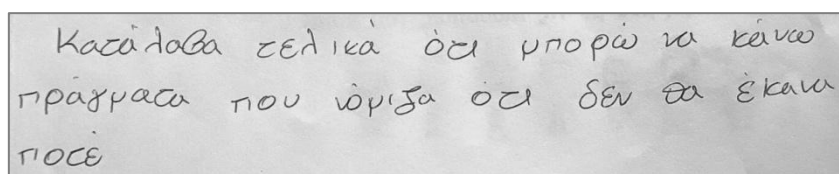
Γιατί ήταν δύσκολο αυτό, και ήταν ωραίο που τα καταφέραμε. Δηλαδή, στην αρχή μάς ήταν πολύ δύσκολο να κάνουμε τα βήματα, να συγχρονιστούμε στις κινήσεις, στα όργανα, στον ρυθμό, αλλά τώρα που βλέπω το αποτέλεσμα που βγάλαμε όλοι μαζί, νιώθω μεγάλη χαρά.

Η αίσθηση του επιτεύγματος και η περηφάνια για τον εαυτό τους υπήρξαν πολύ σημαντικά συναισθήματα ειδικά για κάποια παιδιά που αντιμετώπιζαν διάφορα μαθησιακά ή ψυχολογικά προβλήματα, που ένιωθαν απογοήτευση από την έλλειψη ικανοτήτων τους (έτσι όπως την αντιλαμβάνονταν), ή που είχαν γενικά χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ένα τέτοιο παιδί ήταν, για παράδειγμα, ο Χριστόφορος, ο οποίος, όπως ίσως θα θυμάται ο αναγνώστης, μιλώντας για την αξία που είχαν για αυτόν τα όσα κατάφερε στη διάρκεια του προγράμματος, μου είχε εξομολογηθεί ότι μέχρι τότε «ένιωθε τον εαυτό του ανίκανο». Όλα αυτά τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες επιτέλεσης ένιωσαν ικανά αλλά και χρήσιμα στην ομάδα, και βίωσαν το ότι «δεν χρειάζεται να είναι κανείς ειδήμων για να μπορεί να παρουσιάζει και να δημιουργεί από κοινού με άλλους απολαυστικά μουσικά δρώμενα» (Westerlund, 2002, σ.231). Στο σημείο αυτό, βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η αίσθηση του επιτεύγματος και η αυτοεκτίμηση δεν εξυπακούονται από την ενεργητική συμμετοχή στη μουσική δημιουργία, καθώς είναι επίσης πιθανόν κάποια παιδιά να νιώσουν αποτυχία συγκρίνοντας τον εαυτό τους με άλλα παιδιά ή θεωρώντας ότι δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εγχειρήματος ή του δασκάλου. Το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν ανέφερε κάποιο τέτοιο αρνητικό συναίσθημα δημιουργεί και σε εμένα μια αίσθηση επιτεύγματος και επιτυχίας, αντίστοιχη με αυτήν που ένιωσαν τα παιδιά, καθώς είναι δεδομένο ότι τα συναισθήματα που δημιουργούνται σε μια τάξη σε σχέση με τη μάθηση εξαρτώνται κατά πολύ από το κλίμα που δημιουργεί και ενθαρρύνει ο δάσκαλος (Jackson, 1990).

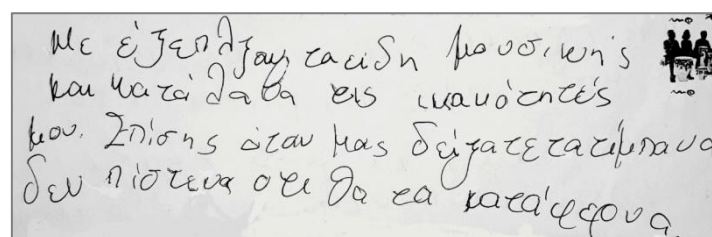
Τα παιδιά δήλωσαν επίσης ότι ευχαριστήθηκαν πολύ τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που ενυπήρχαν στις δραστηριότητες του προγράμματος, παρότι χρειάστηκε να καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν. Η αντίδρασή τους αυτή μπορεί

να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα των εμπειριών «ροής» που βίωσαν χάρη στις παραπάνω δυσκολίες, καθώς σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990, βλ. και Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992), η εμπλοκή σε δραστηριότητες που κινητοποιούν τις μέγιστες προσπάθειες ενός ατόμου και η ισορροπία ανάμεσα σε υψηλού επιπέδου προκλήσεις και σε αντίστοιχες δεξιότητες αποτελούν βασικά συστατικά της ροής. Και, πράγματι, δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις διάφορες δραστηριότητες επιτέλεσης, έδειχναν τελείως απορροφημένα στη δραστηριότητά τους, αγνοώντας τον χρόνο και απολαμβάνοντας στον μέγιστο βαθμό τη μουσική εμπειρία που βίωναν.

Πολλά παιδιά ανέφεραν ότι η ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες επιτέλεσης τα βοήθησε να ανακαλύψουν ότι οι δυνατότητές τους ήταν πολύ ευρύτερες από όσο νόμιζαν. «Έμαθα ότι μπορώ να κάνω κάποια πράγματα που πίστευα ότι ήταν πάνω από τις δυνατότητές μου», έγραψε στο φυλλάδιό της η Μυρτώ, ενώ η Κορίνα αναφέρθηκε σε συγκεκριμένες δεξιότητες: «Δεν μπορούσα ποτέ να φανταστώ ότι θα τραγουδούσα σόλο στα κινέζικα ή ότι θα ήμουν συγχρονισμένη με τα άλλα παιδιά ή ότι θα παίζω αυτούς τους ρυθμούς στα τύμπανα και θα τους θυμάμαι και απέξω». Είναι τόσες πολλές οι δηλώσεις των παιδιών που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα, που είναι φανερό ότι η ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους πραγματικά τα εξέπληξε, ενώ μερικά σχεδόν τα συντάραξε. Αυτό τουλάχιστον δείχνουν φράσεις όπως αυτή του Χριστόφορου, την οποία αξίζει να ξαναθυμηθούμε: «Ήταν λες και ανακαλύψαμε ένα χάρισμα μέσα μας, ότι μπορούμε να κάνουμε κι εμείς κάτι». Είναι, επίσης, ενδιαφέρον ότι, όπως και ο Χριστόφορος, έτσι και αρκετά ακόμη παιδιά δεν μίλησαν μόνο για τον εαυτό τους, αλλά και για άλλους συμμαθητές τους ή και για το σύνολο της τάξης, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες όλων των παιδιών. Οι παρακάτω εικόνες δίνουν μια ιδέα από τις αυτοανακαλύψεις αυτές των παιδιών.



[Λάκης, 2/6/17, φυλλάδιο-1]



[Βικτωρία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Τι έμαθα μέσα από το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου:
Ότι μπορείς να χόρευεις και να τραγουδάς
δεν είναι πάντα όση μπορείς.

[Νεκτάριος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Κατάλαβα ότι όλα τα παιδιά της
ομάδας μου έχουμε κοίτοιες δυνατότητες.

[Χριστόφορος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Κατάλαβα ότι μόνο για εκείνα αθλήματα όλους τους
αυτούς δεν μπορούν να κάνουν ξεχωριστά και
συγκεκριμένα πράγματα που δεν πιστεύω ότι μπορούν.

[Πετρούλα, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

Συνέπεια όλων των παραπάνω ήταν η αυτοπεποίθηση την οποία ένιωσαν πολλά παιδιά, τόσο σε σχέση με τις μουσικές τους δεξιότητες όσο και γενικότερα. Τα παιδιά αυτά ανέφεραν ότι δεν φοβούνταν πια ή δεν ένιωθαν άβολα όταν τραγουδούσαν, χόρευαν ή έπαιζαν όργανα μπροστά στους συμμαθητές τους ή στον κόσμο, αλλά, αντίθετα, χαίρονταν και επιθυμούσαν να αναδεικνύουν τις ικανότητές τους. Έχοντας πιστέψει στην αξία τους, απολάμβαναν την αναγνώριση. Η Γαλήνη, μιλώντας στο τέλος της χρονιάς, ανέφερε σχετικά: «Νιώθω ωραία για τον εαυτό μου, νιώθω ότι βελτιώθηκα. Στα όργανα, στον συγχρονισμό, στο τραγούδι, που ντρεπόμουνα ... Και μου άρεσε πολύ που τραγούδησα σόλο στην παράσταση. Ήταν ωραία». Στο φυλλάδιο που συμπλήρωσε έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος έγραψε με ειλικρίνεια: «Μου άρεσε όταν τραγουδούσα και με κοιτούσαν όλοι».

Η πίστη στον εαυτό του και στις μουσικές του δυνάμεις, αλλά και η διάθεσή του να ανοίξει κι άλλο τα φτερά του, αποτυπώνονται στην παρακάτω φράση του Ραφαήλ.

Κατάλαβα ότι μπορώ να αναπτύξω τις
δυνάμεις μου και να γράψω πιο φωνές
ακόμα και στη μουσική

[Ραφαήλ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Η μουσική επιτέλεση «είναι μια πραγμάτωση της έκφρασης του εαυτού (και των εαυτών) ή της επιβεβαίωσης του εαυτού (και των εαυτών), μια πολύτιμη εναλλακτική στην κατάπνιξη του εαυτού που χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής», γράφει ο

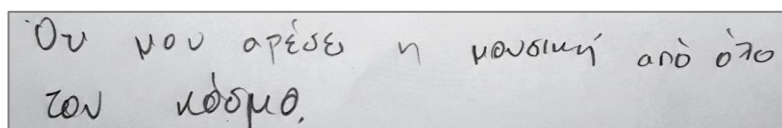
Bowman (2005, σ.162), τονίζοντας τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η μουσική επιτέλεση στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επιτέλεσης έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να δράσουν και να δημιουργήσουν, να προσπαθήσουν και να καταφέρουν, και μέσα από αυτές τις διαδικασίες να ενδυναμωθούν ψυχικά. Τα βοήθησε να εκφράσουν τον εαυτό τους, να επιβεβαιώσουν τον εαυτό τους και, τελικά, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους και να τολμήσουν να κοιτάζουν πέρα από αυτές.

Εδώ πρέπει να επισημάνω ότι πολλά από τα συναισθήματα που συζητήθηκαν παραπάνω και τα οποία ένιωσαν τα παιδιά με αφορμή την επιτέλεση των κομματιών –η ψυχική κινητοποίηση, η αίσθηση αξίας, η περηφάνια για τον εαυτό τους, η αυτοπεποίθηση–, ενισχύθηκαν σημαντικά (σε κάποιες περιπτώσεις πιθανώς και δημιουργήθηκαν) κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και κυρίως μετά την πραγματοποίηση των παραστάσεων. Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση του εθνομουσικολόγου Thomas Turino (2008), που διακρίνει τις μουσικές επιτελέσεις σε συμμετοχικές (participatory) και παραστασιακές (presentational), θα έλεγα ότι ο τρόπος που βίωσαν τα παιδιά τη μουσική επιτέλεση (και γενικά τις μουσικές του κόσμου) στη διάρκεια του προγράμματος ήταν κατά κύριο λόγο συμμετοχικός, σε έναν μικρότερο βαθμό, όμως, και παραστασιακός, αφού τους τελευταίους μήνες ένας βασικός στόχος μας ήταν η παρουσίαση των κομματιών στις παραστάσεις. Φαίνεται λοιπόν ότι ο συνδυασμός αυτός, και στη συγκεκριμένη αναλογία, είχε θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, καθώς τα συναισθήματα που βίωσαν επιτελώντας τα κομμάτια μπροστά με κοινό ενίσχυσαν ή και εμπλούτισαν αυτά που είχαν νιώσει στο πλαίσιο της συμμετοχικής επιτέλεσης.

3. Μουσικοί μετασχηματισμοί

Ανοίγοντας τον εαυτό στη μουσική χωρίς σύνορα: «Θα ήθελα να μάθω ένα τραγούδι από όλες, όλες, όλες τις χώρες του κόσμου»

Στο φυλλάδιό του, κάτω από μια ανοιχτή πρόταση που τον καλούσε να καταγράψει κάποια πράγματα που ανακάλυψε στη διάρκεια του προγράμματος, ο Θωμάς έγραψε το εξής:



Ότι μου αρέσει η μουσική από όλο τον κόσμο.

[Θωμάς, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα, επτά μήνες νωρίτερα, ο Θωμάς, όπως και όλοι οι συμμαθητές του, δεν ήξερε τίποτα για τις μουσικές του κόσμου. Δεν είχε ακούσει ποτέ του μουσικές από

άλλες χώρες, ούτε είχε ποτέ του σπαταλήσει μια σκέψη για αυτές. Όταν έμαθε για το πρόγραμμα, όντας βέβαιος ότι οι μουσικές του κόσμου δεν θα του άρεσαν, σκέφτηκε ότι απλά δεν θα έδινε σημασία σε αυτό το πρόγραμμα, δεν θα συμμετείχε ιδιαίτερα. Έτσι κι αλλιώς, η μουσική δεν ήταν κάτι που τον τραβούσε και δεν ασχολιόταν γενικά με αυτήν.

Ξεκινώντας λοιπόν από ένα τέτοιο σημείο, ο Θωμάς έφτασε στα τέλη Μαΐου να έχει κάνει την ανακάλυψη ότι «του αρέσει η μουσική από όλον τον κόσμο». Ο Θωμάς, βέβαια, δεν γνώρισε τις μουσικές όλου του κόσμου, και το ξέρει αυτό. Όμως, η ιδέα που πήρε από κάποιες από αυτές στο πλαίσιο του προγράμματος, η μικρή μπουκιά που γεύτηκε, του φάνηκε πολύ νόστιμη, και τώρα νιώθει ότι είναι πολύ πιθανό να του αρέσουν κι άλλες, ίσως και όλες οι μουσικές του κόσμου. Όπως και να έχει, με την παραπάνω φράση του ο Θωμάς δηλώνει ότι οι μουσικές προτιμήσεις του –και άρα και οι μουσικές αναζητήσεις, ενασχολήσεις ή αξιολογήσεις του– δεν εξαρτώνται ούτε εμποδίζονται πλέον από κάποια γεωγραφικά, εθνικά ή άλλα σύνορα, αλλά είναι ανοιχτές σε όλες τις παγκόσμιες και διαπολιτισμικές εκφάνσεις της μουσικής, δηλαδή στη Μουσική με το Μ κεφαλαίο (Campbell, 2004, σ.χvι).

Το καθόλου μικρό αυτό βήμα που έκανε ο Θωμάς στη διάρκεια της χρονιάς το έκαναν σχεδόν όλα τα παιδιά που πήραν μέρος στο πρόγραμμα. Από όποιο σημείο και αν ξεκίνησαν σε ό,τι αφορά τις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στις μουσικές του κόσμου, στο τέλος του προγράμματος –στην πραγματικότητα πολύ νωρίτερα– ήταν έτοιμα να δεχτούν οποιαδήποτε μουσική, να τη γνωρίσουν, να την εκτιμήσουν και πιθανώς να την αγαπήσουν, χωρίς να τα “φρενάρει” το γεγονός ότι η μουσική αυτή μπορεί να προέρχεται από μια άγνωστη και μακρινή, γεωγραφικά ή πολιτισμικά, χώρα. Το αντίθετο, μάλιστα. Τα παιδιά είχαν βγάλει το συμπέρασμα ότι οι μουσικές του κόσμου είχαν διπλό ενδιαφέρον και διπλή αξία, αφού αποτελούσαν ταυτόχρονα πεδίο ανακαλύψεων και κατανοήσεων, αλλά και πηγή νέων μουσικών εμπειριών. Ο Δαμιανός, που, όπως και πολλοί συμμαθητές του, δεν είχε ξεκινήσει το πρόγραμμα με τις καλύτερες διαθέσεις, στην προτελευταία μας συζήτηση, είπε τα εξής:

Δαμιανός: Τελικά είναι πολύ ωραίο να ακούς μουσικές από άλλους τόπους.

Εγώ: Γιατί είναι ωραίο, λες;

Δαμιανός: Γιατί μαθαίνεις για άλλους ανθρώπους, γιατί καταλαβαίνεις πράγματα, γιατί υπάρχουν πολύ ωραίες μουσικές παντού, που καθεμία έχει δικούς της ρυθμούς και χορούς, και θες να τις ακούσεις και να τις μάθεις γιατί είναι ωραίες. Και γιατί όταν μαθαίνεις μουσικές από άλλους τόπους, μαθαίνεις μουσική, και όσο πιο πολύ μουσική, τόσο πιο ωραία!

Τα παιδιά, λοιπόν, έκαναν πια μόνο θετικούς συνειρμούς, όταν άκουγαν για μουσικές άλλων χωρών. «Έκανα σκέψεις για το πώς θα είναι κάποια άλλα τραγούδια από τις διάφορες χώρες,

και μου φάνηκαν τέλεια!»), έγραψε στο φυλλάδιό της η Λήδα, που, όπως φαίνεται, είχε αρχίσει ήδη να ονειρεύεται τις διάφορες υπέροχες μουσικές που πιθανώς υπάρχουν στον κόσμο.

Η επίγνωση αυτή, ότι υπάρχει ένα ολόκληρο σύμπαν από μουσικές κουλτούρες τις οποίες δεν έχουν ακόμη γνωρίσει, είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώσουν την επιθυμία, την ανάγκη ή την περιέργεια να γνωρίσουν κι άλλες μουσικές του κόσμου. Τα συναισθήματα αυτά –που, όπως έχουμε δει, ωθούσαν τα παιδιά να φαντάζονται ή να αναζητούν τρόπους για μια συνέχιση του προγράμματος– εκφράστηκαν με πολύ άμεσο τρόπο στις τελευταίες μας συζητήσεις. Οι διάλογοι και οι αναφορές που ακολουθούν είναι από την τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά του σχολείου της Πρασιάς.

Στέφανος: *Εγώ, αν γινόταν να συνεχίσουμε το πρόγραμμα, θα ήθελα να κάνω ακόμη περισσότερα τραγούδια, να μάθω κι από άλλες χώρες, όσο πιο πολλές μπορώ. Όσο πιο πολλά τραγούδια μπορώ από πολλές χώρες. Όχι μόνο, ας πούμε, μερικά τραγούδια από κάθε ήπειρο, αλλά από χώρες συγκεκριμένες. Γιατί η κάθε χώρα έχει τις δικές της μουσικές, και με δυο-τρία μόνο τραγούδια από μια ήπειρο δεν μπορείς να καταλάβεις.*

Λουκία: *Εγώ, αν συνεχίζαμε, θα ήθελα να μάθαινα ένα τραγούδι όμως από όλες, όλες, όλες, όλες τις χώρες του κόσμου.*

Εγώ: *Θα μας έπαιρνε χρόνια αυτό...*

Λουκία: *Απλά θα ήθελα να μάθω τουλάχιστον ένα τραγούδι από κάθε χώρα, για να έχω μια ιδέα, έστω μια μικρή ιδέα, για το πώς είναι η μουσική του κάθε τόπου.*

Εγώ: *Θέλεις ένα από κάθε χώρα για μια γνωριμία;*

Λουκία: *Ναι, γιατί όλες είναι... έχουν και κάποιο στοιχείο..., έχουν και κάτι...*

Εγώ: *Κάποιο διαφορετικό στοιχείο;*

Λουκία: *Κάτι ίδιο με κάποια άλλη χώρα.* (Τη συνέχεια των λόγων της Λουκίας την έχουμε δει αλλού.)

Η Λουκία και ο Στέφανος θα ήθελαν να γνωρίσουν, αν είναι δυνατόν, ακόμη και όλες τις μουσικές του κόσμου, έχοντας αντιληφθεί ότι τρία-τέσσερα τραγούδια από κάθε ήπειρο «δεν μπορούν να αποκαλύψουν το πλήρες φάσμα των μουσικών δυνατοτήτων που υπάρχουν στον κόσμο» (Fung, 1995, σ.38), ούτε αρκούν για να αναδείξουν τις διαπολιτισμικές μουσικές ανταλλαγές, «τη συνέχεια και την αλλαγή, καθώς και τις συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές εποχές και κουλτούρες» (Marsh, 2005, σ.38). Η Φιλάνθη, πάλι, δήλωσε την επιθυμία της να γνωρίσει κάποια τραγούδια του κόσμου που κινδυνεύουν να χαθούν, νιώθοντας ίσως την ανάγκη να τα διασώσει και να τα προστατεύσει από την εξαφάνιση: «*Εγώ θα ήθελα να μάθω τραγούδια που είναι πάρα πολύ παλιά, που ας πούμε έχουν ξεχαστεί, και που μόνο λίγοι*

άνθρωποι τα λένε ακόμη. Και ξένα αλλά και ελληνικά». Είναι ενδιαφέρον ότι η Φιλάνθη εντάσσει και την ελληνική παραδοσιακή μουσική στους προβληματισμούς της, έχοντας προφανώς αρχίσει να τη βλέπει και αυτήν με τα ίδια μάτια που βλέπει τις παραδοσιακές μουσικές των άλλων χωρών. Αυτό ακριβώς είναι που εννοούν οι Anderson και Campbell (1996), όταν λένε ότι οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με μουσικές του κόσμου, αρχίζουν να επανεκτιμούν και τη δική τους παράδοση και συχνά καταλήγουν να τη βλέπουν με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο.

Η δεκτικότητα και η ανοιχτή ματιά που είχαν αποκτήσει πια τα παιδιά απέναντι σε όλες τις μουσικές, ανεξαρτήτως προέλευσης, γίνονται εμφανείς και σε έναν μικρό διάλογο που διεξήχθη ανάμεσα στη Σεβαστιανή και στον Αναστάση. Η Σεβαστιανή, αναφερόμενη στις μουσικές που θα ήθελε να γνωρίσει στο μέλλον, εξέφρασε την εξής επιθυμία: *«Εγώ θα ήθελα να μάθω κι άλλα τραγούδια, και κυρίως από κάποιες χώρες που είναι ας πούμε πολύ διαφορετικοί οι πολιτισμοί τους από τον δικό μας, που έχουν πολύ διαφορετική κουλτούρα από εμάς»*. Τότε ο Αναστάσης, προφανώς για να την προβοκάρει, τη ρώτησε χαμογελώντας: *«Από το Πακιστάν, ας πούμε;»*. (Εδώ πρέπει να εξηγήσω ότι το Πακιστάν και οι Πακιστανοί αποτελούν τα τελευταία χρόνια τον εθνικό χώρο που συγκεντρώνει το μάζιμουμ των προκαταλήψεων των παιδιών.) Η Σεβαστιανή χαμογέλασε και αυτή για μια στιγμή αμήχανα, βρήκε όμως αμέσως τη συγκρότησή της και, πολύ σοβαρά και ήρεμα, απάντησε: *«Από το Πακιστάν. Ναι. Θα ήταν ενδιαφέρον. Θα ήθελα δηλαδή να δω τη μουσική από κάποιες χώρες που δεν τις γνωρίζω καθόλου»*.

Αυτά συζητιούνταν στο σχολείο της Πρασιάς. Και ενώ εκεί οι αναφορές των παιδιών στις μουσικές που θα ήθελαν να γνωρίσουν είχαν έναν γενικό χαρακτήρα, στο σχολείο του Κέδρου, όπου μια συνέχιση του προγράμματος είχε πιθανότητες να υλοποιηθεί, τα παιδιά εξέφραζαν πολύ πιο εξειδικευμένες επιθυμίες, που είχαν σχεδόν τη μορφή παραγγελίας.

Ραφαήλ: *Εγώ, αν συνεχίσουμε το πρόγραμμα, που θέλω πάρα πολύ, θα ήθελα να μάθω τραγούδια και από άλλους πολιτισμούς, που δεν είδαμε φέτος. Από την Αφρική, για παράδειγμα, που κάναμε τρία, θα ήθελα ας πούμε να μάθω δεκατρία. Και θέλω να μάθω και εκείνο το ιταλικό που μας είπατε, και οπωσδήποτε ένα ακόμη από τους Μαορί. Έτσι όπως τα κάναμε φέτος, αλλά να προσθέσουμε κι άλλα.*

Γαλήνη: *Εγώ θα ήθελα να προσθέσουμε (παίρνει φόρα): ιαπωνικά, ιταλικά, βραζιλιάνικα... (τα παιδιά γελάνε)... θέλω τουλάχιστον τρία ακόμα αφρικανικά, τουλάχιστον, και ένα ακόμη κινέζικο. Όχι, τρία κινέζικα. Γενικά, πάρα πολλά τραγούδια, κι άλλα, κι άλλα. Α, και θέλω ένα ακόμα από τους Μαορί, το ζέχασα...*

Ηλίας: *Εγώ θέλω άλλα πέντε των Maori.*

Εγώ: *Άλλα πέντε θέλει ο Ηλίας των Maori, για να παίζει ξυλάκια μέχρι θανάτου. (γέλια)*

Φοίβος: *Εγώ θα ήθελα μερικά αφρικάνικα ακόμα...*

Ραφαήλ: *Είκοσι έξι; (κι άλλα γέλια)*

Φοίβος: *...θα ήθελα δύο-τρία ακόμα από την Ωκεανία, και δυο-τρία ακόμα από την Αμερική. Και κάποια από την Ασία, οπωσδήποτε. Γενικά, από πολλούς πολιτισμούς. Και εννοείται να μαθαίνουμε πάλι και για τους πολιτισμούς, πώς ζουν, τις παραδόσεις τους, όλα.*

Ηλίας (φωνάζοντας): *Εγώ θέλω εκατό από όλα και να συνεχίσουμε το πρόγραμμα! Να συνεχιστεί το πρόγραμμα!*

Όλα τα παιδιά φωνάζουν: *Ναιι!! Να συνεχιστεί το πρόγραμμα!!*

Λίγο αργότερα στη συζήτηση εκείνη, τα παιδιά μού ζήτησαν να τους προτείνω (μάλιστα, μου έφεραν και χαρτί για να σημειώσω) κάποια ακόμη παραδοσιακά τραγούδια από άλλες χώρες, τα οποία θα μπορούσαν να βρουν και να μάθουν μόνα τους στη διάρκεια του καλοκαιριού ή στην περίπτωση που δεν θα συνεχιζόταν το πρόγραμμα. Δυο-τρία παιδιά με ρώτησαν αν υπάρχουν ωδεία ή σχολές, όπου μπορεί κανείς να μάθει μουσικές από άλλες χώρες του κόσμου. Ένα από τα παιδιά αυτά ήταν ο Ραφαήλ, ο οποίος είχε αναφερθεί ξανά στο θέμα αυτό. Μάλιστα, σε μια προηγούμενή μας κουβέντα είχε πει χαρακτηριστικά: *«Δηλαδή, όταν βλέπεις τι μουσικές υπάρχουν, που δεν τις ξέραμε καθόλου, μπορεί ας πούμε αυτό να σε κάνει να ξεκινήσεις μουσική από άλλες χώρες».* Στην τελευταία εκείνη συζήτηση της χρονιάς, ο Ραφαήλ επανήλθε στο θέμα, ρωτώντας με το εξής: *«Να σας ρωτήσω κάτι. Εσείς πώς ας πούμε ξεκινήσατε τις ξένες μουσικές; Όταν ήσασταν μικρή είχε έρθει κάποια δασκάλα που σας έκανε τέτοια;».* Του εξήγησα ότι τις μουσικές αυτές δεν τις γνώρισα μικρή, αλλά μεγάλη, και του έδωσα μια ιδέα της δικής μου πορείας στον χώρο αυτόν. *«Κι όταν είσαι μικρός, τι μπορείς να κάνεις; Υπάρχουν δάσκαλοι για μουσικές από άλλες χώρες;»*, ρώτησε πάλι ο Ραφαήλ. Του περιέγραψα τις (όχι πολλές) λύσεις που υπάρχουν. Ο Ραφαήλ σχολίασε ελαφρά στενοχωρημένος: *«Θα ήταν ωραίο να υπάρχουν πολλοί τέτοιοι δάσκαλοι μουσικής, δηλαδή σαν εσάς, που να αγαπάνε τις μουσικές του κόσμου και να τις κάνουν στα παιδιά στο σχολείο».*

Αποκτώντας μια νέα σχέση με τη μουσική: «Κατάλαβα ότι η μουσική είναι ωραία και καταπληκτική»

Οι εμπειρίες και τα συναισθήματα που βίωσαν τα παιδιά στο πλαίσιο του προγράμματος άλλαξαν τις απόψεις και τις στάσεις τους όχι μόνο απέναντι στις μουσικές του κόσμου, αλλά και απέναντι στη μουσική γενικότερα, καθώς και στο μάθημα της Μουσικής. Οι αλλαγές

αυτές έγιναν φανερές σε όλες τις τελευταίες συζητήσεις μας μέσα από διάφορες τοποθετήσεις των παιδιών, ενώ καταγράφηκαν και σε πολυάριθμα κείμενά τους.

Μια σημαντική διαφοροποίηση στα συναισθήματά τους σε σχέση με το μάθημα της Μουσικής αναδεικνύει ο παρακάτω εκπληκτικός διάλογος, που διαδραματίστηκε ανάμεσα σε παιδιά του σχολείου της Πρασιάς λίγες βδομάδες πριν από το τέλος της χρονιάς.

Λουκία: *Και βέβαια ήταν η πρώτη και η μόνη χρονιά που διασκεδάσαμε πραγματικά τη Μουσική.*

Στέφανος: *Ναι, ήταν η πρώτη φορά που κάναμε Μουσική μ' αυτόν τον τρόπο, με κίνηση, όργανα, με όλα αυτά. Όλες τις άλλες χρονιές γράφαμε στο πεντάγραμμο και λέγαμε μόνο τραγούδια.*

Φιλάνθη: *Ναι, δεν κάναμε αλλιώς. Είχαμε καμιά σαρανταριά τραγούδια, που ήταν το σύνολο από χρόνια, και τα λέγαμε και τα ζαναλέγαμε. Και δεν κάναμε τίποτα άλλο.*

Λουκία: *Και γενικά δεν είχαμε πολλή συμμετοχή, δεν άρεσε σχεδόν σε κανέναν το μάθημα.*

Αθηνά: *Αλλιώς ονειρευόμασταν να κάνουμε εμείς τη Μουσική, αλλά όταν ερχόταν η κυρία κάναμε πράγματα που δεν μας πολυάρεσαν.*

Λουκία: *Φέτος βέβαια... είναι αλλιώς.*

Εγώ: *Φέτος νιώθετε διαφορετικά;*

Στέφανος: *Ναι! Φέτος είναι τέλεια! Καμία σύγκριση.*

Αθηνά: *Ναι. Φέτος κάνουμε τη μουσική όπως την ονειρευόμασταν.*

Λουκία: *Και περνάμε διασκεδαστικά. Παλιά δεν ανυπομονούσαμε να έρθει η ώρα της Μουσικής. Όχι ότι δεν μας άρεσε ακριβώς, απλά δεν την περιμέναμε, δεν λέγαμε ο ένας στον άλλον “άντε, πότε θα έρθει η μέρα της Μουσικής”.*

Αθηνά: *Δεν μας άρεσε.*

Στέφανος: *Δεν ανυπομονούσαμε.*

Λουκία: *Τώρα ανυπομονούμε. Τώρα θέλουμε να κάνουμε.*

Στέφανος: *Τώρα, μακάρι να κάναμε κάθε μέρα.*

Λουκία: *Και καταρχήν ήταν πολύ πιο διασκεδαστικό το μάθημα που κάναμε εδώ πέρα. Και κάναμε συνέχεια καινούρια τραγούδια, και βλέπαμε συνέχεια κι άλλα, και μας άρεσε να δούμε το επόμενο τραγούδι, και το επόμενο... Και λίγο που κάναμε στο τέλος του μαθήματος από το επόμενο...*

Εγώ: *Που σας έδινε μια ιδέα, ε;.*

Λουκία: *Ναι. Και προσπαθούσαμε μετά να βρούμε πώς πάει το τραγούδι το άλλο... κι ήτανε πολύ ωραία. Δηλαδή με τη Μουσική πέρσι δεν τραγουδάγαμε ποτέ όταν κατεβαίναμε τις σκάλες ή στην αυλή τα τραγούδια. Ενώ τώρα κατεβαίνουμε και τραγουδάμε.*

Αυτό που εξηγούν εδώ με τόσο ζωντανό τρόπο τα παιδιά είναι ότι το πρόγραμμα, χάρη στο ενδιαφέρον περιεχόμενό του και τους ελκυστικούς τρόπους εμπλοκής με τη μουσική που τους

πρόσφερε, άλλαξε ριζικά τα συναισθήματα που ένιωθαν για το μάθημα της Μουσικής, αλλά και τα συναισθήματα που έπαιρναν από το μάθημα αυτό. Οι Μουσικές του Κόσμου έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να «κάνουν τη μουσική όπως την ονειρευόντουσαν», μετατρέποντας το σχετικά αδιάφορο, όπως τους φαινόταν μέχρι τότε, σχολικό μάθημα Μουσικής σε μια ώρα ομαδικής χαράς και μουσικής απόλαυσης.

Έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, στην τελευταία συζήτηση που είχα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου, η Διαμαντία εξήγησε ότι ο ολιστικός τρόπος με τον οποίο γνώρισαν τις μουσικές του κόσμου σε αυτό το πρόγραμμα –ουσιαστικά, ένας τρόπος που συνδύαζε ενσώματες μουσικές εμπειρίες με μια εθνομουσικολογική προσέγγιση της μουσικής– σήμανε για τα παιδιά έναν νέο ορισμό της μουσικής, αλλά και του μαθήματος της Μουσικής. Σύμφωνα με τη Διαμαντία, η εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου είχε ως επακόλουθο τα παιδιά να δουν και να αντιληφθούν τη μουσική και το αντίστοιχο μάθημα με έναν εντελώς διαφορετικό και πρωτόγνωρο τρόπο.

Διαμαντία: Για μένα σε αυτό το πρόγραμμα το πιο σημαντικό ήταν πως δεν κάναμε μια απλή μουσική, αλλά κάναμε μια μουσική διαφορετική από κάθε μουσική.

Εγώ: Πώς το εννοείς αυτό;

Διαμαντία: Δηλαδή αυτό το πρόγραμμα ήταν... Από όλο το σχολείο που έχουμε κάνει, ποτέ δεν μας είχε συμβεί κάτι τέτοιο. Και ήταν ένα από τα πιο ωραία πράγματα... Γιατί... γιατί δεν κάναμε Ιστορία, δεν κάναμε Γεωγραφία, δεν κάναμε Γλώσσα, δεν κάναμε ούτε Μουσική. Κάναμε ένα καινούριο πράγμα. Που δεν το ξέραμε. Που δεν υπήρχε. Δεν ήξερε κανείς μας πως... πως υπάρχει αυτό το πράγμα. Ξέραμε ίσως ότι κάποιες χώρες έχουν τα τραγούδια τους, μόνο αυτό. Δεν ξέραμε ότι υπάρχει όλο αυτό, αυτό το... το σύνολο. Και αυτό που θα μου μείνει στο μυαλό είναι όοοοο, όλα αυτά που κάναμε την περσινή χρονιά.

Λίγο αργότερα στην ίδια συζήτηση η Διαμαντία, η οποία πολλές φορές σε προηγούμενες συζητήσεις μας είχε παραδεχτεί ότι στο παρελθόν «βαριόταν» τόσο τη μουσική όσο και το αντίστοιχο μάθημα, ανέφερε ότι η εμπειρία του προγράμματος άλλαξε εκ βάθρων τα συναισθήματά της αυτά, επανακαθορίζοντας τη στάση της απέναντι στη μουσική. Την αλλαγή αυτή την κατέγραψε και στο φυλλάδιο που συμπλήρωσε λίγες μέρες αργότερα.

6. Η εμπειρία αυτή άλλαξε/επηρέασε τον τρόπο που σκέφτομαι για ορισμένα πράγματα:

Άλλαξε τον τρόπο που σκεφτόμαι για την μουσική. Έτσι είχα μέσα στο μυαλό μου πιο βαρετό και με όλη είσοδο διαμιαστικότητα.

[Διαμαντία, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Ανάλογου περιεχομένου τοποθετήσεις, που έδειχναν αυξημένο ενδιαφέρον, θαυμασμό και αγάπη για τη μουσική, έγιναν από πάρα πολλά παιδιά. Από όλες αυτές προκύπτει ότι το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου, πέραν όλων των άλλων, είχε ισχυρότατη επίδραση και στη γενικότερη άποψή τους για τη μουσική και κυρίως στη σχέση τους με αυτήν. Η επίδραση αυτή θα μπορούσε να συνοψιστεί στην παρακάτω φράση της Αγνής, μια φράση που όταν φτάνει να την πει ο μαθητής, ένας στόχος της μουσικής εκπαίδευσης (αλλά και μια επιθυμία κάθε δασκάλου μουσικής) έχει εκπληρωθεί.

Επίσης, κατάλαβα κάποια πράγματα για τον εαυτό μου:

Κατάλαβα ότι η μουσική είναι ωραία και καταθνητική

[Αγνή, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Την αλλαγή στη σχέση τους με τη μουσική αναδεικνύουν δεκάδες αναφορές των παιδιών: «Αυτή η εμπειρία με έκανε να νιώσω διαφορετικά για τη μουσική», «Ένιωσα πιο κοντά με τη μουσική [...]», «Κατάλαβα ότι μου άρεσε τελικά η μουσική», «Αυτό το πρόγραμμα ήταν σημαντικό για μένα, γιατί έμαθα καινούρια πράγματα [...] αλλά και για τη σχέση μου με τη μουσική». Πολλά παιδιά περιέγραψαν τις διάφορες ανακαλύψεις που έκαναν σχετικά με την αξία της μουσικής στην προσωπική τους ζωή. Ο Αναστάσης ανακάλυψε «ότι η μουσική σε ηρεμεί και σε διασκεδάζει», ενώ η Αθηνά διαπίστωσε ότι «με τη μουσική ανοίγεις τα συναισθήματά σου». Η Ευαγγελία και η Κορίνα μίλησαν για τη διαρκή ανάγκη που ένιωθαν για μουσική, και μάλιστα για μουσική κάθε προέλευσης.

Εγώ: Υπήρξε κάτι που ανακαλύψατε για τον εαυτό σας μέσα από αυτό το πρόγραμμα;

Ευαγγελία: Εγώ, κυρία, ανακάλυψα ότι μου αρέσει η μουσική (το λέει σιγανά και σοβαρά, ειδικά τις τελευταίες λέξεις)

Εγώ: Μα, νομίζω, εσένα πάντα σου άρεσε.

Ευαγγελία: Ναι, αλλά ποτέ μέχρι που κάναμε το πρόγραμμα δεν είχα σκεφτεί πόσο με ευχαριστεί και πόσο σημαντική μου είναι. Και τώρα που το κατάλαβα, θέλω να κάνω μουσική κάθε μέρα, και να γνωρίσω όλες τις μουσικές που υπάρχουν.

Κορίνα: Εγώ ανακάλυψα ότι δεν μπορώ να ζήσω χωρίς τη μουσική. Αφού όλη τη μέρα θέλω να ακούω μουσική. Γυρνάω από το σχολείο και ακούω μουσική, μετά γυρνάω από τα αγγλικά και ακούω μουσική, το βράδυ ακούω μουσική... Δηλαδή τώρα η μουσική μου αρέσει πολύ, πιο πολύ από παλιά. Γιατί ανακάλυψα ότι υπάρχουν κι άλλες μουσικές, και τώρα ακούω τραγούδια σε διάφορες γλώσσες. Ακούω πολύ ισπανικά, ας πούμε, και μου αρέσουν, αλλά και άλλα.

Μια αντίστοιχη επιθυμία να βάλει περισσότερη μουσική στη ζωή του, επιλέγοντας μουσικές από τις ποικίλες κουλτούρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της δικής του κουλτούρας, δημιούργησε η εμπειρία του προγράμματος και στον Ραφαήλ, όπως φαίνεται παρακάτω.

6. Η εμπειρία αυτή άλλαξε/επηρέασε τον τρόπο που σκέφτομαι για ορισμένα πράγματα:

Επηρέασε στο να θέλω κι άλλη ξένη μουσική
ή τουλάχιστον Ελληνική

[Ραφαήλ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Πολλά παιδιά απέκτησαν μια νέα σχέση με το τραγούδι, τον χορό ή τα μουσικά όργανα, ανακαλύπτοντας στις μορφές αυτές μουσικής επιτέλεσης μια πηγή ευχαρίστησης και ένα πεδίο έκφρασης της δημιουργικότητάς τους. Ο παρακάτω διάλογος είναι μικτός, περιλαμβάνει δηλαδή παιδιά και των δύο σχολείων.

Νάσια: Κυρία, εγώ δεν τα πήγαινα τόσο καλά με τη μουσική, εννοώ δεν τραγουδάγα τόσο πολύ, δεν χόρευα... αλλά τώρα ανακάλυψα ότι μου αρέσει πολύ να χορεύω.

Λουκία: Εγώ, ένα πράγμα που κατάλαβα είναι ότι μου αρέσει να τραγουδάω διάφορα τραγούδια από ό,τι γλώσσα και να είναι, αλλά και να φτιάχνω δικές μου χορογραφίες στα τραγούδια.

Θωμάς: Εγώ ανακάλυψα ότι μου αρέσει πάρα πολύ να παίζω κρουστά και να τραγουδάω τραγούδια από όλο τον κόσμο.

Μια συνέχεια του παραπάνω διαλόγου θα μπορούσαν να αποτελούν και οι αναφορές της Λήδας και της Μανπρίτ που ακολουθούν.

Πριν κάνουμε αυτό το πρόγραμμα δεν συνίθιζα να τραγουδάω, αλλά μετά το πρόγραμμα τραγουδάω συνέχεια.

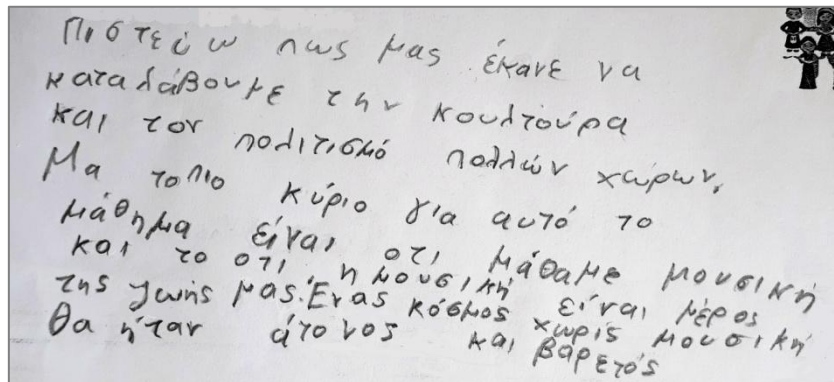
[Λήδα, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Πριν κάνω αυτό το πρόγραμμα δεν κούρφεσε καθόλου η μουσική και δεν κούρφεσε να παίζω όργανα. Αλλά κάνοντας αυτό το πρόγραμμα έβλεπα πόσο διασκεδαστική είναι η μουσική και πόσο ωραίο είναι να παίζω όργανα. Κάνοντας αυτό το πρόγραμμα άλλαξε ο τρόπος σκέψης μου για την μουσική.

[Μανπρίτ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Η αλλαγή αυτή στη σχέση των παιδιών με τη μουσική δεν είναι κάτι δύσκολο ερμηνεύσιμο. Στην πραγματικότητα, έγινε αυτό που έπρεπε να γίνει: Τα παιδιά είδαν τις μουσικές του κόσμου όχι ως κάτι παράξενο και ειδικό, αλλά ως μουσική. Έτσι, όλα όσα ένιωσαν ότι κέρδισαν μέσα από την πλούσια και πολυδιάστατη εμπειρία τους με τις μουσικές του κόσμου, τα αντιλήφθηκαν ως πράγματα που μπορεί να τους προσφέρει η μουσική.

Με άλλα λόγια, τα παιδιά απέκτησαν μια νέα σχέση με τη μουσική, γιατί ανακάλυψαν την αξία που μπορεί να έχει για τη ζωή τους: για την ομορφιά και την απόλαυση που βρίσκει κανείς στους ήχους της, για τη χαρά και την ευχαρίστηση που προσφέρει η ενασχόληση με αυτήν, για την ομαδικότητα και τη σύνδεση που δημιουργεί ανάμεσα στους ανθρώπους, για τη γνώση και τα νοήματα που μεταφέρει, για τις ανακαλύψεις και τις κατανοήσεις στις οποίες οδηγεί για τον εαυτό και τον κόσμο. Και γιατί, όπως γράφει παρακάτω ο Στέφανος, «ένας κόσμος χωρίς μουσική θα ήταν άτονος και βαρετός».



