

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ BOWMAN ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ
ΣΤΗΝ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Της

Βασιλικής Μιλπάνη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Στάμου Λελούδα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΜΕΤ

Θεσσαλονίκη Φεβρουάριος 2017

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάσθηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

Ευχαριστώ

την υπεύθυνη καθηγήτριά μου για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την αμέριστη συμπαράστασή της,

την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση,

και όλους όσους βοήθησαν στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση της φιλοσοφικής σκέψης του W.Bowman, Αμερικανού ερευνητή της φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης. Αρχικά δίνεται ο προβληματισμός ως προς την ανάγκη ύπαρξης του κλάδου της φιλοσοφίας ως πεδίο ανατροφοδότησης και προσανατολισμού των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Είναι απαραίτητη η σωστή ενημέρωση του ίδιου του ενεργού εκπαιδευτικού ώστε να διευκολυνθεί στην καθημερινή πρακτική του. Κρίνεται πως χρειάζεται μία καλύτερη οργάνωση και διευθέτηση της επικοινωνίας της ερευνητικής κοινότητας με τους ενεργούς εκπαιδευτικούς για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα σε αυτήν την κατεύθυνση.

Ακολουθεί μία ανασκόπηση της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης ξεκινώντας από την Αρχαία Ελλάδα. Ο όρος «μουσική» αυτήν τη χρονική περίοδο ,είχε ένα ευρύτερο περιεχόμενο και αναφερόταν σε ένα είδος τέχνης που ήταν συνδυασμός λόγου, μελωδίας και κίνησης. Η μουσική είχε βασικό ρόλο στη βασική εκπαίδευση από ότι δείχνουν μαρτυρίες και πηγές ήδη από τα ομηρικά χρόνια. Αυτό συνεχίζεται και στην κλασική περίοδο όπου ο σκοπός του μαθήματος ήταν τόσο πρακτικός αλλά και ειδολογικός δηλαδή η μόρφωση του ήθους και της συμπεριφοράς των νέων. Παρουσιάζονται οι απόψεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη οι οποίοι συμφωνούν στο βασικό ρόλο της μουσικής ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των νέων.

Η ιστορία της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης δεν παρουσίασε μεγάλη εξέλιξη. Ακολούθησε κυρίως τις τάσεις της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας κάθε εποχής. Η μουσική διατήρησε τον «πραξιακό» της χαρακτήρα έως τα μέσα του 18^{ου} αιώνα. Αυτή η κατάσταση άλλαξε με την εμφάνιση του Διαφωτισμού. Η μουσική πήρε μία νέα έννοια αυτή της αισθητικής «καλής» τέχνης και εξισώθηκε με την καθαρή οργανική μουσική. Σε αυτή τη χρονική στιγμή δημιουργήθηκε μία πρώτη θεωρία Φιλοσοφίας Μουσικής Εκπαίδευσης από τον Bennett Reimer που στηρίχθηκε σε Αισθητικές θεωρίες. Παρέμεινε κυρίαρχη μέχρι την εμφάνιση του κινήματος του Πραξιαλισμού , με εμπνευστή τον David Elliott ο οποίος το 1995 εξέδωσε το πρώτο του βιβλίο. Με τον όρο «πραξιακό» ο Elliott εννοεί ότι η μουσική περιλαμβάνει πολλά είδη αναστοχαστικών δράσεων που είναι πλαισιωμένες και κριτικά στοχαστικές. Η «πραξιακή» άποψη της μουσικής γίνεται ώστε να καταλάβουμε τη μουσική κάτω από τις συνθήκες ποικιλίας των νοημάτων που έχουν εντοπιστεί σε διαφορετικές κουλτούρες. Μία αξιολογή παρουσία είναι επίσης αυτή του

Regelski ο οποίος μελετά το έργο του Αριστοτέλη και αναλύει διεξοδικά την «πράξη» με την Αριστοτελική έννοια. Στη φιλοσοφία του κεντρική θέση έχουν η «κριτική» και η «κοινωνική» θεωρία.

Η διαφοροποίηση που αρχικά παρουσιάστηκε από δημοσιεύσεις με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανησυχίες από αυτή του Reimer αρχικά διεύρυνε το στοχασμό στον κλάδο της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης και έφτασε σε πραγματική πόλωση μεταξύ των δύο τάσεων και των εκπροσώπων της. Στην πορεία έγιναν προσπάθειες γεφύρωσης του χάσματος. Κάποιοι Ευρωπαίοι ερευνητές έχουν αρχίσει να βλέπουν τον Πραξιαλισμό ως μία αισθητική προσέγγιση όπου η περιγραφή «αισθητική» μεταφράζεται γενικά ως αναφορά σε μια τομή φιλοσοφίας και τέχνης. Αντικειμενικά θεωρείται πάντως πως είναι δύσκολη η ύπαρξη μίας και μοναδικής τάσης Φιλοσοφίας στον κλάδο .