[Στέφανος, 8/6/17, φυλλάδιο-2]

Ένας νέος μουσικός εαυτός εν τω γίνεσθαι;

Η Sara Ahmed (2000), εκπρόσωπος του μετααποικιακού ρεύματος σκέψης, υποστηρίζει ότι η ταυτότητά μας διαμορφώνεται και κατανοείται μόνο μέσα από τις συναντήσεις μας με το ξένο. Οι συναντήσεις με τις μουσικές άλλων πολιτισμών συνιστούν σίγουρα τέτοιου είδους συναντήσεις, αποτελούν, επομένως, διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ταυτότητές μας μπορούν να διαμορφωθούν ή να αναδιαμορφωθούν. Το ίδιο και οι μουσικές μας ταυτότητες, οι μουσικές μας, δηλαδή, προτιμήσεις, επιλογές, ενασχολήσεις και πρακτικές, η σχέση μας με τη μουσική και οι ρόλοι μας μέσα σε αυτήν, στοιχεία που επίσης εμπλέκονται με τις προσωπικές μας ταυτότητες, καθώς επηρεάζουν τις ζωές μας και σχετίζονται με το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο (Hargreaves et al., 2002· MacDonald et al., 2017).

Γυρνώντας πάλι πίσω στα λόγια των παιδιών που αναφέρονται στην επιθυμία τους να γνωρίσουν πολλές ακόμη μουσικές του κόσμου ή στη διάθεσή τους να ασχοληθούν με αυτές,

βλέπει κανείς ότι τα συναισθήματά τους αυτά είναι δυνατά, γνήσια και απαλλαγμένα από εξωτισμό. Τα παιδιά δεν επιζητούν να μάθουν «είκοσι έξι» αφρικανικά τραγούδια ή τραγούδια «από κάποιες χώρες που έχουν πολύ διαφορετική κουλτούρα από τη δική μας» επειδή ελκύονται από το εξωτικό. Το κάνουν επειδή θέλουν να γνωρίσουν και να απολαύσουν περισσότερα πράγματα από την ποικιλομορφία της μουσικής και επειδή έχουν καταλάβει ότι μέσα από αυτή τη γνωριμία θα μάθουν πράγματα για τους άλλους ανθρώπους και για τον εαυτό τους. Αποτελεί αυτή η νέα επιθυμία που δημιουργήθηκε στα παιδιά μια ένδειξη αλλαγής στις μουσικές τους προτιμήσεις και κατευθύνσεις; Όταν τα παιδιά αποκαλούν τα τραγούδια που γνώρισαν στο πρόγραμμα «τραγούδια μας», όταν εντάσσουν τα τραγούδια αυτά στην καθημερινότητά τους και επιλέγουν να τα ακούνε στο σπίτι αντί εκείνων που άκουγαν μέχρι πρότινος, όταν δείχνουν ενδιαφέρον για τα όργανα ή τις μουσικές πρακτικές κάποιων άλλων πολιτισμών, σημαίνουν όλα αυτά μια εξέλιξη των μουσικών τους προσωπικοτήτων ή υποδεικνύουν κάποιες μελλοντικές μουσικές ενασχολήσεις τους σε νέα πεδία; Προφανώς, είναι νωρίς για να πει κανείς με σιγουριά κάτι τέτοιο. Όμως, μια μετατόπιση έχει οπωσδήποτε συμβεί. Και αν ισχύει αυτό που γράφει ο μουσικολόγος Nicholas Cook (1998), ότι δηλαδή «στον σημερινό κόσμο, αποφασίζοντας ποια μουσική θα ακούσεις, σε μεγάλο βαθμό αποφασίζεις και ανακοινώνεις στους ανθρώπους όχι μόνο ποιος “θέλεις να είσαι”, [...] αλλά ποιος είσαι» (σ.5), τότε μια μετατόπιση στη μουσική που επιλέγουν ή που νιώθουν την ανάγκη να γνωρίσουν, να μάθουν, να ακούσουν, ή με την οποία επιθυμούν να ενασχοληθούν με κάποιον τρόπο τα παιδιά, αποτελεί μια μετατόπιση στο «είναι» τους, στο πώς τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στον κόσμο και πώς σχετίζονται με αυτόν.

Η αγάπη που ένιωσαν τα παιδιά για τις μουσικές που γνώρισαν στο πρόγραμμα και ο τρόπος που τις ενσωμάτωσαν στη ζωή τους, η περιέργεια που τους δημιουργήθηκε για τις μουσικές του κόσμου και η επιθυμία τους να γνωρίσουν περισσότερες τέτοιες μουσικές ή και να ενασχοληθούν βιωματικά με αυτές, η ανοιχτή ματιά που απέκτησαν απέναντι στις άλλες μουσικές κουλτούρες, όλα αυτά μαρτυρούν διαδικασίες αλλαγής και μετασχηματισμών και ανοίγουν ένα πεδίο δυνατοτήτων. Για τη Bradley (2006b), τα στοιχεία αυτά συνιστούν «μια εκκολαπτόμενη μορφή κοσμοπολιτισμού, ένα πρώτο βήμα προς μια πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη, εξωστρεφή ηθική στάση που κοιτά πέρα από σύνορα» (σ.199), και υποδεικνύουν το ξεκίνημα της δημιουργίας μιας νέας ταυτότητας με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Και, πράγματι, αν κοιτάξει κανείς όλη την πορεία τους στο πρόγραμμα, δεν μπορεί παρά να αναγνωρίσει ότι στο τέλος αυτής της διαδρομής τα παιδιά έχουν αλλάξει ως

μουσικά και κοινωνικά όντα. Η μετατόπιση της ταυτότητάς τους έχει ήδη ξεκινήσει και θα μπορούσε τώρα να πάει ακόμη παραπέρα, δημιουργώντας τα «κρεολά» μουσικά υποκείμενα, που, σύμφωνα με την Hess (2010a), προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συνάντησής μας με διαφορετικές μουσικές κουλτούρες. Είναι πιθανό το ενδιαφέρον που γεννήθηκε στα παιδιά για τις μουσικές του κόσμου να τα ωθήσει να βρουν μόνα τους κάποιους δρόμους για να συνεχίσουν την πορεία των μουσικών εξερευνήσεων που ξεκίνησαν. Αλλά, βέβαια, το πραγματικά ευκαίριο θα ήταν να βρεθούν στον δρόμο τους κάποιοι «τέτοιιοι» δάσκαλοι, όπως τους αποκάλεσε παραπάνω ο Ραφαήλ, που να τροφοδοτήσουν αυτήν την όρεξη και να την κρατήσουν ζωντανή. Αν αυτό συμβεί, τότε όλα είναι δυνατά.

VI. Σχέσεις και συνδέσεις

1. Οι Μουσικές του Κόσμου ως μια εμπειρία του «εμείς»

Όταν πρωτογνώρισα τα παιδιά των δύο σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, διαπίστωσα πολύ γρήγορα ότι από τις τάξεις τους απουσίαζε αισθητά η συνοχή και οι φιλικές σχέσεις που θα περίμενε να συναντήσει κανείς μεταξύ παιδιών που έχουν συνυπάρξει σε ένα τόσο στενό καθημερινό πλαίσιο για τέσσερα και πέντε χρόνια. Πράγματι, με μόνη εξαίρεση το τμήμα ΣΤ1 του σχολείου της Πρασιάς, όπου φαίνονταν να υπάρχουν κάποιες φιλίες και διαμορφωμένες παρέες, στα υπόλοιπα τμήματα οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά ήταν είτε αδιάφορες και ψυχρές, είτε ιδιοτελείς και συγκρουσιακές, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις παιδιών που έμοιαζαν τελείως μοναχικά και απομονωμένα. Η κατάσταση αυτή μάλιστα, όπως έχω αναφέρει, μου δημιουρούσε τους πρώτους μήνες ένα έντονο πρόβλημα στη διδασκαλία του προγράμματος, όλες οι δραστηριότητες του οποίου ήταν ομαδικές και περιελάμβαναν ουσιαστικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Μετά από κάποιον καιρό, όμως, το πρόβλημα αυτό άρχισε να υποχωρεί, και ήταν φανερό ότι το πρόγραμμα ασκούσε μια επίδραση, πέραν όλων των άλλων, και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών.

Η επίδραση αυτή ήταν συνυφασμένη με το γεγονός ότι οι Μουσικές του Κόσμου υπήρξαν για τα παιδιά όχι μόνο μια ατομική, αλλά και μια συλλογική εμπειρία. Και αυτό, γιατί ό,τι έζησαν στο πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου, το έζησαν μαζί με τους συμμαθητές τους και – κυριολεκτικά– δίπλα σε αυτούς, άρα σε ένα πλαίσιο όπου το ατομικό συνυπήρχε και αλληλεπιδρούσε σε μόνιμη βάση με το συλλογικό. Η συνύπαρξη αυτή ατομικού και συλλογικού φαίνεται, άλλωστε, και στον λόγο των παιδιών, στον οποίο το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, το «εμείς», χρησιμοποιείται συχνότατα αντί του πρώτου ενικού ή εναλλάσσεται τακτικά με αυτό. Οι Μουσικές του Κόσμου ήταν, λοιπόν, ένα ταξίδι που τα παιδιά έκαναν μαζί, και ως τέτοιο υπήρξε για αυτά μια εξόχως συλλογική και διωποκειμενική εμπειρία, που τους έδωσε την ευκαιρία να βιώσουν με έναν άλλον τρόπο τους εαυτούς τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους, αλλά και να ορίσουν εκ νέου τις μεταξύ τους σχέσεις.

Δρόμοι και τρόποι σύνδεσης: *«Με κάποιο μαγικό τρόπο, όλα αυτά που κάναμε σ' αυτό το πρόγραμμα μάς έφεραν κοντά»*

Το τμήμα Ε1 του σχολείου του Κέδρου ήταν ένα τμήμα “φημισμένο” σε όλο το σχολείο για τις ανταγωνιστικές σχέσεις που επικρατούσαν μεταξύ των παιδιών και την αδυναμία τους να δουλέψουν ομαδικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά μου τα είχαν επισημάνει από το ξεκίνημα του

προγράμματος τόσο ο Περσέας, ο εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου, όσο και η δασκάλα του τμήματος, η Διώνη, η οποία, μάλιστα, θεωρούσε την αδυναμία αυτή των παιδιών να συνυπάρξουν ομαδικά και να συνεργαστούν ως το μεγαλύτερο πρόβλημά τους. Έξι μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, τα παιδιά του Ε1 (το οποίο, βέβαια, είχε γίνει πια ΣΤ1) περιέγραψαν κάποιες σημαντικές αλλαγές που επέφερε στις διαπροσωπικές τους σχέσεις η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Μυρτώ: Για μένα σημαντικό σε αυτό το πρόγραμμα ήταν και το ότι ήρθαμε πιο κοντά ο ένας στον άλλον. Δηλαδή, εκτός που μάθαμε πολλά πράγματα, και το ότι συνεργαστήκαμε κιόλας, και αποκτήσαμε μια ομαδικότητα μέσα στην τάξη μας. Ενώ πριν από αυτό ήμασταν όλοι χωρισμένοι.

Χριστόφορος: Ναι, δεν είχαμε καθόλου ομαδικότητα. Μας το έλεγε συνεχώς και η κυρία μας, το είχε παράπονο.

Φοίβος: Ο καθένας κοίταγε το δικό του μέσα στην τάξη μας. Και δεν είχαμε καταφέρει ποτέ να συνεργαστούμε, ούτε για ένα διάλειμμα δεν το είχαμε καταφέρει. Ξεκινούσαμε να κάνουμε κάτι μαζί, και στο τέλος πάντα τσακωνόμασταν. Με αυτό το πρόγραμμα, όμως, λες κι έγινε το θαύμα...

Μυρτώ: Ναι. Δεν ξέρω πώς, αλλά με κάποιο μαγικό τρόπο όλα αυτά που κάναμε σ' αυτό το πρόγραμμα μάς έφεραν κοντά και μας ένωσαν.

Διαμαντία: Και ήταν ωραίο που μέσα από όλο αυτό βγήκαν... πολλοί φίλοι, να το πω έτσι. Μετά, στο διάλειμμα, ήμασταν...

Φοίβος: Ήταν λες και ήμασταν όλοι μαζί.

Διαμαντία: Ναι, ήμασταν μαζί. Δηλαδή, εκεί που πριν ήταν όλοι χωριστά και δεν μίλαγαν καν, μετά έβλεπες πολλούς φίλους μαζί! Και παρατήρησα ότι αυτό το πρόγραμμα... πώς να το πω..., ρούφηξε και κάποια αγόρια, που πριν ας πούμε ήταν... ήταν απόμακρα. Ακόμη και αυτά τα αγόρια τα ρούφηξε αυτό το πρόγραμμα. Και κορίτσια και αγόρια γίναμε όλοι μια ομάδα.

Πολλά παιδιά μαζί: Ναι! Γίναμε μια ομάδα!

Η σύνδεση και οι φιλίες με τους συμμαθητές, η αίσθηση ομάδας μέσα στην τάξη, η συντροφικότητα και η συνεργασία, που περιγράφονται εδώ από τα παιδιά του Ε1 ως στοιχεία που προέκυψαν μέσα από το πρόγραμμα, αναφέρθηκαν με τον ίδιο εμφατικό τρόπο από όλα τα παιδιά και των δύο σχολείων σχεδόν χωρίς εξαίρεση. Και αν οι παραπάνω περιγραφές αφορούν τις σχέσεις εντός των τμημάτων, τα παιδιά μίλησαν επίσης για την ανάπτυξη δεσμών και με παιδιά από το άλλο τμήμα με το οποίο συνεργάστηκαν. Η επίδραση αυτή του προγράμματος στις δια-τμηματικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίστηκε από όλους ως ένα εξαιρετικά απροσδόκητο και εντυπωσιακό γεγονός, δεδομένου ότι και στα δύο

σχολεία της έρευνας οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο τμήματα τα προηγούμενα χρόνια ήταν περίπου εχθρικές. Σε μια συζήτησή μας που έγινε στο τέλος της χρονιάς, τα παιδιά του τμήματος E2 του σχολείου του Κέδρου περιέγραψαν με ιδιαίτερα γλαφυρό τρόπο το πριν και το μετά στις σχέσεις τους με το E1.

Ηλίας: *Εγώ, όταν άκουσα πως θα συνεργαστούμε με το άλλο τμήμα, μου ήρθαν εγκεφαλικά. (γέλια από όλους) Λέω, αυτό δεν θα το καταφέρουμε με τίποτα.*

Εγώ: *Δεν τα πηγαίνατε καλά, ε;*

Κορίνα: *Τι καλά, κυρία; Δεν μιλιόμασταν καν.*

Εγώ: *Μπορώ να φανταστώ...*

Ηλίας: *Από αυτό που φαντάζεστε, βάλτε επί δέκα. (τα παιδιά γελάνε)*

Ευαγγελία: *Πράγματι, δεν είχαμε καθόλου καλές σχέσεις. Δεν παίζαμε ποτέ μαζί ας πούμε.*

Ηλίας: *Δεν θέλαμε ούτε να τους βλέπουμε. Και ούτε αυτοί βέβαια ήθελαν να βλέπουν εμάς.*

Ευαγγελία: *Και είχαμε και πολύ ανταγωνισμό μεταξύ μας, για τις γιορτές ας πούμε που έκανε το κάθε τμήμα ή ό,τι άλλο κάναμε. Ειδικά τα αγόρια είχανε πραγματικό μίσος για τα άλλα αγόρια. Τα κορίτσια, εντάξει, όχι τόσο. Φέτος, όμως, με τις Μουσικές του Κόσμου, βελτιώθηκε πολύ η σχέση μας. Τώρα μιλάμε, παίζουμε στα διαλείμματα...*

Κορίνα: *Ναι, είναι απίστευτο, αλλά τώρα έχουμε κάνει κάποιες φιλίες, παίζουμε μαζί παιχνίδια... Και καταφέραμε να βγάλουμε μια παράσταση μαζί, που παλιά δεν είχε γίνει ποτέ.*

Ηλίας: *Πραγματικά απίστευτο! Και να μου το λέγανε παλιά...*

Ευαγγελία: *Ναι, δεν το φανταζόταν κανένας, αλλά τελικά δεθήκαμε και με τα παιδιά αυτά.*

Τα παιδιά από μόνα τους, τόσο στις διάφορες συζητήσεις μας όσο και στα κείμενά τους, έδωσαν διάφορες ερμηνείες σε ό,τι αφορά το πώς προέκυψαν τα συναισθήματα σύνδεσης και ομαδικότητας ανάμεσά τους, συσχετίζοντας σε όλες τις περιπτώσεις τα συναισθήματα αυτά με κάποιες όψεις των εμπειριών που βίωναν στο πρόγραμμα. Τις ερμηνείες τους αυτές, που αναδεικνύουν τις πολλές διαφορετικές οδούς μέσα από τις οποίες οι Μουσικές του Κόσμου λειτούργησαν ενωτικά μεταξύ τους, θα δούμε στη συνέχεια.

Από κοινού συμμετοχή στη μουσική επιτέλεση

Η Μυρτώ συσχέτισε το δέσιμο που ένιωσαν τα παιδιά με την ομαδική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης.

Μυρτώ: *Νομίζω ότι αυτό που μας ένωσε είναι όλα αυτά που κάναμε στη μουσική, το ότι τα κάναμε δηλαδή μαζί. Γιατί παίζαμε μαζί στα όργανα, τραγουδούσαμε μαζί, χορεύαμε μαζί, γενικώς κάναμε μουσικά πράγματα μαζί, να το πω έτσι... Δηλαδή, δεν μπορείς να τα κάνεις όλα αυτά και να μην έρχεσαι τελικά κοντά με τους άλλους.*

Την ίδια συσχέτιση έκαναν και πολλά ακόμη παιδιά. Η Αθηνά, για παράδειγμα, που προερχόταν από ένα τμήμα όπου οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών όλα τα προηγούμενα χρόνια ήταν ψυχρές και απόμακρες (το ΣΤ2 του σχολείου της Πρασιάς), αναφερόμενη κατά τη διάρκεια μιας συζήτησής μας στα πράγματα που της άρεσαν περισσότερο στο πρόγραμμα, είπε το εξής: *«Και μου άρεσε ιδιαίτερα όταν παίζαμε τύμπανα μαζί, σε ομάδες. Μου άρεσε γιατί πρώτη φορά εκείνη την ώρα νιώθαμε φίλοι μεταξύ μας, πραγματικά πρώτη φορά»*. Με εμπειρίες επιτέλεσης συνέδεσε και ο Δαμιανός την αίσθηση του ανήκειν που ένιωσε στη διάρκεια των μαθημάτων μας: *«Όταν χόρευα και τραγουδούσα μαζί με τα άλλα παιδιά, ένιωθα πως ήμουν μέλος μιας χαρούμενης ομάδας»*.

Η δυνατότητα της ομαδικής μουσικής επιτέλεσης να γεννά ή να ενισχύει κοινωνικές σχέσεις και να δημιουργεί στους συμμετέχοντες την αίσθηση της ομάδας και του ανήκειν έχει συζητηθεί και αναδειχθεί επανειλημμένα από ένα πλήθος μελετητών, προερχόμενων από ποικίλους επιστημονικούς χώρους, μεταξύ αυτών από την ψυχολογία, τις νευροεπιστήμες, τη μουσικοθεραπεία, τη μουσικολογία, τη μουσική εκπαίδευση, την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία (Anshel & Kipper, 1988· Bailey & Davidson, 2005· Bartolome, 2013· Bowman, 2005· Powell, 2006· Schütz, 1951· Shelemay, 2011· Silber, 2005· Silverman, 2018· Small, 1998· Specker, 2014, 2017· Schütz, 1951· Turino, 2008). Μια από τις σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις στο συγκεκριμένο θέμα, η οποία επηρέασε αρκετές κατοπινές μελέτες, είναι αυτή που αναπτύσσει ο κοινωνιολόγος Alfred Schütz (1951) στο άρθρο του με τίτλο «Making music together». Ο Schütz διατυπώνει την άποψη ότι οι άνθρωποι που μοιράζονται μια κοινή μουσική στιγμή βιώνουν μια κοινή διάσταση του χρόνου, έναν κοινό «εσωτερικό χρόνο» (inner time), πέραν του εξωτερικού, πραγματικού χρόνου. Το μοίρασμα αυτού του εσωτερικού χρόνου δημιουργεί μεταξύ των συμμετεχόντων μια «σχέση αμοιβαίου συντονισμού» (mutual tuning-in relationship). Σύμφωνα με τον Schütz, κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας σχέσης οι συμμετέχοντες βιώνουν το «εγώ» και το «εσύ» ως «εμείς» (σ.79), βιώνουν δηλαδή μια έντονη κατάσταση συνύπαρξης και διυποκειμενικότητας, που τους συνδέει και τους επιτρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο Schütz υποστηρίζει, μάλιστα, ότι η μουσική-κοινωνική αυτή εμπειρία που μοιράζονται οι άνθρωποι αποτελεί μια επικοινωνία από μόνη της, που δεν απαιτεί άλλες, συμβολικές, επικοινωνιακές μορφές (όπως, για παράδειγμα, η γλώσσα).

Το θέμα του μοιράσματος μουσικών στιγμών το έθεσαν και κάποια ακόμη παιδιά, εστιάζοντας ειδικά στον συγχρονισμό. Ένα τέτοιο παιδί ήταν ο Αναστάσης που ακολουθεί παρακάτω.

Αναστάσης: *Εμείς δεν είχαμε συνηθίσει να είμαστε σε ομάδα. Αυτό όμως που κάναμε εδώ ήταν κάτι ομαδικό, κι έπρεπε να συγχρονιστούμε, έπρεπε ας πούμε να χορεύουμε ή να παίζουμε τον ρυθμό σαν να είμαστε ένα πράγμα. Κι όταν το καταφέραμε αυτό, και το κομμάτι έβγαине συγχρονισμένο, σαν ένα πράγμα να πούμε, τότε νιώσαμε πολύ ωραία. Και νιώσαμε ότι ήμασταν μια πραγματική ομάδα.*

Ο Αναστάσης συνδέει άμεσα την αίσθηση της ομαδικότητας που βίωσαν τα παιδιά με τον συγχρονισμό τους στην κίνηση και στην παραγωγή του ήχου. Η τοποθέτησή του αυτή βρίσκεται στηριγμένη σε μια πληθώρα μελετών, επίσης από ποικίλα επιστημονικά πεδία, οι οποίες αναδεικνύουν τη δυνατότητα της συγχρονισμένης κίνησης να δημιουργεί συναισθήματα σύνδεσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και να προωθεί τη συνοχή και τη συνεργασία (Clarke et al., 2015· Clayton et al., 2005· Hove & Risen, 2009· McNeill, 1995· Rabinowitch et al., 2013· Schütz, 1951· Valdesolo & DeSteno, 2011). Οι Clayton et al. (2005), προερχόμενοι από τα πεδία της μουσικής ψυχολογίας και της εθνομουσικολογίας, προσέγγισαν το θέμα αυτό μέσα από την έννοια της «παράσυρσης» (entrainment). Η έννοια της «παράσυρσης» περιγράφει το φαινόμενο κατά το οποίο δύο ή περισσότεροι οργανισμοί που ακολουθούν ξεχωριστούς ρυθμούς, όταν αλληλεπιδρούν, συντονίζονται μεταξύ τους και συγχρονίζονται τελικά σε έναν κοινό ρυθμό. Κατά τους Clayton et al. (2005), ένας τέτοιος συντονισμός έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να νιώθουν μια έντονη σύνδεση μεταξύ τους, αλλά και με τον κόσμο γύρω τους. Η έρευνα των ψυχολόγων Valdesolo και DeSteno (2011) έδειξε ότι οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε μια συγχρονισμένη κίνηση αναπτύσσουν φιλικές και συμπονετικές συμπεριφορές, γεγονός που οι ερευνητές συσχέτισαν με τη θεώρηση ότι ο συγχρονισμός δημιουργεί μια αίσθηση ομοιότητας μεταξύ των ανθρώπων. Από τον χώρο της ανθρωπολογίας, ο Blacking (στο Clayton et al., 2005, σ.20) αναφέρει τον «σωματικό συντονισμό» (bodily resonance) –την αίσθηση δηλαδή ή την επίγνωση του κάθε συμμετέχοντα σε μια μουσική διαδικασία ότι είναι συγχρονισμένος με τις σωματικές κινήσεις κάποιων άλλων ανθρώπων– ως ένα στοιχείο που δημιουργεί συναισθήματα συντροφικότητας και οδηγεί το άτομο στο να νιώσει ταύτιση με τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Στην συγχρονισμένη μουσική επιτέλεση αναφέρεται και ο εθνομουσικολόγος Thomas Turino (2008), γράφοντας στην εισαγωγή του βιβλίου του *Music as social life*: «[Τις στιγμές που] κινούνται ή παράγουν ήχο μαζί σε συγχρονισμό, οι άνθρωποι μπορούν να νιώσουν ένα συναίσθημα ενότητας με άλλους ανθρώπους» (σ.2-3). Ο Turino περιγράφει το συναίσθημα αυτό ως μια «ηχητική σύνδεση» (sonic bonding), παραλλάσσοντας τον όρο «μυϊκή σύνδεση», που χρησιμοποίησε ο ιστορικός William McNeill (1995) για να ερμηνεύσει το συναίσθημα ενότητας που δημιουργείται σε μια ομάδα ανθρώπων που βαδίζουν, κινούνται ρυθμικά ή

χορεύουν μαζί σε συγχρονισμό. Σε κάποιο άλλο σημείο του βιβλίου του, ο Turino (2008) περιγράφει ως εξής την αίσθηση σύνδεσης που έχει βιώσει και ο ίδιος με τους ανθρώπους με τους οποίους παίζει μαζί μουσική: «Αυτή η αίσθηση δημιουργείται όταν οι συνεργάτες μου κι εγώ νιώθουμε τον ρυθμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όταν είμαστε απόλυτα σε συγχρονισμό, και μπορούμε να φτιάξουμε τους ήχους που παράγουμε με τρόπο που αυτοί να δένουν άψογα μεταξύ τους» (σ.18). Και, σε απόλυτη συναισθηματική ταύτιση με τον Αναστάση, συμπληρώνει: «Όταν η επιτέλεση είναι καλή, νιώθω ένα βαθύ συναίσθημα ενότητας με τους ανθρώπους με τους οποίους παίζω μαζί» (σ.18).

Στην παραπάνω τοποθέτησή του ο Αναστάσης περιγράφει τη συγχρονισμένη μουσική στιγμή ως μια κατάσταση, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες δεν λειτουργούν ως ξεχωριστές οντότητες, αλλά «σαν ένα πράγμα». Η διατύπωση αυτή θυμίζει πολύ μια φράση που γράφει η Stubbley (1998), παρατηρώντας κάποιους μουσικούς που παίζουν σε ένα μουσικό σύνολο: «Μοιάζουν να εργάζονται μαζί όπως τα διαφορετικά όργανα μέσα σε ένα ζωντανό σώμα, με την ενέργεια του κάθε ατόμου να συντονίζεται και να επηρεάζει τις ενέργειες όλων των άλλων» (σ.95). Η Stubbley υποστηρίζει ότι μέσα σε ένα μουσικό σύνολο τα ατομικά όρια καθίστανται ασαφή, καθώς οι συμμετέχοντες, κινούμενοι από έναν κοινό στόχο, αντιλαμβάνονται τη δραστηριότητα τους ως κάτι ενιαίο. Χάρη σε αυτά τα χαρακτηριστικά της, τονίζει η Stubbley, η επιτέλεση σφυρηλατεί μια «συμβιωτική σχέση» (symbiotic relationship) ανάμεσα στους μουσικούς. Για τον Αναστάση, οι στιγμές που επιτυγχάνεται αυτή η αίσθηση του ενιαίου, του «ενός πράγματος», τόσο στις κινήσεις των συμμετεχόντων όσο και στον ήχο (στο μουσικό αποτέλεσμα), είναι στιγμές μιας ιδιαίτερης απόλαυσης, αλλά παράλληλα είναι και οι στιγμές εκείνες από τις οποίες πηγάζει το συναίσθημα της ομαδικότητας.

Ο Χριστόφορος συνέδεσε και αυτός τη συνοχή που δημιουργήθηκε μεταξύ των παιδιών με τη συγχρονισμένη μουσική επιτέλεση, έδωσε όμως τη δική του οπτική.

Χριστόφορος: Επειδή στα τραγούδια αυτά κάναμε πράγματα ομαδικά, ας πούμε χορεύαμε ή παίζαμε όργανα μαζί, έπρεπε να είμαστε συγχρονισμένοι και να είμαστε σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά. Έπρεπε ας πούμε να προσέχουμε τι κάνει ο άλλος δίπλα μας, για να κάνουμε κι εμείς τη σωστή κίνηση ή για να χτυπάμε τον σωστό ρυθμό στα τύμπανα. Δηλαδή, μας ενδιέφερε όχι μόνο τι κάνει ο εαυτός μας, αλλά και το τι κάνουμε όλοι. Και γι' αυτό πιστεύω ότι αναπτύχθηκε μια ομαδικότητα ανάμεσά μας.

Ο Χριστόφορος περιγράφει εδώ πώς τα παιδιά, ως συμμετέχοντες σε μια ομαδική μουσική επιτέλεση, άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι κάθε χορευτική τους κίνηση ή κάθε κίνηση στα

όργανα δεν γινόταν μόνο σε σχέση με τη μουσική, αλλά και σε συνάρτηση με τις κινήσεις των σωμάτων των άλλων παιδιών. Καθώς οι κινήσεις τους εξαρτιόνταν η μία από την άλλη, τα παιδιά έπρεπε να ακούνε τους ήχους των άλλων παιδιών και να παρατηρούν προσεκτικά τις κινήσεις τους, να συνταιριάζουν τους δικούς τους ήχους και τις δικές τους κινήσεις με εκείνες των άλλων, να συνεργάζονται. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα μια αυξημένη επίγνωση της παρουσίας του άλλου και μια αυξημένη επικοινωνία μεταξύ των παιδιών μέσα από οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά κανάλια. Ο Χριστόφορος θεωρεί ότι τα στοιχεία αυτά –η σωματική αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση και η συνεργασία, η επίγνωση του άλλου– έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση σύνδεσης που αναπτύχθηκε τελικά μεταξύ τους. Και φαίνεται ότι η άποψή του είναι βάσιμη, καθώς τα στοιχεία που εντοπίζει, και τα οποία ενυπάρχουν πάντα σε μια καλή ομαδική μουσική επιτέλεση, έχουν αναδειχτεί σε διάφορες έρευνες που αφορούν μουσικά σύνολα ως καταλύτες στη δημιουργία κοινωνικής συνοχής. Μια τέτοια έρευνα είναι αυτή που έκανε η Laya Silber (2005), μελετήτρια από τον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, σε μια χορωδία σε γυναικείες φυλακές στο Ισραήλ. Η Silber διαπίστωσε ότι κάποιες διαπροσωπικές ενέργειες που είναι απαραίτητες στο ομαδικό τραγούδι, όπως το να ακούς προσεκτικά τους άλλους, να συνταιριάζεις, να αναμειγνύεις, να υποστηρίζεις και να συνεργάζεσαι, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της χορωδίας. Παρόμοια στοιχεία αναδείχτηκαν και στην εθνογραφική έρευνα που έκανε η ανθρωπολόγος της εκπαίδευσης και των τεχνών Kimberly Powell (2006) σε μουσικά σύνολα ιαπωνικών κρουστών taiko στην Βόρεια Αμερική. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή περιέγραψαν ως σημαντική παράμετρο της συλλογικής τους εμπειρίας μια ιδιαίτερη ποιότητα επίγνωσης που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, και η οποία περιελάμβανε την αίσθηση του πού βρίσκεται το σώμα του καθενός στον χώρο και στον χρόνο σε σχέση με τα άλλα μέλη του μουσικού συνόλου.

Η φράση του Χριστόφορου «μας ενδιέφερε όχι μόνο τι κάνει ο εαυτός μας, αλλά και το τι κάνουμε όλοι» φανερώνει ότι η ομαδική επιτέλεση έστρεψε την προσοχή των παιδιών από τον εαυτό τους στην ομάδα, στη συνολική εικόνα. Τα παιδιά άρχισαν, με άλλα λόγια, να εστιάζουν στο «εμείς». Αυτή η εστίαση στο σύνολο θεωρείται από τον Turino (2008) ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της συμμετοχικής (participatory) επιτέλεσης. «Η συμμετοχική μουσική επιτέλεση», γράφει ο Turino, «οδηγεί σε ένα ιδιαίτερο είδος συγκέντρωσης προς τους άλλους ανθρώπους, με τους οποίους αλληλεπιδρούμε μέσα από την ήχο και την κίνηση, και προς την ίδια τη δραστηριότητα» (σ.29). Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον Turino, γιατί σε αυτή τη μορφή επιτέλεσης η εστίαση των συμμετεχόντων είναι προς τα μέσα, είναι

στραμμένη δηλαδή στα συναισθήματά τους και στη μεταξύ τους σχέση –σε αντίθεση με την παραστασιακή (presentational) επιτέλεση, όπου η προσοχή των συμμετεχόντων είναι σε μεγάλο βαθμό επικεντρωμένη στο κοινό. «Αυτή η αυξημένη συγκέντρωση προς τους άλλους συμμετέχοντες», συνεχίζει ο Turino, «είναι ένας λόγος για τον οποίο η συμμετοχική μουσική επιτέλεση έχει τέτοια μεγάλη δύναμη να προκαλεί κοινωνική σύνδεση» (σ.29).

Αγάπη για τις ίδιες μουσικές

Πέρα από την από κοινού συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επιτέλεσης, ένα ακόμη στοιχείο που, σύμφωνα με τα παιδιά, έπαιξε κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη δεσμών μεταξύ τους ήταν το γεγονός ότι μοιράζονταν τον ίδιο ενθουσιασμό και το ίδιο ενδιαφέρον για το μουσικό υλικό του προγράμματος, και κυρίως για τα τραγούδια. Την άποψη αυτή εξηγεί παρακάτω η Γαλήνη.

Γαλήνη: Δηλαδή με τις Μουσικές του Κόσμου γίναμε φίλοι όλα τα παιδιά. Γιατί μας άρεσαν αυτές οι μουσικές που κάναμε, άρεσαν σε όλους μας. Κι αυτό μας ένωσε. Δηλαδή, ευχαριστιόμασταν πολύ να μιλάμε για αυτές και να τραγουδάμε τα τραγούδια μαζί στα διαλείμματα ή όταν βρισκόμασταν γενικώς. Και είδα ότι ακόμη και κάποια παιδιά που πριν δεν μιλάγανε μεταξύ τους ή συνεχώς τσακωνόντουσαν, με αυτό το πρόγραμμα ενώθηκαν. Γιατί μπορεί να τους άρεσαν ας πούμε τα ίδια τραγούδια, οπότε άρχιζαν να τα τραγουδάνε, να τα συζητάνε, να μιλάνε για αυτά, κι έτσι γινόντουσαν φίλοι.

Το ότι η αγάπη και η προτίμηση για την ίδια μουσική μπορούν να δημιουργήσουν κοινωνικούς δεσμούς και αίσθηση συλλογικότητας μεταξύ των ανθρώπων είναι ένα γεγονός που έχει αναδειχθεί ευρέως στη βιβλιογραφία, με πολλούς μελετητές, μάλιστα, να έχουν ασχοληθεί με εκείνες ακριβώς τις κοινωνικές ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με πόλο έλξης συγκεκριμένα είδη μουσικής (Cavicchi, 1998· Finnegan, 1989· Shelemay, 2011· Slobin, 1993). Η εθνομουσικολόγος Kay Kaufman Shelemay (2011), στο άρθρο της «Musical communities: Rethinking the collective in music», αναφέρει την έλξη (affinity) προς συγκεκριμένα μουσικά είδη, στιλ ή μουσικούς ως ένα από τα τρία είδη διαδικασιών μέσα από τις οποίες σχηματίζονται μουσικές κοινότητες⁴⁷. Σύμφωνα με τη Shelemay, η έλξη αυτή έχει ως άμεσο επακόλουθο «μια επιθυμία για κοινωνική εγγύτητα ή συναναστροφή με άλλους ομοίως γοητευμένους» (σ.373). Τα λόγια της Γαλήνης δίνουν μια καλή εικόνα της επιθυμίας που ένιωθαν τα παιδιά να μοιράζονται τα συναισθήματά τους για τα τραγούδια με άλλα

⁴⁷ Τα άλλα δύο είδη είναι οι διαδικασίες «καταγωγής» (descent), που αφορούν μουσικές ομάδες, τα μέλη των οποίων μοιράζονται κάποια κοινή συγγενική, εθνοτική, θρησκευτική ή άλλη παρόμοια «καταγωγή», και οι διαδικασίες «διαφωνίας» (dissent), που αφορούν συνήθως τη μουσική δράση μειονοτικών ή περιθωριακών ομάδων οι οποίες εναντιώνονται σε μια κατάσταση.

παιδιά που έτρεφαν παρόμοια συναισθήματα. Η Γαλήνη μάς εξηγεί, επίσης, πώς η επιθυμία αυτή άνοιγε κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, που έτσι έρχονταν κοντά και τελικά συνδέονταν φιλικά. Η ενωτική λειτουργία που είχε η κοινή αγάπη για τα τραγούδια του προγράμματος αναδεικνύεται, άλλωστε, και από τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονταν τα παιδιά στα τραγούδια αυτά, αποκαλώντας τα, δηλαδή, σχεδόν πάντα «τραγούδια μας».

Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις

Η Γαλήνη στην παραπάνω αναφορά της δίνει έμφαση και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο των μουσικών δραστηριοτήτων, υποδεικνύοντας ότι και αυτές –μαζί με τις μουσικές αλληλεπιδράσεις– συνέβαλαν στη δημιουργία δεσμών μεταξύ τους. Την ίδια έμφαση έδωσε και η Ευαγγελία, όταν θέλησε να εξηγήσει το πώς τα παιδιά των δύο τμημάτων, που μέχρι τότε βρίσκονταν σε έντονη κόντρα, έγιναν τελικά φίλοι.

Ευαγγελία: Ναι, δεν το φανταζόταν κανένας, αλλά τελικά δεθήκαμε και με τα παιδιά αυτά. Γιατί ήμασταν μαζί στις πρόβες και γνωριστήκαμε. Και επίσης βρισκόμασταν ας πούμε μετά στα διαλείμματα και παίζαμε όργανα μαζί στις ίδιες ομαδούλες, τραγουδούσαμε, συζητούσαμε... Και έτσι ήρθαμε πιο κοντά και μάθαμε λίγο ο ένας τον άλλον.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω λόγια των κοριτσιών, η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα τούς έδωσε την ευκαιρία να συναναστραφούν κοινωνικά μεταξύ τους σε έναν βαθμό μεγαλύτερο από ό,τι συνήθιζαν ως τότε. Πράγματι, τα μαθήματα, οι πρόβες και (ίσως περισσότερο από όλα) τα διαλείμματα δεν αποτελούσαν μόνο ώρες μάθησης και μουσικής εξάσκησης, αλλά και στιγμές κοινωνικής επαφής των παιδιών μέσα σε ένα πλαίσιο δημιουργικό και χαρούμενο. Με αφορμή τις μουσικές δραστηριότητες, παιδιά του ίδιου τμήματος που μπορεί μέχρι τότε να ανήκαν σε διαφορετικές παρέες ή παιδιά από τα δύο συνεργαζόμενα τμήματα αναμειγνύονταν μεταξύ τους στις διάφορες ομάδες στα όργανα, στα σόλο, στους χορούς και τα παιχνίδια, και βέβαια, παράλληλα, συζητούσαν τις απόψεις τους και μοιράζονταν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η ανάμειξη αυτή ήταν ιδιαίτερα έντονη στα διαλείμματα, όπου όλες οι μουσικές και κοινωνικές δραστηριότητες γίνονταν μέσα σε μια πιο χαλαρή ατμόσφαιρα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι κοινωνικές αυτές αλληλεπιδράσεις και συναναστροφές που αναπτύχθηκαν παράλληλα με τη μουσική δράση – και τις οποίες ο Turino (2008) θεωρεί ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι των συμμετοχικών μουσικών πρακτικών, με μεγάλη αξία για τους συμμετέχοντες– λειτούργησαν επίσης ως συγκολλητική ουσία και συνέβαλαν και αυτές στο να δημιουργηθεί ανάμεσα στα παιδιά το αίσθημα της ομάδας. Η Shelemay (2011), μάλιστα, συμπεριλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις

στα συστατικά στοιχεία μιας μουσικής κοινότητας, την οποία ορίζει ως «το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού μουσικών και κοινωνικών διαδικασιών, που καθιστά τους συμμετέχοντες στη μουσική πράξη ή ακρόαση γνώστες μιας μεταξύ τους σύνδεσης» (σ.364-365).

Κοινός στόχος και ανάγκη συνεργασίας

Καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία συνοχής και συλλογικού πνεύματος μεταξύ των παιδιών έπαιξε και η αίσθηση ότι εργάζονταν όλα μαζί με έναν κοινό στόχο: το να παραγάγουν ένα ωραίο μουσικό αποτέλεσμα. Ο Δαμιανός περιγράφει παρακάτω το πώς επέδρασε η αίσθηση αυτή στην ψυχοσύνθεση των παιδιών.

Δαμιανός: Στα κομμάτια αυτά ό,τι κάναμε ήταν ομαδικό, και το αποτέλεσμα εξαρτιόταν από όλους μας. Εδώ ήμασταν όλοι μαζί: ή όλοι μια χαρά ή όλοι χάλια. Γι' αυτό βοήθησε λίγο ο ένας τον άλλον, κάποιοι που τα κατάφερναν ας πούμε περισσότερο, βοήθησαν και κάποιους άλλους, για να βγάλουμε όλοι μαζί κάτι καλό, όσο μπορούσαμε. Γιατί θέλαμε να βγάλουμε κάτι καλό.

Στην πορεία των μαθημάτων και, κυρίως, κατά την προετοιμασία των παραστάσεων τα παιδιά αντιλήφθηκαν σταδιακά την έντονη αλληλεξάρτησή τους σε αυτή τη συλλογική προσπάθεια, το αποτέλεσμα της οποίας εξαρτιόταν από όλους, αλλά και ίσχυε για όλους. Όπως εξηγεί ο Δαμιανός, η επίγνωση αυτή –ότι πετυχαίνουμε όλοι όταν επιτύχει η ομάδα– συνδυαζόμενη με την κοινή επιθυμία τους για μια καλή παρουσίαση, ώθησε τα παιδιά να βοηθήσουν το ένα το άλλο και δημιούργησε ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης, συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό, παιδιά μαθησιακά πιο ικανά και με υψηλότερες μουσικοκινητικές δεξιότητες (όπως ήταν ο Δαμιανός) ήρθαν πιο κοντά με κάποια πιο αδύναμα, προκειμένου να τα βοηθήσουν, γεγονός που ενδυνάμωσε τις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό αποδεικνύουν και τα παρακάτω λόγια της Λήδας, που μαζί με τη Νάσια είχαν αναλάβει να “εκπαιδεύσουν” δύο αγόρια με σημαντικές αδυναμίες σε θέματα δεξιοτήτων.

Λήδα: Και ήταν τελικά πολύ ωραίο που στις ομαδίτσες ήμασταν ας πούμε ανακατεμένοι, εγώ και η Νάσια, ας πούμε, ήμασταν με τον Ρένο και τον Ματέο, που, εντάξει, στην αρχή ήταν λίγο... λίγο αλλού. Γιατί έτσι μπορέσαμε και τους δείξαμε κάποια πράγματα, τους εξηγήσαμε όταν ξεχνούσαν, και τελικά τα κατάφεραν και αυτοί. Και στην παράσταση τα πήγαν τέλεια! Αλλά περάσαμε και ωραία μαζί, είχε πλάκα η παρέα μας.

Αντίστοιχα, για το καλό του συνόλου συνεργάστηκαν και τελικά συνδέθηκαν μεταξύ τους και παιδιά που μέχρι πρότινος δεν είχαν καθόλου καλές σχέσεις. Έτσι, ο κοινός μουσικός στόχος λειτούργησε ενωτικά σε όλο το φάσμα των παιδιών, όπως εξηγεί παρακάτω και η Λουκία.

Λουκία: Και καταρχήν αυτό το πρόγραμμα μάς έδωσε περισσότερο με τους συμμαθητές μας. Γιατί για να καταφέρουμε τα κομμάτια, έπρεπε να συνεργαστούμε και έπρεπε και να συμφωνούμε, και μέσα από αυτό να συνεργαζόμαστε και με παιδιά που δεν τα πηγαίναμε καλά. Κάτι που δεν κάναμε πριν. Αλλά τώρα συνεργαστήκαμε με όλους, γιατί μας ενδιέφερε να καταφέρουμε το κομμάτι. Και τελικά αυτό μας έφερε κοντά, ακόμη και με παιδιά που δεν το περιμέναμε.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσω (αν και έχει ήδη φανεί στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας) ότι το κλίμα ενθουσιασμού και παθιασμένης συλλογικής προσπάθειας που επικρατούσε στα μαθήματά μας τους τελευταίους μήνες εν όψει των επερχόμενων παραστάσεων, συμπαρέσυρε και έβαλε στο παιχνίδι και κάποια παιδιά που δεν είχαν εμπλακεί εξαρχής στο πρόγραμμα με ιδιαίτερα ενεργό τρόπο. Το αποτέλεσμα ήταν ότι και αυτά τα παιδιά συντονίστηκαν τελικά στον συλλογικό παλμό. Υπήρξε δηλαδή εδώ μια, μεταφορικά βέβαια ιδωμένη, «παράσυρση» (entrainment), όπου οι πολλοί διαφορετικοί μεταξύ τους ρυθμοί των παιδιών “συμπαρασύρθηκαν” και κατέληξαν να συντονιστούν όλοι σε έναν κοινό ρυθμό (Clayton, 2007, 2012· Clayton et al., 2005).

Η από κοινού διασκέδαση

Η Λουκία ανέφερε έναν ακόμη παράγοντα που, κατά την άποψή της, έφερε κοντά τα παιδιά.

Λουκία: Και ήταν και το ότι διασκεδάσαμε πολύ όλοι μαζί. Δηλαδή περνούσαμε ωραία με όλα αυτά που κάναμε εδώ, που χορεύαμε, παίζαμε παρέα, μαθαίναμε... κι όλα αυτά τα ομαδικά ήταν πολύ διασκεδαστικά και μας έδιναν χαρά... Δηλαδή, πραγματικά γελάσαμε πολύ, πάρα πολύ, πρώτη φορά περάσαμε τόσο ωραία όλοι μαζί. Και νομίζω έτσι γίναμε και φίλοι.

Η από κοινού διασκέδαση ενώνει τους ανθρώπους, ήταν λοιπόν φυσικό να λειτουργήσει ενωτικά και μεταξύ των παιδιών. Μέσα από τα παιχνίδια, τους χορούς και τις άλλες χαρούμενες μουσικές δραστηριότητες των μαθημάτων μας οι σχέσεις των παιδιών ζεστάθηκαν, οι προστριβές προσπεράστηκαν ή ξεχάστηκαν τελείως. Τα παιδιά γέλασαν μαζί, διασκεδάσαν παρέα και τελικά έγιναν φίλοι. Έτσι εξηγεί και ο Στέφανος την αλλαγή στις σχέσεις του με τον Αναστάση, από τον οποίο για χρόνια αντιμετώπιζε μια σχεδόν χλευαστική συμπεριφορά: «Κι εγώ θυμάμαι που ήμασταν μαλωμένοι με τον Αναστάση, αλλά μετά σιγά-σιγά, επειδή μας είχατε βάλει μαζί, και με όλα αυτά τα διασκεδαστικά που κάναμε, τα ξαναβρήκαμε και γίναμε πάλι φίλοι».

Η χαρούμενη ατμόσφαιρα που κυριαρχούσε σχεδόν πάντα στα μαθήματά μας, και στην οποία αναφέρονται παραπάνω τα παιδιά, έπαιξε πραγματικά μεγάλο ρόλο στη μεταξύ τους σύνδεση. Η χαρά μεταδιδόταν από το ένα παιδί στο άλλο, συνεπαίρνοντας ακόμη και τους

πιο συνεσταλμένους ή τους πιο δύσκολους χαρακτήρες. Αυτό ήταν ολοφάνερο στα χαμόγελά τους, που, ειδικά τις στιγμές της επιτέλεσης των τραγουδιών, μεταδίδονταν κυριολεκτικά από πρόσωπο σε πρόσωπο, μέχρι που δεν υπήρχε παιδί που να μην χαμογελάει. Στις διάφορες μελέτες τους σχετικά με το φαινόμενο της συναισθηματικής μετάδοσης (emotional contagion) οι Hatfield et al. (1993, 1994), από τον χώρο της ψυχολογίας, αναφέρουν ότι κάποιες από τις συνθήκες που ευνοούν τη μετάδοση συναισθημάτων μεταξύ των ανθρώπων είναι α) όταν οι άνθρωποι έχουν εστιασμένη την προσοχή τους στους άλλους, β) όταν νιώθουν ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση του εαυτού με τους άλλους, και γ) όταν νιώθουν ευτυχισμένοι και χαρούμενοι οι ίδιοι. Και οι τρεις αυτές συνθήκες συγκεντρώνονταν στα μαθήματά μας, ευνοώντας έτσι τη ροή των χαρούμενων συναισθημάτων μεταξύ των παιδιών. Το αποτέλεσμα ήταν μια πραγματική κοινότητα συναισθημάτων (community of feeling), όπως χαρακτηρίζει η εθνομουσικολόγος Judith Becker (2014) καταστάσεις κατά τις οποίες, στη διάρκεια ενός μουσικού γεγονότος, τα συναισθήματα διαδίδονται ανάμεσα στους συμμετέχοντες και γίνονται τελικά συλλογικά. Στην περίπτωση των παιδιών, η κοινότητα αυτή ήταν μια κοινότητα δυνατής χαράς, που τα έδεσε με γερούς δεσμούς φιλίας.

Το μοίρασμα μιας σημαντικής εμπειρίας

Στην ερμηνεία που έδωσε ο Φοίβος για το πώς προέκυψαν τα συναισθήματα συνοχής μεταξύ των παιδιών είδε την εμπειρία του προγράμματος πιο συνολικά.

Φοίβος: *Εγώ νομίζω ότι αυτό που μας ένωσε ήταν όλα, όλα δηλαδή αυτά που κάναμε σε αυτό το πρόγραμμα: τα τραγούδια, τα όργανα, το ότι χορεύαμε, αυτά που μαθαίναμε για τους πολιτισμούς που δεν τα ξέραμε, οι πρόβες, η συνεργασία, η παράσταση, όλα, όλα. Γιατί τα κάναμε μαζί. Και γιατί ήταν ένα πρόγραμμα πολύ διαφορετικό από οποιοδήποτε άλλο, μοναδικό και πάρα πολύ ωραίο, και είμαστε πολύ τυχεροί που το κάναμε.*

Ο Φοίβος πιστεύει ότι τα παιδιά δέθηκαν μεταξύ τους ως αποτέλεσμα του ότι έζησαν από κοινού μια κατάσταση που διέφερε από οτιδήποτε άλλο είχαν ζήσει μέχρι τότε στο σχολείο και μοιράστηκαν τις συναρπαστικές και πολυσύνθετες εμπειρίες που τους πρόσφερε η κατάσταση αυτή. Μοιράστηκαν μουσικές στιγμές αλλά και την απόκτηση νέων γνώσεων, μοιράστηκαν ειδικά γεγονότα (πρόβες, παραστάσεις), μοιράστηκαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους δημιουργούσαν όλα αυτά. Ήρθαν κοντά μέσα από μουσικές και άλλες αλληλεπιδράσεις, διασκέδασαν μαζί, προσηλώθηκαν σε έναν κοινό στόχο, δούλεψαν μαζί για ένα καλό ομαδικό αποτέλεσμα. Μεγάλη ενωτική δύναμη, όπως φαίνεται από την τελευταία φράση του Φοίβου, είχε και η επίγνωση μεταξύ των παιδιών ότι αυτό που βίωσαν ήταν κάτι πολύ ξεχωριστό, εξαιρετικό και σπάνιο για το σχολικό κατεστημένο. Το στοιχείο αυτό είχε

επισημάνει σε κάποια συζήτησή μας και ο Περσέας, ο δάσκαλος μουσικής στο σχολείο του Κέδρου: «*Ακόμη κι αν δεν το έχουν αποκωδικοποιήσει πλήρως μέσα στο μυαλό τους, νιώθουν ότι συμβαίνει κάτι, κάτι που είναι πολύ διαφορετικό, και στο οποίο αυτοί είναι οι μόνοι τυχεροί που συμμετέχουν. Και αυτό έχει οπωσδήποτε λειτουργήσει σε επίπεδο ομάδας*».

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα η συνολική εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου να προβάλλει στη συνείδηση των παιδιών περισσότερο ως μια εμπειρία της ομάδας, παρά ως ένα άθροισμα ατομικών εμπειριών, πράγμα που, όπως προανέφερα, γίνεται φανερό και από τη χρήση του πρώτου πληθυντικού που κυριαρχεί συντριπτικά στον λόγο τους. Πράγματι, αυτή η τόσο συχνή χρήση του πρώτου πληθυντικού καταδεικνύει ίσως περισσότερο από όλα την αίσθηση των παιδιών ότι αυτή η εμπειρία ήταν μια εμπειρία όλων μαζί. Οι Ashmore et al. (2004), από τον χώρο της ψυχολογίας, στο άρθρο τους «An organizing framework for collective identity» σημειώνουν ότι η χρήση του «εμείς», παρά του «εγώ», στις δηλώσεις ενός ατόμου είναι ενδεικτική του ότι το άτομο αυτό συγχωνεύει νοητικά και συναισθηματικά την αίσθηση του εαυτού με την ομάδα. Τη συγχώνευση αυτή εαυτού-ομάδας οι Ashmore et al. την αναφέρουν ως ένα από τα στοιχεία που συμμετέχουν στη δόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας.

Η σύνδεση και η ομαδικότητα που βίωσαν τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος, πέρα από τους τρόπους με τους οποίους συζητήθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν να προσεγγιστούν και μέσα από κάποιες γενικότερες ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις που αφορούν συλλογικές εμπειρίες. Με ένα τέτοιο σκεπτικό η Sharonne Specker (2014), προερχόμενη από τον χώρο της ανθρωπολογίας, χρησιμοποιεί ως βάση για να ερμηνεύσει τα συναισθήματα κοινωνικής συνοχής που αναπτύχθηκαν μεταξύ των συμμετασχόντων σε δύο κοινοτικές χορωδίες στον Καναδά την έννοια της «*communitas*» του Victor Turner (1977)⁴⁸. Την ίδια έννοια χρησιμοποιεί και ο Guy Hayward (2014), από τον χώρο της εθνομουσικολογίας, ερευνώντας τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν σε μια ομάδα ψαλτών γρηγοριανού μέλους. Παρότι υπάρχουν κάποια στοιχεία στην εμπειρία των παιδιών που μπορεί κανείς να τα δει μέσα από την έννοια της «*communitas*» (για παράδειγμα, το ότι η εμπειρία που έζησαν τα έβγαζε από τους συνήθεις σχολικούς τους ρόλους, το ότι συμμετείχαν σε αυτήν ως ίσοι, καθώς έπρεπε όλοι να συμμορφωθούν στον ίδιο παλμό κ.ά.), η έννοια αυτή περικλείει επίσης και κάποια “βαριά” στοιχεία, που δεν ταιριάζουν στην περίπτωσή μας (για

⁴⁸ Η έννοια της «*communitas*» αναπτύχθηκε από τον Turner για να περιγράψει μια αίσθηση έντονης κοινωνικής σύνδεσης και ενότητας που αναπτύσσεται μεταξύ ανθρώπων που βιώνουν από κοινού μια μεταβατική τελετουργία (για παράδειγμα, μια διαβατήρια τελετή). Ο Turner συσχετίζει την έννοια αυτή με την «*μεθοριακότητα*» (liminality), τη φάση δηλαδή της τελετουργίας κατά την οποία το άτομο βρίσκεται σε ένα ενδιάμεσο στάδιο, έχοντας απομακρυνθεί από τους συνήθεις κοινωνικούς του ρόλους στη ζωή.

παράδειγμα, η «communitas» λαμβάνει χώρα μόνο όταν η ομάδα έχει απομακρυνθεί απόλυτα από την κοινωνία). Επιπλέον, κατά τη θεωρία του Turner (1977), παρότι οι δεσμοί της «communitas» προκύπτουν σε μια κατάσταση «αντι-δομής» (κατά την οποία, δηλαδή, οι άνθρωποι βρίσκονται εκτός των δομημένων ρόλων και κοινωνικών τους θέσεων), η τελετουργία τελικά επιβεβαιώνει και ισχυροποιεί τις προϋπάρχουσες κοινωνικές δομές. Έτσι, όπως σχολιάζει η εθνομουσικολόγος Μαρία Παπαπαύλου (2015), η θεωρία αυτή δεν είναι κατάλληλη για να μελετήσει κανείς καταστάσεις και εμπειρίες που ενέχουν μετασχηματιστική δύναμη, στοιχείο που θεωρώ ότι ενείχε σαφώς η εμπειρία των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου.

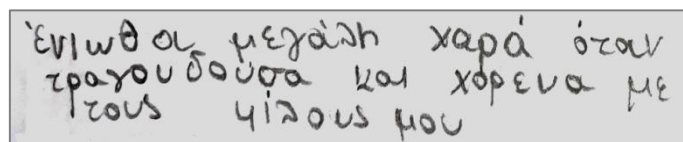
Η ίδια η Παπαπαύλου (2015), στο βιβλίο της όπου μελετά μέσα από μια ανθρωπολογική σκοπιά τις κινητοποιήσεις στην Πλατεία Συντάγματος το 2011, θεωρεί ως χρήσιμη στην ανάλυση της συλλογικής εμπειρίας των ανθρώπων της έρευνάς της τη «θεωρία των τελετουργικών αλληλεπιδράσεων» (Interaction ritual theory) του κοινωνιολόγου Randall Collins (2004). Η θεωρία αυτή αναφέρεται σε καταστάσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι έρχονται κοντά και αλληλεπιδρούν, έχοντας το ίδιο επίκεντρο προσοχής αλλά και μοιραζόμενοι τα ίδια έντονα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, ο Collins αναφέρει ότι οι αλληλεπιδράσεις της θεωρίας του λαμβάνουν χώρα όταν ισχύουν τα ακόλουθα: α) δύο ή περισσότεροι άνθρωποι βρίσκονται στο ίδιο μέρος, επηρεάζοντας έτσι ο ένας τον άλλον με τη σωματική του παρουσία· β) υπάρχουν όρια που χωρίζουν τους συμμετέχοντες από τους outsiders, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες έχουν αίσθηση του ποιοι περιλαμβάνονται στην ομάδα και ποιοι όχι· γ) οι άνθρωποι έχουν εστιασμένη την προσοχή τους σε μια κοινή δραστηριότητα και, επιπλέον, έχουν όλοι επίγνωση του ότι μοιράζονται αυτή την κοινή εστίαση· δ) οι συμμετέχοντες μοιράζονται τα ίδια συναισθήματα με αφορμή αυτή τη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Collins, στις περιπτώσεις όπου συνδυάζεται ένας υψηλός βαθμός αμοιβαίας επικέντρωσης της προσοχής με μια υψηλού βαθμού συναισθηματική ταύτιση των ανθρώπων –η οποία μπορεί να επιτυγχάνεται μέσα από τον σωματικό συγχρονισμό ή με κάποιον άλλο τρόπο διέγερσης από κοινού του νευρικού συστήματος των συμμετεχόντων– προκύπτουν συναισθήματα ομαδικότητας, αλληλεγγύης και κυρίως η αίσθηση του ανήκειν. Ο Collins υποστηρίζει ότι οι περιπτώσεις αυτές αποτελούν πηγή συναρπαστικών συναισθηματικών εμπειριών για τους ανθρώπους. Οι συμμετέχοντες “γεμίζουν” με μια ενέργεια που τους προκαλεί συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς, αυτοπεποίθησης και δύναμης, αλλά και την επιθυμία να αναλάβουν δράση. Για αυτό και οι αλληλεπιδράσεις που ενέχουν αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν, όπως αναφέρει ο Collins, να

πυροδοτήσουν αλλαγές και να προκαλέσουν μετασχηματισμούς. Όπως και η Παπαπαύλου (2015), έτσι και εγώ θεωρώ ότι όλα τα παραπάνω στοιχεία ενυπάρχουν στη συλλογική εμπειρία των συμμετασχόντων στην ερευνά μου: Τα παιδιά βίωσαν τις διαδικασίες του προγράμματος με φυσική συν-παρουσία τους στον χώρο και με έντονη αλληλεπίδραση των σωμάτων τους, είχαν απόλυτη επίγνωση του ότι αποτελούσαν μια διακριτή ομάδα –αυτή των μαθητών που είχαν το προνόμιο να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα–, η προσοχή όλων ήταν σαφώς εστιασμένη στο πρόγραμμα και στις διαδικασίες του, και κυρίως σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος μοιράζονταν τα ίδια έντονα συναισθήματα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παιδιά έζησαν εμπειρίες υψηλής διυποκειμενικότητας, που γέννησαν δεσμούς και δημιούργησαν την αίσθηση της ομαδικότητας μεταξύ τους. Και βέβαια, όπως σημειώνει ο Collins, οι έντονες αυτές αλληλεπιδραστικές εμπειρίες αποτελούν κορυφαίες στιγμές όχι μόνο για τις ομάδες, αλλά και για τις ατομικές ζωές. «Αυτά είναι τα γεγονότα που θυμόμαστε, που δίνουν νόημα στις προσωπικές μας βιογραφίες [...]. Αυτές είναι οι σημαντικές διαμορφωτικές εμπειρίες που καθορίζουν τους ανθρώπους» (σ.43).

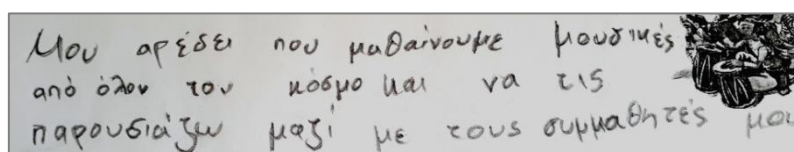
Το πώς ένιωσαν τα παιδιά αυτές τις σημαντικές συλλογικές στιγμές και τι έμαθαν μέσα από αυτές για τον εαυτό τους και τους άλλους, θα δούμε αμέσως παρακάτω.

Η αίσθηση του «εμείς»: «Όταν συνεργαζόμουν με τους φίλους μου ήταν πάρα, πάρα, πάρα πολύ καταπληκτικό»

Όπως έχει ήδη φανεί, το γεγονός ότι βίωσαν τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες του προγράμματος παρέα με τους συμμαθητές τους είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώσουν τις δραστηριότητες αυτές δυο φορές πιο ευχάριστες και διασκεδαστικές. Τα παρακάτω κείμενα αναδεικνύουν τον κομβικό ρόλο που έπαιξε η συν-παρουσία των συμμαθητών και επιβεβαιώνουν ότι «η χαρά που βιώνουμε μαζί και μοιραζόμαστε με άλλους, αθροίζεται σε ακόμη μεγαλύτερη χαρά» (Rantala & Määttä, 2012, σ.98).



[Ιωάννης, 11/12/17, φυλλάδιο-3]



[Θωμάς, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Όταν χόρευα μου άρεσε γιατί κάναμε κάτι εγώ και οι φίλοι μου και ήταν καταληθικικό. Όταν μάθαινα δια τους χορευτισμούς μου άρεσε αυεό γιατί μαθαίναμε τι κάνουν σε κάθε χορευτισμό αυεό ήταν ωραίο. Όταν συνέταξε-
με τους φίλους μου ήταν πάρα, πάρα, πάρα πολύ καταληθικικό γιατί είμασταν σε ομάδες και κάκε πάρα πολλά πράγματα, διαφορετικά και ωραία. Τα συναισθήματά μου είναι καταληθικικά, χαρούμενα και ωραία.

[Αγνή, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Όχι όμως μόνο η χαρά της μουσικής, αλλά και η χαρά της γνώσης βιώθηκε πιο έντονα, ακριβώς επειδή ότι ήταν κάτι που μοιράστηκαν όλα τα παιδιά. Για τη Σεβαστιανή, που προερχόταν από ένα τμήμα όπου τα παιδιά επί χρόνια ήταν συναισθηματικά απόμακρα μεταξύ τους (το ΣΤ2 του σχολείου της Πρασιάς), το μοίρασμα αυτό είχε πολύ μεγάλη αξία.

Κατάλαβα το πόσο ωραίο είναι να μαθαίνεις τραγούδια και άλλα στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών και μαθαίνω με παιδιά στους συμμαθητές και τις συμμαθήτρες μου που είναι μαζί μου επί ολόκληρα χρόνια.

[Σεβαστιανή, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Μεγάλη αξία είχε επίσης για τα παιδιά το γεγονός ότι στη διάρκεια του προγράμματος δημιούργησαν σχέσεις φιλίας με άλλους συμμαθητές τους. Όπως φάνηκε και στους διαλόγους στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, μέσα από το πρόγραμμα προέκυψαν πολλές νέες φιλίες, ενώ και οι ήδη υφιστάμενες ενδυναμώθηκαν σημαντικά. Η ανάπτυξη φιλικών δεσμών έδωσε χαρά σε όλα τα παιδιά, μέτρησε όμως ακόμη περισσότερο για κάποια από αυτά που ήταν πιο απομονωμένα, που δυσκολεύονταν στις κοινωνικές τους σχέσεις, ή που προερχόνταν από τμήματα από τα οποία απουσίαζαν η συντροφικότητα και η συνοχή. Έτσι, ο Στέφανος, που, ως μαθητής του τμήματος ΣΤ2 του σχολείου της Πρασιάς, είχε για πολλά χρόνια στερηθεί το συναίσθημα της φιλίας με τους συμμαθητές του, ανέφερε ως ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα που βίωσε στο πρόγραμμα το ότι «όλα τα παιδιά γίναμε φίλοι χάρη στις ομαδικές δραστηριότητες». Δεν είναι βέβαια σύμπτωση ότι και η Λουκία, συμμαθήτρια του Στέφανου στο ίδιο τμήμα, ένιωσε ένα πολύ παρόμοιο συναίσθημα.

5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:
Ότι ακόμα και με τους "φίλους" που δεν έκανα παρέα κατάφερα να δεσώ μαζί τους.

[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Αλλά και η Διαμαντία, μαθήτρια στο πολύ ανταγωνιστικό τμήμα Ε1 του σχολείου του Κέδρου, η οποία επί χρόνια δεν τα πήγαινε καλά με τους συμμαθητές της, έδωσε μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι μέσα από το πρόγραμμα μπόρεσε να δημιουργήσει κάποιες φίλιες εξαιρετικά πολύτιμες για αυτήν. Έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος έγραψε στο φυλλάδιό της την ακόλουθη φράση.

Έχει μου άρεσε ιδιαίτερα πως μέσα από αυτό το πρόγραμμα βρήκαν φίλιες που όπως φαίνεται θα κρατήσουν για πολλά χρόνια.

[Διαμαντία, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Μια πολύ ιδιαίτερη αναφορά σχετικά με την αίσθηση ενότητας που βίωσε στη διάρκεια του προγράμματος έκανε ο Ηλίας, από το σχολείο του Κέδρου. Θυμίζω ότι ο Ηλίας ήταν ένα παιδί που ζούσε σε ένα αρκετά στερημένο οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον, που γενικά αδιαφορούσε για το σχολείο, και που τους πρώτους μήνες των μαθημάτων μας βρισκόταν σε συνεχείς προστριβές με τους συμμαθητές του. Όπως μου είχε εξομολογηθεί ο ίδιος, τα προηγούμενα χρόνια δεν ένιωθε αποδεκτός μέσα στο τμήμα του: «Από την πρώτη [τάξη] μέχρι φέτος τα έκανα όλα μόνος, επειδή δεν με έκαναν και πολύ παρέα για διάφορους λόγους που δεν τους ξέρω». Ο Ηλίας λοιπόν, έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος (και όντας πια μαθητής της ΣΤ΄ τάξης), έγραψε την παρακάτω εντυπωσιακή φράση στο φυλλάδιό του.

7. Στη διάρκεια αυτού του προγράμματος ένιωσα πιο κοντά με κάποιους ανθρώπους: με εσάς, με εμένα!!!, με τον συμμαθητή σου Στ1 και σου Στ2, με τον κύριο Περσέα (και με τα όργανα επειδή δεν είχα ξαναπαίξει τύμπανο).

[Ηλίας, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

[Μεταγράφω, καθώς η γραφή του Ηλία δεν είναι πολύ ευανάγνωστη: «[Ένιωσα πιο κοντά] με εσάς, με εμένα!!!, με τους συμμαθητές του Στ1 και του Στ2, με τον κύριο Περσέα (και με τα όργανα επειδή δεν είχα ξαναπαίξει τύμπανο)».]

Όπως φαίνεται από τη φράση αυτή, στη διάρκεια του προγράμματος ο Ηλίας έζησε κάποιες καταστάσεις, μέσα από τις οποίες ένιωσε συνδεδεμένος με τον εαυτό του (τι ασυνήθιστη και εκπληκτική διατύπωση για ένα εντεκάχρονο παιδί!), με τους ανθρώπους με τους οποίους μοιράστηκε αυτή την εμπειρία, ακόμη και με τα μουσικά όργανα που υπήρξαν μέρος της

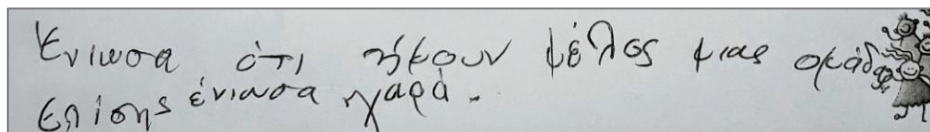
εμπειρίας του. Η αίσθηση που περιγράφει εδώ ο Ηλίας είναι, ίσως, ό,τι πιο κοντινό μπορεί να νιώσει ένα παιδί της ηλικίας του σε αυτό που ο Keil (1987) ονομάζει συμμετοχική συνείδηση (participatory consciousness), σε μια κατάσταση δηλαδή συν-μετοχής, κατά την οποία νιώθει κανείς σε ενότητα με τον εαυτό του, με τους άλλους ανθρώπους, με το δημιουργήμα του κόπου του, «με ολόκληρο σύμπαν ή με μερικά πολύ μεγάλα κομμάτια του» (σ.276). Ο Keil τονίζει ότι η μουσική αποτελεί μια σημαντική πηγή συμμετοχικής συνείδησης –μια από τις λίγες που μας έχουν απομείνει–, καθώς δημιουργεί στιγμές που μπορούν να μας φέρουν «σε οικολογικό συγχρονισμό με τον εαυτό μας και με τον φυσικό κόσμο» (σ.276).

Είναι ενδιαφέρον ότι ο Ηλίας μιλά για μια αίσθηση σύνδεσης όχι μόνο με όλα τα άλλα υποκείμενα, αλλά και με αντικείμενα που επίσης συν-μετείχαν στην εμπειρία του, και συγκεκριμένα με τα μουσικά όργανα (ειδικά με το τύμπανο). Φαίνεται δηλαδή ότι το παιδί αυτό αντιλαμβάνεται τη συλλογική διάσταση της εμπειρίας του με τις Μουσικές του Κόσμου με έναν ευρύτερο τρόπο, τοποθετώντας μέσα σε αυτήν όχι μόνο πρόσωπα αλλά και πράγματα. Στο βιβλίο του *Experience and Nature*, ο John Dewey (1929) εξηγεί ότι η εμπειρία έχει έναν διττό χαρακτήρα⁴⁹, καθώς περιλαμβάνει τόσο αυτό που βιώνεται όσο και αυτόν που το βιώνει, τόσο το τι οι άνθρωποι πράττουν, πιστεύουν, υποφέρουν, αγαπούν, όσο και το πώς πράττουν, πιστεύουν, υποφέρουν, αγαπούν, τις διαδικασίες δηλαδή μέσα από τις οποίες βιώνουν την εμπειρία. Η εμπειρία, γράφει ο Dewey, αναφέρεται τόσο στο φυτεμένο χωράφι, στη θερισμένη σοδιά, στις αλλαγές της νύχτας και της μέρας ή της ζέστης και του κρύου που κάποιος παρατηρεί, φοβάται, λαχταρά, όσο και σε αυτόν που φυτεύει, θερίζει, παρατηρεί, ελπίζει, φοβάται. Η εμπειρία «στην πρωτογενή ακεραιότητά της δεν αναγνωρίζει καμία διαίρεση ανάμεσα σε πράξη και υλικό, υποκείμενο και αντικείμενο, αλλά περιλαμβάνει και τα δύο αυτά σε μια μη-αναλυόμενη ολότητα» (σ.8). Έχοντας ως βάση αυτήν την συμπεριληπτική και ολιστική αντίληψη για τον χαρακτήρα της εμπειρίας, ο ανθρωπολόγος Michael Jackson (1996) μάς προτείνει να σκεφτούμε τη διυποκειμενικότητα ως ένα πεδίο που «περιλαμβάνει σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, καθώς επίσης και σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους και πράγματα» (σ.28). Ο Jackson εξηγεί ότι όπως οι άνθρωποι ταυτίζονται, αφοσιώνονται ή συνδέονται συναισθηματικά με άλλα άτομα, με τον ίδιο τρόπο συνδέονται και με πράγματα, στα οποία αφιερώνουν τον χρόνο τους, την ενέργειά τους, την καρδιά τους. Ο Jackson σημειώνει, επίσης, ότι σε κάποιες κουλτούρες τέτοιες διυποκειμενικές σχέσεις ανάμεσα, για παράδειγμα, στους ανθρώπους και στη γη, στους ανθρώπους και στις μάσκες, ή στους ανθρώπους και στα αντικείμενα της τέχνης, θεωρούνται κάτι φυσικό. Μέσα από μια

⁴⁹ Ο Dewey χρησιμοποιεί την έκφραση «double-barrelled» του William James.

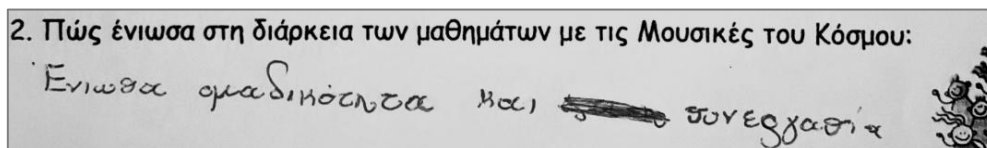
τέτοια οπτική, η σύνδεση που ένωσε ο Ηλίας με το τύμπανο είναι απολύτως εξηγήσιμη, αφού το μουσικό αυτό όργανο ήταν ένα αντικείμενο στο οποίο το παιδί αφιέρωσε ένα μέρος από τον χρόνο, την ενέργεια αλλά και την καρδιά του. Ακόμη δε περισσότερο, το τύμπανο υπήρξε η διαδικασία –το «πώς» που αναφέρει ο Dewey– μέσα από την οποία ο Ηλίας βίωσε κάποιες σημαντικές εμπειρίες: τη χαρά της μουσικής δημιουργίας, την αίσθηση ικανότητας και αξίας, τη συμμετοχή σε μια ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, η παραπάνω φράση του Ηλία, η οποία –αξίζει να τονιστεί άλλη μια φορά– γράφτηκε έξι μήνες μετά το τέλος των μαθημάτων μας, υποδεικνύει ότι το παιδί αυτό στη διάρκεια του προγράμματος έζησε κάποιες έντονες στιγμές διυποκειμενικότητας, αλλά και στιγμές που το έφεραν σε μια μοναδική επαφή με τον εαυτό του.

Ως πολύτιμη βιώθηκε επίσης από τα παιδιά η αίσθηση της ομάδας και του ανήκειν, καθώς κάλυψε την ανάγκη τους για αποδοχή και αναγνώριση και ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους. «Μου άρεσε ότι ήμουν κι εγώ στην ομάδα της τάξης και συμμετείχα, έκανα ό,τι μπορούσα για να βγάλουμε ωραίο το τραγούδι», είπε η Κική, ένα παιδί αρκετά περιθωριοποιημένο μέσα στην τάξη του. Ως μέλη της ομάδας, παιδιά όπως η Κική αντιλήφθηκαν τον εαυτό τους ως σημαντικό και χρήσιμο, καθώς έπαιξαν έναν ρόλο στο ομαδικό αποτέλεσμα, και ένιωσαν ότι η συνεισφορά τους αναγνωρίστηκε από τους άλλους συμμαθητές. Αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά, ακόμη και στα πιο δυναμικά και κοινωνικά από αυτά, η αίσθηση του ανήκειν πρόσφερε χαρά και ζεστασιά, συναισθήματα που εκπέμπονται από τα παρακάτω κείμενα του Δαμιανού και του Χριστόφορου.



Ένωσα ότι έχουν φέρει τις ομάδες.
Επίσης ένιωσα χαρά.

[Δαμιανός, 24/5/17, φυλλάδιο-1]



2. Πώς ένιωσα στη διάρκεια των μαθημάτων με τις Μουσικές του Κόσμου:
Ένωσα ομαδικότητα και ~~συνεργασία~~ συνεργασία.

[Χριστόφορος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Πολλά παιδιά συνέδεσαν την αίσθηση του ανήκειν με ένα συναίσθημα ασφάλειας, εξηγώντας ότι μέσα στο οικείο και αλληλοϋποστηρικτικό περιβάλλον που διασφάλιζε η ομαδικότητα είχαν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν να τραγουδήσουν, να παίξουν όργανα ή να χορέψουν, χωρίς τον φόβο ότι θα εκτεθούν ή θα χλευαστούν. Η ομάδα γινόταν επίσης αντιληπτή και ως βοήθεια στις δύσκολες στιγμές, προσφέροντας περισσότερη σιγουριά κατά την επιτέλεση των

κομματιών. *«Μερικές φορές μπορεί να μην θυμόμουν τα βήματα ή τι έπρεπε να κάνουμε σε ένα κομμάτι, αλλά τότε κοιτάζα κάποια άλλα παιδιά, που ήμουν σίγουρος ότι τα έκαναν σωστά, και τους ακολουθούσα κι εγώ. Κι έτσι γρήγορα το ξανάβρισκα»*, είπε χαρακτηριστικά ο Ιωάννης, προσθέτοντας ότι μέσα στην ομάδα ένιωθε λιγότερο φόβο ή ντροπή από ό,τι συνήθως. Ένα παρόμοιο συναίσθημα περιέγραψε και η Λήδα: *«Και μου άρεσε που ήμασταν σε ομάδες και δεν ήμασταν μόνοι. Γιατί εκεί λες “είμαστε τέσσερις, ακόμη κι αν κάνω ένα λάθος, θα το καλύψουν οι άλλοι”, και δεν φοβάσαι»*. Η συμμετοχή σε μια (μουσική) ομάδα που δούλευε με συστηματικό τρόπο παρείχε, επιπλέον, ένα πλαίσιο οργάνωσης και σταθερότητας, που, όπως φαίνεται από τα παρακάτω λόγια του Ηλία, κάποια παιδιά το είχαν μεγάλη ανάγκη: *«Κι άλλο ένα πράγμα που θα θυμάμαι οπωσδήποτε είναι η οργάνωση, το ότι ο καθένας είχε τη δουλειά του στο κάθε κομμάτι και έπρεπε να ξέρει τι θα κάνει, και ήμασταν όλοι σαν μια οργανωμένη ομάδα»*.

Η επίγνωση ότι αποτελούσαν μέλη ενός συνόλου λειτούργησε, όπως είδαμε, και ως ένα ισχυρό κίνητρο στην εντατικοποίηση της προσπάθειας των παιδιών. Η Λήδα, που λίγο παραπάνω μιλούσε για την αλληλοβοήθεια που πρόσφεραν τα παιδιά το ένα στο άλλο στο πλαίσιο της ομαδικής δουλειάς, στη συνέχεια της τοποθέτησής της πρόσθεσε το εξής:

Λήδα: Και νομίζω ότι επειδή αυτό που κάναμε ήταν ομαδικό, αυτό μας έκανε να προσπαθήσουμε πιο πολύ, γιατί λέγαμε ο ένας στον άλλον “έλα, προσπάθησε λίγο ακόμη, θα το καταφέρεις”. Και έτσι, νομίζω, καταφέραμε πολλά πράγματα, και στο τραγούδι και στα όργανα και στις γλώσσες και στον συγχρονισμό και σε όλα.

Είναι αλήθεια ότι ο ομαδικός χαρακτήρας του όλου εγχειρήματος συνέβαλε κατά πολύ στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των επιδόσεων των παιδιών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρία του εθνομουσικολόγου Benjamin Brinner (1995), σύμφωνα με την οποία όταν υπάρχει μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση εντός ενός μουσικού συνόλου, οι συμμετέχοντες μουσικοί μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια και τα εμπόδια των ατομικών τους ικανοτήτων, υποστηρίζοντας και παρακινώντας ο ένας τον άλλον.

Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ το γεγονός ότι παρήγαγαν από κοινού μια ωραία μουσική δουλειά, αντιλαμβανόμενα την επιτυχία τους ως μια συλλογική επιτυχία και νιώθοντας περηφάνια για τα επιτεύγματα της ομάδας. Τα συναισθήματα αυτά αναδεικνύονται στα λόγια της Κορίνας, όπως και στα κείμενα που ακολουθούν: *«Νιώθω πολύ χαρούμενη και νιώθω και πολύ περήφανη για αυτά που καταφέραμε όλοι μαζί, για το αποτέλεσμα που βγάλαμε... Και ποτέ δεν ήξερα ότι δύο τάξεις με τόσα παιδιά θα μπορούσαν να συνεργαστούν έτσι, τόσο καλά»*.

Το σημαντικότερο πράγμα για μένα ήταν που συγχρονιστήκαμε όλοι και βγάλαμε ένα αποτέλεσμα

[Τζίνα, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:
Ήταν σημαντικό για μένα που καταφέραμε όλα τα παιδιά να συγχρονιστούμε και στο τέλος να βγάλουμε ένα υπέροχο αποτέλεσμα.

[Όλγα, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Μια πτυχή της συλλογικής εμπειρίας που μέτρησε πολύ για τα παιδιά και η οποία πήρε μεγάλη έκταση στις συζητήσεις τους ήταν η συνεργασία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το θέμα της συνεργασίας αποτελούσε ένα αγκάθι στα τρία από τα τέσσερα τμήματα της έρευνας, εντός των οποίων δεν είχε επικρατήσει ποτέ ένα συνεργατικό πνεύμα. Για τον λόγο αυτό, τα παιδιά θεώρησαν πολύ σημαντικό το ότι μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες του προγράμματος κατάφεραν επιτέλους να συνεργαστούν και βέβαια πήραν μεγάλη ευχαρίστηση από το γεγονός αυτό. Οι παρακάτω δηλώσεις είναι ενδεικτικές.

1. Στη διάρκεια του προγράμματος με τις Μουσικές του Κόσμου είχα κάποιες εμπειρίες που ήταν σημαντικές για μένα:
Καταφέραμε να συνεργαστούμε και δεν βγήκε καμία!!

[Ηλίας, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:
Το ότι συνεργαστήκαμε όλοι μαζί.


[Τζάνος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Μου άρεσε πάρα πολύ συνεργαστήκαμε και κάναμε πολλά πράγματα

[Αγνή, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

~~Όταν συνεργάζομαι με τις φίλες μου είμαι πολύ χαρούμενη και έχω να σου δείχνω εμπειρίες.~~

[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

ένιση ποτά αλι περισσότερο απο όλα  χφρα
επιδι είναι ωρεο να συνεργαζετε με κάλιον

[Ρένος, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Ακόμη πιο πολύ εκτίμησαν τα παιδιά το γεγονός ότι έμαθαν να συνεργάζονται και να δουλεύουν αποτελεσματικά ως ομάδα, αντιλαμβανόμενα προφανώς ότι η κοινωνική αυτή δεξιότητα ήταν απολύτως απαραίτητη για τη ζωή τους. Η σημασία που απέδωσαν στο θέμα αυτό, όπως και η κατανόηση από μέρους τους των πλεονεκτημάτων της συνεργασίας, αντικατοπτρίζονται σε δεκάδες αναφορές τους, μερικές από τις οποίες παραθέτω εδώ: «Σημαντικό για μένα ήταν ότι έμαθα να συνεργάζομαι», «Μέσα από το πρόγραμμα εκτός από τις μουσικές των άλλων λαών, έμαθα επίσης την ομαδικότητα και τη συνεργασία», «Κατάλαβα ότι με τη συνεργασία μπορείς να καταφέρεις πράγματα και στη μουσική αλλά και αλλού, που δεν τα φανταζόσουν», «Αυτά τα τραγούδια δεν θα τα καταφέραμε ποτέ αν δεν συνεργαζόμασταν».

Έμαθα επίσης και πως να συνεργάζομαι με άλλους για να καταφέρουμε ομαδικά και δύσκολα και εύκολα τραγούδια ή μουσικές με άλλα όργανα.

[Σεβαστιανή, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Επίσης, κατάλαβα κάποια πράγματα για τον εαυτό μου:
~~κατάλαβα ότι όταν υπάρχουν οι κατώ-
τητες συνθήκες φηρω να συνεργάζομαι
και να φανταίνω πράγματα που νόμιζα
ότι δε θα φηρούσα να τα κάνω.~~

[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Επίσης κατάλαβα ότι πρέπει
να συνεργαστείτε για να καταφέραμε
κάτι δύσκολο σαν αυτό.

[Δαμιανός, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Η ικανότητα να δουλεύει κανείς μαζί με άλλους αποτελεσματικά είναι, σύμφωνα με τον Dewey (στο Simpson & Jackson, 1997, σ.298), το πιο δύσκολο μάθημα που έχει να μάθει ένα παιδί. Για τα παιδιά της έρευνας αυτής, το μάθημα της ομαδικής δουλειάς διευκολύνθηκε από τον ενθουσιασμό τους για τις μουσικές του προγράμματος και την επιθυμία όλων να καταφέρουν να αποδώσουν τα κομμάτια με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Σε κάθε περίπτωση,

πάντως, το μάθημα αυτό υπήρξε ιδιαίτερος διδακτικό και, όπως φαίνεται στον παρακάτω διάλογο αλλά και στις εικόνες που ακολουθούν, αποτέλεσε αφορμή για διάφορες κατανοήσεις.