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία επισκόπηση γύρω από τον όρο «φιλοσοφία» , την περιγραφή της τεχνικής της Αναλυτικής Φιλοσοφίας και την πορεία της ως τον Πραγματισμό ως φιλοσοφική τάση η οποία επηρέασε τη φιλοσοφική σκέψη του Bowman. Ο W.Bowman έχει κατοχυρωμένη άποψη ως προς τις προηγούμενες προσεγγίσεις και τοποθετείται με κατάλληλα επιχειρήματα. Κεντρική σκέψη στο έργο του Bowman αποτελεί η άποψη ότι η μουσική είναι μια λειτουργία που περικλείει ολόκληρη την ύπαρξη του ανθρώπου, από το σώμα του μέχρι τη σχέση του με τον κόσμο. Υιοθετεί αρκετές από τις θέσεις του Regelski αλλά διαφοροποιείται προς τη δική του προσωπική κατεύθυνση.

Εξετάζεται το έργο του αρχικά αναφορικά με τις απόψεις του ως προς το χαρακτήρα της εκπαίδευσης . Θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν αναγκαίες αλλαγές στην κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου. Αμφισβητεί την παραδοσιακή αντίληψη για τη μουσική-αισθητική εμπειρία. Αναφέρεται στη φρόνηση ως απαραίτητο στοιχείο του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού την οποία αποκαλεί το «νεύρο της πρακτικής». Τονίζει ότι αληθινή εκπαίδευση υπάρχει εκεί που αυτή μπορεί να αλλάξει αυτό που «είμαστε». Θέτει επίσης τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης και το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών. Προτείνει μία αντι θεμελιώδη ή μεταθεμελιώδη εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αντιδιαστολή με την υπάρχουσα δομή. Αυτός ο όρος δείχνει την επιρροή του από την τάση του μεταμοντερνισμού. Παρουσιάζονται οι συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε αυτό το ρεύμα , και τη σχέση του ως προς τις νέες μουσικές συνήθειες που υιοθετήθηκαν. Αναλύονται φεμινιστικές προσεγγίσεις της μουσικής και ο ρόλος της μουσικής στην εξομάλυνση και εξάλειψη κοινωνικών διαφορών.

Γίνεται αναφορά στο όρο της κοινωνικής δικαιοσύνης και η διαπίστωση ότι πρέπει να εξετάζεται ανάλογα με την ιδιαίτερη κοινωνική κατάσταση που εντοπίζεται (εντοπιότητα του όρου). Στην προσπάθεια αναζήτησης μιας κανονιστικής βάσης για ουσιαστική κοινωνική αλληλεγγύη και συνεργασία εξετάζονται οι θεωρίες του Habermas και του Gadamer. Το ενδιαφέρον της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι τόσο η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης όσο η μείωση των περιστατικών αδικίας. Παρουσιάζονται ζητήματα φυλετικών διαφορών και συσχετίσής τους με μουσικές συμπεριφορές και τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αναγκαιότητα του αναπροσδιορισμού της.

Ο ρόλος του σώματος στη μουσική εμπειρία είναι ένα θέμα που κυριαρχεί σε όλα τα άρθρα του Bowman καθώς και η σωματική διάσταση της φρόνησης. Η φράση: « είσαι η μουσική.. ενώ η μουσική διαρκεί» του Elliott περιγράφει αυτήν την κατάσταση και αναλύεται μέσα από φαινομενολογικές και πραγματιστικές προσεγγίσεις.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	8
Μουσική Εκπαίδευση στην Αρχαία Ελλάδα μέσα από τις φιλοσοφικές θέσεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.....	11
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	18
Εισαγωγή	18
Η Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης.....	21
Συνολική θεώρηση των θέσεων της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης ..	30
Οι θέσεις του Bowman για τους άλλους φιλοσόφους της Μουσικής Εκπαίδευσης	33
Από τη Φιλοσοφία ως Αναλυτική σκέψη στον Πραγματισμό	38
ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ BOWMAN ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	43
Μουσικές πρακτικές και εκπαίδευση εκπαιδευτικών.....	50
ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΣ (POSTMODERN) και ΜΟΥΣΙΚΗ μέσα από	
Φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις	56
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	65
ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.....	73
ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗ	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η φιλοσοφία γενικά είναι η συνεχόμενη, συστηματική και κριτική εξέταση και μελέτη των πιστεύω, των αξιών και δογμάτων, αν και ο προσδιορισμός του όρου φιλοσοφία είναι από μόνο του ένα φιλοσοφικό ζήτημα (Ανδρούτσος, 2009:5). Αναφορικά με την εκπαίδευση, η εκπαιδευτική και κοινωνική φιλοσοφία αποτελεί το υπόβαθρο για το σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από τη φιλοσοφία ορίζεται η πορεία που πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο προκειμένου να διασφαλίσει το αγαθό της καλής ζωής και της ευτυχισμένης κοινωνίας για τους μαθητές (Κοκκίδου, 2006: 105)

Είναι αναγνωρισμένη καθολικά η ανάγκη ύπαρξης μιας ξεκάθαρης φιλοσοφίας που να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την αξία του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο (Snell, 2003: 77). Εξάλλου, κάθε εκπαιδευτικός της Μουσικής προβαίνει αναγκαστικά σε αποφάσεις που έχουν φιλοσοφικές αφετηρίες, αλλά και συνέπειες. (Ανδρούτσος, 2009:3). Έχει να επιλέξει ανάμεσα σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και δραστηριότητες και η διαδικασία του να αποφασίσει ποια από αυτά αξίζει να διδαχθούν (που σημαίνει ουσιαστικά σχεδιασμό προγράμματος), εμπεριέχει ερωτήματα σε σχέση με αξίες, τα οποία είναι κατά βάση φιλοσοφικά.