Μυρτώ: *Εγώ ένα πράγμα που κατάλαβα είναι ότι για να καταφέρεις να συνεργαστείς με κάποιον, πρέπει να μην είσαι μόνο στο δικό σου, αλλά να ακούς και τον άλλον.*

Εγώ: *Εννοείς, να ακούς τη γνώμη του;*

Μυρτώ: *Καταρχήν, ναι, να ακούς τη γνώμη του, τι νομίζει, να μην επιμένεις μόνο στο δικό σου. Αλλά επίσης, αν είναι για μουσική, να ακούς και το τι παίζει ας πούμε ο άλλος, τι τραγουδάει, γενικώς... Να μην προσπαθείς ας πούμε να ακουστείς εσύ πιο πολύ... Πρέπει δηλαδή να σκέφτεσαι σαν ομάδα.*

Χριστόφορος: *Και όταν σκέφτεσαι σαν ομάδα, τότε μπορείς και συνεργάζεσαι με όλους.*

Γαλήνη: *Εγώ νομίζω ότι σε αυτά τα τραγούδια, που ήταν ομαδικά, σκεφτήκαμε όλοι μας –εντάξει, όχι όλοι, αλλά οι περισσότεροι τέλος πάντων– ότι... ότι εγώ ας πούμε έχω μια ευθύνη απέναντι στον άλλον και στους άλλους γενικώς. Πρέπει να συνεργαστώ και να προσπαθήσω, γιατί δεν είμαι μόνη μου εδώ πέρα να κάνω του κεφαλιού μου.*

6. Τι έμαθα μέσα από το πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου:

*Σεβαστεί να σεβαστείς τους άλλους και να ακούς
την γνώμη τους.*

[Μυρτώ, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Επίσης, κατάλαβα κάποια πράγματα για τον εαυτό μου:

*Ναι, ότι μπορεί να συνεργαστώ και με τους διαφορετικούς
που δεν είναι καθόλου παρόμοιοι μαζί τους.*

[Προκόπης, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Τα θέματα που τίγονται εδώ από τα παιδιά έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Στην ουσία, όλη η παραπάνω συζήτηση περιστρέφεται γύρω από την ατομικότητα και τη συλλογικότητα, και το σημείο ισορροπίας που πρέπει να βρεθεί μεταξύ τους στο πλαίσιο μιας ομαδικής μουσικής διαδικασίας. Πράγματι, η αντίθεση ανάμεσα στο «κάνω του κεφαλιού μου» και στο «σκέφτομαι σαν ομάδα» δεν είναι παρά η αντίθεση ανάμεσα στην ακραία ατομικότητα από τη μία και στη συλλογική αντίληψη από την άλλη. Στην αντιπαράθεση αυτή ατομικότητας-συλλογικότητας η απόφαση των παιδιών είναι ότι για ένα καλό ομαδικό αποτέλεσμα η ατομικότητα πρέπει να υποχωρεί. Για τη Μυρτώ, προϋπόθεση για μια καλή (μουσική) συνεργασία αποτελεί και ο σεβασμός προς τα άλλα μέλη της ομάδας. Η Μυρτώ

αντιλαμβάνεται τον σεβασμό με διττό τρόπο, θεωρώντας ότι κάθε παιδί πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων παιδιών, αλλά και να δίνει σημασία στη μουσική/ηχητική παραγωγή τους. Στο στοιχείο του σεβασμού δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και οι Stige et al. (2010) στο βιβλίο τους όπου εξετάζουν προγράμματα μουσικοθεραπείας σε διάφορες χώρες, τονίζοντας ότι ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των συμμετεχόντων αποτελεί βασικότατο συστατικό της θεραπευτικής δύναμης που μπορεί να έχει η μουσική μέσα σε ένα ομαδικό πλαίσιο. Οι μελετητές αντιλαμβάνονται τον σεβασμό με έναν πολύ παρόμοιο τρόπο με αυτόν που αναφέρει η Μυρτώ, καθώς μιλούν για ένα συμμετοχικό ήθος που «περιλαμβάνει μια προθυμία να ακούσεις τον κάθε συμμετέχοντα και να αναγνωρίσεις τη φωνή του» (σ.281). Στο ίδιο βιβλίο παρουσιάζονται οι απόψεις του κοινωνιολόγου (και ερασιτέχνη μουσικού) Richard Sennett από το έργο του με τίτλο *Respect*. Εξετάζοντας τους παράγοντες που μπορούν να καλλιεργήσουν ή να υπονομεύσουν τον αμοιβαίο σεβασμό στη σύγχρονη κοινωνία, ο Sennett αναφέρει τις ομαδικές μουσικές διαδικασίες ως ένα κατεξοχήν πεδίο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ένας συνεργατικός «σεβασμός-στην-πράξη» (στο Ansdell, 2010, σ.181). Γράφει ο Sennett:

Η δουλειά σε ένα μουσικό σύνολο απαιτεί συνεργασία. Εκτός από την περίπτωση που παίζουν σε ταυτοφωνία, οι μουσικοί πρέπει να διευθετήσουν θέματα που έχουν να κάνουν με διαφορές και ανισότητες, με δυνατά μέρη έναντι σιγανών, ή με σολίστες και συνοδευτικούς επιτελεστές που δουλεύουν μαζί [...]. Αυτό είναι ο αμοιβαίος σεβασμός όπως τον επιτελούν οι μουσικοί, το να αναγνωρίζεις κάποιον άλλον που κάνει κάτι διαφορετικό (στο Ansdell, 2010, σ.181).

Αν και ο Sennett εξαιρεί την περίπτωση της ταυτόφωνης επιτέλεσης, η Μυρτώ –σωστά κατά τη γνώμη μου– θεωρεί ότι και εκεί μπορεί και πρέπει να υπάρχει σεβασμός στον ρόλο του άλλου, καθώς ο κάθε συμμετέχων καλείται να ελέγχει τον ήχο που παράγει ο ίδιος και να τον αναμειγνύει ισορροπημένα με τους ήχους των άλλων. Κάθε παιδί πρέπει να ακούγεται, λέει η Μυρτώ, υποστηρίζοντας ουσιαστικά ότι όλοι δικαιούνται έναν ισότιμο συμμετοχικό χώρο.

Και ενώ η Μυρτώ συζητά το θέμα του σεβασμού, η Γαλήνη αναφέρεται στην έννοια της υπευθυνότητας, περιγράφοντας πώς τα παιδιά στο πλαίσιο της ομαδικής επιτέλεσης ένιωσαν ότι είχαν μια ευθύνη απέναντι στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ο Blacking (1973) θεωρεί τη συνειδητοποίηση αυτή των ευθυνών απέναντι στους άλλους συμμετέχοντες σε μια συλλογική μουσική επιτέλεση ως μια πολιτική λειτουργία της μουσικής. Αναφερόμενος, συγκεκριμένα, στη συλλογική κοινωνία των Venda της Νότιας Αφρικής, ο Blacking γράφει ότι η μουσική έχει και έναν πολιτικό ρόλο, με την έννοια ότι συχνά εμπλέκει τους ανθρώπους

σε μια έντονη κοινή εμπειρία, μέσω της οποίας αποκτούν συνείδηση του εαυτού τους και των υποχρεώσεων τους απέναντι στους άλλους. Μπορεί, λοιπόν, να πει κανείς ότι και στην περίπτωση των παιδιών η ομαδική μουσική ενασχόληση είχε μια πολιτική επίδραση, καθώς τα ώθησε να σκεφτούν συλλογικά και να πράξουν με έναν τρόπο που εμπεριείχε στοιχεία κοινωνικής υπευθυνότητας.

Και ακριβώς επειδή στη μεγάλη τους πλειονότητα τα παιδιά άρχισαν να σκέφτονται και να δρουν με έναν πιο συλλογικό τρόπο, για αυτό και στενοχωρήθηκαν ή δυσανασχέτησαν με τους λίγους εκείνους που δεν έδειξαν την απαιτούμενη υπευθυνότητα, δυσκολεύοντας την προσπάθεια της ομάδας. Αυτό εννοεί παραπάνω η Γαλήνη όταν λέει ότι «οι περισσότεροι τέλος πάντων» λειτούργησαν ομαδικά (όχι όμως όλοι), και αυτό ήταν και το μοναδικό αρνητικό συναίσθημα που ένιωσαν τα παιδιά με αφορμή τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις στη διάρκεια του προγράμματος. Τη δυσαρέσκεια που της δημιούργησε αυτή η δυσαρμονία καταγράφει παρακάτω και η Αγνή.

Κάποια άλλα πράγματα δεν μου άρεσαν:
Δεν μου άρεσαν ότι κάποιοι δεν συνεργάζονταν καλά και έκαναν
δικά τους πράγματα.

[Αγνή, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Η Αγνή και η Γαλήνη αναφέρονται στα ανήσυχα εκείνα αγόρια του σχολείου του Κέδρου, που, με την έλλειψη συγκέντρωσης και τη μόνιμη κουβέντα τους, ειδικά τον τελευταίο καιρό δυσκόλεψαν αρκετά την προετοιμασία της παράστασης, αλλά και τους προηγούμενους μήνες συχνά εμπόδιζαν τα υπόλοιπα παιδιά να ευχαριστηθούν όσο ήθελαν το μάθημα. Δυσανέσκεια προς κάποιους συμμαθητές βιώθηκε και στο σχολείο της Πρασιάς, με αφορμή τόσο την ανωριμότητα που επέδειξαν κάποια παιδιά του ΣΤ1 στις τελευταίες πρόβες, όσο και την αντιδραστική συμπεριφορά των πέντε αγοριών του ΣΤ2, που ενοχλούσαν εσκεμμένα σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Και είναι γεγονός ότι και στα δύο σχολεία κάποιες φορές τα υπόλοιπα παιδιά θύμωναν με αυτές τις συμπεριφορές που λειτουργούσαν κατά της ομάδας –έχουμε δει κάποιες τέτοιες αντιδράσεις στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας– ή στενοχωριόντουσαν για αυτό το ανούσιο χάσιμο χρόνο, που θεωρούσαν ότι τους στερεί τη δυνατότητα να κάνουν περισσότερα πράγματα. Ο Φοίβος και η Γαλήνη, από το σχολείο του Κέδρου, εκφράζουν παρακάτω κάποια τέτοια συναισθήματα.

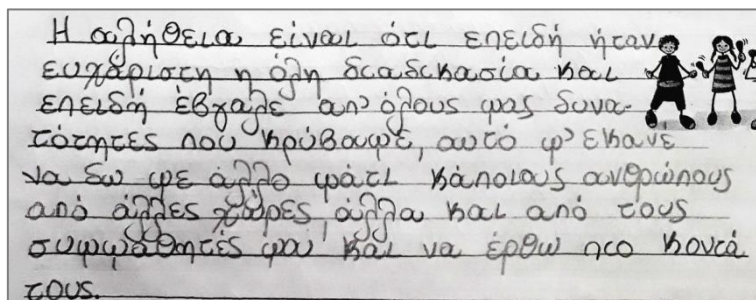
Φοίβος: Πιστεύω πως αν κάποιοι δεν έκαναν τόσες χαζομάρες, θα μπορούσαμε να κάνουμε και παραπάνω πράγματα. Και πιστεύω πως και το ιταλικό [τραγούδι] θα το είχαμε προλάβει. Αν ήταν πιο συνεργάσιμοι και δεν μιλάγανε όλη την ώρα...

Γαλήνη: Ναι. Υπάρχουν δυο-τρεις που κάνουν βλακειές, και εξαιτίας τους χάνουμε χρόνο...

Φοίβος: Χρόνο που θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει κι άλλα τραγούδια, που όλοι μας το θέλαμε.

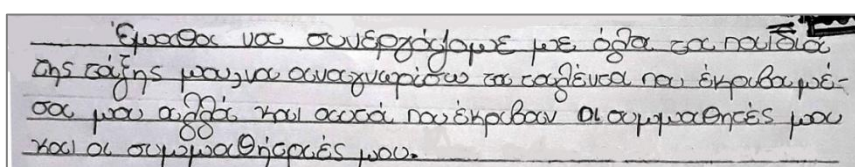
Αντίστοιχα, και ο Στέφανος, μαθητής του ΣΤ2 τμήματος του σχολείου της Πρασιάς, περιέγραψε ως το μόνο άσχημο συναίσθημα που ένιωσε στη διάρκεια των μαθημάτων μας το εξής: «Μερικές φορές θύμωνα και λυπόμουν που μερικά παιδιά έκαναν φασαρία και συχνά χαλούσαν το μάθημα ή έτρωγαν πολλή ώρα από αυτό, ενώ άλλα παιδιά που ήθελαν να ακούσουν και, ξέρω εγώ, να μάθουν κι άλλα πράγματα, δεν μπορούσαν εξαιτίας τους».

Πέραν όμως αυτών των συγκεκριμένων μελανών περιπτώσεων, στο σύνολο της η συλλογική εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου επηρέασε την εικόνα που είχαν τα παιδιά για τους περισσότερους συμμαθητές τους προς το θετικότερο, και μάλιστα σε πολλά επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλες τις τελευταίες μας συζητήσεις τα παιδιά αναφέρθηκαν αρκετές φορές με θαυμασμό σε διάφορους συμμαθητές τους, άλλοτε έκπληκτοι ή και γοητευμένοι από τις επιδόσεις τους και τα όσα κατάφεραν στο πρόγραμμα (στο τραγούδι, στα όργανα, στις γλώσσες κ.ά.), και άλλοτε εντυπωσιασμένοι από τις ώριμες και δραστικές στάσεις τους σε κάποιες δύσκολες για την ομάδα στιγμές. Το αποτέλεσμα ήταν ότι μέσα από την εμπειρία του προγράμματος τα παιδιά είδαν, τελικά, πολλούς συμμαθητές τους με νέα μάτια και αναθεώρησαν τις απόψεις τους για αυτούς. Μια ιδέα για το πώς συνέβησαν όλα αυτά και για τις επιδράσεις που είχαν μάζ δίνουν τα παρακάτω κείμενα της Μυρτώ και της Γαλήνης, που γράφτηκαν έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος.



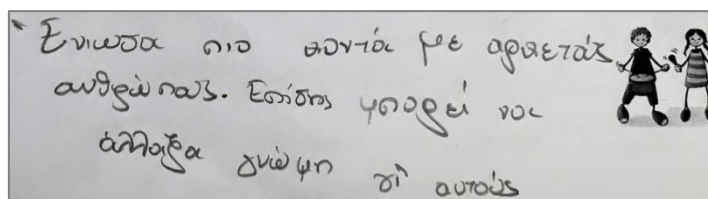
Η αγλήθεια είναι ότι επειδή ήταν ευχάριστη η όλη διαδικασία και επειδή έβγαλε από όλους μας δυνα-
τότητες που ήρθε να φέρω, αυτό φ'έκανε να δω με άλλο φάτι κάποιους ανθρώπους από άλλες χώρες, άλλα και από τους συμμαθητές μου και να έρθω πιο κοντά τους.

[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]



Έμαθα να συνεργάζομαι με όλη τα παιδιά της τάξης μου να αναγνωρίζω τα παιδιά που έκαναν με-
σα μου αγγλικά και αραβικά που έκαναν οι συμμαθητές μου και οι συμμαθητριές μου.

[Μυρτώ, 11/12/17, φυλλάδιο-3]



[Γαλήνη, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Η συλλογική εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου ώθησε, επίσης, τα παιδιά να ξαναδοούν τον εαυτό τους στο πεδίο των διαπροσωπικών τους σχέσεων και να επανεξετάσουν κάποιες στάσεις τους εντός του πεδίου αυτού. «Το πρόγραμμα αυτό με άλλαξε και από την άποψη ότι κατάλαβα λίγο και το πώς ήμουνα με τους άλλους, ότι ας πούμε δεν εμπιστευόμουνα κανέναν και ήμουν λίγο... Νομίζω ότι έγινα πιο ομαδική και θέλω αυτό να το κρατήσω», είπε η Μυρτώ, δείχνοντας με τα λόγια αυτά ότι ήταν έτοιμη να υιοθετήσει μια νέα στάση στις κοινωνικές της συναναστροφές. Παρόμοια στοιχεία βλέπουμε και στα λόγια της Διαμαντίας.

Εγώ: Σε βοήθησε αυτό το πρόγραμμα να σκεφτείς κάποια πράγματα για τον εαυτό σου;

Διαμαντία: Ναι. Σκέφτηκα και το πραγματοποίησα ότι θα έπρεπε να είμαι πιο κοντά στην τάξη μου, γιατί όλες τις άλλες χρονιές δεν έπαιζα με τα παιδιά, γιατί είχαμε κάποια θεματάκια. Και εντάξει, τώρα το ξανασκέφτηκα αυτό και είδα λίγο διαφορετικά τα πράγματα, δηλαδή, εντάξει, έφταιγα λίγο κι εγώ. Κι έτσι έκανα ας πούμε την κίνηση και πήγα πιο κοντά στα παιδιά, γιατί, όπως έχω ξαναπεί, αυτό το πρόγραμμα ήταν και ομαδικότητα, που την μαθαίνουμε.

Το γεγονός ότι οι Μουσικές του Κόσμου τούς έδωσαν την ευκαιρία να βιώσουν κάποιους ομαδικούς τρόπους μουσικής δημιουργίας και μέσα από αυτούς να έρθουν πιο κοντά, περιγράφηκε από τα παιδιά ως ένα από τα μεγάλα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Πολλά παιδιά, μάλιστα, ταύτισαν τις μουσικές του κόσμου γενικότερα (ή τα προγράμματα που παρουσιάζουν τέτοιες μουσικές) με τη δυνατότητα ανάπτυξης δυνατών ανθρώπινων σχέσεων. Η Διαμαντία, για παράδειγμα, παραθέτοντας έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος διάφορους λόγους για τους οποίους έκρινε ως ιδιαίτερα χρήσιμο το να μαθαίνουν τα παιδιά μουσικές του κόσμου, έγραψε μεταξύ άλλων: «Επίσης είναι σημαντικό [να μαθαίνει κανείς μουσικές του κόσμου], γιατί αν κάποιο παιδί δεν συμπαθεί τη μουσική ή ένα άλλο δεν έχει φίλους, μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα σιγά-σιγά αρχίζει να συμπαθεί τη μουσική αλλά και αρχίζει να κάνει φίλους». Τη βεβαιότητά της ότι οι Μουσικές του Κόσμου υπήρξαν η μαγική δύναμη που ένωσε τα παιδιά δηλώνει και η Λουκία σε ένα κείμενο που έγραψε και μου έστειλε από μόνη της σχεδόν δέκα μήνες μετά το τέλος του

προγράμματος, και ενώ ήταν πια μαθήτρια του Γυμνασίου⁵⁰. Και υπάρχει κάτι σε αυτό το κείμενο, μια μικρή λεπτομέρεια, που κάνει την αξία αυτών που λέει το κορίτσι ακόμη μεγαλύτερη: Είναι το σβησμένο «ήμασταν», που η Λουκία έχει αντικαταστήσει με το «είμαστε».

[Λουκία, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

2. Συνδέσεις που διαπερνούν σύνορα

Το συναίσθημα της σύνδεσης το ένιωσαν τα παιδιά όχι μόνο με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τους λαούς και τους ανθρώπους τους οποίους “γνώρισαν” μέσα από το πρόγραμμα. Η σύνδεση αυτή βιώθηκε και περιγράφηκε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: ως μια αίσθηση εγγύτητας και κατανόησης των αντιλήψεων των ανθρώπων αυτών, που προέκυψε μέσα από τις γνώσεις που αποκτήθηκαν, ως μια αίσθηση ότι, μέσα από κάποιες ενσώματες μουσικές εμπειρίες, προσεγγίζονταν έως και βίωνονταν κάποια συναισθήματά τους, ως μια γενικότερη ευαισθητοποίηση απέναντι στους ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, ως ενδιαφέρον και αγάπη για τους άλλους λαούς. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλες οι σχετικές αναφορές των παιδιών προέκυψαν αυθόρμητα –συνήθως έγιναν ενώ τα παιδιά περιέγραφαν ή κατέγραφαν κάποια γενικότερα συναισθήματα ή σκέψεις τους με αφορμή εμπειρίες του προγράμματος– και δεν ήρθαν ως απάντηση σε κάποια ερώτησή μου του τύπου «Πώς ένιωσες για τους ανθρώπους από τις κουλτούρες αυτές;». Μια τέτοια περίπτωση, που θα μας εισαγάγει στο θέμα, αποτελεί η παρακάτω τοποθέτηση του Φοίβου, από τη συζήτηση που είχα μαζί του στο τέλος της χρονιάς.

Εγώ: *Η εμπειρία αυτή πιστεύεις ότι επηρέασε καθόλου τον τρόπο που σκέφτεσαι για κάποια θέματα;*

Φοίβος: *Με επηρέασε λίγο εμμ... σε σύγκριση με ένα παιδί για παράδειγμα από τις άλλες χώρες.*

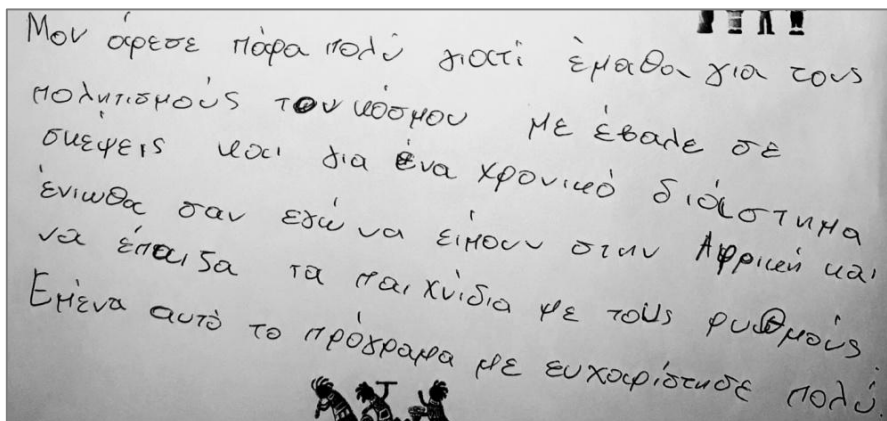
Εγώ: *Δηλαδή;*

⁵⁰ Τον Μάρτιο του 2018, σχεδόν δέκα μήνες δηλαδή μετά το τέλος του προγράμματος, συνάντησα τυχαία την Πετρούλα, μια από τις μαθήτριες του σχολείου της Πρασιάς, που τότε πια φοιτούσε στην Α΄ Γυμνασίου. Στη σύντομη, αλλά πολύ ζεστή, συζήτησή μας, η Πετρούλα μού είπε μεταξύ άλλων ότι θα ήθελε να μου γράψει μερικές ακόμη εντυπώσεις της από την εμπειρία του προγράμματος. Έτσι, της έστειλα μέσω viber ένα φυλλάδιο με ανοιχτές ερωτήσεις, το οποίο συμπλήρωσε και μου έστειλε πίσω. Φαίνεται ότι η Πετρούλα έδωσε το φυλλάδιο και στη Λουκία, γιατί λίγες μέρες αργότερα έλαβα και από αυτήν ένα ίδιο συμπληρωμένο φυλλάδιο.

Φοίβος: Ότι, μμμ, πώς να το πω... (σκέφτεται) Ότι με έφερε λίγο..., σαν να με έφερε λίγο πιο κοντά του, σαν να μου έδειξε λίγο πώς, τι κάνουν αυτά τα παιδιά, και όχι μόνο τα παιδιά, και οι άνθρωποι γενικά που ζουν στην Αφρική, στην Κίνα, στην Ωκεανία, πώς σκέφτονται, πώς... Και για ένα μικρό χρονικό διάστημα, για λίγο, ένιωσα στη θέση αυτού του παιδιού εκείνης της άλλης χώρας. Δηλαδή για λίγο ένιωθα σαν να ήμουν εγώ ένα παιδί εκεί.

Ο Φοίβος περιγράφει εδώ, καταρχάς, την αίσθησή του ότι μέσα από την εμπειρία του προγράμματος πήρε μια μικρή ιδέα, απέκτησε μια μικρή κατανόηση για τους ανθρώπους από τις κουλτούρες που μελετήσαμε. Φαίνεται ότι από τη στιγμή που οι άνθρωποι αυτοί απέκτησαν υπόσταση στο μυαλό του και άρχισαν να τον απασχολούν, η σκέψη του, πολύ λογικά, πήγε στα παιδιά που ζουν στις κουλτούρες αυτές. Ο Φοίβος προσπάθησε να φανταστεί: Πώς είναι, άραγε, ένα παιδί εκεί; Τι σκέφτεται; Τι κάνει; Πώς νιώθει όταν παίζει αυτές τις μουσικές ή βιώνει τις καταστάσεις για τις οποίες μιλήσαμε; Και κάποιες στιγμές – πιθανότατα κατά τη διάρκεια κάποιων εμπειριών του προγράμματος που κίνησαν μέσα του έντονα συναισθήματα– ο Φοίβος σκέφτηκε τον εαυτό του στο πολιτισμικό περιβάλλον αυτού του Άλλου παιδιού, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να αισθανθεί κάτι ο ίδιος που θα τον βοηθούσε να δώσει απάντηση στα ερωτήματα αυτά και να καταλάβει κάτι περισσότερο για αυτόν τον κόσμο των Άλλων.

Λίγες μέρες μετά την παραπάνω συζήτησή μας ο Φοίβος, απαντώντας σε ένα ερώτημα που του ζητούσε να καταγράψει κάποιες γενικές σκέψεις του για το πρόγραμμα, έγραψε το παρακάτω κείμενο. Σε αυτό περιγράφει πάλι μια φανταστική μεταφορά του σε ένα από τα πολιτισμικά περιβάλλοντα που μελετήσαμε. Αυτή τη φορά ο τόπος είναι συγκεκριμένος, όπως συγκεκριμένες είναι και οι δραστηριότητες που φαντάζεται ότι βιώνει εκεί.

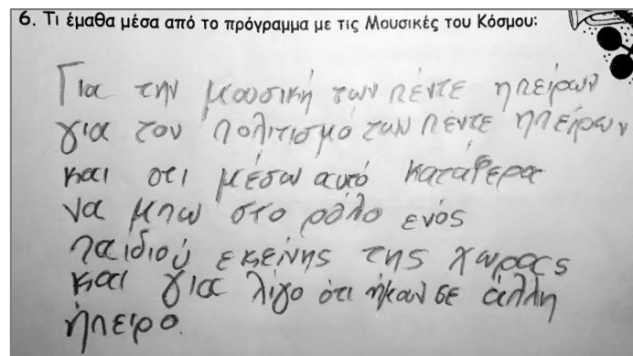


Μου άρεσε πάρα πολύ γιατί έμαθα για τους πολιτισμούς του κόσμου με έβαλε σε σκεψεις και για ένα χρονικό διάστημα ένιωθα σαν εγώ να είμαι στην Αφρική και να έπαιζα τα παιχνίδια με τους ρυθμούς. Εμένα αυτό το πρόγραμμα με ευχαρίστησε πολύ.

[Φοίβος, 12/6/17, φυλλάδιο-2]

Το επόμενο κείμενο είναι του Αναστάση, ενός μαθητή που, σε αντίθεση με τον Φοίβο, πήγαινε στο σχολείο της Πρασιάς, και ο οποίος ξεκίνησε το πρόγραμμα με πολύ πιο

αρνητικές προδιαθέσεις απέναντι στις άλλες κουλτούρες, σε σχέση με τον Φοίβο. Επιπλέον, ο Αναστάσης απαντά εδώ σε μια διαφορετική ερώτηση από αυτές στις οποίες απαντούσε παραπάνω ο Φοίβος τόσο στη συζήτησή μας όσο και στο κείμενό του. Παρά, όμως, τις διαφορές αυτές, η ομοιότητα ανάμεσα στις εμπειρίες που περιγράφουν τα δύο παιδιά είναι εκπληκτική.



[Αναστάσης, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Η μέσω της φαντασίας τοποθέτηση του εαυτού στη θέση ενός άλλου ανθρώπου, προκειμένου να αναπαραγάγουμε κάποια συναισθήματα ή εμπειρίες που θεωρούμε ότι αυτός ο άνθρωπος βιώνει, αναφέρεται από πολλούς μελετητές ως «ενσυναίσθηση» (ή ως ένα στοιχείο ενσυναίσθησης). Γενικά, η έννοια της ενσυναίσθησης – μια έννοια που ξεκίνησε από τους χώρους της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας, αλλά πλέον χρησιμοποιείται σε πολλές επιστημονικές και μη περιοχές – περιβάλλεται από μεγάλη ασάφεια και σύγχυση, με τους ορισμούς και τις θεωρήσεις των μελετητών να ποικίλουν ή και να αποκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους, ακόμη και εντός του ίδιου επιστημονικού χώρου (Carroll, 2011· Coplan, 2011· Goldie, 2011· Laurence, 2017). Ωστόσο, εδώ θα υιοθετήσουμε την έννοια αυτή με μια γενική της θεώρηση, ως δηλαδή μια νοητική και συναισθηματική διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος, ενώ διατηρεί ξεκάθαρη τη διάκριση ανάμεσα στον εαυτό και στον άλλον, “μπαίνει” με τη φαντασία του στην εσωτερική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, προκειμένου να καταλάβει πώς αυτός ο άλλος βιώνει τον κόσμο του και πώς αισθάνεται. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, ο άνθρωπος βιώνει κάποια συναισθήματα που μπορεί να είναι παρόμοια, ή και όχι, με αυτά του άλλου ατόμου (Coplan, 2011, σ.5-6· Laurence, στο Clarke et al., 2015, σ.6).

Η ενσυναίσθηση ως μέσο προσέγγισης των εσωτερικών καταστάσεων και πράξεων άλλων ανθρώπων έχει αντιμετωπιστεί με μεγάλο σκεπτικισμό και καχυποψία εντός του πεδίου της ανθρωπολογίας, με πολλούς ανθρωπολόγους να την απορρίπτουν ολοσχερώς, θεωρώντας ότι πρόκειται για μια απλοϊκή πρακτική που δεν μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση ανθρώπων

πολιτισμικά διαφορετικών από εμάς (Coplan & Goldie, 2011· Leavitt, 1996· Stueber, 2006). Εδώ, όμως, και παρά τη βάσιμη αυτή κριτική, θα χρησιμοποιήσω τη συγκεκριμένη έννοια, επειδή θεωρώ ότι στην περίπτωση των παιδιών δεν έχει ιδιαίτερη σημασία το αν αυτά μέσω της ενσυναίσθησης απέκτησαν σωστές ή λανθασμένες κατανοήσεις των συναισθημάτων των Άλλων. (Δεν έχουμε εδώ να κάνουμε με ανθρωπολόγους, που πρέπει να ερμηνεύσουν “σωστά”). Αυτό που έχει σημασία είναι ότι για τα παιδιά τα συναισθήματα αυτά υπήρξαν δρόμοι επαφής και νοητικής-συναισθηματικής σύνδεσής τους με τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες. Όπως εξηγεί ο φιλόσοφος Kendall Walton (2015), πολλές φορές μπορεί να αποκομίζουμε λανθασμένες εντυπώσεις μέσα από την ενσυναίσθηση, όμως, «οι εντυπώσεις αυτές, απατηλές ή όχι, έχουν σημαντικό ρόλο στο πώς σκεφτόμαστε για τους άλλους και στις αλληλεπιδράσεις μας με αυτούς» (σ.2).

Πάντως, την ενσυναίσθηση ως ένα θετικό αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τις μουσικές άλλων λαών την αναφέρουν και αρκετοί εθνομουσικολόγοι και μουσικοπαιδαγωγοί. Ο Nettl (2005), για παράδειγμα, θυμίζει ότι «η έκθεση σε μια άλλη κουλτούρα προκαλεί ενσυναίσθηση τόσο προς το ξένο όσο και προς το κοινό ανθρώπινο στοιχείο μιας άλλης κοινωνίας ανθρώπων» (σ.10). Ο Jeff Todd Titon (1995), επίσης από τον χώρο της εθνομουσικολογίας, υποστηρίζει ότι η μέσω βιωματικών οδών απόκτηση γνώσης στη μουσική μιας άλλης κουλτούρας μπορεί να προκαλέσει κάποιες στιγμές «μετατόπισης του υποκειμένου» (subject shift), στιγμές, δηλαδή, κατά τις οποίες “βγαίνουμε” έξω από τον εαυτό μας και τη συνηθισμένη μας ταυτότητα, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να μάθουμε κάποια πράγματα για τους άλλους, αλλά και για εμάς τους ίδιους. Σε άλλο άρθρο του, ο Titon (2003) ταυτίζει αυτή την εμπειρία «μετατόπισης του υποκειμένου» με την ενσυναίσθηση, σημειώνοντας ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να μην μας επιτρέπει να αισθανθούμε τον πόνο του άλλου, τροφοδοτεί όμως το ενδιαφέρον και την ενασχόλησή μας με αυτόν. Αντίστοιχα, η Melissa Cain (2005), από τους μουσικοπαιδαγωγούς που υπερασπίζονται την πολιτισμική ποικιλομορφία στη μουσική εκπαίδευση, σημειώνει: «Ένα από τα πιο σημαντικά και μακροχρόνια οφέλη από την εξερεύνηση των τεχνών πολλών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων είναι η επακόλουθη αύξηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και της ενσυναίσθησης και η μείωση της προκατάληψης» (σ.104).

Στις παραπάνω αναφορές τους, τόσο ο Φοίβος όσο και ο Αναστάσης μάς αφήνουν να καταλάβουμε ότι η αυτή η αίσθηση επαφής που ένιωσαν με τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες προέκυψε μέσα από κάποιες γνώσεις ή μουσικές εμπειρίες που βίωσαν στο πρόγραμμα και οι οποίες σχετίζονταν με τις κουλτούρες αυτές. Η Λήδα αναφέρθηκε πολύ πιο

συγκεκριμένα στα στοιχεία που κινητοποίησαν μια αντίστοιχη αίσθηση στην ίδια, ενώ χρησιμοποίησε ξεκάθαρα και τη λέξη «σύνδεση».

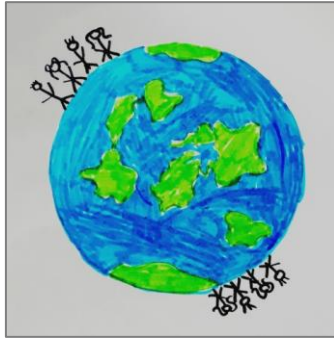
Λήδα: Και επίσης νιώθω τώρα πολύ διαφορετικά για τους ανθρώπους από τους άλλους πολιτισμούς, αυτούς που κάναμε τα τραγούδια τους.

Εγώ: Πώς νιώθεις δηλαδή;

Λήδα: Νιώθω πιο... σαν να έχω συνδεθεί κάπως μαζί τους. Επειδή μιλήσαμε λίγο τη γλώσσα τους, τραγουδήσαμε τα τραγούδια τους, κάναμε τους χορούς τους, μάθαμε πώς είναι, πώς ζουν, την ιστορία τους λίγο... Δηλαδή, καταλάβαμε κάτι για αυτούς τους ανθρώπους, σκεφτήκαμε...

Οι Clarke et al. (2015), μιλώντας για τους τρόπους με τους οποίους η μουσική επηρεάζει την συγκρότηση του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος, υποστηρίζουν ότι η μουσική και η μουσικοτροπία συνιστούν ένα πεδίο μέσα στο οποίο «ακροατές και δημιουργοί μπορούν να εμπλακούν με τις πραγματικές ή εικονικές υποκειμενικότητες κάποιων άλλων πραγματικών ή εικονικών συμμετεχόντων, και έτσι να βιώσουν (και ίσως βαθμηδόν και να κατανοήσουν) την πολιτισμική οπτική αυτών των πραγματικών ή εικονικών άλλων» (σ.11). Οι Μουσικές του Κόσμου αποτέλεσαν ένα τέτοιο πεδίο, εντός του οποίου τα παιδιά βίωσαν κάποιες εμπειρίες που ενσωμάτωναν και μετέφεραν στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας ανθρώπων από άλλες κουλτούρες. Αυτές ακριβώς τις εμπειρίες, μέσα από τις οποίες “μεταλάμβαναν” τον πολιτισμό των Άλλων, η Λήδα τις αντιλαμβάνεται ως νήματα που τη συνέδεσαν με αυτούς τους άλλους ανθρώπους, αλλά και ως οδούς προς μια κάποια κατανόησή τους. Πάντως, η Λήδα είναι σαφής στο ότι οι εμπειρίες του προγράμματος μέσα από τις οποίες συνδιαλέχθηκε συναισθηματικά και νοητικά με τους ανθρώπους των άλλων πολιτισμών δεν ήταν μόνο μουσικές (όπως αυτές στις οποίες αναφέρονται οι Clarke et al.), αλλά και γνωστικές. Αυτό είναι σημαντικό να ειπωθεί και να τονιστεί, όχι μόνο γιατί το στοιχείο της γνώσης αναφέρθηκε από όλα σχεδόν τα παιδιά ως ένας παράγοντας που έπαιξε μέγιστο ρόλο στα συναισθήματα που ένιωσαν και στις αντιλήψεις που διαμόρφωσαν για τους άλλους ανθρώπους, αλλά και γιατί δεν γνωρίζουμε αν η μουσική από μόνη της –χωρίς δηλαδή την πληροφορία, τη γνωστική διάσταση– θα μπορούσε να επιφέρει τέτοια δυναμικά αποτελέσματα στα θέματα αυτά. Θα έλεγα μάλιστα, τόσο με βάση τα ερευνητικά δεδομένα όσο και από την προσωπική διδακτική μου εμπειρία, ότι κάτι τέτοιο μοιάζει πολύ αμφίβολο.

Στο φυλλάδιο που συμπλήρωσε έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, η Λήδα αποτύπωσε στην παρακάτω ζωγραφιά την αίσθησή της ότι ήρθε πιο κοντά με ανθρώπους που ζουν σε πολύ μακρινά σημεία αυτού του κόσμου.



[Λήδα, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Αν τα παιδιά που προηγήθηκαν ένωσαν μια αίσθηση εγγύτητας με τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών αποκτώντας γνώσεις ή βιώνοντας κάποιες μουσικές εμπειρίες που σχετίζονταν με αυτούς, ο Ηλίας ένωσε ότι μοιράστηκε κάποια συναισθήματά τους. Σε μια ομαδική συζήτησή μας στο τέλος της χρονιάς, και ενώ η κουβέντα περιστρεφόταν γύρω από τα συναισθήματα που ένωσαν τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος, ο Ηλίας πετάχτηκε σχεδόν φωνάζοντας:

Ηλίας: (δυνατά) *Και νιώσαμε και τα συναισθήματά τους!*

Εγώ: *Για πες, Ηλία.*

Ηλίας: *Να, δεν νιώσαμε μόνο τα δικά μας συναισθήματα, αλλά νιώσαμε και κάποια δικά τους.*

Όπως το συναίσθημα ενός ανθρώπου από την Κίνα. Την αγάπη του...

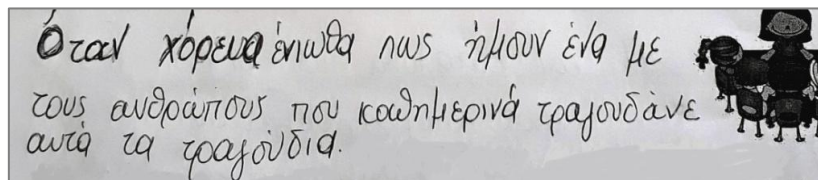
Εγώ: *Εννοείς, μέσα από το τραγούδι;*

Ηλίας: *Ναι, μέσα από το τραγούδι νιώσαμε την αγάπη του.*

Το κινεζικό τραγούδι «Kangding Love Song» γράφτηκε πιθανώς τη δεκαετία του 1930 από έναν νεαρό Κινέζο μουσικό και περιγράφει μια ιστορία αγάπης, που, σύμφωνα με την παράδοση, υπήρξε η αληθινή ιστορία του δημιουργού του. Έχοντας συγκινηθεί από την ιστορία αυτή (που δεν είχε αίσια εξέλιξη), ο Ηλίας φαντάζεται το συναίσθημα του συνθέτη και εν-συναισθάνεται μαζί του. Τη μεγάλη πιθανότητα η ιστορία αυτή να μην συνέβη πραγματικά, παρά να αποτελεί έναν μύθο –πιθανότητα για την οποία ήταν ενήμερος, αφού τους την είχα αναφέρει στο μάθημα– δεν τη λαμβάνει καθόλου υπόψη του. Η φράση «νιώσαμε το συναίσθημα ενός ανθρώπου» δείχνει ξεκάθαρα ότι ο Ηλίας δεν συμπάσχει εδώ με έναν μυθιστορηματικό ήρωα. Συμπάσχει με έναν πραγματικό άνθρωπο από την Κίνα, παραβλέποντας, μάλιστα, τελείως και τη χρονική διάσταση, το γεγονός δηλαδή ότι το συναίσθημα που τον συγκινεί βιώθηκε (αν βιώθηκε) πριν από ογδόντα περίπου χρόνια. Ο Ηλίας μοιράζεται το συναίσθημα του νεαρού Κινέζου συνθέτη χωρίς να τον εμποδίζει τίποτα: ούτε η πιθανότητα του μύθου, ούτε η χρονική ή η γεωγραφική απόσταση, ούτε η κουλτούρα. Και όπως είπα παραπάνω, το αν μοιράζεται κάτι πραγματικό ή πλασματικό δεν έχει σημασία:

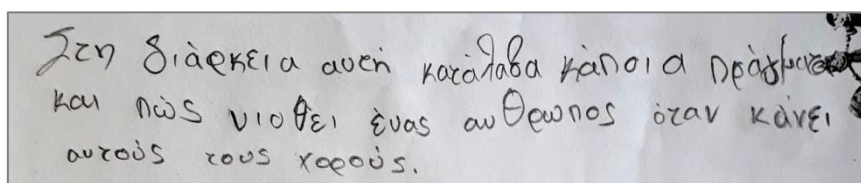
σημασία έχει ότι το μοίρασμα αυτό ήταν ένα κανάλι μέσα από το οποίο ο Ηλίας βίωσε μια μορφή επικοινωνίας με τους ανθρώπους μιας άλλης κουλτούρας.

Μέσα από έναν διαφορετικό αλλά εξίσου ενδιαφέροντα δρόμο βίωσε η Λουκία τη δική της επικοινωνία με τις άλλες κουλτούρες, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κείμενο αυτό προέρχεται από το φυλλάδιο που η Λουκία έγραψε και μου έστειλε περίπου δέκα μήνες μετά το τέλος του προγράμματος.



[Λουκία, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

Ξαναφέροντας το θέμα στο πεδίο της ενσώματης, επιτελεστικής μουσικής εμπειρίας, η Λουκία περιγράφει τις στιγμές που χόρευε τα τραγούδια ως στιγμές κατά τις οποίες ένιωθε ενωμένη με τους ανθρώπους που βιώνουν τέτοιες επιτελέσεις στην καθημερινότητα της ζωής και στο πλαίσιο της παράδοσής τους. Μια παρόμοια συσχέτιση ανάμεσα στη χορευτική κίνηση με την οποία συνοδεύαμε τα τραγούδια και σε μια αίσθηση επαφής ή συντονισμού με τους ανθρώπους από τις άλλες κουλτούρες είχε κάνει η Λουκία και σε μια παλιότερη συζήτησή μας, όπου είχε αναφέρει τα εξής: «Μου άρεσαν επίσης πολύ και οι χοροί που μας δείξατε. Γιατί έτσι χόρευαν, καταλαβαίναμε ότι έτσι χόρευαν και άλλοι άνθρωποι σε άλλες χώρες ή πιο παλιά, ας πούμε άνθρωποι από τη Βολιβία ή την Κίνα, αναλόγως το τραγούδι». Ακόμη πιο ξεκάθαρα αναφέρει τον χορό ως έναν δρόμο μέσα από τον οποίο επικοινωνήσε συναισθηματικά με τους ανθρώπους των αντίστοιχων πολιτισμών η Κική, ένα κορίτσι που λόγω κάποιων ειδικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε, είχε μια σχεδόν αφανή παρουσία στο πρόγραμμα.



[Κική, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Και τα δύο κορίτσια μάς λένε με τον τρόπο τους ότι όταν χόρευαν τους χορούς κάποιων άλλων ανθρώπων, ένιωθαν ότι “έπιαναν” κάτι από τις εσωτερικές καταστάσεις των ανθρώπων αυτών –κάποιο συναίσθημά τους ή κάποιο στοιχείο της ταυτότητάς τους– και η εμπειρία αυτή ήταν ενωτική. Ο Blacking (1973) φαίνεται να δικαιολογεί την αίσθησή τους,

καθώς υποστηρίζει ότι η κίνηση του σώματος με τη μουσική μπορεί να μας φέρει σε επαφή με τα συναισθήματα και τις σκέψεις των δημιουργών ή άλλων επιτελεστών της. Ο Blacking αναφέρει ότι πολύ συχνά η γέννηση μιας μουσικής ιδέας στο μυαλό του δημιουργού συμπίπτει με μια ελαφριά ρυθμική κίνηση του σώματός του, επομένως είναι πιθανό ένας επιτελεστής, αναπαράγοντας την ίδια σωματική κίνηση, να “συλλάβει” και το συναίσθημα εκείνης της στιγμής.

Αν η μουσική ξεκινά, όπως θεωρώ, ως μια κίνηση του σώματος, μπορούμε να ανακαλέσουμε την κατάσταση κατά την οποία επινοήθηκε μπαίνοντας μέσα στη σωματική κίνηση της μουσικής, και νιώθοντάς τη έτσι με έναν τρόπο πολύ κοντινό σε αυτόν που την ένωσε ο συνθέτης. (Blacking, 1973, σ. 111)

Μπορεί να μην μπορούμε να βιώσουμε ακριβώς τις σκέψεις που συνδέθηκαν με τις κινήσεις εκείνων των ανθρώπων, γράφει ο Blacking (1973), όμως η σωματική εμπειρία της μουσικής «είναι πιθανότατα το πιο κοντά που μπορεί ποτέ να βρεθεί κανείς στο συντονισμό του με ένα άλλο άτομο» (σ.111).

Την άποψη ότι μέσα από τη μουσική, τη μουσική επιτέλεση ή και την τέχνη γενικότερα μπορεί κανείς να βιώσει ένα είδος επαφής με ανθρώπους άλλων τόπων και εποχών, τη συναντούμε και σε άλλους μελετητές, που δίνουν ο καθένας τη δική του οπτική. Ο Elliott (1995), για παράδειγμα, αναφέρει ως ένα από τα οφέλη της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης το ότι οι επιτελεστικές μουσικές εμπειρίες που βιώνονται σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούν να «συνδέσουν τον εαυτό με την προσωπική υπόσταση άλλων μουσικών ή ακροατηρίων σε άλλους χρόνους και τόπους» (σ.209). Από έναν άλλο χώρο, αυτόν της ψυχολογίας, ο Walton (2015) αναφέρει ότι η τέχνη μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση της ενότητας, καθώς «μάς καθιστά ικανούς να συνδεόμαστε ενσυναισθητικά με τον καλλιτέχνη και με τους ανθρώπους που βιώνουν το ίδιο έργο, μοιραζόμενοι συναισθήματα με αυτούς» (σ.2). Ο Walton τονίζει για άλλη μια φορά ότι η αυτή αίσθηση ενότητας μπορεί να προκύψει μέσα από την τέχνη ακόμη και αν η ενσυναίσθηση είναι απατηλή, ακόμη δηλαδή και αν κάνουμε λάθος όταν πιστεύουμε ότι μοιραζόμαστε τα συναισθήματα του καλλιτέχνη ή των άλλων ανθρώπων. Μια ακόμη όψη του θέματος αυτού, που στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα, παρουσιάζει η ανθρωπολόγος Βασιλική Λαλιώτη στο βιβλίο που γράφει από κοινού με την Παπαπαύλου (Λαλιώτη & Παπαπαύλου, 2010) και όπου επανεξετάζει το υλικό από την εθνογραφική της έρευνα σε σύγχρονες παραστάσεις του αρχαίου ελληνικού δράματος. Η Λαλιώτη περιγράφει την αίσθηση των συνομιλητών της, ηθοποιών αρχαίου δράματος, ότι μέσα από την επιτέλεση έρχονταν σε επαφή με τους αρχαίους προγόνους τους.

Την ώρα της παράστασης, γράφει η Λαλιώτη, ο ηθοποιός είναι «ένα ον αναπόσπαστα συνδεδεμένο με τα άλλα όντα στο χώρο και στο χρόνο» (σ.119), ένα ον που «μετουσιώνεται, βλέπει τον εαυτό του και αυτούς που κάθονται στις κερκίδες ως χιλιάδες ενοποιημένα στο χώρο και στο χρόνο πρόσωπα» (σ.121).

Με αφορμή αναφορές της Λαλιώτη στις έννοιες της «διασωματικότητας» (intercorporeality) και της «υπερσωματικότητας» (transcorporeality), οδηγήθηκα σε ένα άρθρο της Catherine Waldby (2002), στο οποίο η συγγραφέας μελετά μέσα από μια ανθρωπολογική και κοινωνιολογική ματιά τις βιοϊατρικές μεταμοσχεύσεις ανθρώπινου ιστού, συνδέοντας τες με την έννοια της διασωματικότητας. Με την έννοια αυτή –την οποία η Waldby δανείζεται από τη φεμινιστικής σκέψης μελετήτρια Gail Weiss (1999)– περιγράφεται η θεώρηση ότι η ενσώματη υπόσταση του ανθρώπου δεν είναι αυτόνομη, αλλά προκύπτει μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις και σχέσεις του με τις ενσώματες υποστάσεις άλλων όντων. Παρότι η μελέτη της Waldby (2002) μοιάζει να βρίσκεται θεματολογικά πολύ μακριά από αυτά που μας απασχολούν εδώ, κάποια βασικά σημεία της μπορούν να μας βοηθήσουν να δούμε μέσα από ένα άλλο πρίσμα την αίσθηση σύνδεσης που ένιωσαν τα παιδιά με τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες. Συγκεκριμένα, η Waldby υποστηρίζει ότι η μεταμόσχευση οργάνων και ιστού δεν είναι συναισθηματικά ουδέτερη, αλλά επηρεάζει έντονα τα συναισθήματα και την αίσθηση ταυτότητας του λήπτη. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα, οι λήπτες (αλλά και οι δότες) αισθάνονται ότι οι ανθρώπινοι ιστοί διατηρούν κάποια στοιχεία από την προσωπική υπόσταση και την ταυτότητα του δότη, τα οποία μεταφέρονται κατά τη μεταμόσχευση στο νέο άτομο και στο εξής συνεχίζουν να υπάρχουν εντός αυτού. Η Waldby αναφέρει ότι πολλοί λήπτες οργάνων αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον για τον άγνωστο δότη, προσπαθούν να τον φανταστούν και νιώθουν μια έντονη αίσθηση δεσμού έως και ταύτισης μαζί του. Με βάση αυτές τις μαρτυρίες, η συγγραφέας διατυπώνει την άποψη ότι η μεταμόσχευση ιστών του ανθρώπινου σώματος αποτελεί ένα πεδίο διασωματικότητας, που παράγει ταυτίσεις (αλλά και αρνήσεις ταύτισης) μεταξύ δοτών και ληπτών, οι οποίες φανερώνονται, πέραν του ανοσολογικού, και σε ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο.

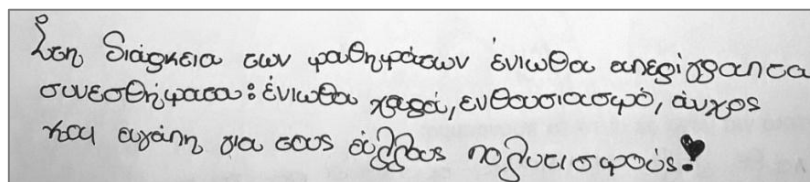
Μπορεί κανείς να δει μια παραλληλία ανάμεσα στην περίπτωση των ληπτών μοσχεύματος της παραπάνω μελέτης και σε αυτή των παιδιών. Όταν τα παιδιά βιώνουν σωματικά μια μουσική που έχει την προέλευση της στους ανθρώπους μιας άλλης κουλτούρας, που αποτελεί κομμάτι της ζωής των ανθρώπων αυτών και έχει βιωθεί από αυτούς με κάποιους παρόμοιους σωματικούς τρόπους, είναι σαν να λαμβάνουν ένα μόσχευμα. Το μόσχευμα αυτό εμπεριέχει

κάτι από την ύπαρξη και τον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων προέλευσής του, το οποίο περνά πια μέσα στα παιδιά, δίνοντάς τους μια πρόσβαση στον κόσμο των άλλων. Και όπως οι λήπτες της παραπάνω μελέτης, έτσι και τα παιδιά νιώθουν ότι αυτό που μοιράζονται με τους μακρινούς και άγνωστους δότες –στην περίπτωση των παιδιών η ενσώματη μουσική εμπειρία– τα ενώνει με έναν άρρητο διασωματικό τρόπο μαζί τους.

Η αίσθηση σύνδεσης που ένιωσαν τα παιδιά με τους ανθρώπους από τις κουλτούρες που μελετήσαμε στο πρόγραμμα (αλλά και γενικότερα από τις άλλες κουλτούρες) εκφράστηκε και ως ένα ενδιαφέρον για τις καταστάσεις της ζωής και τις αντιλήψεις των ανθρώπων αυτών, στοιχείο που είδαμε και σε προηγούμενα κεφάλαια. Ένα τέτοιο ενδιαφέρον αλλά και κάποια ζεστά συναισθήματα εγγύτητας και αγάπης γεννήθηκαν στην Ευαγγελία.

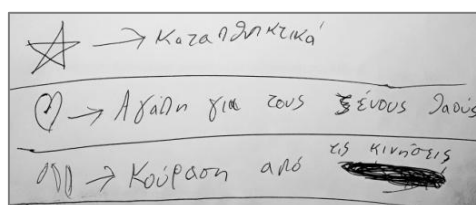
Ευαγγελία: Αυτή η εμπειρία με έκανε να σκεφτώ τους ανθρώπους που ζουν σε άλλες χώρες και με έκανε να με ενδιαφέρει το πώς ζουν και πώς βλέπουν κι αυτοί ας πούμε τα πράγματα. Επίσης, τώρα σκέφτομαι με πιο πολλή αγάπη τα άτομα αυτά, που έχουμε κάνει τα τραγούδια τους.

Την καθαρή, ανιδιοτελή και χωρίς όρους αγάπη τους για τους άλλους λαούς συμπεριέλαβαν ανάμεσα στα συναισθήματα που ένιωσαν στη διάρκεια του προγράμματος η Μυρτώ και η Θέκλα, όπως φαίνεται στα παρακάτω κείμενά τους.



Λοιπή διαδικασία των φαθημάτων ένιωθα ανεξίτηλα συνασθήματα: ένιωθα χαρά, ενθουσιασμό, άγχος και ευχαρία για τους σύγχρονους ποζιτισμούς!♥

[Μυρτώ, 2/6/17, φυλλάδιο-1]



★ → Κοζα ηθικικά
♥ → Αγάπη για τους ξένους λαούς
==> Κούραση από τις κινήσεις

[Θέκλα, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Παράλληλα με την αγάπη και το ενδιαφέρον, στα λόγια πολλών παιδιών φαίνεται επίσης και ένας νέος τρόπος σκέψης για τους ανθρώπους από άλλες χώρες –αυτούς που ζουν εκεί, αλλά και αυτούς που ζουν στη δική μας χώρα– καθώς και μια αυξημένη ευαισθητοποίηση στο θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας. «Η όλη διαδικασία [...] μ' έκανε να δω με άλλο μάτι κάποιους ανθρώπους από άλλες χώρες», έγραψε στο φυλλάδιό της η Μυρτώ έξι μήνες μετά το τέλος του προγράμματος, ενώ παρόμοια συναισθήματα αναδύονται και από την παρακάτω φράση της Κορίνας, γραμμένη και αυτή την ίδια περίοδο.

Επίσης, κατάλαβα κάποια πράγματα για τον εαυτό μου:

Ότι η κάθε κώσα είναι διαφορετική, και ότι είναι
πιο ποιο ευέσθητη σε θέματα με τους άλλους ανθρώπους
που είναι διαφορετικοί από εμένα.

[Κορίνα, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Από το ίδιο φυλλάδιο προέρχεται και η παρακάτω απάντηση της Νάσιας στο ερώτημα τι σήμαινε για αυτήν η συμμετοχή της στο πρόγραμμα. Έχει ενδιαφέρον να δει κανείς τη συγκεκριμένη απάντηση σε αντιπαραβολή με εκείνη που είχε δώσει το κορίτσι σε ένα πολύ παρόμοιο ερώτημα τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς, την περίοδο δηλαδή που έληξαν τα μαθήματά μας. Τότε είχε περιγράψει το νόημα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα ως το άθροισμα πολλών σημαντικών για αυτήν εμπειριών: «...ότι έμαθα πράγματα που δεν ήξερα, καινούρια όργανα, καινούρια τραγούδια, καινούρια πράγματα για τη ζωή και τους πολιτισμούς...». Έξι μήνες αργότερα, όμως, η Νάσια δίνει μια πολύ διαφορετική απάντηση, συμπυκνώνοντας την ουσία της συμμετοχής της σε «μόνο ένα πράγμα».

10. Για μένα η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου σήμαινε:
Μόνο ένα πράγμα. Τα παιδιά
όπου είναι από άλλες χώρες
δεν πρέπει να σενοκρινούνται από τους
κορίτσιους άλλων χωρών, γιατί οι άλλοι δεν είναι
αυξάνονται από τα παιδιά τα οποία είναι
από άλλες χώρες...

[Νάσια, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Έχοντας, προφανώς, στη διάρκεια των έξι μηνών που μεσολάβησαν, επεξεργαστεί στο μυαλό της κάποια θέματα που τέθηκαν στα μαθήματά μας, και έχοντας επανεξετάσει κάποιες καταστάσεις του κοινωνικού της περιβάλλοντος μέσα από νέα πρίσματα, η Νάσια αφήνει τώρα σε δεύτερη θέση τα όσα αποκόμισε προσωπικά από το πρόγραμμα και προτάσσει ένα θέμα που αφορά την κοινωνία των παιδιών (και ολόκληρη, βέβαια, την κοινωνία, αλλά η Νάσια εστιάζει σε αυτήν των παιδιών, γιατί εκεί νιώθει ότι μπορεί να παρέμβει). Υψώνοντας μια φωνή που έχει πολιτική χροιά, κατηριάζει τις ρατσιστικές συμπεριφορές των παιδιών-μελών της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς, απορρίπτοντας τις αντιλήψεις περί φυλετικής/πολιτισμικής ανωτερότητας κάποιων ομάδων έναντι κάποιων άλλων. Ταυτόχρονα, τίθεται στο πλευρό των μειονοτικών ομάδων, τις οποίες καλεί να μην πτοηθούν από τις στάσεις αυτές. Στην ουσία, αυτό που έχουμε εδώ είναι μια δήλωση αλληλεγγύης προς τους υφιστάμενους τον ρατσισμό. Η δήλωση αυτή φανερώνει ότι οι

κατανοήσεις που αποκόμισε η Νάσια μέσα την εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου δεν έμειναν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Έξι μήνες μετά το πρόγραμμα η Νάσια έχει ήδη μεταφέρει τις κατανοήσεις αυτές στο πεδίο της πραγματικής ζωής, παίρνοντας θαρραλέα θέση σε κοινωνικά ζητήματα, καταδικάζοντας ξεκάθαρα τον ρατσισμό και διεκδικώντας τη ζωή της μέσα σε μια πιο ανεκτική κοινωνία.

3. Συναισθήματα για μια «δασκάλα που ήταν κάπως αλλιώτικη»

Από την παρουσίαση των σχέσεων και συνδέσεων που βίωσαν τα παιδιά στο πλαίσιο του προγράμματος δεν θα μπορούσε να λείπει η σχέση που ανέπτυξαν με εμένα, την «κυρία Γιούλη». Η σχέση αυτή αξίζει και πρέπει να εξεταστεί, όχι μόνο γιατί αποτέλεσε μια κυρίαρχη ανθρώπινη σχέση που βιώθηκε από τους συμμετέχοντες σε αυτό το πρόγραμμα, αλλά και γιατί η δύναμη και η ποιότητά της έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος, γεγονός που, με τη σειρά του, μας δίνει κάποια πολύ χρήσιμα για την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση μηνύματα. Στην παρουσίαση που ακολουθεί θα επικεντρωθώ στο πώς ένιωσαν τα παιδιά για την «κυρία Γιούλη», παρά στα δικά μου συναισθήματα εντός αυτής της σχέσης, τα οποία έχουν, ούτως ή άλλως, φανερωθεί και συζητηθεί με αναστοχαστική ματιά στα κεφάλαια της επιτόπιας έρευνας.

Μια γενική και συνοπτική εικόνα των συναισθημάτων που ένιωσαν τα παιδιά για μένα, αλλά και της σχέσης που τελικά αναπτύχθηκε ανάμεσά μας, δίνει η Κασσιόπη, η εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου της Πρασιάς, με τα λόγια που είπε στη μία και μοναδική συνέντευξη που της πήρα λίγες βδομάδες μετά τη λήξη του προγράμματος. Προς το τέλος εκείνης της συνέντευξης και αφού είχε απαντήσει στα διάφορα ερωτήματά μου, η Κασσιόπη ζήτησε από μόνη της να καταθέσει μία άποψη, όχι ως δασκάλα και συνεργάτιδα στο πρόγραμμα, αλλά ως μητέρα παιδιού που συμμετείχε σε αυτό. (Θυμίζω ότι η Κασσιόπη είχε μια κόρη που ήταν μαθήτρια στο ΣΤ1 τμήμα.) Με την ιδιότητά της λοιπόν αυτή, η Κασσιόπη είπε τα ακόλουθα.

Κασσιόπη: Επειδή είμαι και μητέρα παιδιού που συμμετείχε, θέλω να πω ότι εκτός από όλα αυτά τέλος πάντων τα στοιχεία τα μαθησιακά και τα σχετικά με τις αντιλήψεις, όλα αυτά που πρόσφερε [αυτό το πρόγραμμα] στα παιδιά, είδα επίσης ότι τα παιδιά ένιωσαν και ένα φοβερό δέσιμο μαζί σου και σε αγάπησαν πάρα πολύ, και ένιωθαν και εκείνα ότι δέθηκαν κι εσύ μαζί τους...

Εγώ: Ναι, έτσι είναι. Κι εγώ τα αγάπησα πάρα πολύ. Και μας έδεσε πολύ αυτή η εμπειρία ...

Κασσιόπη: ...Ότι μπήκες δηλαδή στη ζωή τους, σαν ένα πρόσωπο δικό τους, που είναι στη καρδιά τους, που το σκέφτονται και το αγαπάνε... Και δεν ξέρω αν αυτό θεωρείται κακό ως προς την έρευνα και αυτά, αλλά, εντάξει, εγώ δεν μπορώ να το δω σαν αρνητικό αυτό. Με τίποτα.

Εγώ: *Πράγματι, ήμουν ένα μέρος της εμπειρίας των παιδιών, ήταν φυσικό να γίνει...*

Κασσιόπη: *Ναι, αλλά αυτός δεν είναι και ο ρόλος του δασκάλου, γενικώς; Εσύ δεν είχες, δηλαδή, δασκάλους που σε έχουν επηρεάσει σε όλη σου τη ζωή και που τους σκέφτεσαι; Και δεν γίνεται να κάνεις μουσική και να μην δένεσαι, και να μην νιώσεις δηλαδή ότι ένα κομμάτι της ψυχής σου είναι ίδιο με του άλλου και έχει ταυτιστεί ας πούμε.*

Οι σχέσεις που περιγράφει εδώ με αυτόν τον τόσο συγκινητικό τρόπο η Κασσιόπη δεν επικράτησαν, βέβαια, από την πρώτη στιγμή, τουλάχιστον όχι σε όλο το φάσμα των παιδιών. Όπως έχει φανεί στις αφηγήσεις της επιτόπιας έρευνας, τις πρώτες εβδομάδες της γνωριμίας μας οι στάσεις των παιδιών απέναντί μου ήταν ανάμεικτες, με κάποια παιδιά, ειδικά στο σχολείο της Πρασιάς, να είναι αρκετά επιφυλακτικά ή και να επιδεικνύουν ενίοτε αντιδραστική συμπεριφορά. Σύντομα, όμως, επικράτησε ένα καλό κλίμα στο σύνολο των παιδιών, με αποτέλεσμα να ανοίξει ο δρόμος για μια πιο κοντινή και ζεστή επαφή ανάμεσά μας, από την οποία προέκυψαν τελικά αυτή η δυνατή σύνδεση και η αγάπη, για τις οποίες μιλά η Κασσιόπη. Τα συναισθήματα αυτά, σε συνδυασμό με κάποια ακόμη, όπως η ευγνωμοσύνη, η εκτίμηση, ο θαυμασμός και η εμπιστοσύνη, κυριάρχησαν στις καρδιές των παιδιών, επισκιάζοντας πλήρως και καθιστώντας ασήμαντες τις λίγες γκρίνιες και μικροεντάσεις που σημειώθηκαν σε κάποια μαθήματα, οι οποίες, άλλωστε, σχεδόν απαρέγκλιτα συνοδεύουν τη διδακτική πράξη. Όσο για το πώς εντόπισα ή αναγνώρισα τα παραπάνω συναισθήματα, αυτό σίγουρα δεν αποτέλεσε δύσκολη υπόθεση. Με τον αυθορμητισμό και την αμεσότητα της ηλικίας τους τα παιδιά δεν δίστασαν να περιγράψουν με λόγια, να καταγράψουν, να εκφράσουν με διάφορους σωματικούς τρόπους ή και να ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους για την κυρία Γιούλη. Ακόμη και την ερμηνεία αυτών που ένιωσαν, σε μεγάλο βαθμό μού την έδωσαν τα ίδια.

Όπως θα φανεί στη συνέχεια, τα συναισθήματα των παιδιών απευθύνονταν άλλοτε στην κυρία Γιούλη ως ερευνήτρια, σχετίζονταν δηλαδή με τον ειδικό ρόλο που είχε η παρουσία μου ανάμεσά τους, άλλοτε στη κυρία Γιούλη ως δασκάλα, άλλοτε στη κυρία Γιούλη ως άνθρωπο γενικά, συχνότερα δε σε μια ανάμειξη όλων των παραπάνω. Η ανάμειξη αυτή ήταν απολύτως φυσική, καθώς στις συνειδήσεις των παιδιών (αλλά βέβαια και στη δική μου) οι τρεις αυτές διαστάσεις της κυρίας Γιούλης δεν ήταν τόσο διακριτές. Στην πραγματικότητα, και ακριβώς λόγω των πολλαπλών ρόλων που είχα μέσα στις τάξεις τους, τα παιδιά με αντιλαμβάνονταν ως κάτι ιδιαίτερο, μην μπορώντας εύκολα να με κατατάξουν σε μια από τις γνωστές τους κατηγορίες, για παράδειγμα, σε αυτήν της δασκάλας. Αυτό αναδεικνύεται χαρακτηριστικά σε μια συζήτηση που είχα με παιδιά του σχολείου του Κέδρου κάπου τον

Μάιο. Όταν σε κάποια στιγμή της συζήτησης εκείνης, απαντώντας στην απορία τους για το πώς βρέθηκα ανάμεσά τους («Και ο κύριος Περσέας πώς σας βρήκε; Ήξερε ότι κάνετε αυτό το πρόγραμμα; Και πώς ήρθατε εδώ;»), ανέφερα ότι ο κύριος Περσέας είχε δει την παρουσίαση των τραγουδιών από τους δικούς μου μαθητές στο σχολείο όπου δουλεύω, τα παιδιά έμειναν κυριολεκτικά με ανοιχτό το στόμα.

Φοίβος: *Τιιι; Εσείς είστε δασκάλα;*

Εγώ: *Ε, ναι. Δασκάλα είμαι, βέβαια..*

Όλα τα παιδιά μαζί (με απόλυτη έκπληξη): *Τιιι; Δηλαδή κανονική δασκάλα; Σε σχολείο;*

Εγώ: *Ναι, είμαι δασκάλα Μουσικής σε ένα σχολείο μιας άλλης περιοχής.*

Όλα τα παιδιά μαζί: *Αααα!!!*

Διαμαντία: *Αλήθεια;*

Εγώ (γελώντας από μέσα μου): *Ναι, αλήθεια. Γιατί; Δεν σας μοιάζω για δασκάλα;*

Λήδα: *Πώς! Μοιάζετε, μοιάζετε αρκετά. Αλλά είναι που... δηλαδή δεν το είχαμε σκεφτεί...*

Διαμαντία: *Μοιάζετε, αλλά είστε και κάπως αλλιώςτικη, δηλαδή για δασκάλα.*

Εγώ: *Επειδή σας δείχνω κάποια διαφορετικά πράγματα από αυτά που κάνατε ως τώρα στη Μουσική;*

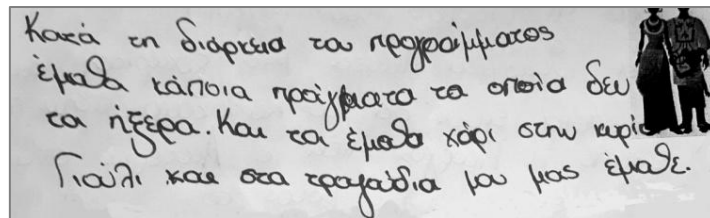
Φοίβος: *Επειδή είναι διαφορετικά αυτά που μας δείχνετε, επειδή το μάθημά σας είναι διαφορετικό, και το πώς είμαστε στο μάθημα, και που συζητάμε, μιλάμε για αυτά, που μας παίρνετε ως πούμε σαν συνέντευξη, όλα, γενικώς.*

Διαμαντία: *Για αυτό λέω ότι είστε κάπως αλλιώςτικη.*

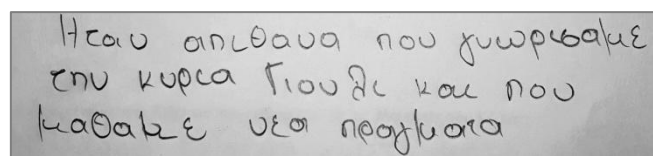
Με αυτό, λοιπόν, το δεδομένο της ιδιότυπης και πολύμορφης παρουσίας μου ανάμεσά τους, τα παιδιά συνδέθηκαν μαζί μου για πολλούς διαφορετικούς λόγους. Τους κυριότερους από αυτούς θα αναλύσω στη συνέχεια.

Μια πολύ σημαντική παράμετρος υπήρξε οπωσδήποτε το γεγονός ότι για τα παιδιά ήμουν ο άνθρωπος που τα έφερε σε επαφή με τους άλλους πολιτισμούς, «ο καθοριστικός κρίκος [...], το άτομο που παραδίδει τη μουσική και πολιτισμική γνώση του Άλλου» (Trimillos, 2004, σ.27). Ήμουν, με άλλα λόγια, ο κομιστής της γνώσης για τον «έξω κόσμο», έναν κόσμο για τον οποίο τα παιδιά δεν ήξεραν τίποτα. Και μόνο αυτή η αποστολή μου ήταν αρκετή, για να τα κάνει να νιώσουν την παρουσία μου ως σημαντική για τις ζωές τους. Αυτό επιβεβαιώνει και η Διαμαντία, τοποθετώντας με στο ίδιο επίπεδο με τη δασκάλα της: «Μου αρέσει πολύ που με εσάς μαθαίνω πολλά πράγματα. Και δεν είναι μόνο η κυρία Διώνη που μας μαθαίνει γράμματα, αλλά είστε κι εσείς που μας μαθαίνετε όχι ακριβώς γράμματα, αλλά τη ζωή και τα τραγούδια των άλλων πολιτισμών». Ο Ραφαήλ, μάλιστα, με αντιλήφθηκε ως μια μοναδική

ευκαιρία που τους έδωσε η ζωή για να έρθουν σε επαφή με αυτές τις γνώσεις: «Και όλα αυτά που μάθαμε φέτος με εσάς... σκέφτομαι... Δηλαδή, αν δεν ήσασταν εσείς, δεν θα είχαμε μάθει ποτέ τίποτα από αυτά». Με ένα παρόμοιο σκεπτικό, η Νάσια και η Πέπη ταυτίζουν την παρουσία μου ανάμεσά τους με την απόκτηση νέων γνώσεων από μέρους τους.

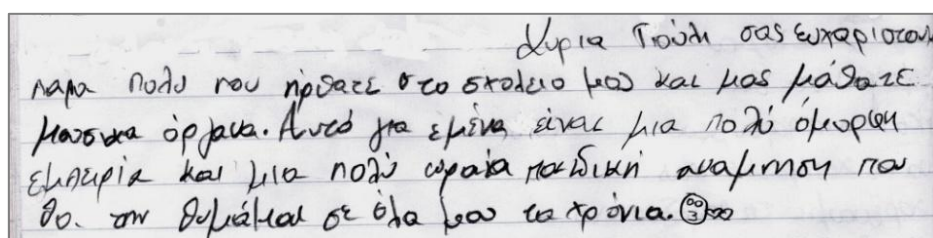


[Νάσια, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

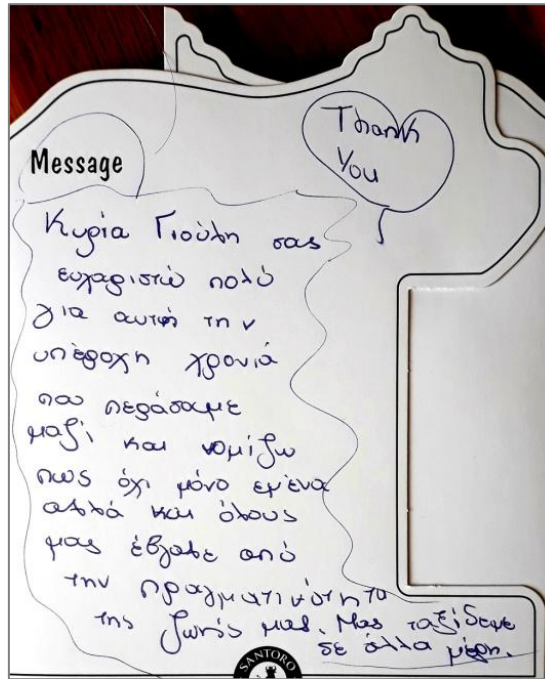


[Πέπη, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

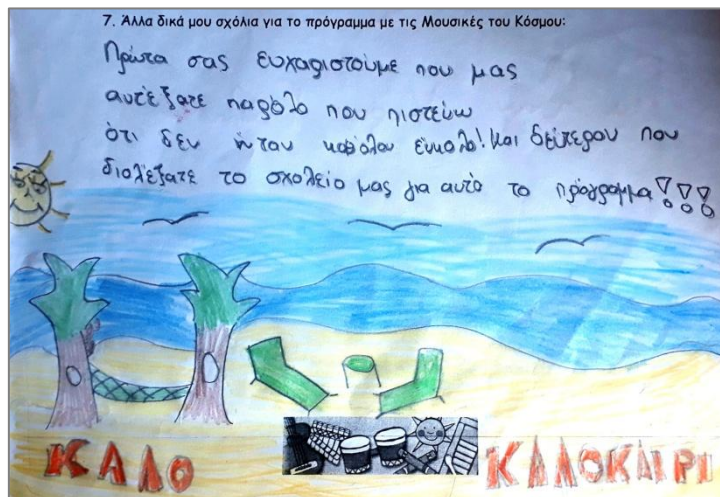
Ακόμη περισσότερο και από κομιστής της γνώσης και διαμεσολαβητής των άλλων πολιτισμών –ένας «culture(s) carrier», όπως αποκαλεί ο Trimillos (2004, σ.33) τον εθνομουσικολόγο-δάσκαλο που παρουσιάζει στους μαθητές μια μουσική κουλτούρα διαφορετική από τη δική τους–, για τα παιδιά υπήρξε η δασκάλα (ή το άτομο) που τους έδωσε την ευκαιρία να ζήσουν μια μοναδική, όπως την αντιλήφθηκαν, για τα σχολικά και κοινωνικά δεδομένα τους εμπειρία. «Ήταν μια αξέχαστη εμπειρία, που δεν θα την έκανα σίγουρα, άμα δεν ερχότανε η κυρία Γιούλη στο σχολείο μας», έγραψε στο φυλλάδιό της η Φιλάνθη, απηχώντας τα συναισθήματα σχεδόν όλων των παιδιών. Την ευγνωμοσύνη τους για αυτή την εμπειρία την εξέφρασαν τα παιδιά πάρα πολλές φορές στις συζητήσεις μας, ενώ την κατέγραψαν και σε πολυάριθμα κείμενά τους, μερικά από τα οποία παραθέτω ενδεικτικά παρακάτω. Αξίζει να σημειώσω ότι τα δυο τελευταία από αυτά γράφτηκαν αρκετούς μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος.



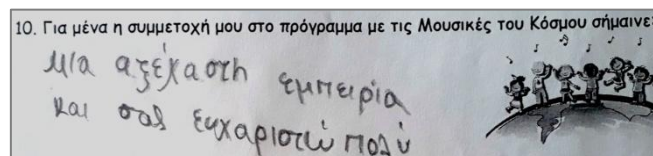
[Ιφιγένεια, 6/6/17, τετράδιο]



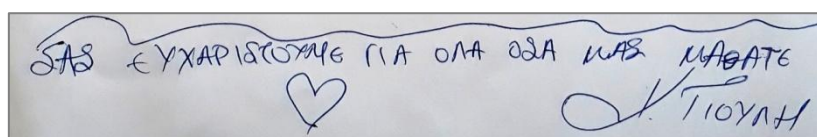
[Γαλήνη, 7/6/17 (ημέρα της τελικής παράστασης), κάρτα]



[Κορίνα, 12/6/17, φυλλάδιο-2]



[Ιωάννης, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

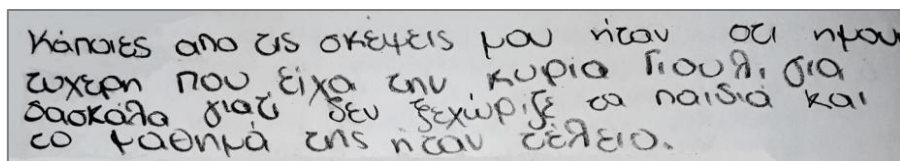


[Πετρούλα, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

Τα παιδιά, λοιπόν, με αγάπησαν σε μεγάλο βαθμό επειδή τα ενθουσίασε αυτό που τους πρόσφερα: ένα μάθημα γεμάτο συναρπαστικές γνώσεις και υπέροχες μουσικές εμπειρίες. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω λόγια της Όλγας, που προέρχονται από ένα “γράμμα” που μου έγραψε στο τέλος της χρονιάς.

Όλγα: [...] Το μάθημα ήταν πάντα βαρετό για εμένα, γιατί κάναμε όλη την ώρα πράγματα χωρίς ενδιαφέρον. Τώρα που ήρθατε εσείς, δεν ξέρω πώς το κάνατε, αλλά μας κάνατε να μη βαρεθούμε ποτέ στο μάθημά σας, παρά μόνο να μάθουμε καταπληκτικά πράγματα και να γεμίσουμε ευχάριστες εμπειρίες.

Αλλά και στις διδακτικές μου προσεγγίσεις και επιλογές τα παιδιά είδαν κάποια στοιχεία που τους άρεσαν και τα οποία έπαιζαν ρόλο στα συναισθήματα που διαμόρφωσαν για μένα. Η Ευαγγελία, για παράδειγμα, όπως φαίνεται στο παρακάτω κείμενό της, εκτίμησε το γεγονός ότι όλα τα παιδιά, ακόμη και αυτά που σε άλλα μαθήματα ή από άλλους δασκάλους μπορεί να ήταν για διάφορους λόγους λίγο παραγκωνισμένα, στα μαθήματά μας είχαν εξίσου πολλές ευκαιρίες να συμμετάσχουν, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναγνωριστούν.

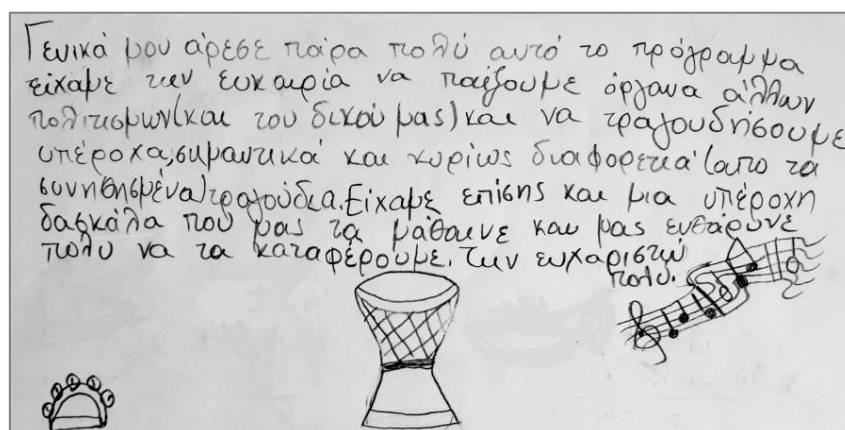


[Ευαγγελία, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

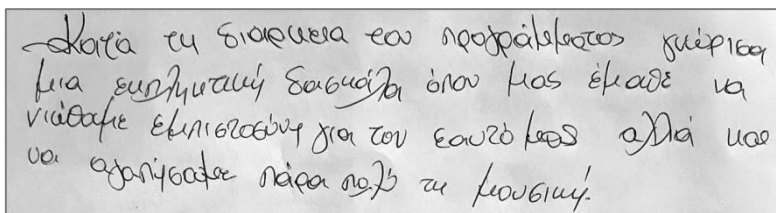
Είναι ενδιαφέρον ότι η θετική αυτή αξιολόγηση του συμπεριληπτικού πνεύματος που χαρακτήριζε όλες τις όψεις του προγράμματος γίνεται από ένα παιδί όπως η Ευαγγελία, που ήταν μια εξαιρετική μαθήτρια η ίδια, και ως εκ τούτου θεωρώ τελείως απίθανο να είχε βιώσει ποτέ προσωπικά κάποιου είδους αποκλεισμό από δραστηριότητες της τάξης της. Παρότι όμως δεν την αφορά άμεσα, η Ευαγγελία επαινεί αυτή την πρακτική που ενθάρρυνε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, να παίρνουν μέρος στις μουσικές ή και άλλες διαδικασίες. Την πρακτική αυτή στο πεδίο της μουσικής ο Turino (2008) την αναφέρει ως «συμμετοχικό ήθος» και τη συνδέει με τις συμμετοχικές (participatory) μουσικές επιτελέσεις, κατά τις οποίες «η προτεραιότητα τίθεται στην ενθάρρυνση των ανθρώπων να συμμετάσχουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της συνεισφοράς τους» (σ.35). Όπως εξηγεί ο Turino, καθώς οι συμμετοχικές μουσικές επιτελέσεις «έχουν μια ποικιλία ρόλων που διαφέρουν σε δυσκολία και στους βαθμούς εξειδίκευσης που απαιτούνται» (σ.30), οι συμμετέχοντες μπορούν να εμπλακούν με όποιους τρόπους επιθυμούν και νιώθουν άνετα. Ακριβώς αυτό το συμμετοχικό πνεύμα, που επέτρεπε σε όλα τα παιδιά να εμπλακούν με τους τρόπους που μπορούσαν και ήθελαν, αξιολογεί τόσο ψηλά η Ευαγγελία, πιθανώς επειδή στην

πορεία του προγράμματος αισθάνθηκε ότι η χαρούμενη ατμόσφαιρα που επικρατούσε στα μαθήματά μας είχε οπωσδήποτε να κάνει και με το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν ένιωθε αποκλεισμένο από αυτή τη χαρά. Βλέποντας το θέμα της συλλογικής συμμετοχής από την παιδαγωγική του πλευρά, η bell hooks (1994) εκφράζει μια άποψη που μπορεί επίσης να ερμηνεύσει τα συναισθήματα της Ευαγγελίας. Στο βιβλίο της *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, όπου συνδυάζει την προσωπική διδακτική της εμπειρία με τη φεμινιστική σκέψη και την κριτική παιδαγωγική, η hooks υποστηρίζει ότι η όποια προσπάθειά μας να κάνουμε τη μάθηση μια συναρπαστική διαδικασία θα πρέπει να ξεκινά από την αναγνώριση της παρουσίας όλων των μαθητών και κάθε ενός ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός, γράφει η hooks, «θα πρέπει πραγματικά να εκτιμά την παρουσία όλων. Πρέπει να υπάρχει μια διαρκής αναγνώριση ότι ο κάθε ένας επηρεάζει τη δυναμική της τάξης, ότι ο κάθε ένας συνεισφέρει» (σ.8). Σύμφωνα με τη hooks, ο ενθουσιασμός μέσα στη τάξη μπορεί να γεννηθεί μόνο όταν υπάρχει συλλογική συμμετοχή και συλλογική προσπάθεια, και κυρίως όταν ενδιαφερόμαστε ο ένας για τον άλλον, «όταν ακούμε ο ένας τη φωνή του άλλου, αναγνωρίζουμε ο ένας την παρουσία του άλλου» (σ.8).

Σε κάποιο άλλο κείμενό της η Ευαγγελία περιγράφει την κυρία Γιούλη ως «μια πολύ καλή δασκάλα, που με τον τρόπο που έχει, μας κάνει τελικά και τα καταφέρνουμε όλα». Αυτόν τον «τρόπο», που τους έδινε δύναμη να τα καταφέρουν, τον σχολίασαν και άλλα παιδιά, συχνά εκφράζοντας ευγνωμοσύνη για το γεγονός ότι πίστεψα σε αυτά και τα βοήθησα να ανακαλύψουν κάποιες δυνατότητες που δεν φαντάζονταν ότι είχαν. Τέτοια συναισθήματα προβάλλουν και από τα παρακάτω κείμενα της Σεβαστιανής και της Πετρούλας.



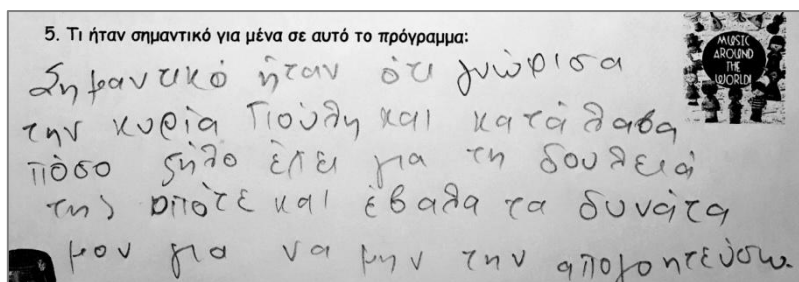
[Σεβαστιανή, 24/5/17, φυλλάδιο-1]



[Πετρούλα, 11/3/18, φυλλάδιο-3]

Ο Max van Manen, μελετητής από τον χώρο της παιδαγωγικής και της φαινομενολογικής έρευνας, στο βιβλίο του *The tact of teaching* (1991) αναφέρει ότι η πίστη και η εμπιστοσύνη του δασκάλου στις δυνατότητες των παιδιών αποτελεί μία από τις πιο ουσιώδεις προϋποθέσεις της παιδαγωγικής. «Τα παιδιά που βιώνουν την εμπιστοσύνη μας ενθαρρύνονται να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Η εμπιστοσύνη καθιστά κάποιον ικανό!» γράφει ο van Manen (σ.68), δίνοντας έτσι μια εξήγηση στο γεγονός ότι στη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά κατάφεραν πολλά πράγματα που θεωρούσαν ότι ήταν πάνω από τις δυνάμεις τους. Τα παραπάνω λόγια των κοριτσιών, πάντως, μαρτυρούν ότι η εμπιστοσύνη του δασκάλου δεν έχει αντίκτυπο μόνο στις ικανότητες των παιδιών, αλλά ότι επιδρά και στο συναίσθημά τους, αποτελώντας καταλύτη στη σχέση που αναπτύσσουν με τον δάσκαλο-άνθρωπο που πίστεψε στις δυνάμεις τους.

Για την Κλαίρη, ήταν ένα άλλο στοιχείο της κυρίας Γιούλης αυτό που την ώθησε να προσπαθήσει και τελικά να τα καταφέρει.



[Κλαίρη, 24/5/17, φυλλάδιο-1]

Η Κλαίρη εξηγεί εδώ ότι ο ζήλος τον οποίο διαπίστωσε στην κυρία Γιούλη τη συγκίνησε και την παρακίνησε να δουλέψει με έναν αντίστοιχο ζήλο και η ίδια. Σε μια συζήτησή μας που είχε διαδραματιστεί περίπου δυο μήνες πριν γράψει αυτό το κείμενο, η Κλαίρη είχε αναφερθεί πάλι σε αυτό το στοιχείο του ζήλου, παρουσιάζοντας μια άλλη επίδραση που είχε πάνω της. Στη συζήτηση εκείνη περιέγραφε το πώς, ενώ είχε μπει στο πρόγραμμα βέβαιη ότι δεν θα επρόκειτο για κάτι ενδιαφέρον, άλλαξε πολύ γρήγορα γνώμη.

Κλαίρη: *Ναι, πίστευα ότι δεν θα είναι ωραίο [το πρόγραμμα]. Αλλά στο πρώτο μάθημα –το θυμάμαι πολύ καλά αυτό– όταν σας είδα... δηλαδή, με το που σας είδα και κατάλαβα τον χαρακτήρα σας κι αυτά...*

Εγώ: *Για πες μου, τι κατάλαβες για τον χαρακτήρα μου;*

Κλαίρη (γελάει λίγο αμήχανα): *Όταν σας είδα, και γενικώς όταν κάναμε το πρώτο τραγούδι, κατάλαβα ότι σας άρεσε αυτό που κάνατε, ότι σας άρεσε πολύ, ότι... θέλατε, είχατε ζήλο γι' αυτό που κάνατε. Οπότε, σκέφτηκα ότι θα το κάνετε και καλά. Και τότε είπα μέσα μου ότι θα είναι κάτι ωραίο αυτό που θέλει να μας κάνει αυτή η κυρία, δεν θα είναι κάτι άσχημο.*

«Υπάρχει μόνο μία πρόσβαση στον μαθητή: η εμπιστοσύνη του», γράφει ο φιλόσοφος Martin Buber (1947/2002, σ.126) στις διαλέξεις του περί εκπαίδευσης, προσθέτοντας ότι όταν η εμπιστοσύνη του μαθητή έχει κερδηθεί, τότε η αντίστασή του στο να εκπαιδευτεί υποχωρεί, καθώς αποδέχεται πια τον δάσκαλο ως άνθρωπο. Βλέποντας τον ζήλο μου, η Κλαίρη με αξιολόγησε θετικά ως άνθρωπο και με εμπιστεύτηκε. Έτσι, αποφάσισε να εμπιστευτεί, έστω και δοκιμαστικά, και αυτό που είχα πάει εκεί να τους διδάξω.

Το πάθος, λοιπόν, του δασκάλου –γιατί περί αυτού πρόκειται– είναι μια δυναμική ενέργεια που ανοίγει πόρτες στο εσωτερικό των παιδιών, αλλά και που μεταδίδεται σε αυτά και τα παρασύρει. Για αυτό και η hooks (1994) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να τολμούν να φέρνουν ολόκληρο τον εαυτό τους μέσα στην τάξη, και να μην περιορίζονται μόνο στη μετάδοση πληροφοριών, αφήνοντας απέξω τα συναισθήματά τους. «Όταν φέρνουμε το πάθος μας μέσα στην τάξη, τα συλλογικά μας πάθη ενώνονται, και συχνά δημιουργείται μια συναισθηματική απόκριση, που μπορεί να είναι σαρωτική» (σ.155), γράφει η hooks, επισημαίνοντας ότι το πάθος του δασκάλου, «ένα πάθος που θεμελιώνεται στην αγάπη για τις ιδέες που μπορούμε να εμπνεύσουμε» (σ.195), μετατρέπει την τάξη σε έναν δυναμικό χώρο που ενεργοποιεί μετασχηματισμούς σε πολλά επίπεδα. Το πάθος αυτό γεννά επίσης την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των μαθητών, στοιχεία που, όπως είδαμε, αλλά και όπως σημειώνουν πολλοί μελετητές του παιδαγωγικού χώρου (Brookfield, 2006; Gillespie, 2005), δένουν τα παιδιά με τον δάσκαλο με δυνατούς συναισθηματικούς δεσμούς.

Αν η Κλαίρη επηρεάστηκε από τον ζήλο της κυρίας Γιούλης, η Διαμαντία ένιωσε να συμπαρασύρεται από τη χαρά της. «Νιώθω χαρά σε όλα τα μαθήματα, γιατί εσείς μας μεταδίδετε τη χαρά...», μου είχε πει σε μια συζήτησή μας κάπου στο μέσο της χρονιάς, περιγράφοντας στην ουσία, όπως και η Κλαίρη παραπάνω, ότι τα παιδιά “ρουφούσαν” κάποια συναισθήματά μου και τα έκαναν και δικά τους. Αυτή η μετάδοση των συναισθημάτων του δασκάλου στους μαθητές, πέρα από τη συζήτησή της στο θεωρητικό

πεδίο, έχει αναδειχθεί και σε διάφορες έρευνες, που προέρχονται κυρίως από τα πεδία της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας και της επικοινωνίας. Οι Mottet και Beebe (2000), για παράδειγμα, έχοντας ως αφετηρία τη θεωρία της συναισθηματικής μετάδοσης (emotional contagion), έτσι όπως παρουσιάστηκε από τους Hatfield et al. (1994), έδειξαν ότι ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση που μπορεί να βιώνει ο δάσκαλος μεταφέρονται στους μαθητές του μέσα από μια μίμηση από μεριάς των δευτέρων κάποιων μη λεκτικών συμπεριφορών του δασκάλου (π.χ. εκφράσεων, σωματικών στάσεων, κινήσεών του). Το αποτέλεσμα είναι ότι και οι μαθητές βιώνουν τελικά τα συναισθήματα αυτά. Αντίστοιχα, ο Bakker (2006), έχοντας ως βάση την ίδια θεωρία, αλλά εστιάζοντας συγκεκριμένα στην τάξη της Μουσικής, κατέδειξε ότι το συναίσθημα της ροής (flow) που μπορεί να νιώθει ο δάσκαλος μουσικής μεταδίδεται ανάμεσα στους μαθητές του, οι οποίοι καταλήγουν να βιώνουν επίσης αντίστοιχες βέλτιστες εμπειρίες.

Στη συνέντευξη που του πήρα στο τέλος της χρονιάς, ο Περσέας, ο εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου του Κέδρου, δήλωσε βέβαιος ότι το πάθος με το οποίο τα παιδιά συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ο ενθουσιασμός που επέδειξαν για τις μουσικές που τους παρουσίασα συνδέονταν απόλυτα με τα αντίστοιχα δικά μου συναισθήματα.

Περσέας: *Επειδή στα παιδιά λειτουργεί πάρα πολύ και η σχέση με τον δάσκαλο, νομίζω ότι... Δεν ξέρω δηλαδή πόσο θέλανε το πρόγραμμα ή πόσο θέλανε τη Γιούλη (γελάει). Γιατί το δικό σου πάθος ήταν που... Αυτό δηλαδή που τα παιδιά μπορεί να μην το αποκωδικοποιούν, να μην το καταλαβαίνουν, αλλά αυτό που τα τραβάει και που μένουνε στα διαλείμματα, είναι αυτό το πάθος... Νιώθουν ότι εδώ υπάρχει μία τρέλα, κάτι γίνεται, ότι υπάρχει ένα δόσιμο ψυχής. Υπάρχει μια αληθινή χαρά, και αυτή μεταδίδεται στα παιδιά, ένα θετικό ρεύμα που τα παιδιά το αρπάζουνε και το δυναμώνουνε, σαν την πυρκαγιά που μεταδίδεται.*

Με βάση τις διαπιστώσεις του αυτές, ο Περσέας τόνισε τον ρόλο του δασκάλου στη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου, υποστηρίζοντας ότι από τον δάσκαλο κρίνεται το αν η ένταξη των μουσικών αυτών στο σχολικό πρόγραμμα θα έχει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα ή όχι. Για τον Περσέα, ο δάσκαλος που θα διδάξει μουσικές από άλλες κουλτούρες δεν θα πρέπει μόνο να είναι ένας άνθρωπος με πολλές γνώσεις και ευρύ πνεύμα, που «να απλώνει πλοκάμια παντού, να είναι δηλαδή και πολύ καταρτισμένος και πολύ καλλιεργημένος», αλλά, κυρίως, θα πρέπει να έχει νιώσει ο ίδιος κάποια δυνατά συναισθήματα για αυτές τις μουσικές, «να έχει περάσει από τη γοητεία τους... να αντλεί χαρά από αυτές, για να μπορεί να δώσει και στα παιδιά». Ο Περσέας πρόσθεσε επίσης τα ακόλουθα.

Περσέας: *Δηλαδή εσύ όλα αυτά που έδωσες, τα έδωσες γιατί είχες πάρει από τα πράγματα αυτά και μπορούσες να δώσεις. Σου άρεσαν οι Κινέζοι, σου άρεσαν οι Βολιβιανοί, δεν ζύπνησες ένα πρωί και είπες “Α, εγώ θα κάνω μουσικές του κόσμου, έχουνε ακαδημαϊκό ενδιαφέρον”.* Μίλησαν στην ψυχή σου, σε ταρακούνησαν, σε διαμόρφωσαν, σε άλλαξαν, και ήθελες να μοιραστείς αυτά τα πράγματα με άλλους. Και έχω δει πάντα ότι ό,τι μας αρέσει εμάς πολύ, με έναν μαγικό τρόπο αρέσει πολύ και στα παιδιά. Γιατί ακριβώς εκεί είναι ο αληθινός μας εαυτός.

Τα παραπάνω λόγια του Περσέα σκιαγραφούν κάποια κρίσιμη σημασίας χαρακτηριστικά που πρέπει να ενσωματώνει ο δάσκαλος που θα αναλάβει να διδάξει τις μουσικές του κόσμου στη σχολική τάξη. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την προσωπικότητα του δασκάλου, τον ζήλο του για αυτό που κάνει, και την προσωπική του σχέση με τις συγκεκριμένες μουσικές. Οι τοποθετήσεις αυτές του Περσέα, μαζί με εκείνη που διατυπώθηκε παραπάνω από την Κασσιόπη, και η οποία αναφερόταν στην αξία και τη δύναμη της συναισθηματικής σύνδεσης δασκάλου-μαθητών, αποτελούν πολύ χρήσιμες παρατηρήσεις για τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στο σχολείο, ενώ, βέβαια, αναδεικνύουν και τον κρίσιμότερο ρόλο που φέρει ο δάσκαλος σε μια τέτοια διδασκαλία.

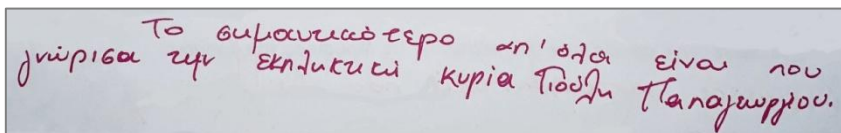
Παίρνοντας ως αφορμή τις τελευταίες δυο φράσεις του Περσέα, θα αναφερθώ σε ένα ακόμη στοιχείο που αφορά την επίδραση της παρουσίας μου στα παιδιά και το οποίο θεωρώ αξιοπρόσεκτο. Από τις μουσικές κουλτούρες που συμπεριέλαβα στο πρόγραμμα, αλλά και από αυτές που γενικότερα έχω γνωρίσει και μελετήσει λίγο πιο προσεκτικά, αυτή που με αγγίζει και με ελκύει περισσότερο –και στην οποία μαθητεύω εδώ και κάποια χρόνια– είναι η μουσική της Δυτικής Αφρικής. Το γεγονός ότι η ίδια μουσική κουλτούρα ήταν αυτή που γοήτευσε περισσότερο από όλες και άσκησε την εντονότερη επίδραση και στα παιδιά, δεν είναι, πιστεύω, τυχαίο. Τα παιδιά “έπιασαν” την ιδιαίτερη συγκίνηση που μου προκαλεί η συγκεκριμένη μουσική παράδοση –προφανώς, κάποια λόγια μου ή κάποιες μη λεκτικές συμπεριφορές μου τούς την αποκάλυψαν– και «με έναν μαγικό τρόπο», όπως λέει ο Περσέας, την έκαναν και δική τους συγκίνηση.

Ένας ακόμη παράγοντας που έπαιξε ρόλο στα συναισθήματα που ανέπτυξαν τα παιδιά για μένα ήταν, οπωσδήποτε, και τα δικά μου συναισθήματα για αυτά, στοιχείο που επισήμανε παραπάνω και η Κασσιόπη. Τα παιδιά, δηλαδή, διαισθανόμενα τη δική μου αγάπη προς εκείνα, ανταποκρίθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Επιπλέον, η οικεία ατμόσφαιρα που επέτρεψα να διαμορφωθεί μεταξύ μας εκτιμήθηκε πολύ από τα παιδιά, που γενικά νιώθουν ως σπάνιες, και

ως εκ τούτου πολύτιμες, τέτοιου είδους σχέσεις με τους δασκάλους τους (και γενικά με τους “μεγάλους” που τους περιβάλλουν στα τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια).

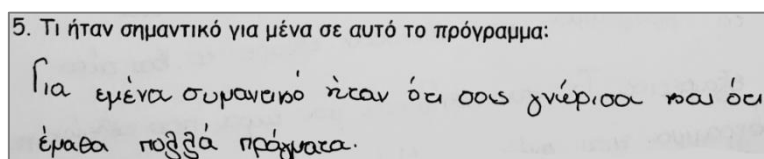
Πολύ σημαντικό θεωρήθηκε από τα παιδιά και το γεγονός το ότι τους έδωσα “φωνή”, ότι τα αντιμετώπισα δηλαδή ως ανθρώπους που η άποψή τους μετρούσε και απέδωσα μεγάλη σημασία και αξία στις σκέψεις και στα συναισθήματά τους. Φυσικά, αυτό ήταν αναγκαίο λόγω του σχεδιασμού της έρευνας, όμως τα παιδιά το αισθάνθηκαν ως μια δυνατότητα που τους έδωσα εγώ –μια δυνατότητα που προφανώς τη στερούσαν σε άλλα μαθήματα ή γενικά στο σχολείο– και με αγάπησαν ακόμη περισσότερο για αυτό. Μια αντίστοιχη ανάγκη τους για επικοινωνία φαίνεται ότι κάλυψε και το τετράδιο που τους είχα μοιράσει, μια κίνηση που επίσης εκτιμήθηκε πολύ από πολλά παιδιά. Ένα από τα παιδιά αυτά ήταν η Διαμαντία: «Για μένα ήταν πολύ σημαντικό και που μας είχατε δώσει τετράδια και μπορούσαμε μέσα από εκεί να επικοινωνούμε μαζί σας και να σας γράφουμε αυτό που νιώθουμε. Και να είναι όλο αυτό μεταξύ μας».

Τα θερμά τους συναισθήματα για μένα τα παιδιά τα εκδήλωσαν με αυθορμητισμό και αμεσότητα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς που περάσαμε μαζί, αλλά και τα κατέγραψαν στα κείμενά τους με τους μοναδικούς και ιδιαίτερα συγκινητικούς τρόπους που έχουν γενικά τα παιδιά να κάνουν κάτι τέτοιο: Με ζωγράφισαν στα τετράδια και στα φυλλάδιά τους, μου έγραψαν κάρτες και γράμματα γεμάτα εκφράσεις αγάπης και ευγνωμοσύνης, μου αφιέρωσαν καρδούλες με ευχές. Πολλά παιδιά ανέφεραν τη γνωριμία τους μαζί μου ως μια από τις σημαντικότερες εμπειρίες που είχαν στο πρόγραμμα. Από τα δεκάδες κείμενά τους που αναφέρονται σε εμένα, παραθέτω παρακάτω ενδεικτικά μερικά. Σκόπιμα έχω επιλέξει και κάποια που γράφτηκαν από τα ίδια παιδιά στο τέλος του προγράμματος (δηλαδή Μάιο ή Ιούνιο) και αρκετούς μήνες αργότερα (Δεκέμβριο, και στην περίπτωση της Λουκίας Μάρτιο της επόμενης χρονιάς), προκειμένου να φανεί ότι και αυτό το συναίσθημά τους είχε αντοχή στον χρόνο.



Το σημαντικότερο απ' όλα είναι που γνώρισα την εκπαιδευτική κυρία Τσιούλη Τσαναγιώργου.

[Λουκία, 24/5/17, φυλλάδιο-1]





5. Τι ήταν σημαντικό για μένα σε αυτό το πρόγραμμα:
Για εμένα σημαντικό ήταν ότι σας γνώρισα και ότι έμαθα πολλά πράγματα.

[Διαμαντία, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

Για μένα σε αυτό το πρόγραμμα σημαντικό ήταν
 όλα αλλά το πιο σημαντικό είναι.
 1) ότι γνώρισα την κυρία Γιούλη
 2) ότι έμαθα καινούργια τραγούδια
 3) ότι έμαθα καινούργια όργανα
 4) ότι έμαθα καινούργια πράγματα για τη ζωή!

[Νάσια, 2/6/17, φυλλάδιο-1]

10. Για μένα η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα με τις Μουσικές του Κόσμου σήμανε:
 Πολλά πράγματα! Το πιο σημαντικό
 ήταν πως γνώρισα την κυρία:
 Γιούλη Παρασκευά!

[Λουκία, 11/3/18, φυλλάδιο-3]



[Ευαγγελία, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

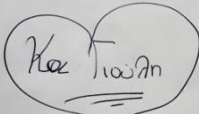


[Κορίνα, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

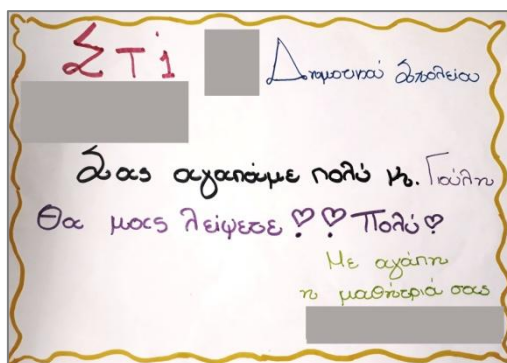
Η κυρία Γιούλη είναι η καλύτερη
 του κόσμου. ♡ 😊

[Αγνή, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

Θα εν αγαπώ για πάντα!



[Νάσια, 11/12/17, φυλλάδιο-3]



[Διαμαντία, 11/12/17, φυλλάδιο-3]

«Όλη η γνησιότητα της ζωής βρίσκεται στη συνάντηση», γράφει ο φιλόσοφος Martin Buber (1937, σ.11), υποστηρίζοντας ότι στις ανθρώπινες συναντήσεις, στο «ανάμεσα» των ανθρώπων, βρίσκονται οι πιο ουσιώδεις εμπειρίες της ζωής. Κάθε τέτοια συνάντηση δημιουργεί ένα πεδίο όπου οι άνθρωποι υπάρχουμε διυποκειμενικά, και μέσα από αυτή τη συνύπαρξη διαμορφωνόμαστε και αναδιαμορφωνόμαστε σε μια συνεχή διαδικασία. Ένας τέτοιος διυποκειμενικός κόσμος προέκυψε και μέσα από τη δική μας συνάντηση, των παιδιών και εμένα, μια συνάντηση στην οποία βρεθήκαμε ως συνομιλητές και ερευνήτρια που συνομίλησαν για ένα χρονικό διάστημα, ως μαθητές και δασκάλα, που συνεκπαιδεύτηκαν μέσα σε ένα πολύ ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ως άνθρωποι που συγχρονίστηκαν, συνήχησαν, έπαιξαν μαζί μουσική. Είναι ο κόσμος που βιώσαμε μαζί, που μας επέτρεψε να αλληλεπιδράσουμε διαλογικά, διασωματικά και διανοητικά, και που μας συνδέει για πάντα.

VII. Αποτίμηση της έρευνας

Στη διατριβή *Μουσικές του κόσμου στην εκπαίδευση: Μια εθνομουσικολογική μελέτη* διερεύνησα τις εμπειρίες μαθητών δημοτικού σχολείου από ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου. Με όχημα τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις των παιδιών προσπάθησα να ανακαλύψω και να αναδείξω τους τρόπους με τους οποίους η ενασχόλησή τους με τις μουσικές του προγράμματος βιώθηκε και αξιολογήθηκε από αυτά και ενδεχομένως τα επηρέασε σε γνωστικό, μουσικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό ή άλλο επίπεδο.

Στη μελέτη μου υιοθέτησα μια εθνομουσικολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί κάτι καινούριο στο συγκεκριμένο πεδίο, καθιστώντας την έρευνα πρωτότυπη και ξεχωριστή. Πράγματι, τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο η εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε μαθητές έχει διερευνηθεί μόνον από την πλευρά της μουσικής παιδαγωγικής και προσεγγιστεί μέσα από ποσοτικές, ποιοτικές ή μικτές μεθοδολογικές πρακτικές, ενώ και οι λίγες, πραγματοποιηθείσες στον αμερικανικό χώρο, έρευνες που χρησιμοποιούν εθνογραφικά εργαλεία δεν είναι εθνομουσικολογικές. Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στα στοιχεία που συγκέντρωσα διεξάγοντας επιτόπια έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, στην οποία συμμετείχα με τον διπλό ρόλο της ερευνήτριας και της δασκάλας μουσικής, δίδαξα στα παιδιά των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης του σχολείου του Κέδρου και των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου της Πρασιάς ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου. Σχεδιασμένο με βάση τις εθνομουσικολογικές αντιλήψεις για τη μουσική, το πρόγραμμα «Μουσικές του Κόσμου» περιελάμβανε τραγούδια (στην πρωτότυπη γλώσσα) και άλλο μουσικό υλικό από εννέα μουσικές κουλτούρες. Το πρόγραμμα ενέπλεκε τα παιδιά με ενεργητικούς και πολυαισθητηριακούς τρόπους με τις διάφορες μουσικές μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και εμπειρίες (τραγούδι, παίξιμο οργάνων, χορό/κίνηση, παιχνίδια, ακροάσεις, προβολές βίντεο κ.ά.), ενώ, επίσης, έδινε μεγάλη έμφαση στη μελέτη του ιστορικού/πολιτισμικού πλαισίου της κάθε μουσικής και στην ανάπτυξη συζητήσεων γύρω από εθνομουσικολογικά και ανθρωπολογικά θέματα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ακολουθώντας τις ερευνητικές πρακτικές της εθνομουσικολογίας, συγκέντρωσα το εθνογραφικό μου υλικό μέσα από την επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση, από τις συνεντεύξεις και τις πολυάριθμες άτυπες συζητήσεις που είχα με τα παιδιά, από τα τετράδια και τα φυλλάδιά τους στα οποία κατέγραφαν συναισθήματα και σκέψεις τους με αφορμή τις εμπειρίες τους από τα μαθήματα, καθώς και από τις συνεντεύξεις που πήρα από εκπαιδευτικούς των σχολείων που εμπλέκονταν στην έρευνα. Στα κεφάλαια που

προηγήθηκαν, και μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας, που αποτέλεσαν το περιεχόμενο του πρώτου κεφαλαίου, ξεδίπλωσα το εθνογραφικό υλικό, συνοδεύοντάς το με τη δική μου αναστοχαστική ματιά, όπως αυτή προέκυψε τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας όσο και κατά τη διαδικασία της συγγραφής. Έτσι, ανασυνέθεσα και περιέγραψα την επιτόπια έρευνα στα δύο σχολεία (κεφάλαια II και III) και στη συνέχεια προχώρησα στην ανάλυση και ερμηνεία του εθνογραφικού υλικού (κεφάλαια IV, V και VI), προκειμένου να δώσω απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα στον πρόλογο της διατριβής.

Στα τρία κεφάλαια του αναλυτικού-ερμηνευτικού μέρους –με τους τίτλους «Ανακάλυψη, γνώση, επίγνωση», «Μουσικές συγκινήσεις» και «Σχέσεις και συνδέσεις»– ανέπτυξα την εμπειρία των παιδιών στις τρεις διαστάσεις που φάνηκε να τη συνθέτουν: τη γνωστική, τη μουσική και τη διαπροσωπική-κοινωνική. Πρέπει, ωστόσο, να εξηγήσω ότι οι διαστάσεις αυτές, αν και αναδύθηκαν με πολύ ξεκάθαρο και ανάγλυφο τρόπο μέσα από την ανάλυση του εθνογραφικού υλικού, δεν υπήρξαν ποτέ διακριτές, όπως τις παρουσίασα εγώ για αναλυτικούς και μόνο λόγους, παρά, αντίθετα, ήταν πυκνά πλεγμένες η μία με την άλλη και αλληλοτροφοδοτούμενες. Παρακάτω θα επιχειρήσω να συμυκνώσω τα βασικότερα στοιχεία που αναδείχτηκαν στα τρία αυτά κεφάλαια.

Η γνωστική πτυχή της εμπειρίας των παιδιών υπήρξε εξαιρετικά ισχυρή. Όπως φάνηκε, οι Μουσικές του Κόσμου βιώθηκαν από τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό –ίσως περισσότερο από οτιδήποτε άλλο– ως μια πηγή ανακαλύψεων, γνώσεων και πολύτιμων κατανοήσεων για τη μουσική, για τον κόσμο, για τους άλλους ανθρώπους και εν τέλει για τον εαυτό τους. Η αίσθηση ότι *«κάναμε ένα ταξίδι και μαθαίναμε τα πάντα»* υπήρξε διάχυτη ανάμεσα στα παιδιά και των δύο σχολείων, τα οποία, έχοντας ξεκινήσει το πρόγραμμα γεμάτα άγνοια, σύγχυση, προκαταλήψεις και διάφορες ανυπόστατες ιδέες για πολλές κουλτούρες και μουσικές του κόσμου, εκτίμησαν και απόλαυσαν καθετί που ανακάλυψαν στην πορεία των μαθημάτων. Πολλές από τις ανακαλύψεις τους αυτές αφορούσαν τη μουσική: Η παγκοσμιότητα και η ποικιλομορφία της μουσικής, η σύνδεσή της με την ιστορία και την κουλτούρα, οι διαφορετικοί τρόποι δημιουργίας της και οι διαφορετικές λειτουργίες της στις διάφορες κουλτούρες, η περιορισμένη δυνατότητα του πολιτισμικού outsider να κατανοήσει τη μουσική μιας άλλης κουλτούρας, αυτά ήταν μερικά μόνο από τα θέματα που συζητήθηκαν και προβληματίσαν. Ξεχωριστή θέση στην εμπειρία των παιδιών είχε η συνάντησή τους με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής. Η συνάντηση αυτή αιφνιδίασε και γοήτευσε τα παιδιά, φανερώνοντάς τους όψεις της μουσικής και της ανθρώπινης μουσικότητας που δεν

είχαν ποτέ φανταστεί. Αυτό που τους φάνηκε πραγματικά μαγικό ήταν η σχέση των Αφρικανών με τη μουσική, και κυρίως το γεγονός ότι η μουσική ενυπάρχει ακόμη και στις καθημερινές ρουτίνες των ανθρώπων και βιώνεται με έναν ομαδικό, συμμετοχικό και ολιστικό τρόπο. Τα παιδιά ζήλεψαν αυτή τη σχέση, την οποία ένιωσαν ως υπέροχη και ζωογόνα, περιγράφοντας την αφρικανική μουσική ως «ζωντανή». Η συνάντηση με τη μουσική κουλτούρα της Δυτικής Αφρικής ήταν επίσης εκείνη που, σύμφωνα με τα παιδιά, ανέτρεψε όλα τους τα δεδομένα –που «γύρισε τον κόσμο [τους] ανάποδα»– φέρνοντάς τα για πρώτη φορά αντιμέτωπα με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που είχαν στο μυαλό τους και ωθώντας τα να προβληματιστούν σε σχέση με τις απόψεις τους για τις άλλες κουλτούρες.

Ως συναρπαστική και ιδιαίτερα σημαντική βιώθηκε από το σύνολο των παιδιών και η, μέσω των τραγουδιών, γνωριμία τους με κάποιες γλώσσες του κόσμου. Τα παιδιά εκτίμησαν την εμπλοκή τους με τις γλώσσες –και τούτο παρότι η εκμάθηση των τραγουδιών στις αυθεντικές γλώσσες τούς επιφύλασσε αρκετές δυσκολίες– για πολλούς λόγους: γιατί αντιλήφθηκαν τη γλώσσα ως μία ακόμη πολύτιμη γνώση για τον κόσμο· γιατί μέσω αυτής βίωσαν μια αίσθηση σύνδεσης με τους άλλους λαούς· για τις κατανοήσεις που τους πρόσφερε σε ό,τι αφορά το φυσικό συνταίριασμα της πρωτότυπης γλώσσας με τον ρυθμό/τη μελωδία του τραγουδιού· αλλά και για τα θετικά συναισθήματα που τους χάρισε ως αισθητική και βιωματική εμπειρία, για την απόλαυση δηλαδή που ένιωσαν ακούγοντας και προφέροντας νέες λέξεις.

Ένα στοιχείο που αφορά τη γνωστική πτυχή της εμπειρίας των παιδιών και το οποίο υπήρξε εξαιρετικά εντυπωσιακό ήταν τα πολύ έντονα συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά μαθαίνοντας πράγματα για τις άλλες κουλτούρες και τις μουσικές τους. Τα παιδιά αντέδρασαν με ενθουσιασμό, συγκίνηση και με μια τεράστια χαρά απέναντι στις πολιτισμικής, εθνομουσικολογικής και ανθρωπολογικής φύσης γνώσεις και πληροφορίες που τους παρείχε αυτό το πρόγραμμα, δείχνοντας, μάλιστα, έντονη επιθυμία να μάθουν περισσότερα πράγματα στα συγκεκριμένα πεδία. Οι γνώσεις αυτές έγιναν αισθητές ως πολύ σημαντικές αλλά και πολύ σπάνιες, πράγμα που οδήγησε πολλά παιδιά, παράλληλα με τα συναισθήματα χαράς, να εκφράσουν και μια απογοήτευση ή και θυμό για το γεγονός ότι το σχολείο και οι δάσκαλοί τους δεν τους παρέχουν γενικά τέτοιου είδους γνώσεις, αφήνοντάς τα στο σκοτάδι σε ό,τι αφορά τον κόσμο και τη μουσική. Ως συνάρτηση όλων των παραπάνω, τα παιδιά αξιολόγησαν πολύ ψηλά τα όσα τους πρόσφερε η εμπειρία αυτή σε γνωστικό επίπεδο, νιώθοντας ότι μέσα από τις γνώσεις που αποκόμισαν, μπόρεσαν να διαρρήξουν τα όρια τού μέχρι τότε περιορισμένου κόσμου τους και να αποκτήσουν μια μικρή πρόσβαση στον «έξω κόσμο», παίρνοντας μια γεύση από τα δημιουργήματά του.

Οι παραπάνω εμπειρίες πυροδότησαν πολύ δυναμικές διαδικασίες εντός των παιδιών, που άρχισαν να βλέπουν πολλά πράγματα σε σχέση με τον εαυτό τους και τον Άλλον μέσα από νέα φίλτρα. Μέρος των διαδικασιών αυτών αποτέλεσαν οι συνειδητοποιήσεις από μέρους τους και η επακόλουθη αυτοκριτική τους αναφορικά με τους λανθασμένους –όπως τους έβλεπαν τώρα– τρόπους με τους οποίους φαντάζονταν τον Άλλον και τον πολιτισμό του και τις προκαταλήψεις τους για ορισμένους λαούς. Στην προσπάθειά τους να καταλάβουν πώς είχαν διαμορφώσει τις αντιλήψεις αυτές, τα παιδιά ανακάλυψαν και καυτηρίασαν την ύπαρξη αντίστοιχων προκαταλήψεων στον κοινωνικό τους περίγυρο, ακόμη και μέσα στις οικογένειές τους, παρατήρησαν στερεότυπα που προωθούνται από τα μέσα ενημέρωσης για κάποιες περιοχές/κουλτούρες του κόσμου, ενώ εντόπισαν και άλλες πηγές από τις οποίες είχαν λάβει στρεβλή πληροφόρηση. Κυρίως, όμως, οδηγήθηκαν στην αναγνώριση ότι η βαθύτερη αιτία του προβλήματος βρισκόταν στο γεγονός ότι δεν είχαν πραγματικά καμία αξιόπιστη γνώση για τις άλλες κουλτούρες. Η άγνοιά τους για τον εκτός Ελλάδας κόσμο υπήρξε ένα θέμα που τα προβλημάτισε έντονα. Αυτό που φάνηκε ήταν ότι τα παιδιά είχαν μεγάλη ανάγκη να μάθουν περισσότερα για τους άλλους ανθρώπους, ένιωθαν όμως ότι κανείς δεν τα βοηθούσε να αποκτήσουν μια τέτοια γνώση. Η συνάντηση με τη μουσική- πολιτισμική διαφορετικότητα προκάλεσε πολλές ακόμη αλλαγές εντός των παιδιών και επανατοποθετήσεις τους σε διάφορα θέματα. Μέσα από τις εμπειρίες του προγράμματος τα παιδιά οδηγήθηκαν σε μια γενικότερη εκτίμηση του πολιτισμού των άλλων λαών και στην επίγνωση ότι η επαφή με το μη οικείο μάς μαθαίνει πράγματα. Αντιλήψεις περί ανώτερων και κατώτερων πολιτισμικών ομάδων απορρίφθηκαν και καταδικάστηκαν. Η κατανόηση ότι κάθε κουλτούρα έχει τις δικές της αξίες, ότι *«κάποια άλλα πράγματα είναι εκεί συνηθισμένα και κανονικά»* και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αυτή δεν έμειναν μόνο σε επιφανειακό επίπεδο, καθώς τα παιδιά έφτασαν να συζητούν πόσο άκυρο και λανθασμένο είναι να αξιολογούμε μian άλλη κουλτούρα και τις διάφορες εκφράσεις της χωρίς να ξέρουμε αρκετά για αυτήν και βάζοντας στη θέση των δικών της αξιών τα δικά μας πρότυπα. Στο πεδίο της μουσικής, η συνειδητοποίηση ότι *«όλες οι περιοχές στον κόσμο, ακόμα και οι πιο απομακρυσμένες, μπορεί να έχουν μουσική καταπληκτική»* συνοδεύτηκε από ώριμα συμπεράσματα σχετικά με το πώς πρέπει να στέκεται κανείς απέναντι στη μουσική μιας μη οικείας κουλτούρας. Γενικά, η εμπειρία των Μουσικών του Κόσμου επέδρασε ισχυρότατα στον τρόπο σκέψης των παιδιών, τα οποία ενεπλάκησαν σε σοβαρότατες συζητήσεις γύρω από τον εαυτό και τον Άλλον και έθεσαν εντυπωσιακούς για την ηλικία τους προβληματισμούς, το βάθος των οποίων δεν έχω δει να έχει προκύψει σε καμία από τις προηγηθείσες σχετικές έρευνες.

Τις καθαρά μουσικές εμπειρίες των παιδιών, αυτές που βίωσαν εμπλεκόμενα με ενσώματους τρόπους με το μουσικό περιεχόμενο του προγράμματος, τις ανέπτυξα σε δύο άξονες: έναν που είχε ως πυρήνα τα τραγούδια και έναν με επίκεντρο τις δραστηριότητες επιτέλεσης. Τα τραγούδια του προγράμματος αναμένονταν με μάλλον αρνητικές προδιαθέσεις από τα παιδιά, που πίστευαν ότι οι μουσικές από “τέτοιες” χώρες δεν πρόκειται να έχουν ενδιαφέρον. Οι πεποιθήσεις αυτές ανατράπηκαν, ωστόσο, από τα πρώτα κιόλας μαθήματα και πολύ σύντομα τα παιδιά άρχισαν να αγκαλιάζουν τα τραγούδια με έναν ενθουσιασμό που αυξανόταν εκθετικά. Λίγους μήνες αργότερα, τα τραγούδια κυριαρχούσαν πλήρως στις καρδιές, στη σκέψη αλλά και στις δράσεις και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, που τα τραγουδούσαν και τα χόρευαν συνεχώς εντός και εκτός σχολείου, συζητούσαν μεταξύ τους τις απόψεις τους για αυτά ή έψαχναν πληροφορίες γύρω από το ένα ή το άλλο τραγούδι στο διαδίκτυο. Όπως φάνηκε, τα παιδιά γοητεύτηκαν από ποικίλα, τόσο μουσικά/ηχητικά όσο και πολιτισμικά, στοιχεία των τραγουδιών: από τα ρυθμικά, μελωδικά και ηχοχρωματικά χαρακτηριστικά τους και τις λογικές δημιουργίας τους· από το γεγονός ότι συνδυάζονταν με χορό/κίνηση, χτυπήματα στο σώμα, παίξιμο οργάνων και άλλες μορφές ενεργητικής εμπλοκής· από τις άγνωστες, συχνά δύσκολες, αλλά ταυτόχρονα ελκυστικές γλώσσες τους· από τις πολύ ιδιαίτερες λειτουργίες που είχαν σε παλαιότερες εποχές στις κουλτούρες τους· από τα νοήματα που μετέφεραν και ακόμη περισσότερο από τις ιστορίες που τα περιέβαλλαν και γενικά από το πλαίσιο τους. Ειδικά τα τελευταία δυο στοιχεία άσκησαν μεγάλη έλξη και προκάλεσαν το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών, που έδειξαν να αντιλαμβάνονται πλήρως το πόσο αναγκαίο είναι να μαθαίνει κανείς την ιστορία και το πλαίσιο ενός τραγουδιού μιας άλλης κουλτούρας για να το καταλάβει και να το ευχαριστηθεί, και εκτίμησαν πολύ το γεγονός ότι τους παρείχα τέτοιου είδους πληροφορίες. Συνολικά, τα παιδιά απέδωσαν μεγάλη αξία στα τραγούδια του προγράμματος, βλέποντάς τα ως πηγές συναρπαστικών μουσικών εμπειριών αλλά και σημαντικών κατανοήσεων για τις άλλες κουλτούρες, και φάνηκαν βέβαια ότι τα τραγούδια αυτά θα τα θυμούνται για πολλά χρόνια. Πολύ εντυπωσιακό ήταν επίσης το γεγονός ότι τα παιδιά δραστηριοποιήθηκαν έντονα και με συστηματικούς τρόπους με στόχο να διδάξουν και να μεταδώσουν τα τραγούδια σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα του στενού ή του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, νιώθοντας μια βαθιά ανάγκη να καταστήσουν και άλλους ανθρώπους γνώστες της ύπαρξης και της αξίας των μουσικών του κόσμου.

Το στοιχείο του προγράμματος που συνέβαλε περισσότερο από όλα στο να αγαπήσουν τα παιδιά τα τραγούδια και γενικά να δεχτούν θετικά ένα μουσικό υλικό που προερχόταν από άγνωστες κουλτούρες ήταν αναμφίβολα οι δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης. Οι

δραστηριότητες επιτέλεσης και οι διάφορες άλλες μορφές δράσης που συνόδευαν τα τραγούδια επέτρεψαν στα παιδιά να βιώσουν τις Μουσικές του Κόσμου με ενεργητικούς, συμμετοχικούς και έντονα σωματικούς τρόπους και να ταυτίσουν έτσι τις μουσικές αυτές με στιγμές μουσικής δημιουργίας, συλλογικής χαράς και διασκέδασης. Ο χορός και το παίξιμο οργάνων ήταν οι μορφές επιτέλεσης που πρόσφεραν τις περισσότερες τέτοιες στιγμές. Ο χορός ως τρόπος εμπλοκής με τη μουσική έγινε δεκτός με μεγάλο ενθουσιασμό από τα παιδιά και φάνηκε να καλύπτει μια ζωτική ανάγκη τους. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι μάθαιναν και βίωναν ενσώματα τους χορούς κάποιων άλλων ανθρώπων τα συγκίνησε, με πολλά παιδιά να αναφέρουν ότι μέσω του χορού ένιωσαν ότι αποκτούσαν μια πρόσβαση στα νοήματα που είχε η μουσική για τους ανθρώπους αυτούς. Πέρα από τα παραπάνω, ο συνδυασμός ορισμένων τραγουδιών με χορό οδήγησε τα παιδιά και σε σημαντικές κατανοήσεις σε ό,τι αφορά την ενότητα μουσικής-τραγουδιού-χορού που χαρακτηρίζει τις αντίστοιχες κουλτούρες. Το παίξιμο κρουστών μουσικών οργάνων που μιμούνταν την όψη και τους ήχους αυθεντικών οργάνων από τις διάφορες παραδόσεις πρόσφερε επίσης μεγάλη ευχαρίστηση και κινητοποίησε έντονα τα παιδιά, ωθώντας μάλιστα σε συμμετοχή ακόμη και μαθητές που τα προηγούμενα χρόνια δεν έβρισκαν κανένα ενδιαφέρον στο μάθημα. Η έλξη που τους άσκησαν τα όργανα αποδόθηκε από τα παιδιά σε πολλές παραμέτρους: στο ότι επρόκειτο για μουσικά όργανα που άγγιζαν για πρώτη φορά στη ζωή τους· στη συγκίνηση που τους δημιουργούσε το γεγονός ότι είχαν έναν ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο μέσα στις μουσικές που γνώριζαν· στο στοιχείο της πρόκλησης και στην αίσθηση ομαδικότητας που ενείχε το να προσπαθούν να παίξουν σωστά και συγχρονισμένα κάποιους καινούριους και δύσκολους ρυθμούς· στην ευχαρίστηση που τους έδινε το να μαθαίνουν να παίζουν ένα όργανο που είχαν ανακαλύψει ότι τους άρεσε. Πέραν των παραπάνω, οι δραστηριότητες επιτέλεσης έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να κατακτήσουν πολλά πράγματα σε επίπεδο δεξιοτήτων (τραγούδι σε άγνωστες γλώσσες, συγχρονισμένη χορευτική κίνηση με χαρακτηριστικά που δεν τους ήταν οικεία, παίξιμο δύσκολων ρυθμών στα όργανα κ.ά.), γεγονός που τους δημιούργησε συναισθήματα ικανοποίησης, αυτοεκτίμησης και περηφάνιας για τον εαυτό τους. Πολλά παιδιά ανέφεραν ότι οι εμπειρίες επιτέλεσης που βίωσαν στο πλαίσιο του προγράμματος τα βοήθησαν να ανακαλύψουν ότι οι ικανότητές τους ήταν ευρύτερες από ό,τι πίστευαν. Φράσεις όπως «*Κατάλαβα ότι μπορώ να κάνω πράγματα που νόμιζα ότι δεν θα έκανα ποτέ*» ή «*Κατάλαβα ότι μπορώ να αναπτύξω τις δυνάμεις μου και να φτάσω πιο ψηλά στη μουσική*» δείχνουν ότι οι Μουσικές του Κόσμου υπήρξαν πεδίο ανακαλύψεων όχι μόνο για τον «έξω κόσμο» αλλά και για τον «έσω», ωθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους και να τολμήσουν να κοιτάξουν πέρα από αυτές.

Η εμπειρία του προγράμματος είχε ισχυρότατη επίδραση στις απόψεις και στις στάσεις των παιδιών απέναντι στις μουσικές του κόσμου. Έχοντας βγάλει το συμπέρασμα ότι οι μουσικές από κουλτούρες διαφορετικές από τη δική τους έχουν διπλό ενδιαφέρον και διπλή αξία, αφού προσφέρουν αφενός κατανοήσεις για τους άλλους ανθρώπους και αφετέρου συναρπαστικές μουσικές εμπειρίες, τα παιδιά έφτασαν στο τέλος του προγράμματος όχι μόνο να έχουν διαμορφώσει μια δεκτική και ανοιχτή ματιά απέναντι στη μουσική διαφορετικότητα, αλλά και να δηλώνουν ηχηρά και με πολλούς τρόπους –μεταξύ αυτών και μέσα από το αίτημα τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά– την επιθυμία τους να γνωρίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες μη οικείες μουσικές. Καταλυτικά επέδρασαν οι Μουσικές του Κόσμου και στη γενικότερη άποψη των παιδιών για τη μουσική και κυρίως στη σχέση τους με αυτήν. Τα παιδιά ένιωσαν ότι *«η μουσική είναι ωραία και καταπληκτική»*, ανακαλύπτοντας στις ποικίλες μορφές της νέες πηγές ευχαρίστησης και νέα πεδία προσωπικής και συλλογικής έκφρασης και επανεκτιμώντας τη σημασία της για τη ζωή τους. Φάνηκε, επίσης, ότι μέσα από την εμπειρία του προγράμματος πολλά παιδιά αναθεώρησαν πλήρως την άποψή τους για το σχολικό μάθημα Μουσικής, το οποίο μέχρι τότε θεωρούσαν βαρετό και αδιάφορο. Ακόμη περισσότερο, ο τρόπος με τον οποίο βίωσαν τις διάφορες μουσικές σε αυτό το πρόγραμμα – μέσα δηλαδή από μια εθνομουσικολογική προσέγγιση που εξέταζε τη μουσική με το πλαίσió της, αλλά και μέσα από επιτελεστικές εμπειρίες που παρέπεμπαν στις αντίστοιχες κουλτούρες και ενέπλεκαν ενεργητικά με τις μουσικές– σήμανε για τα παιδιά έναν νέο ορισμό της μουσικής, αλλά και του μαθήματος της Μουσικής. Και αυτό, όπως εξήγησε η Διαμαντία, *«ήταν ένα από τα πιο ωραία πράγματα. Γιατί δεν κάναμε Ιστορία, δεν κάναμε Γεωγραφία, δεν κάναμε Γλώσσα, δεν κάναμε ούτε Μουσική. Κάναμε ένα καινούριο πράγμα. Που δεν το ξέραμε. [...] Δεν ξέραμε ότι υπάρχει όλο αυτό, αυτό το σύνολο»*. Με άλλα λόγια, τα παιδιά όχι απλώς αποδέχτηκαν, αλλά και εκτίμησαν αυτό το εθνομουσικολογικής προσέγγισης μάθημα Μουσικής, αντιλαμβανόμενα ότι είχε να τους προσφέρει πολύ πιο πλούσιες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες σε σύγκριση με το τυπικό τους μάθημα.

Οι Μουσικές του Κόσμου υπήρξαν για τα παιδιά όχι μόνο μια ατομική, αλλά και μια συλλογική εμπειρία, μια εμπειρία που έζησαν από κοινού με τους συμμαθητές τους και κατά την οποία, λόγω και του σχεδιασμού του προγράμματος, βρίσκονταν σε διαρκή αλληλεπίδραση μαζί τους. Ως αποτέλεσμα του συλλογικού αυτού στοιχείου, το πρόγραμμα επέφερε σημαντικότερες αλλαγές στις, μέχρι πρότινος σε μεγάλο βαθμό ψυχρές, αδιάφορες ή συγκρουσιακές, διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, οδηγώντας σε συναισθήματα σύνδεσης, φιλίας και συντροφικότητας μεταξύ τους και διαμορφώνοντας ένα κλίμα ομαδικότητας και

συνεργασίας μέσα στις τάξεις. Από τις ερμηνείες που έδωσαν τα ίδια τα παιδιά φάνηκε ότι στη δημιουργία δεσμών και αίσθησης συλλογικότητας συνέβαλαν διάφορες πτυχές της εμπειρίας τους. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η από κοινού συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες μουσικής επιτέλεσης, μέσα από τις οποίες τα παιδιά μοιράστηκαν συγχρονισμένες μουσικές στιγμές και συντονίστηκαν σωματικά και νοητικά μεταξύ τους, νιώθοντας έντονα τη φυσική συν-παρουσία τους στον χώρο και την αλληλεξάρτησή τους στις μουσικές διαδικασίες. Ο κοινός ενθουσιασμός τους για τα τραγούδια και γενικά για το πρόγραμμα, αλλά και η διασκέδαση που βίωναν μαζί συμμετέχοντας στις ευχάριστες δραστηριότητες των μαθημάτων υπήρξαν επίσης παράγοντες που ένωσαν τα παιδιά, τα οποία είχαν την ευκαιρία να συναναστραφούν κοινωνικά σε ένα πλαίσιο δημιουργικό και χαρούμενο. Η αίσθηση ότι εργάζονταν όλα μαζί με κοινό στόχο το να παραγάγουν ένα ωραίο μουσικό αποτέλεσμα συνέβαλε και αυτή στην ανάπτυξη συλλογικού κλίματος, ωθώντας τα παιδιά να συνεργαστούν και να βοηθήσουν το ένα το άλλο προκειμένου να τα καταφέρουν ως ομάδα. Έντονα ενωτική λειτουργία είχε, τέλος, και η επίγνωση ανάμεσα στα παιδιά ότι ζούσαν και μοιράζονταν μια πολύ σημαντική, ξεχωριστή και σπάνια για το σχολικό κατεστημένο εμπειρία. Οι δεσμοί φιλίας που δημιουργήσαν και η ομαδικότητα που αναπτύχθηκε στα στερημένα από τέτοιου είδους σχέσεις τμήματά τους έδωσαν μεγάλη ευχαρίστηση στα παιδιά, που συζήτησαν πολύ τις θετικές επιδράσεις του προγράμματος στις μεταξύ τους σχέσεις. Η αίσθηση σύνδεσης και συν-μετοχής αποδείχτηκε πολύτιμη ειδικά για κάποια πιο περιθωριοποιημένα παιδιά, τα οποία ένιωσαν χρήσιμα και ικανά συνεισφέροντας στο ομαδικό αποτέλεσμα. Τα παιδιά χάρηκαν επίσης την καλή συνεργασία τους στις μουσικές δράσεις και απέδωσαν μεγάλη αξία στο γεγονός ότι, χάρη στους ομαδικούς και αλληλεπιδραστικούς τρόπους μουσικής δημιουργίας που βίωσαν στο πλαίσιο των Μουσικών του Κόσμου, έμαθαν τελικά να συνεργάζονται. Ως συνέπεια όλων των παραπάνω, οι μουσικές του κόσμου, ή τα προγράμματα που παρουσιάζουν τέτοιες μουσικές, ταυτίστηκαν στο μυαλό πολλών παιδιών με τη δυνατότητα ανάπτυξης δυνατών ανθρώπινων σχέσεων.

Το συναίσθημα της σύνδεσης το ένιωσαν τα παιδιά όχι μόνο με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τους λαούς και τους ανθρώπους των οποίων τις μουσικές γνώρισαν στο πρόγραμμα. Η σύνδεση αυτή βιώθηκε και περιγράφηκε από τα παιδιά με διάφορους τρόπους, κυρίως, όμως, ως μια αίσθηση ότι μέσα από τις εμπειρίες του προγράμματος πήγαιναν πιο κοντά στους Άλλους ανθρώπους, κατανοούσαν λίγο τον κόσμο τους και προσέγγιζαν τα συναισθήματά τους. Εντύπωση προκαλούν στο πεδίο αυτό οι πολύ δυνατές εμπειρίες ενσυναίσθησης που βίωσαν πολλά παιδιά. Έτσι, κάποια παιδιά ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια στιγμών που

έπαιζαν όργανα ή τραγουδούσαν, και έχοντας παρακινηθεί από πληροφορίες που είχαν ακούσει ή εικόνες που είχαν δει στο μάθημα, ένιωσαν ότι βρίσκονταν στον τόπο προέλευσης της μουσικής και στη θέση ενός παιδιού εκείνης της κουλτούρας. Άλλα, πάλι, περιέγραψαν περιστάσεις κατά τις οποίες, ενώ χόρευαν, αισθάνθηκαν να συντονίζονται συναισθηματικά ή να ενώνονται με κάποιο διασωματικό τρόπο με τους ανθρώπους που επιτελούν τους χορούς αυτούς στο πλαίσιο της κουλτούρας τους. Υπήρξαν, επίσης, παιδιά που μέσα από τους στίχους ή τις ιστορίες που σχετίζονταν με κάποιο τραγούδι ένιωσαν ότι μοιράζονταν συναισθήματα του δημιουργού του τραγουδιού. Αυτό που φάνηκε σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ήταν ότι τόσο οι πληροφορίες που έπαιρναν για τις άλλες κουλτούρες και τους ανθρώπους που σχετίζονταν με τις διάφορες μουσικές, όσο και οι εμπειρίες επιτέλεσης που βίωναν τα ίδια με τις συγκεκριμένες μουσικές, γίνονταν αισθητές από τα παιδιά ως κανάλια μέσα από τα οποία “μεταλάμβαναν” κάτι από την ταυτότητα και τον πολιτισμό των Άλλων και ως νήματα που τα συνέδεαν με τους ανθρώπους αυτούς. Απόρροια των παραπάνω συναισθημάτων και εμπειριών ήταν και το έντονο ενδιαφέρον που ανέπτυξαν πολλά παιδιά για τις καταστάσεις ζωής και τους τρόπους σκέψης των ανθρώπων από άλλες κουλτούρες – αυτών που ζουν στις χώρες τους, αλλά και αυτών που ζουν στη δική μας χώρα– καθώς και η αυξημένη ευαισθητοποίηση που απέκτησαν στο θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Σημαντική θέση στην εμπειρία των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου είχε και η σχέση που βίωσαν με τον άνθρωπο που τους παρείχε αυτήν την εμπειρία, δηλαδή με εμένα. Αν και ξεκίνησε με αρκετές επιφυλάξεις από μέρους τους, η σχέση αυτή πήρε γρήγορα τα χαρακτηριστικά μιας δυνατής σύνδεσης, συνυφασμένης με συναισθήματα αμοιβαίας αγάπης, εκτίμησης και εμπιστοσύνης. Βλέποντάς με ως τον κομιστή της γνώσης για τον «έξω κόσμο», ως το άτομο δηλαδή που τους άνοιξε ένα παράθυρο προς τους άλλους πολιτισμούς, και ακόμη περισσότερο ως τη δασκάλα που τους έδωσε την ευκαιρία να ζήσουν μια μοναδική και συναρπαστική, όπως την αντιλήφθηκαν, εμπειρία με τη μουσική, τα παιδιά θεώρησαν την παρουσία μου πολύτιμη για τις ζωές τους και με τοποθέτησαν βαθιά μέσα στις καρδιές τους. Αλλά και σε κάποιες διδακτικές ή άλλες επιλογές μου τα παιδιά είδαν στοιχεία που τους άρεσαν και τα οποία συνέβαλαν στη διαμόρφωση των παραπάνω συναισθημάτων. Ένα τέτοιο στοιχείο, που φάνηκε ότι μέτρησε πολύ, ήταν το συμμετοχικό και συμπεριληπτικό πνεύμα που κυριαρχούσε στα μαθήματά μας και το οποίο έδινε την ευκαιρία σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να παίρνουν μέρος στις διάφορες διαδικασίες. Πολλά παιδιά συγκινήθηκαν και από το γεγονός ότι πίστεψα στις δυνατότητές τους και τα ώθησα να καταφέρουν πράγματα που δεν φαντάζονταν ότι μπορούσαν. Η οικεία ατμόσφαιρα που επέτρεψα να διαμορφωθεί

μεταξύ μας εκτιμήθηκε επίσης πολύ από τα παιδιά, όπως εκτιμήθηκε και το ότι τους έδωσα “φωνή”, ακούγοντάς τα με προσοχή και δίνοντας σημασία στις απόψεις και τις σκέψεις τους. Αυτό που πρέπει οπωσδήποτε να σημειωθεί είναι ότι η δυνατή σύνδεση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας, πέρα από την αξία που είχε και για τις δύο πλευρές ως μια ζεστή ανθρώπινη σχέση, έπαιξε καταλυτικό ρόλο και στην επιτυχία του προγράμματος. Πράγματι, το γεγονός ότι συνδέθηκαν μαζί μου και με εμπιστεύτηκαν είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά όχι μόνο να άρουν τις όποιες αντιστάσεις τους και να αποδεχτούν το υλικό που τους δίδασκα, αλλά επιπλέον να συμπαρασυρθούν από τον δικό μου ενθουσιασμό για τις μουσικές του κόσμου και τελικά να απορροφήσουν ένα μέρος από τη δική μου αγάπη για τις μουσικές αυτές.

Ξεκινώντας την παρούσα έρευνα είχα ως έναν βαθύτερο στόχο να καταστήσω φανερό το τι μπορεί να προκύψει από την εμπλοκή των παιδιών με τη μουσική του Άλλου. Φυσικά, είχα την ελπίδα ότι το πρόγραμμα θα επηρέαζε με κάποιους θετικούς τρόπους τα παιδιά σε ό,τι αφορά ενδεχομένως τις προσωπικές τους αξίες, τις αντιλήψεις τους για τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες, τις απόψεις τους για τη μουσική, τις στάσεις τους ως κοινωνικά όντα. Η έρευνα δικαίωσε τις ελπίδες μου αυτές. Τα όσα προέκυψαν από την ανάλυση του εθνογραφικού υλικού μαρτυρούν ότι τα παιδιά έζησαν μια πυκνή, έντονη, πολυδιάστατη και με ισχυρά μετασχηματιστικό χαρακτήρα εμπειρία, που τους επέτρεψε να ανοίξουν τους ορίζοντές τους και να βγουν έξω από τα έως τότε όριά τους, να δεχτούν θετικά και να εκτιμήσουν τον Άλλον, να αντιληφθούν και να βιώσουν τη μουσική με έναν άλλον τρόπο, να νιώσουν ενότητα με άλλους ανθρώπους εντός και εκτός τάξης, να αναγνωρίσουν τις προκαταλήψεις τους και να αναθεωρήσουν πολλές απόψεις τους, να δουν τον εαυτό με νέα μάτια. Οι πολλές διαφορετικές οδοί μέσα από τις οποίες η εμπειρία του προγράμματος επέδρασε θετικά σε διάφορες πλευρές των παιδιών παρέχουν πολύ ισχυρά επιχειρήματα υπέρ της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στις σχολικές τάξεις, καθιστώντας φανερή την αξία μιας τέτοιας διδασκαλίας και ενισχύοντας πολλές από τις θεωρητικές τοποθετήσεις των μελετητών που επί χρόνια έχουν υποστηρίξει την ένταξη του πλουραλισμού στη μουσική εκπαίδευση και έχουν εργαστεί προς αυτήν την κατεύθυνση.

Από την έρευνα προκύπτουν, επίσης, κάποια συμπεράσματα σε σχέση με την πρακτική της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου στην τάξη. Συγκεκριμένα, δύο βασικές διδακτικές μου επιλογές σε αυτό το πρόγραμμα φάνηκαν να ασκούν μεγάλη έλξη στα παιδιά και να έχουν μεγάλη συμβολή στην επιτυχία της διδασκαλίας αλλά και της έρευνας. Αυτές οι επιλογές ήταν αφενός η μελέτη της μουσικής σε συνάρτηση με το πλαίσió της και με έμφαση σε εθνομουσικολογικά-ανθρωπολογικά θέματα και αφετέρου η ενεργητική και έντονα

σωματική εμπλοκή των παιδιών με τις διάφορες μουσικές μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες επιτέλεσης. Οι προσεγγίσεις αυτές προτείνονται βέβαια από πλήθος μελετητών, ενώ η θετική συμβολή τους έχει φανεί και σε προηγούμενες έρευνες. Το στοιχείο που προσκομίζει η παρούσα μελέτη είναι ότι οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις είναι αναγκαίο να συνυπάρχουν, καθώς, όπως έδειξαν οι αντιδράσεις των παιδιών, αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ευχαριστιούνται και εκτιμούν ένα εθνομουσικολογικής προσέγγισης μάθημα Μουσικής για τις γνώσεις και τις κατανοήσεις που αυτό τους προσφέρει, όταν (ή εφόσον) ταυτοχρόνως απολαμβάνουν τις μουσικές του κόσμου με ενσώματους τρόπους που τους δίνουν χαρά και την αίσθηση της δημιουργίας, της συμμετοχής και της ομαδικότητας. Οι προσεγγίσεις αυτές πρέπει, βέβαια, να είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να προσφέρουν εμπειρίες με νόημα και να καθιστούν την ενασχόληση των παιδιών με τις μουσικές του κόσμου μια συναρπαστική διαδικασία· και αυτό είναι μία ακόμη ανάμεσα στις πολλές και μεγάλες ευθύνες του δασκάλου. Όπως έχει πει ήδη εδώ και πενήντα χρόνια ο Charles Seeger (1972), «αν οι άλλες μουσικές δεν παρουσιαστούν από τον δάσκαλο με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλούν περιέργεια, θαυμασμό και απόλαυση, θα ήταν καλύτερα να ξεχαστεί το όλο εγχείρημα» (σ.108). Παράλληλα με τις δύο αυτές διδακτικές πρακτικές, ένας ακόμη παράγοντας που συνέβαλε κατά πολύ στη θετική ανταπόκριση των παιδιών αυτής της έρευνας ήταν η καλή σχέση και η σύνδεση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας. Ότι ο δάσκαλος είναι ο πιο κρίσιμος κρίκος στην επιτυχία της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου είναι βέβαια κάτι δεδομένο, που αναφέρεται από όλους σχεδόν τους μελετητές. Η έρευνα όμως αυτή ανέδειξε μια άλλη παράμετρο που σχετίζεται με τον δάσκαλο –πέρα δηλαδή από την κατάρτισή του στις μουσικές του κόσμου ή την ικανότητά του να κάνει τις κατάλληλες επιλογές– προβάλλοντας τη σημασία της ανθρώπινης σχέσης που θα χτιστεί ανάμεσα σε αυτόν και στους μαθητές. Τέλος, μία πρότασή μου στο θέμα της διδασκαλίας είναι ότι ένα πρόγραμμα με μουσικές του κόσμου, με τις προσεγγίσεις του παρόντος αλλά πιθανώς πιο διευρυμένο από αυτό, θα πρέπει να εντάσσεται στο “κανονικό” πρόγραμμα μουσικής και να διαχέεται σε όλα τα χρόνια φοίτησης των παιδιών. Μια τέτοια μορφή διδασκαλίας θα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ενασχοληθούν με ένα αρκετά ευρύ φάσμα μουσικών κουλτούρων –κάτι που τα παιδιά αυτής της έρευνας δήλωσαν πολύ εμφατικά ότι επιθυμούσαν–, ενώ θα επιτρέπει και μια μελέτη σε μεγαλύτερο βάθος, μειώνοντας έτσι ακόμη περισσότερο την αίσθηση του εξωτικού.

Η αποτίμηση της έρευνας θεωρώ ότι επιβεβαιώνει τα όσα ανέφερα στο πρώτο κεφάλαιο σε σχέση με τις δυνατότητες της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας και δικαιώνει την επιλογή

μου στο πεδίο αυτό. Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα κατάφερε να φέρει στην επιφάνεια τις πλούσιες πτυχές, τις πολλές διαφορετικές διαστάσεις και τις βαθύτερες επιδράσεις της εμπειρίας των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου οφείλεται στα μεθοδολογικά εργαλεία της εθνομουσικολογίας και δη στην επιτόπια έρευνα και την προσωπική εμπλοκή μου στο πεδίο. Η επιτόπια έρευνα δημιούργησε το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά και εγώ συναντηθήκαμε, συνυπήρξαμε για ένα αρκετά μεγάλο διάστημα, δεθήκαμε με ανθρώπινους δεσμούς, επικοινωνήσαμε και αλληλεπιδράσαμε με λεκτικούς, μουσικούς και άλλους τρόπους, μοιραστήκαμε μια πραγματικότητα, έναν κοινά βιωμένο κόσμο. Και ήταν ακριβώς αυτή η συνύπαρξη και αυτό το μοίρασμα που επέτρεψαν να συγκεντρωθεί πλούσιο εθνογραφικό υλικό, το οποίο στη συνέχεια μπόρεσα να αναλύσω βοηθούμενη και από τα όσα βίωσα προσωπικά μέσα από τη συμμετοχή μου μαζί με τα παιδιά στις Μουσικές του Κόσμου.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθώ σε κάποια ζητήματα που ανέδειξε η παρούσα μελέτη και τα οποία θεωρώ ότι έχουν συνέπειες για τον χώρο της εθνομουσικολογίας. Για τη συζήτηση αυτή θα επιστρέψω καταρχάς στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής και θα συνοψίσω κάποια βασικά κενά, ελλείψεις και προβλήματα που εντόπισα κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση. Φάνηκε λοιπόν ότι: α) υπάρχει μια έλλειψη γνώσης αναφορικά με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί/πραγματοποιούνται στον ευρωπαϊκό χώρο στο πεδίο της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχουν σχετικές καταγραφές· β) απουσιάζουν μελέτες που να παρουσιάζουν το τι συμβαίνει σε ευρωπαϊκό επίπεδο στο θέμα της πραγματικής εφαρμογής των μουσικών του κόσμου στις σχολικές τάξεις, ενώ αντίστοιχη απουσία υπάρχει και για τη χώρα μας· γ) η ελλιπής κατάρτιση και ενημέρωση των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικών σε σχέση με τις μουσικές του κόσμου καταγράφεται σταθερά και παγκόσμια ως ίσως το βασικότερο εμπόδιο στην (ποιοτική) εφαρμογή των μουσικών αυτών στη σχολική εκπαίδευση· δ) υπάρχει ένα μεθοδολογικό κενό στην έρευνα που εξετάζει την εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου σε μαθητές, καθώς απουσιάζουν έρευνες που να χρησιμοποιούν την εθνομουσικολογική μεθοδολογία και αναλυτική προσέγγιση.

Με βάση τα παραπάνω θα προχωρήσω σε κάποιες δικές μου προτάσεις γύρω από το θέμα, οι οποίες επικεντρώνονται στον ευρωπαϊκό και ακόμη περισσότερο στον ελληνικό χώρο. Θεωρώ, πρώτα από όλα, ότι υπάρχει ανάγκη μιας μεγαλύτερης ενεργοποίησης από μέρους της εθνομουσικολογίας γύρω από θέματα που σχετίζονται με την πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση. Πρέπει να συνειδητοποιηθεί (ή να υπενθυμιστεί) ότι η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στους μαθητές είναι ένα πεδίο που αφορά την εθνομουσικολογία,

εντασσόμενο στον χώρο της εφαρμοσμένης εθνομουσικολογίας (Pettan, 2015· Titon, 2015). Κατά συνέπεια, η εθνομουσικολογία οφείλει να αναλαμβάνει διαρκώς πρωτοβουλίες στο πεδίο αυτό και να μην μείνει στα όσα σημαντικά προσέφεραν τις προηγούμενες δεκαετίες πολλοί εθνομουσικολόγοι, εκπαιδεύοντας τις πρώτες γενιές μουσικοπαιδαγωγών στις μουσικές του κόσμου και δημιουργώντας σε συνεργασία μαζί τους υλικό για χρήση στην εκπαίδευση. Η μετάδοση των εθνομουσικολογικών αξιών και παραδοχών σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μουσικής, η προώθηση του πλουραλισμού στη μουσική σπουδή και των δύο ομάδων, η εκτεταμένη χρήση της εθνομουσικολογικής έρευνας στο πεδίο της (πολιτισμικά ποικιλόμορφης) μουσικής εκπαίδευσης, όλα αυτά παραμένουν ζητούμενα, που μπορούν να γίνουν πραγματικότητα μόνο μέσα από την έμπρακτη συμβολή της εθνομουσικολογίας. Οι εθνομουσικολόγοι μπορούν να προσφέρουν έργο στα παραπάνω πεδία με διάφορους τρόπους, μέσα στους πανεπιστημιακούς χώρους αλλά και εκτός αυτών. Κάποιες ιδέες για τους τρόπους και τις κατευθύνσεις μιας τέτοιας δράσης μπορούν να αντληθούν από την εμπειρία του βορειοαμερικανικού χώρου, όπου τόσο η θεωρητική συζήτηση όσο και η δραστηριοποίηση γύρω από το θέμα αυτό είναι σαφώς πιο προωθημένες σε σύγκριση με ό,τι συμβαίνει στην Ευρώπη, παρότι βέβαια και εκεί τα πράγματα δεν είναι ιδανικά.

Σε ό,τι αφορά λοιπόν τον ευρωπαϊκό χώρο, είναι καταρχάς αναγκαίο να αποκτήσουμε γνώση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στις διάφορες χώρες στο θέμα των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση. Ο Τομέας Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών μπορεί, αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία, να επιδιώξει συνεργασίες με αντίστοιχους τομείς άλλων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, όπως και με μουσικοπαιδαγωγικά τμήματα, και να κινητοποιήσει την υλοποίηση μιας σειράς μελετών που θα καταγράψουν τις σχετικές έρευνες. Μια τέτοια καταγραφή θα επιτρέψει να δούμε το κατά πόσον υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον για τις μουσικές του κόσμου στην εκπαίδευση, από ποιους επιστημονικούς χώρους προέρχονται οι ερευνητές και πώς κινούνται μεθοδολογικά οι έρευνες. Ακόμη δε περισσότερο, και ανάλογα με τα πεδία που θα έχουν διερευνηθεί, θα ρίξει φως στο τι συμβαίνει (ή δεν συμβαίνει) στις ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με την ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση στον χώρο των σχολείων, στον χώρο των πανεπιστημίων και στο πεδίο της κατάρτισης των μελλοντικών δασκάλων μουσικής, σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών και αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. Η καταγραφή των ερευνών θα φανερώσει επίσης τα κενά που υπάρχουν σε ό,τι αφορά τις θεματικές περιοχές ή/και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στοιχείο που πρέπει να ωθήσει τα σχετικά πανεπιστημιακά τμήματα να ενθαρρύνουν έρευνες –που μπορούν να αναληφθούν

από μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς φοιτητές στην εθνομουσικολογία και στη μουσική παιδαγωγική— με στόχο την κάλυψη των εντοπισμένων κενών. Σε κάθε περίπτωση, όλες αυτές οι μελέτες θα αναδείξουν πιθανώς κάποια καλά παραδείγματα, αλλά θα εντοπίσουν και τα διάφορα προβλήματα που περιβάλλουν την εφαρμογή πολυπολιτισμικών οπτικών στη μουσική εκπαίδευση, παρέχοντας μια γνώση που, στη συνέχεια, πρέπει να μετασχηματιστεί σε δράσεις που θα βελτιώνουν την επικρατούσα κατάσταση.

Ειδικά για τον ελληνικό χώρο, όπου κάποια προβλήματα είναι ούτως ή άλλως γνωστά και δεδομένα, η προσοχή της εθνομουσικολογίας πρέπει οπωσδήποτε να στραφεί στο πεδίο της κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής στις μουσικές του κόσμου και της εκπαίδευσής τους σε εθνομουσικολογικές προσεγγίσεις της μουσικής και της διδασκαλίας της μουσικής. Μόνο δάσκαλοι που έχουν οι ίδιοι κατανοήσει, βιώσει και εκτιμήσει τη μουσική ως μια ποικιλόμορφη και πανανθρώπινη πρακτική και που γνωρίζουν πώς να διδάξουν μέσα από μια εθνομουσικολογική παιδαγωγική τις μουσικές του κόσμου στις σχολικές τάξεις, μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές τους στο να απολαύσουν και να θαυμάσουν τις μουσικές αυτές. Στον χώρο, λοιπόν, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θεωρώ ότι για να μπου σε διαδικασία κάποιες ουσιαστικές αλλαγές προς τη σωστή κατεύθυνση, είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα νέο υπο-πεδίο, αυτό της «εθνομουσικολογίας της εκπαίδευσης». Μια τέτοια δημιουργία πρέπει να ξεκινήσει από την Πολιτεία με την προκήρυξη θέσεων εντός των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών (ΤΜΣ) για εθνομουσικολόγους που θα έχουν γνώση και εμπειρία από τον χώρο της εκπαίδευσης. Οι πρώτοι αυτοί «εθνομουσικολόγοι της εκπαίδευσης» θα οργανώσουν τα αντίστοιχα μαθήματα, τα οποία θα είναι υποχρεωτικά για όλους τους προπτυχιακούς φοιτητές των ΤΜΣ. Τα μαθήματα αυτά θα ενσταλάζουν στους φοιτητές την εθνομουσικολογική οπτική της μουσικής και θα τους καθιστούν ικανούς να ενσωματώνουν την οπτική αυτή στη διδασκαλία της μουσικής (κάθε μουσικής, όχι μόνο των μουσικών του κόσμου), ενώ θα τους εκπαιδεύουν και στη χρήση της εθνομουσικολογικής μεθόδου έρευνας σε εκπαιδευτικούς χώρους και δη στο σχολείο. Οι φοιτητές θα ενημερώνονται για τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας της μουσικής στις διάφορες κουλτούρες, θα αποκτούν επίγνωση των διαφορετικών τρόπων επιτέλεσής της (π.χ. σε συνδυασμό με χορό, ως ομαδική πρακτική), θα προβληματίζονται γύρω από θέματα ιδιοποίησης, αυθεντικότητας κ.ά. της διδασκόμενης στην τάξη μουσικής (κάθε μουσικής, επαναλαμβάνω), εισαγόμενοι έτσι σε μια εθνομουσικολογική παιδαγωγική της μουσικής. Με αυτόν τον τρόπο, οι απόφοιτοι των ΤΜΣ που θα φτάνουν να διδάξουν στην εκπαίδευση (αλλά και εκείνοι που θα κινηθούν προς άλλες κατευθύνσεις) δεν θα

κυριαρχούνται πλέον από τη Δυτική αντίληψη για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση, παρά θα μπορούν να δουν τα θέματα αυτά μέσα από μια ευρύτερη οπτική, στοιχείο αναγκαίο και κρίσιμο στην πορεία προς μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη μουσική εκπαίδευση.

Οι εθνομουσικολόγοι της εκπαίδευσης θα είναι επίσης αυτοί που θα οργανώσουν την υλοποίηση των ερευνών που ανέφερα παραπάνω, ενώ θα συμβάλουν και σε κάποιες δράσεις που θα προτείνω στη συνέχεια και οι οποίες έχουν στόχο την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα εθνομουσικολογίας και παιδαγωγικής των μουσικών του κόσμου. Η ύπαρξη της ειδίκευσης αυτής είναι πιθανό να ενθαρρύνει κάποιους εκπαιδευτικούς μουσικής που τρέφουν ενδιαφέρον για τη μουσική ποικιλομορφία να ξεκινήσουν διδακτορικά στα ΤΜΣ με επιβλέποντες καθηγητές εθνομουσικολόγους της εκπαίδευσης, ώστε στο μέλλον, μετατασσόμενοι στον πανεπιστημιακό χώρο, να διδάξουν οι ίδιοι μαθήματα εθνομουσικολογίας της εκπαίδευσης σε προπτυχιακούς φοιτητές. Οι εθνομουσικολόγοι της εκπαίδευσης με προγενέστερη εκπαιδευτική υπηρεσία σε σχολεία θα μπορούν επίσης να διεκδικήσουν θέσεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου Μουσικής⁵¹ ή και να εργαστούν ως επιστημονικοί συνεργάτες και σύμβουλοι στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο της Μουσικής, έχοντας έτσι την ευκαιρία να εμποτίσουν με εθνομουσικολογικές οπτικές τις δράσεις στα σχολεία και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μουσικής. Γνωρίζοντας ότι το ΙΕΠ είναι ο βασικός φορέας που εισηγείται προς το Υ.ΠΑΙ.Θ. για θέματα που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολικά βιβλία και γενικά την εκπαιδευτική πολιτική, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η παρουσία εντός του φορέα αυτού ενός εθνομουσικολόγου στο να κινητοποιηθούν “εκ των άνω” κάποιες σημαντικές αλλαγές στη μουσική εκπαίδευση.

Πέρα από τα μαθήματα εθνομουσικολογίας της εκπαίδευσης, η κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής θα πρέπει επίσης να συμπεριλαμβάνει τουλάχιστον ένα υποχρεωτικό μάθημα εισαγωγής τους σε κάποιες μουσικές κουλτούρες του κόσμου, καθώς επίσης και την εμπλοκή τους σε εμπειρίες επιτέλεσης σε μία από τις μουσικές αυτές. Αν οι καθηγητές που διδάσκουν στα ΤΜΣ δεν είναι οι ίδιοι εξειδικευμένοι στην επιτέλεση κάποιου μουσικού είδους άλλης κουλτούρας, οι ευκαιρίες αυτές θα πρέπει να παρέχονται στους φοιτητές από επισκέπτες μουσικούς ή μουσικοπαιδαγωγούς/εθνομουσικολόγους που έχουν την κατάλληλη

⁵¹ Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου καθιερώθηκαν ως θεσμός το 2018 με στόχο την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων σε θέματα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, οι Συντονιστές έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της περιφέρειας ευθύνης τους.

γνώση. Καλό παράδειγμα στο πεδίο αυτό αποτελεί η Σχολή Μουσικής του πανεπιστημίου της Ουάσινγκτον (University of Washington ή UW), όπου η κατάρτιση των φοιτητών με κατεύθυνση τη μουσική εκπαίδευση συνενώνει τη σπουδή στην εθνομουσικολογία και στη μουσική παιδαγωγική. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές παρακολουθούν έναν σημαντικό αριθμό υποχρεωτικών μαθημάτων εθνομουσικολογίας και συμμετέχουν επίσης υποχρεωτικά σε σύνολα μη-Δυτικών μουσικών ειδών. Συνολικά, το ένα τρίτο των πρακτικών μαθημάτων τους διδάσκεται από επισκέπτες μουσικούς και περιλαμβάνει επιτέλεση και παιδαγωγική κατάρτιση σε πέντε μουσικά είδη της αφρικανικής και της αμερικανικής ηπείρου, ενώ μέρος της σπουδής τους αποτελεί και η παραμονή τους επί μία εβδομάδα σε καταυλισμό ιθαγενών της Αμερικής με στόχο τις μουσικές ανταλλαγές (Campbell & Higgins, 2015· Torres-Ramos, 2015)⁵². Γενικά, η συγκεκριμένη Σχολή επιδεικνύει μια πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των πεδίων μουσικής παιδαγωγικής και εθνομουσικολογίας, με πολλούς από τους καθηγητές του πρώτου πεδίου να ασχολούνται ενεργά, μέσα από την παροχή ερευνητικού και συγγραφικού έργου, με την ένταξη πολυπολιτισμικών οπτικών στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης.

Η εθνομουσικολογία, ως επιστημονικός χώρος, πρέπει επίσης να αναλάβει δραστήριο ρόλο στην ενημέρωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής γύρω από τις βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές εθνομουσικολογικές παραδοχές και στην ενίσχυσή τους με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να εντάξουν τις μουσικές του κόσμου στα προγράμματά τους. Στο πεδίο αυτό σημαντικό έργο μπορεί να προσφερθεί στο πλαίσιο σεμιναρίων ή/και άλλων επιμορφωτικών δράσεων που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και στα οποία μπορούν να κληθούν να διδάξουν εθνομουσικολόγοι της εκπαίδευσης, εθνομουσικολόγοι με ειδικεύσεις σε συγκεκριμένες μουσικές κουλτούρες, ανθρωπολόγοι ή και άλλοι μελετητές από τον ακαδημαϊκό χώρο, καθώς επίσης και μουσικοί ή εκπαιδευτικοί μουσικής με εμπειρία στις μουσικές του κόσμου. Τα δύο εξαήμερα σεμινάρια που διοργάνωσε το Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας του ΤΜΣ του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2010 και το 2011 με θέμα «Εθνομουσικολογία και Μουσική Εκπαίδευση»⁵³ ήταν απολύτως στη σωστή κατεύθυνση. Θεωρώ, ωστόσο, ότι για να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα, τέτοια σεμινάρια πρέπει να είναι τακτικά και σταθερά, να παρέχονται δηλαδή τουλάχιστον ετησίως. Θα ήταν εξαιρετικά θετικό αν ο Τομέας Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας του ΤΜΣ Αθηνών αναλάμβανε την πρωτοβουλία για τη

⁵² Βλ. επίσης τη σχετική ιστοσελίδα: <https://music.washington.edu/areas/music-education>

⁵³ Βλ. σχετικά <https://www.music.uoa.gr/fileadmin/depts/music.uoa.gr/www/uploads/SYNEDRIA-HMERIDES/2010sep06.pdf> και

<https://www.music.uoa.gr/fileadmin/depts/music.uoa.gr/www/uploads/SYNEDRIA-HMERIDES/2011sep05.pdf>

διοργάνωση και παροχή μιας σειράς τακτικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων με τους παραπάνω στόχους, ενώ αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις μπορούν και θα πρέπει να προωθηθούν από τα διάφορα ΤΜΣ της χώρας και σε άλλα μεγάλα αστικά κέντρα εκτός της Αθήνας.

Η δραστηριοποίηση των εθνομουσικολόγων εκτός της ακαδημίας πρέπει να περιλαμβάνει και τους χώρους των σχολείων. Οι εθνομουσικολόγοι μπορούν να αφήσουν ένα πολύ ισχυρό αποτύπωμα μπαίνοντας οι ίδιοι μέσα στα σχολεία και προσφέροντας άμεσα τις γνώσεις τους σε μαθητές και δασκάλους ή φέρνοντας μουσικούς από άλλες κουλτούρες που θα εξηγήσουν, θα διδάξουν και θα παίξουν τη μουσική τους στις σχολικές τάξεις. Αξίζει εδώ να αναφέρω ως καλές πρακτικές μιας πιο κοντινής επαφής μεταξύ εθνομουσικολόγων και μαθητών/δασκάλων τις δράσεις που υλοποιεί στον βορειοαμερικανικό χώρο το Τμήμα Εκπαίδευσης (Education Section) της Society of Ethnomusicology (SEM)⁵⁴. Πρόκειται για τις δράσεις που φέρουν τους τίτλους «Ethnomusicology Goes to School», «Day of Ethnomusicology» και «World Music Pedagogy» και οι οποίες πραγματοποιούνται ετησίως στις πόλεις όπου διοργανώνονται τα συνέδρια της SEM. Στο πλαίσιο των δράσεων αυτών εθνομουσικολόγοι πηγαίνουν σε σχολεία και διδάσκουν στα παιδιά (ή/και στους δασκάλους μουσικής) μουσικές της ειδικότητάς τους, μαθητές προσκαλούνται σε εθνομουσικολογικές συναντήσεις όπου μαθαίνουν για την εθνομουσικολογία και εμπλέκονται σε σχετικές συζητήσεις, ενώ οργανώνονται και εργαστήρια στα οποία εκπαιδευτικοί μουσικής καταρτίζονται στην παιδαγωγική κάποιων μουσικών ειδών του κόσμου. Παράλληλα, προωθούνται και μακρόχρονες συνεργασίες μεταξύ εθνομουσικολόγων και συγκεκριμένων δασκάλων μουσικής ή σχολείων, με τους εθνομουσικολόγους να λειτουργούν στο εξής ως σταθεροί σύμβουλοι στα σχολεία αυτά⁵⁵. Όπως σημειώνεται στη σχετική ιστοσελίδα της SEM, σε διάφορες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί μουσικής που ενεπλάκησαν σε τέτοιες συνεργασίες ξεκίνησαν κάποια μεταπτυχιακή σπουδή με τον διδάσκοντα καθηγητή της SEM που παρείχε εθελοντικά τον χρόνο και τις γνώσεις του στο σχολείο. Και μόνο το στοιχείο αυτό δείχνει πόσο καταλυτικά μπορεί να λειτουργήσουν η κοντινή επαφή του εθνομουσικολόγου με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και η δημιουργία προσωπικών δεσμών μεταξύ τους, κάτι που, άλλωστε, οι εθνομουσικολόγοι γνωρίζουν πολύ καλά από τις εμπειρίες τους στα πεδία της έρευνας.

⁵⁴ Παρότι είναι ένας οργανισμός με μέλη από όλον τον κόσμο, η SEM δραστηριοποιείται αποκλειστικά στον αμερικανικό χώρο και κυρίως στις ΗΠΑ, όπου βρίσκεται και η βάση της. Χαρακτηριστικό είναι ότι από τις 66 συνολικά ετήσιες συναντήσεις της SEM από το 1956 μέχρι και το 2021, οι 57 έχουν λάβει χώρα στις ΗΠΑ. Έξι συναντήσεις έχουν γίνει στον Καναδά, δύο στη Χαβάη και μία στο Μεξικό. Αντίστοιχα εστιασμένες στον αμερικανικό χώρο είναι και οι δράσεις του Τμήματος Εκπαίδευσης.

⁵⁵ Οι δράσεις αυτές περιγράφονται λεπτομερέστερα στις ιστοσελίδες https://www.ethnomusicology.org/page/Groups_SectionsED και <https://semed.weebly.com/>

Ένα ακόμη ζήτημα που θεωρώ ότι πρέπει να απασχολήσει σοβαρά την εθνομουσικολογία, και στο οποίο έχω δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην παρούσα μελέτη, είναι η απουσία της εθνομουσικολογικής μεθοδολογίας από την έρευνα που αφορά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στις σχολικές τάξεις, αλλά και γενικά εντός της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Η απουσία αυτή, όπως έχω προαναφέρει, υποδεικνύει πρώτα από όλα μια έλλειψη ερευνητικού ενδιαφέροντος από πλευράς των εθνομουσικολόγων για τον χώρο των σχολείων, η οποία είναι αξιοσημείωτη, ειδικά αν σκεφτεί κανείς ότι ανθρωπολόγοι και κοινωνιολόγοι έχουν εδώ και δεκαετίες υποστηρίξει και προωθήσει τη χρήση της εθνογραφικής έρευνας στο σχολείο (Spindler, 1982· Wolcott, 1988· Woods, 1986). Ταυτοχρόνως, φαίνεται ότι οι προερχόμενοι από τη μουσική παιδαγωγική ερευνητές που ασχολούνται με τις μουσικές του κόσμου, παρότι στο πεδίο της θεωρίας συνδέονται στενά με τον χώρο της εθνομουσικολογίας, μεθοδολογικά εξακολουθούν να στηρίζονται στη χρήση των ποσοτικών, ποιοτικών ή μικτών μεθόδων που συνηθίζονται εντός της μουσικής παιδαγωγικής, πιθανώς επειδή δεν είναι εξοικειωμένοι με την εθνομουσικολογική μεθοδολογία ή δεν είναι ενήμεροι για τις δυνατότητές της. Θεωρώ ότι η εθνομουσικολογία της εκπαίδευσης, ως επιστημονικός κλάδος και ως πανεπιστημιακό μάθημα, θα πρέπει να δώσει μεγάλη έμφαση στο πεδίο αυτό, ωθώντας τα (μελλοντικά) μέλη της να υλοποιήσουν επιτόπιες έρευνες εντός των σχολείων και, κυρίως, εκπαιδύοντας τους προπτυχιακούς φοιτητές των ΤΜΣ στην εθνομουσικολογική μεθοδολογία. Αυτό θα βοηθήσει ώστε στο μέλλον περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής να υιοθετούν τη μεθοδολογία αυτή στις έρευνές τους, παρέχοντάς έτσι βαθύτερες κατανοήσεις γύρω από τους τρόπους που μαθητές και δάσκαλοι βιώνουν τη μουσική στο σχολείο.

Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία πολλών από τις παραπάνω προτάσεις είναι η καλή συνεργασία μεταξύ εθνομουσικολόγων και μουσικοπαιδαγωγών στους πανεπιστημιακούς χώρους. Η συνεργασία αυτή, που τις προηγούμενες δεκαετίες στις ΗΠΑ αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία και ανάπτυξη της πολιτισμικά ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης, είναι αναγκαία και σήμερα, καθώς βρισκόμαστε ακόμη πολύ μακριά από τον στόχο. Η σύμπραξη εθνομουσικολόγων και μουσικοπαιδαγωγών στον σχεδιασμό και στη διδασκαλία μαθημάτων, η από κοινού συγγραφή άρθρων, βιβλίων ή υλικού για την πανεπιστημιακή και τη σχολική μουσική εκπαίδευση, η συνδιοργάνωση και συν-παρουσία σε σεμινάρια και εργαστήρια, όλα αυτά αποτελούν δρόμους μέσα από τους οποίους μπορούμε να φτάσουμε πιο γρήγορα σε εκπαιδευτικούς μουσικής που θα είναι εθνομουσικολογικά ευαισθητοποιημένοι και σε εθνομουσικολόγους που θα ενδιαφέρονται για την εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί αφορμή να τεθούν διάφορα νέα ερωτήματα σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου στους εκπαιδευτικούς χώρους, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν θεματικές επόμενων εθνομουσικολογικών ερευνών. Κάποια τέτοια ερωτήματα ή θέματα προς διερεύνηση αναφέρω παρακάτω.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θεωρώ ότι παρουσιάζει η διερεύνηση τού κατά πόσον οι επιδράσεις από την εφαρμογή προγραμμάτων με μουσικές του κόσμου έχουν διάρκεια ή πώς εξελίσσονται στον χρόνο. Με άλλα λόγια: Τι μένει στους μαθητές/φοιτητές/νέους ανθρώπους μετά από καιρό από τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα; Πώς τα όσα αποκόμισαν από εκείνη την εμπειρία μετασηματίστηκαν μέσα τους στη συνέχεια και ενδεχομένως επηρέασαν σκέψεις και πράξεις τους τα επόμενα χρόνια; Ερωτήματα όπως τα παραπάνω απαιτούν για τη διερεύνησή τους έρευνες διαχρονικού χαρακτήρα (longitudinal research), που μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο μέσα από καλές συνεργασίες πανεπιστημιακών τμημάτων με σχολεία και εθνομουσικολόγων με εκπαιδευτικούς μουσικής. Οι διάφορες δράσεις που περιέγραψα παραπάνω και οι οποίες φέρνουν κοντά τις δύο αυτές πλευρές αποδεικνύονται πολύτιμες και απαραίτητες και στο πεδίο αυτό.

Εθνομουσικολογικές έρευνες παρόμοιες με την παρούσα θα μπορούσαν να εξετάσουν τις επιδράσεις προγραμμάτων με σύγχρονες μορφές μουσικών του κόσμου (pop, fusion κ.ά.). Τέτοια προγράμματα πιθανώς ταιριάζουν καλύτερα σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (π.χ. γυμνασίου), ενώ θα μπορούσαν, χωρίς να είναι απαραίτητο, να αποτελούν συνέχεια μιας πρωτότερης ενασχόλησης των μαθητών με παραδοσιακές μουσικές από τις ίδιες κουλτούρες.

Αναγκαία είναι βέβαια η πραγματοποίηση και στη χώρα μας των ερευνών που πρότεινα για το σύνολο του ευρωπαϊκού χώρου στην αρχή αυτής της συζήτησης, μέσα από τις οποίες θα ερευνηθεί το αν και πώς οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην Ελλάδα εντάσσουν τις μουσικές του κόσμου στις διδασκαλίες τους, όπως και το κατά πόσον τα μαθήματα που προσφέρονται από τα ΤΜΣ περιλαμβάνουν πολυπολιτισμικό περιεχόμενο και εθνομουσικολογικές προσεγγίσεις. Οι έρευνες αυτές θα μας δώσουν μια εικόνα για το πού βρισκόμαστε, σε σύγκριση και με άλλα κράτη, σε ό,τι αφορά τους στόχους της ποικιλόμορφης μουσικής εκπαίδευσης και θα μας δείξουν πού εντοπίζονται οι μέγιστες προκλήσεις.

Άλλο ένα θέμα που μπορεί να απασχολήσει μελλοντικούς ερευνητές είναι το τι συμβαίνει στο πεδίο της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου έξω από τους σχολικούς και τους ακαδημαϊκούς χώρους. Σε τι είδους πλαίσια προσφέρονται τέτοιες διδασκαλίες; Ποιες μουσικές κουλτούρες διδάσκονται; Τι σχέση έχουν οι δάσκαλοι με τις συγκεκριμένες

κουλτούρες; Πώς εκπαιδεύτηκαν οι ίδιοι; Τι διδακτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούν; (Για παράδειγμα, ακολουθούν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας των συγκεκριμένων μουσικών ειδών; Συνδυάζουν τις μεθόδους αυτές με Δυτικούς τρόπους μουσικής εκπαίδευσης; Εντάσσουν την παρουσίαση του πλαισίου της μουσικής στη διδασκαλία τους;) Πώς οι διδασκόμενοι στους χώρους αυτούς βιώνουν και αξιολογούν την ενασχόλησή τους με τη συγκεκριμένη μουσική κουλτούρα; Μια τέτοια διερεύνηση θα δείξει το ενδιαφέρον που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία για τη διδασκαλία/μάθηση των μουσικών του κόσμου και θα εντοπίσει τους εναλλακτικούς δρόμους μέσα από τους οποίους οι άνθρωποι που προσελκύονται από τις μουσικές αυτές μπορούν να εκπαιδευτούν στην επιτέλεσή τους.

Κλείνοντας τη διατριβή, θα επιστρέψω στην έρευνά μου και στην εμπειρία των παιδιών με τις Μουσικές του Κόσμου. Το ερώτημα που έθεσα παραπάνω, ως ένα θέμα που θα μπορούσε να διερευνηθεί από μια επόμενη μελέτη, με απασχολεί κάποιες φορές και σε σχέση με τα παιδιά της παρούσας έρευνας: Τι θα μείνει στα παιδιά από την εμπειρία του προγράμματος; Τι θα θυμούνται από αυτήν; Πώς θα χρησιμοποιήσουν (αν χρησιμοποιήσουν κάπως) αυτά που πήραν από τις Μουσικές του Κόσμου; Σε πολλές από τις συζητήσεις μας τα παιδιά διατεινόταν ότι από αυτό το πρόγραμμα θα θυμούνται “τα πάντα” (*«Θα θυμάμαι τα τραγούδια, τους χορούς, τις γλώσσες, τα όργανα, θα θυμάμαι τις εικόνες και τα πράγματα που έφτιαξα μέσα στο κεφάλι μου, και όλα αυτά που μας μάθατε για τους άλλους ανθρώπους!»*), *«Θα τα θυμάμαι όλα, ακόμη και σε σαράντα χρόνια θα τα θυμάμαι! Ό,τι έχουμε μάθει. Ναι. Ακόμα και την τελευταία λέξη της κυρίας!»*). Συχνά, μάλιστα, όπως έχω αναφέρει, σκέφτονταν τον εαυτό τους σε μεγάλη, ακόμη και σε γεροντική, ηλικία να μεταφέρει σε άλλους ανθρώπους τις εμπειρίες του προγράμματος. Στη συνάντηση που είχα με τα παιδιά του σχολείου του Κέδρου έξι μήνες μετά το τέλος των μαθημάτων μας, διαπίστωσα –με συγκίνηση, ομολογώ– ότι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τους είχαν δημιουργηθεί στη διάρκεια της έρευνας με αφορμή τις Μουσικές του Κόσμου δεν είχαν καθόλου ξεθωριάσει με το πέρασμα των μηνών, αλλά ότι, αντίθετα, είχαν ενδυναμωθεί και μετασχηματιστεί σε μια πιο ώριμη οπτική των πραγμάτων. Σκέφτηκα τότε, και το σκέφτομαι ακόμη, ότι η φλόγα που άναψε μέσα στα παιδιά δεν ήταν ένα πυροτέχνημα, ότι η εμπειρία αυτή –μια εμπειρία που ήθελα και προσπάθησα να είναι ποιοτική– τους άφησε ένα γερό αποτύπωμα, που αν οι συνθήκες ευνοήσουν είναι πιθανό σε κάποια παιδιά να εξελιχθεί στο μέλλον σε κάτι ενδιαφέρον και γόνιμο. Είναι πιθανό. Το βέβαιο, σε κάθε περίπτωση, είναι ότι η συνάντηση με τις Μουσικές του Κόσμου βιώθηκε πολύ έντονα, με πραγματικό πάθος, από τα παιδιά, που την ένιωσαν ως συναρπαστική, αναζωογονητική αλλά και ανατρεπτική ταυτοχρόνως. Στα κεφάλαια που

προηγήθηκαν φάνηκαν οι διάφοροι λόγοι που συνέθεσαν και εξηγούν αυτή την ένταση. Ήταν η επίγνωση των παιδιών ότι μέσα από αυτή την εμπειρία έκαναν ένα βήμα στον κόσμο, ήταν η χαρά που πήραν από τη νέα γνώση, ήταν η συγκίνηση που τους προκάλεσε η μουσική, ήταν η ευχαρίστηση από τη συλλογικότητα, ήταν η αίσθηση μιας βαθιάς σύνδεσης του εαυτού με κάποιους άλλους (μουσικούς) εαυτούς, ήταν η γοητεία της ανακάλυψης και του καινούριου. Και ήταν βέβαια και κάτι που τα συνέδεε και τα υπερκάλυπτε όλα αυτά.

Η συνάντηση με τις Μουσικές του Κόσμου, πέρα και πάνω από όσα προανέφερα, ήταν για τα παιδιά μια συνάντησή τους –και σε μεγάλο βαθμό η πρώτη ουσιαστική και κοντινή συνάντησή τους– με τον Άλλον και εκεί, θεωρώ, έγκειται και η βαθύτερη ερμηνεία τού γιατί η εμπειρία αυτή “χτύπησε” με τέτοια σφοδρότητα τις ψυχές τους. Η εμπλοκή τους με μουσικές από μη οικείες κουλτούρες έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να πλεύσουν σε διαφορετικούς κόσμους (Pari et al, 2013), τους άνοιξε τα μάτια, τα αυτιά και το μυαλό σε διαφορετικούς, αλλά εξίσου λογικούς τρόπους σκέψης και πράξης (Campbell & Higgins, 2015), με άλλα λόγια, τους επέτρεψε να βιώσουν κάποιους διαφορετικούς τρόπους-να-είναι-κανείς-στον-κόσμο. Και όταν συμβαίνει αυτό, τίποτα δεν είναι πια το ίδιο. Η εμπειρία του προγράμματος άλλαξε τη σχέση των παιδιών με τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν, άλλαξε την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους. Μπορεί, παρά τη βεβαιότητά τους για το αντίθετο, πολλά από τα πράγματα που άκουσαν, είδαν, τραγούδησαν ή έπαιξαν τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος να τα ξεχάσουν με τα χρόνια. Όμως, η επίγνωση ότι η συνάντηση με τον Άλλον είναι μια συνάντηση που εμπλουτίζει, αυτό πιστεύω θα τους μείνει. Και θα τους μείνει επίσης ο διευρυμένος ορίζοντας, η νέα συνείδηση του εαυτού και του Άλλου που προέκυψε μέσα από αυτή τη συνάντηση. Γιατί, παρότι είναι βέβαια άγνωστο το αν και πώς τα όσα βίωσαν με αφορμή τις Μουσικές του Κόσμου θα μετασηματιστούν μέσα τους στο μέλλον, η μετατόπιση στον τρόπο ύπαρξης των παιδιών στον κόσμο συνέβη και είναι ανεπίστρεπτη.

Βιβλιογραφία

- About, F. E. (1993). The developmental psychology of racial prejudice. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 30(3), 229-242.
- About, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. In J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 310-326). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Abril, C. R. (2003). *Beyond content integration: Multicultural dimensions in the application of music teaching and learning* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. <file:///C:/Users/361A~1/AppData/Local/Temp/osu1054142600.pdf>
- Abril, C. R. (2006a). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 30-42.
- Abril, C. R. (2006b). Music that represents culture: Selecting music with integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38-45.
- Αδαμοπούλου, Μ. (2005). *Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού μέσα από την πολυπολιτισμική μουσική αγωγή σε παιδιά ηλικίας 8-10 ετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο]. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15689#page/164/mode/1up>
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. New York, NY: Routledge.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Anderson, W. M. (1980). Multicultural awareness: Teaching musics of the world, a renewed commitment. *Music Educators Journal*, 67(1), 38-41.
- Anderson, W. M. (1991). Toward a multicultural future. *Music Educators Journal*, 77(9), 29-33.
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (1996). Teaching music from a multicultural perspective. In W. M. Anderson & P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (2nd ed., pp. 1-9). Reston, VA: MENC.
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (2010). Teaching music from a multicultural perspective. In W. M. Anderson & P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (3rd ed., Vol. 1, pp. 1-6). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Anderson, W. M., & Lawrence, J. E. (1998). *Integrating music into the elementary classroom* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Ansdell, G. (2010). Where performing helps: Processes and affordances of performance in community music therapy. In B. Stige, G. Ansdell, C. Elephant, & M. Pavlicevic, *Where music helps: Community music therapy in action and reflection* (pp. 161-186). Farnham, Surrey, UK: Ashgate Publishing.
- Anshel, A., & Kipper, D. A. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy*, 25(3), 145-155.

- Arom, S. (1991). *African polyphony and polyrhythm: musical structure and methodology* (M. Thorn, B. Tuckett, & R. Boyd, Trans.). Cambridge University Press.
- Ashmore, R. D., Deux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, *130*(1), 80-114.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. New York, NY: Routledge.
- Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, *33*(3), 269-303.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(1), 26-44.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, *19*, 3-49.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3–31). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Barrett, J. R., McCoy, C. W., & Veblen, K. K. (1997). *Sound ways of knowing: Music in the interdisciplinary curriculum*. New York, NY: Schirmer Books.
- Bartolome, S. J. (2013). “It’s like a whole bunch of me!” The perceived values and benefits of the Seattle Girls’ Choir experience. *Journal of Research in Music Education*, *60*(4), 395-418.
- Barz, G. (2006). *Singing for life: HIV/AIDS and music in Uganda*. New York, NY: Routledge.
- Bebey, F. (1975). *African music: A people's art* (J. Bennett, Trans.). New York, NY: Lawrence Hill Books.
- Becker, J. (2014). Musical emotions across cultures. *Emotion Researcher-ISRE's Sourcebook for Research on Emotion and Affect*. <http://emotionresearcher.com/musical-emotions-across-cultures/>
- Behnke, E. A. (1997). Ghost gestures: Phenomenological investigations of bodily micromovements and their intercorporeal implications. *Human Studies*, *20*(2), 181-201.
- Bieber, A. B. (1999). Arranging world music for instrumentalists. *Music Educators Journal*, *85*(5), 17-20, 38.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?*. Seattle: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1987). *A commonsense view of all music: Reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York, NY: Routledge.

- Bowman, W. (1992). Philosophy, criticism, and music education: Some tentative steps down a less-travelled road. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 114, 1-19.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical perspectives on music*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2000). A somatic, 'here-and-now' semantic: Music, body, and self. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144, 45-60.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). New York, NY: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2005). Why musical performance? Views praxial to performative. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 143-164). New York, NY: Oxford University Press.
- Bowman, W., & Powell, K. (2007). The body in a state of music. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1087-1106). Dordrecht: Springer.
- Bradley, D. (2003, June). *Singing in the Dark: Choral Music Education and the Other* [Paper presentation]. Fifth International Symposium for the Philosophy of Music, Lake Forest, IL. <https://doi.org/10.13140/2.1.1573.9840>
- Bradley, D. (2006a). Education, Multiculturalism, and Anti-Racism – Can We Talk? *Action, Criticism & Theory for Music Education (MAYDAY Group)*, 5(2), 1-30.
- Bradley, D. (2006b). *Global song, global citizens? Multicultural choral music education and the community youth choir: Constituting the multicultural human subject* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. ERIC (ED518074). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518074.pdf>
- Brennan, P. S. (1984). *Music educational and ethnomusicological implications for curriculum design: development, implementation and evaluation of Philippine music and dance curricula*. [Doctoral dissertation, University of Wollongong].
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bright, W. (1963). Language and music: Areas for cooperation. *Ethnomusicology*, 7(1), 26-32.
- Brinner, B. (1995). *Knowing music, making music: Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brookfield S. D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, R. E. (1995). World music: As it was in the beginning, is now, and really should be. In M. Lieth-Philipp & A. Gutzwiller (Eds.), *Teaching musics of the world: The second international symposium, Basel, 14-17 October 1993* (pp. 7-18). Affalterbach, Germany: Philipp Verlag.
- Buber, M. (1937). *I and Thou* (R. G. Smith, Trans.). Edinburgh: T. & T. Clark.

- Buber, M. (2002). *Between Man and Man* (R. G. Smith, Trans.). London: Routledge. (Original work published 1947)
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. New York, NY: Routledge.
- Cain, M. (2005). Dabbling or deepening-Where to begin?: Global music in international school elementary education. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 103-112). Brisbane: Australian Academic Press.
- Cain, M. A. (2011). *Philosophy, policy, practice. Visions and realities of cultural diversity in selected primary music classrooms in Brisbane and Singapore* [Doctoral dissertation, Griffith University]. https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/365990/Cain_2011_02Thesis.pdf?sequence=1
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York, NY: Schirmer Books.
- Campbell, P. S. (1992a). Cultural consciousness in teaching general music. *Music Educators Journal*, 78(9), 30-36.
- Campbell, P. S. (1992b). Introducing multicultural/multiethnic music education to the school curriculum. *NASSP Bulletin*, 76(544), 36-41.
- Campbell, P. S. (1993). Music instruction: Marked and molded by multiculturalism. *American Music Teacher*, 42(6), 14-17, 67-69.
- Campbell, P. S. (1994a). Multiculturalism and the raising of music teachers for the twenty-first century. *Journal of Music Teacher Education*, 2(3), 21-29.
- Campbell, P. S. (1994b). Musica exotica, multiculturalism, and school music. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(2), 65-75.
- Campbell, P. S. (1994c). Terry E. Miller on Thai music. *Music Educators Journal*, 81(2), 19-25.
- Campbell, P. S. (1995a). Bell Yung on music of China. *Music Educators Journal*, 81(5), 39-46.
- Campbell, P. S. (1995b). Steven Loza on Latino music. *Music Educators Journal*, 82(2), 45-52.
- Campbell, P. S. (Ed.). (1996). *Music in cultural context: Eight views on world music education*. Reston: Music Educators National Conference.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2000). How musical we are: John Blacking on music, education, and cultural understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.
- Campbell, P. S. (2002). Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1), 27-32, 54.

- Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and music education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 16-30.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2016). World music pedagogy: Where music meets culture in classroom practice. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 89-111). New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S., & Beegle, A. (2003). Middle Eastern expansions on cultural diversity in music education. *Music Educators Journal*, 90(1), 21-30.
- Campbell, P. S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H., & Wiggins T. (Eds.). (2005). *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Campbell, P. S., & Higgins, L. (2015). Intersections between ethnomusicology, music education, and community music. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford handbook of applied ethnomusicology* (pp. 638-688). New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. & Schippers, H. (2005). Introduction: Local musics, global issues. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. v-vii). Brisbane: Australian Academic Press.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (3rd ed.). Boston, MA: Schirmer, Cengage Learning.
- Carolin, M. (2006). An instrumental approach to culture study in general music. *Music Educators Journal*, 92(5), 38-41.
- Carroll, N. (2011). On some affective relations between audiences and the characters in popular fictions. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 162-184). New York, NY: Oxford University Press.
- Cavicchi, D. (1998). *Tramps like us: Music and meaning among Springsteen fans*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chen-Hafteck, L. (2007a). Contextual analyses of children's responses to an integrated Chinese music and culture experience. *Music Education Research*, 9(3), 337-353.
- Chen-Hafteck, L. (2007b). In search of a motivating multicultural music experience: Lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3), 223-233.
- Chen-Hafteck, L. (2010). Discovering world music and children's worlds: Pedagogy responding to children's learning needs. In A.C. Clements (Ed.), *Alternative approaches in music education: Case studies from the field* (pp. 41-55). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Chernoff, J. M. (1979). *African rhythm and African sensibility: Aesthetics and social action in African musical rhythms*. Chicago and London: University of Chicago Press.

- Chin, L. C. (1996). Multicultural music in higher education: A description of course offerings. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(1), 28-32.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2011). Αναστοχασμός, ετερότητα και ανθρωπολογικοί οίκοι: Διλήμματα και αντιπαραθέσεις. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία* (σσ. 365-435). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, 15, 61-88.
- Clayton, M. R. (2007). Observing entrainment in music performance: Video-based observational analysis of Indian musicians' tanpura playing and beat marking. *Musicae Scientiae*, 11(1), 27-59.
- Clayton, M. (2012). What is entrainment? Definition and applications in musical research. *Empirical Musicology Review*, 7(1-2), 49-56.
- Clayton, M., Sager, R., & Will, U. (2005). In time with the music: the concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *European Meetings in Ethnomusicology*, 11, 3-142.
- Clifton, T. (1984). *Music as heard: A study in applied phenomenology*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Colwell, R. J. (1985). Program evaluation in music teacher education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 81, 18-64.
- Colwell, R. (1986). Music and aesthetic education: A collegial relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 31-38.
- Conlon, J. C. (1992). Explore the world in song. *Music Educators Journal*, 78(9), 46-51.
- Conquergood, D. (1985). Performing as a moral act: Ethical dimensions of the ethnography of performance. *Literature in Performance*, 5(2), 1-13.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Copeland, A. (1980). *Μουσική και φαντασία* (Μ. Γρηγορίου, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Coplan, A. (2011). Understanding empathy: Its features and effects. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 3-18). New York, NY: Oxford University Press.
- Coplan, A. & Goldie, P. (2011). Introduction. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. ix-xxvii). New York, NY: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York, NY: Harper Collins.

- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). Arts education, human development, and the quality of experience. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *Arts in education: Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 169-191). Chicago, MA: University of Chicago Press.
- Cushner, K. (1998). Intercultural education from an international perspective: an introduction. In K. Cushner (Ed), *International perspectives on intercultural education* (pp. 1-14). New York, NY: Routledge.
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Cutieta, R. A. (1993). The musical elements: Who said they're right?. *Music Educators Journal*, 79(9), 48-53.
- Δανοχρήστου, Μ. (2012). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28432#page/1/mode/1up>
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone. (Original work published 1938)
- Dodds, J. P. (1983). Music as a multicultural education. *Music Educators Journal*, 69(9), 33-34.
- Dolloff, L. A. (2005). Elementary music education: Building cultures and practices. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 281-296). New York, NY: Oxford University Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. E., & Kawakami, K. (2010). Racism. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 312-327). Sage Publications.
- Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother?. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 1-11). Brisbane: Australian Academic Press.

- Dunbar-Hall, P. (2005a). Colliding perspectives? Music curriculum as cultural studies. *Music Educators Journal*, 91(4), 33-37.
- Dunbar-Hall, P. (2005b). Training, community and systemic music education: The aesthetics of Balinese music in different pedagogic settings. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 125-132). Brisbane: Australian Academic Press.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2003). Interviewing children and adolescents. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 33–53). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edwards, K. L. (1998). Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achieved? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 62–82.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11–18.
- Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-166.
- Elliott, D. J. (1991a). Music education as aesthetic education: A critical inquiry. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 2(3), 48-66.
- Elliott, D. (1991b). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 21-40.
- Elliott, D. J. (1993). On the values of music and music education. *Philosophy of Music Education Review*, 1(2), 81-93.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28(1), 1-15.
- Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2014). Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2), 57–72.
- Feay-Shaw, S. J. (2000). Authenticating world music. *General Music Today*, 14(1), 24-26.
- Feld, S., & Fox, A. A. (1994). Music and language. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 25-53.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3rd ed.). Sage Publications.
- Finnegan, R. H. (1989). *The hidden musicians: music-making in an English town*. Cambridge University Press.
- Fletcher, P. (2001). *World musics in context: A comprehensive survey of the world's major musical cultures*. New York, NY: Oxford University Press.

- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York, NY: The Guilford Press.
- Frith, S. (1996). Music and identity. In S. Hall & P. du Guy (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 108-127). Sage Publications.
- Frith, S. (2000). The discourse of world music. In G. Born & D. Hesmondhalgh (Eds.), *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music* (pp. 305- 322). Berkeley, CA: University of California Press.
- Fung, C. V. (1995). Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82(1), 36-40.
- Fung, C. V. (2002). Experiencing world musics in schools: From fundamental positions to strategic guidelines. In B. Reimer (Ed.) *World musics and music education. Facing the issues* (pp. 187-204). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong experiences with music: Music is much more than just music*. Oxford University Press.
- Gamble, S. (1983). A multicultural curriculum. *Music Educators Journal*, 69(9), 39-41.
- Garfias, R. (2004). *Music: the cultural context* (Senri Ethnological Reports, Vol. 47). Osaka: National Museum of Ethnology.
- Gillespie, M. (2005). Student–teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52(2), 211-219.
- Glidden, R. (1990). Finding the balance. *Design for Arts in Education*, 91(5), 2-13.
- Goetze, M. (2000). Challenges of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*, 87(1), 23-48.
- Goldie, P. (2011). Anti-empathy. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 302-317). New York, NY: Oxford University Press.
- Gollnick, D., & Chinn, P. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gonzo, C. (1993). Multicultural issues in music education. *Music Educators Journal*, 79(6), 49-52.
- Goodkin, D. (1994). Diverse approaches to multicultural music. *Music Educators Journal*, 81(1), 39-43.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 1-21). London: Sage.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 10(Special Issue), 51-54.
- Hargreaves, D. J., & Castell, K C. (1987). Development of liking for familiar and unfamiliar melodies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 65-69.

- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1-20). New York, NY: Oxford University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current directions in psychological science*, 2(3), 96-100.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hayward, G. D. (2014). *Singing as one: community in synchrony* [Doctoral dissertation, University of Cambridge]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/283204912_Singing_as_one_community_in_synchrony
- Hebert, D. G. (2009). Musicianship, musical identity, and meaning as embodied practice. In T. A. Regelski & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (Vol. 7, pp. 39-55). Springer Science & Business Media.
- Hennessy, S. (2001). Research and development in music education. In C. Philpot & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 238-251). New York, NY: Routledge.
- Hess, J. (2010a). Musically creolizing subjects: Re (envisioning) world music education. *Encounters in Theory and History of Education*, 11, 155-166.
- Hess, J. (2010b). The Sankofa drum and dance ensemble: Motivations for student participation in a school world music ensemble. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 23-42.
- Hess, J. (2013a). Performing the “exotic??: Constructing an ethical world music ensemble. *Visions of Research in Music Education*, 23, 1-24. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v23n1/visions/Hess_Performing_the_Exotic.pdf
- Hess, J. (2013b). *Radical musicking: Challenging dominant paradigms in elementary music education* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-OTU-43593&op=pdf&app=Library&oclc_number=1032916161
- Hood, S., Kelley, P., & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: A risky enterprise. *Children & Society*, 10(2), 117-128.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Hove, M. J., & Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949-960.
- Howard, K. (2014). *Developing children's multicultural sensitivity using music of the African diaspora: An elementary music culture project* [Doctoral dissertation, University of Washington]. https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/33217/Howard_washington_0250E_14102.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Howard, K., & Blacking, J. (1991). John Blacking: an interview conducted and edited by Keith Howard. *Ethnomusicology*, 35(1), 55-76.
- Huang, H. (1997). Music appreciation class broadening perspectives. *Music Educators Journal*, 84(2), 29-33.
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- Jackson, M. (Ed.). (1996). *Things as they are: New directions in phenomenological anthropology*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jenne, M. (1983). Foreign musics in education. *International Journal of Music Education*, 1(1), 51-52.
- Jenne, M. (1986). Foreign musics in education - Needs and problems. *The World of Music*, 28(1), 114-119.
- Johnson, S. (2000). Authenticity: who needs it?. *British Journal of Music Education*, 17(3), 277-286.
- Joseph, D. (2002). Umoja: Teaching African music to generalist teacher education students. In J. Rosevear & J. Callaghan (Eds.), *Research matters: Linking outcomes with practice: Proceedings of the XXIVth annual conference* (pp. 86-98). Melbourne: Australian Association for Research in Music Education (AARME).
- Juntunen, M. L. (2006). Exploring and learning music through embodied experiences. In P. Paananen & M. Fredrikson (Eds.), *Music and Development-Challenges for Music Education: The First European Conference On Developmental Psychology of Music* (pp. 273-276). University of Jyväskylä, Finland. <https://www.academia.edu/2881509/>
- Juslin, P. N., & Vastfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Κάβουρας, Π. (1996). Μοντερνισμός και πολιτισμική ανθρωπολογία. Στο *Μοντερνισμός: η ώρα της αποτίμησης* (σσ. 79-116). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Keil, C. (1987). Participatory discrepancies and the power of music. *Cultural Anthropology*, 2(3), 275-283.
- Kelly, S. N., & Van Weelden, K. (2004). Connecting meaningful music and experiences in a multicultural, multimusical classroom. *Music Educators Journal*, 90(3), 35-39.
- Klinger, R. (1996). From Glockenspiel to Mbira: An Ethnography of Multicultural Practice in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129, 29-36.
- Klinger, R. (2002). A materials girl in search of the genuine article. In B. Reimer (Ed.), *World musics and music education: Facing the issues* (pp. 205-217). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- Koopman, C. (2005). The nature of music and musical works. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 79-97). New York, NY: Oxford University Press.
- Kors, N., Saraber, L., & Schippers, H. (2003). *Sound links: Cultural diversity, mobility, and employability in music education*. Rotterdam: Rotterdam Academy of Music and Dance.
- Kraus, E. (1967). The contribution of music education to the understanding of foreign cultures, past and present. *Music Educators Journal*, 53(5), 30-32, 91.
- Kwami, R. M. (2001). Music education in and for a pluralist society. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (pp. 142-155). New York, NY: Routledge.
- Κωνσταντινίδου, Ζ. (2017). *Η επίδραση ενός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής, βασισμένο σε εθνομουσικολογικά στοιχεία, στην ομαλή ένταξη παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41430?lang=el#page/1/mode/2up>
- Λαλιώτη, Β., & Παπαπούλου, Μ. (2010). «...γιατί κυλά στο αίμα μας». *Από το αρχαίο δράμα στο φλαμένκο. Επιστρέφοντας την ανθρωπολογία στο πεδίο της εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574-594.
- Laurence, F. (2017). Revisiting the problem of empathy. In E. King & C. Waddington (Eds.), *Music and Empathy* (pp. 11-36). Abingdon, OX: Routledge.
- Leavitt, J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American Ethnologist*, 23(3), 514-539.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Legette, R. M. (2003). Multicultural music education attitudes, values, and practices of public school music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51-59.
- Lewis, A. E. (2003). *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Leyens, J. P., & Demoulin, S. (2010). Ethnocentrism and group realities. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 194-208). Sage Publications.
- Locke, D. (2004). The African ensemble in America: Contradictions and possibilities. In T. Solís (Ed.), *Performing ethnomusicology: Teaching and representation in world music ensembles* (pp. 168-188). University of California Press.
- Lundquist, B. (1991). Doctoral education of multiethnic-multicultural music teacher educators. *Design for Arts in Education*, 92(5), 21-38.
- Lundquist, B. R. (2002). Music, culture, curriculum, and instruction. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 626-647). New York, NY: Oxford University Press.

- Määttänen, P., & Westerlund, H. (2001). Travel agency of musical meanings? Discussion on music and context in Keith Swanwick's Interculturalism. *British Journal of Music Education*, 18(3), 261-274.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2017). Preface. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. v-vi). New York, NY: Oxford University Press.
- Mark, M. L. (1982). The evolution of music education philosophy from utilitarian to aesthetic. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 15-21.
- Mark, M. L. (1998). Multicultural music education in the United States. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 19(3), 177-186.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2013). *Contemporary music education* (4th ed.). Boston, MA: Schirmer, Cengage Learning.
- Marsh, K. (2005). Going behind the doors: The role of fieldwork in changing tertiary students' attitudes to world music education. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 37-47). Brisbane: Australian Academic Press.
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak-experiences*. New York, NY: The Viking Press.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage.
- May, S. (1994). Making multicultural education work. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.
- McCarthy, M. (2004). *Toward a global community: The International Society for Music Education 1953-2003*. Perth, Australia: International Society for Music Education. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/ISME%2BHistory%2BBook.pdf>
- McCarthy, M. & Goble, J. S., (2005). The praxial philosophy in historical perspective. In Elliot, D. J. (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 19-51). New York, NY: Oxford University Press.
- McCullough-Brabson, E. (1990). Instruments from around the world: Hands-on experiences. *Music Educators Journal*, 77(3), 46-50.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child development*, 74(2), 498-515.
- McNeill, W. H. (1995). *Keeping together in time: Dance and drill in human history*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). London: Routledge. (Original work published 1945)
- Merriam, A. P. (1959). Characteristics of African music. *Journal of the International Folk Music Council*, 11, 13-19.

- Merriam, A. P. (1960). Ethnomusicology discussion and definition of the field. *Ethnomusicology*, 4(3), 107-114.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music* (1st paperback printing, 1980). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Michira, J. N. (2002). Images of Africa in the Western Media. http://web.mnstate.edu/robertsb/313/images_of_africa_michira.pdf
- Miezan, E. (2000). *Media images of Africa and African Americans' Attitudes toward Africa* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, MA]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI no: 9960774). <https://www.proquest.com/docview/304605341>
- Miller, T. E., & Shahriari, A. (2012). *World Music: A Global Journey*. New York, NY: Routledge.
- Miralis, Y. C. (2002). *Multicultural-world music education and music teacher education at the Big Ten schools: Identified problems and suggestions* [Doctoral dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI no: 3053780).
- Miralis, Y. (2006). Clarifying the terms “multicultural,” “multiethnic,” and “world music education” through a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 54-66.
- Miralis, Y. (2014). World musics and cultural diversity in the music classroom and the community. In C. M. Conway (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research in American music education* (pp. 553-570). New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, J. A. (1993). *An assessment of attitude and practice of general music teachers regarding global awareness and the teaching of music from a multicultural perspective in American schools* [Doctoral dissertation, Kent State University]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI no: 9403204).
- Morin, F. (2003). Learning across disciplines: An approach to West African music. *Music Educators Journal*, 89(4), 27-34.
- Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν., & Τόμπλερ, Μ. (2009). *Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2000, November 9-12). *Emotional Contagion in the Classroom: An Examination of How Teacher and Student Emotions Are Related* [Paper presentation]. 86th Annual Meeting of the National Communication Association, Seattle, WA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447522.pdf>
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). Η χαρά της μάθησης. *Κοινωνία & Ψυχική Υγεία* (ΑΠΘ, Τριμηνιαία επιστημονική έκδοση για θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμού), 7, 53-68. Ανακτήθηκε από http://www.psy.auth.gr/sites/default/files/Periodiko_7th_volume.pdf
- Mukuna, K. W. (1997). The universal language of all times?. *International Journal of Music Education*, 29(1), 47-51.
- Mukuna, K. W., & Oehrle, E. (1996). Sub-Saharan African music. In W. M. Anderson & P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (2nd ed., pp. 207-239). Reston, VA: MENC.

- Μυράλης, Γ. (2009). Μουσική εκπαίδευση και παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 89-108). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Nam, I. (2007). *Children's perceptions about, attitudes toward, and understandings of multicultural music education*. [Doctoral Dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI No. 3287989).
- Nettl, B. (1980). Ethnomusicology: definitions, directions, and problems. In E. May (Ed.), *Musics of many cultures: An introduction* (pp. 1–7). Berkeley, CA: University of California Press.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal of Music Education*, 20(1), 3-7.
- Nettl, B. (1994). ISME Panel on musics of the world's cultures. *International Journal of Music Education*, 24, 66-68.
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2010). Music education and ethnomusicology: A (usually) harmonious relationship. *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, 8(1), 1-9.
- Nettl, B. (2013). What are the great discoveries of your field? *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 1.3), 1-9.
- Norman, K. (1999). Music faculty perceptions of multicultural music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 139, 37-49.
- Nyberg, R. (1975). *The development, implementation and evaluation of an introductory course in ethnic music for use in the secondary schools* [Doctoral dissertation, University of Miami].
- O'Brien, J. P. (1980). Integrating world music in the music "appreciation" course. *Music Educators Journal*, 67(1), 38-39.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203.
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: An African perspective. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 59-68). Brisbane: Australian Academic Press.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Μουσικής – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Μουσικής*. Μαρούσι Αττικής: ΥΠ.Ε.Π.Θ. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf
- Palmer, A. J. (1992). World musics in music education: The matter of authenticity. *International Journal of Music Education*, 19, 32-40.
- Papageorgiou, P. (2016). 4+1 reasons to teach world musics: Findings from the implementation of a world music program. In M. Argyriou & E. Theodoropoulou (Eds.),

Connecting Didactics, Competencies and Attitudes toward educational practice through the Arts. Proceedings of the 6th International Conference EduDidactics 2015, Vol. 2 (pp. 120-127). Athens: Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy. https://primarymusic.gr/conference2015/proceedings/Tomos_Eishghsewn_meros_B_18_2_2017.pdf

- Παπαπαύλου, Μ. (2002). Για μια διεπιστημονική προσέγγιση της επικοινωνίας των συναισθημάτων, των αισθήσεων και των αισθητικών κριτηρίων. *Εθνολογία*, 9, 215–240.
- Παπαπαύλου, Μ. (2015). *Η εμπειρία της πλατείας Συντάγματος: Μουσική, συναισθήματα και νέα κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Pettan, S. (2015). Applied ethnomusicology in the global arena. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford handbook of applied ethnomusicology* (pp. 29-53). New York, NY: Oxford University Press.
- Powell, K. (2006). Inside-out and outside-in: Participant observation in taiko drumming. In G. Spindler & L. Hammond (Eds.), *Innovations in educational ethnography: Theory, methods and results* (pp. 33-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratte, R. (1979). *Pluralism in education: Conflict, clarity, and commitment*. Springfield, IL.: Thomas.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1361-1368.
- Quesada, M. A., & Volk, T. M. (1997). World musics and music education: A review of research, 1973-1993. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 44-66.
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 27-45.
- Quintana, S. M., & Vera, E. M. (1999). Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 387–404.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of music*, 41(4), 484-498.
- Rantala, T., & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, 182(1), 87-105.
- Regelski, T. A. (2005). Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophies. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 219-248). New York, NY: Oxford University Press.
- Reimer, B. (1991). Selfness and otherness in experiencing music of foreign cultures. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 2(3), 4-13.
- Reimer, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educators Journal*, 79(7), 21-26.

- Reimer, B. (2002). The need to face the issues. In B. Reimer (Ed.), *World musics and music education: Facing the issues* (pp. 3-11). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rideout, R. (2005). Whose music? Music education and cultural issues. *Music Educators Journal*, 91(4), 39-41.
- Rose, A. M. (1995). A place for indigenous music in formal music education. *International Journal of Music Education*, (1), 39-54.
- Sakata, H. L. (1983). Teaching introductory ethnomusicology classes. *Music Educators Journal*, 69(9), 42-43.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Sands, R. (1993). Multicultural music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 2(2), 17-24.
- Sarrazin, N. (1995). Exploring aesthetics focus on Native Americans. *Music Educators Journal*, 81(4), 33-36.
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal of Music Education*, 27(1), 16-23.
- Schippers, H. (2004). Blame it on the Germans! - A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians. In O. Musumeci (Ed.), *Preparing musicians making new sounds new worlds* (pp. 199-208). Barcelona: ISME/ESMUC. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2004%20CEPROM%20Proceedings.pdf>
- Schippers, H. (2006). Tradition, authenticity and context: the case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23(3), 333-349.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York, NY: Oxford University Press.
- Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). Cultural diversity: Beyond “songs from every land”. In G. E. McPherson and G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (vol.1, pp. 87-104). New York, NY: Oxford University Press.
- Schmid, W. (1992). World music in the instrumental program. *Music Educators Journal*, 78(9), 41-45.
- Schmid, W. (1994). Music and the multicultural mandate: some important lessons for all students. *NASSP Bulletin*, 78(561), 34-38.
- Schütz, A. (1951). Making music together: A study in social relationship. *Social Research*, 18(1), 76-97.
- Schwadron, A. A. (1973). Comparative music aesthetics: Toward a universality of musicality. *Journal of Musicological Research*, 1(1), 17-31.
- Scott, D. (1996). Ethnography and education. In D. Scott & R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 143-158). New York, NY: Routledge.

- Seeger, C. (1972). World musics in American schools: A challenge to be met. *Music Educators Journal*, 59(2), 107-111.
- Shehan, P. (1987). The oral transmission of music in selected Asian cultures. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 92, 1-14.
- Shehan, P. K. (1984a). Teaching music through Balkan folk dance. *Music Educators Journal*, 71(3), 47-51.
- Shehan, P. K. (1984b). The effect of instruction method on preference, achievement, and attentiveness for Indonesian gamelan music. *Psychology of Music*, 12(1), 34-42.
- Shehan, P. K. (1987) Stretching the potential of music: can it help reduce prejudices? *Update: Applications of Research in Music Education*, 5(2), 17-20.
- Shehan, P. K. (1988). World musics: Windows to cross-cultural understanding. *Music Educators Journal*, 75(3), 22-26.
- Shelemay, K. K. (2011). Musical communities: Rethinking the collective in music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349-390.
- Simpson, D. J., & Jackson, M. J. B. (1997). *Educational reform: A Deweyan perspective*. New York, NY: Garland Publishing.
- Silber, L. (2005). Bars behind bars: the impact of a women's prison choir on social harmony. *Music Education Research*, 7(2), 251-271.
- Silverman, M. (2018). I drum, I sing, I dance: An ethnographic study of a West African drum and dance ensemble. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 5-27.
- Skylstad, K. (1997). Music in conflict management—a multicultural approach. *International Journal of Music Education*, 29, 73-80.
- Sleeter, C. E. (1995). White preservice students and multicultural education coursework. In J. M. Larkin & C. E. Sleeter (Eds.), *Developing multicultural teacher education curricula* (pp. 17-30). Albany, NY: State University of New York.
- Sleeter, C., Torres, M. N., & Laughlin, P. (2004). Scaffolding conscientization through inquiry in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 81-96.
- Slobin, M. (1993). *Subcultural sounds: Micromusics of the West*. Haver, NH: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Solbu, E. (1998). A performance perspective. In B. R. Lundquist & C. K. Szego (Eds.), *Musics of the world's cultures: A source book for music educators* (pp. 29-37). Reading, UK: International Society for Music Education.
- Solis, T. (Ed.). (2004). *Performing ethnomusicology: Teaching and representation in world music ensembles*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Specker, S. K. (2014). Communities of song: Collective musical participation and group singing experiences in Victoria, BC. *The Arbutus Review*, 5(1), 62-90.

- Specker, S. K. (2017). Sounding the social: The sonic dimension of communal bonding through choral participaton. *PlatForum*, 15, 95-120.
- Spencer, M. B. (1983). Children's cultural values and parental child rearing strategies. *Developmental Review*, 3(4), 351-370.
- Spindler, G. (1982) *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. New York, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C., & Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*. Farnham, Surrey, UK: Ashgate Publishing.
- Stock, J. P. (1994). Concepts of world music and their integration within Western secondary music education. *International Journal of Music Education*, 23(1), 3-16.
- Stoller, P. (1989). *The taste of ethnographic things: The senses in Anthropology*. University of Pennsylvania Press.
- Stone, R. M. (Ed.). (2008). *The Garland encyclopedia of world music: Africa*. New York, NY: Routledge.
- Stubley, E. V. (1995). The performer, the score, the work: Musical performance and transactional reading. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), 55-69.
- Stubley, E. V. (1998). Being in the body, being in the sound: A tale of modulating identities and lost potential. *Journal of Aesthetic Education*, 32(4), 93-105.
- Stueber, K. (2006). *Rediscovering empathy: Agency, folk psychology, and the human sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Swanwick, K. (1988a). Music education in a pluralist society. *International Journal of Music Education*, 12(1), 3-8.
- Swanwick, K. (1988b). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Szego, C. K. (2005). Praxial foundations of multicultural music education. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 196-218). New York, NY: Oxford University Press.
- Taylor, T. D. (1997). *Global pop: World music, world markets*. New York, NY: Routledge.
- Thompson, K. (2002). A critical discourse analysis of world music as the 'other' in education. *Research Studies in Music Education*. 19, 14-21.
- Thompson, R. F. (1979). *African art in motion: Icon and act*. University of California Press.
- Titon, J. T. (1995). Bi-musicality as metaphor. *The Journal of American Folklore*, 108(429), 287-297.
- Titon, J. T. (2003). Textual analysis or thick description? In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: A critical introduction* (pp. 171-180). New York, NY: Routledge.
- Titon, J. T. (2009). The music-culture as a world of music. In J. T. Titon (Ed.), *Worlds of Music: An Introduction to the Music of the World s Peoples* (5th ed., pp. 1-32). Schirmer Cengage Learning.

- Titon, J. T. (2015). Applied ethnomusicology: A descriptive and historical account. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford handbook of applied ethnomusicology* (pp. 4-29). New York, NY: Oxford University Press.
- Todorov, T. (1984). *The conquest of America: The question of the other* (R. Howard, Trans.). New York, NY: Harper & Row.
- Torres-Ramos, J. R. (2015). Harmonizing ethnomusicology and music education: A conversation with Patricia Shehan Campbell. *Society for Ethnomusicology Student Newsletter*, 11, 20-22.
- Traasdahl, J. O. (1998). Music education in a multicultural society. In H. Lundström (Ed.), *The musician in new and changing contexts* (pp. 97–105). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 243-265). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Trimillos, R. D. (1972). Expanding music experience to fit today's world. *Music Educators Journal*, 59(2), 90-94.
- Trimillos, R. D. (2004). Subject, object, and the ethnomusicology ensemble: The ethnomusicological “we” and “them”. In T. Solís (Ed.), *Performing ethnomusicology: Teaching and representation in world music ensembles* (pp. 23-52). Berkeley, CA: University of California Press.
- Tucker, J. C. (1992). Circling the globe: Multicultural resources. *Music Educators Journal*, 78(9), 37-40.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. The University of Chicago Press.
- Turner, V. (1977). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Valdesolo, P., & DeSteno, D. (2011). Synchrony and the social tuning of compassion. *Emotion*, 11(2), 262.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Veblen, K., Beynon, C., & Odom, S. (2005). Drawing on diversity in the arts education classroom: Educating our new teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 6(14), 1-17.
- Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York, NY: Oxford University Press.
- Volk, T. (2002). Multiculturalism: Dynamic creativity for music education. In B. Reimer (Ed.) *World musics and music education. Facing the issues* (pp. 15-30). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. (2013) Extramusical information contributes to emotions induced by music. *Psychology of Music*, 1-13. DOI: 10.1177/0305735613502373
- Waldby, C. (2002). Biomedicine, tissue transfer and intercorporeality. *Feminist Theory*, 3(3), 239-254.
- Walker, R. (1996). Music education freed from colonialism: a new praxis. *International Journal of Music Education*, 27(1), 2-15.
- Walton, K. L. (2015). *In other shoes: Music, metaphor, empathy, existence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Weidknecht, M. K. (2011). *Multicultural music education: A national profile of elementary schools* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI no: 3500019).
- Weiss, G. (1999). *Body images: Embodiment as intercorporeality*. New York, NY: Routledge.
- Westerlund, H. (1999). Universalism against contextual thinking in multicultural music education - Western colonialism or pluralism?. *International Journal of Music Education*, 33(1), 94-103.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education* [Doctoral dissertation, Sibelius Academy, Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/234870/isbn9529658982.pdf?sequence=1>
- Westerlund, H., & Juntunen, M. L. (2005). Music and knowledge in bodily experience. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 112-122). New York, NY: Oxford University Press.
- Whitworth, L. E. (1977). *Determination of attitude change toward high school general music resulting from instruction in curricular units incorporating cultural and historical contributions of Blacks* [Doctoral dissertation, Northern Illinois University].
- Wolcott, H.F. (1988). Ethnographic research in education. In R. M Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp 26-35). Washington, D.C.: American Educational Research Association
- Woodard, A. (1978). *The effect of Afro-American music upon the performance and attitudes of Black educationally disadvantaged high school students* [Doctoral dissertation, Indiana University].
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. New York, NY: Routledge.