Εν τούτοις, λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της προσωπικής τους φιλοσοφίας διότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους τα φιλοσοφικά τους πιστεύω δεν έχουν πάρει συγκεκριμένη μορφή. Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί να πιστεύουν πως η θεωρία είναι άσχετη με την πράξη ενώ τείνουν να διδάσκουν έτσι όπως έχουν οι ίδιοι διδαχθεί (Ανδρούτσος, 2009: 3· Gumm, 2003: 131-132). Ακόμα συχνά χρησιμοποιούν πρακτικές που πληροφορήθηκαν ότι είναι επιτυχημένες είτε από συναδέλφους τους ή από κάποιο σεμινάριο που παρακολούθησαν (Abeles, 1992: 227, στο Ανδρούτσος, 2005:1). Γενικά, οι πεποιθήσεις τους βασίζονται σε προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, από τους δικούς τους δασκάλους.

Κατά τον (Elliott, 2016:3), ένας εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να έχει μουσικές δεξιότητες (να γνωρίζει τόσο άτυπες όσο και τυπικές μεθόδους μουσικής διδασκαλίας), μυαλό (κοινό νου) και πρακτική εμπειρία. Όλα αυτά είναι σημαντικά, όμως αυτά δεν αρκούν για να διδάξει κάποιος στοχαστικά, σοφά, αποτελεσματικά και ηθικά. Για να γίνουν όλα αυτά μαζί χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να χτίσει και να ορίσει μια προσωπική επαγγελματική φιλοσοφική πορεία, δηλαδή ένα σκεπτικό «κατευθυντικό σύστημα».

Είναι αναγκαία λοιπόν η ανάδυση και απέκδυση αυτών των πεποιθήσεων στο βαθμό που επηρεάζουν αρνητικά και εμποδίζουν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Με ποιον τρόπο, όπως, μπορεί να γίνει αυτή η προσωπική αναθεώρηση και πού μπορεί να αναζητήσει βοήθεια και υποστήριξη ο εκπαιδευτικός της μουσικής; Ο Elliott (2016:3) θέτει ένα ανάλογο ερώτημα: «Πού μπορούν οι εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές, δάσκαλοι και ερευνητές να βρουν στρατηγικές, παραδείγματα και μέσα ώστε να διευκρινίζουν έννοιες-κλειδιά και να αναπτύξουν επαγγελματικά φιλοσοφικά-πρακτικά καθοδηγητικά συστήματα;»

Από τα παραπάνω αναδύεται το ζήτημα της επίγνωσης της δυνατότητας για προσωπική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και αυτό της ενίσχυσης των προσπαθειών τους κατά τη δόμηση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω του φιλοσοφικού αναστοχασμού (Δογάνη, 2009:371). Στην ελληνική πραγματικότητα, αυτή τη στιγμή επίσημα το ρόλο της ενίσχυσης έχει εξ ολοκλήρου ο σχολικός σύμβουλος (Ανδρούτσος, 2005:15) με κύριο έργο του την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις πηγές πληροφοριών που μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιώσουν τη διδακτική πράξη, καθώς και να κατανοήσουν βαθύτερα τις ποικίλες πτυχές της μουσικής μάθησης (Ανδρούτσος, 2005:5). Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ως αρχικό στάδιο, επισημαίνει η Δογάνη (2009: 386), να έχει υπόψιν του ο εκπαιδευτικός παραδείγματα καλής εκπαιδευτικής πρακτικής και σύγχρονων μεθόδων για τη διδασκαλία της μουσικής από το διεθνή μουσικοπαιδαγωγικό χώρο, για να εμπλουτίζει το διδακτικό του υλικό και να ενθαρρύνεται στο να δοκιμάζει καινούριες ιδέες. Ο Bowman (1998:9) δηλώνει ρητά ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν μια ξεκάθαρη ιδέα για αυτό που κάνουν και την ιδιαίτερη αξία του, είναι εξακριβωμένη η επιτυχημένη λειτουργία του. Αυτοί που η μουσική γνώση τους βασίζεται σε συστηματική εξερεύνηση και ανάλυση και όχι σε κοινότυπες πλατφόρμες, ή αφορισμούς (τύπου σλόγκαν) είναι καλύτερα εξοπλισμένοι να μεταδώσουν και να παρουσιάσουν την αληθινή σημασία της γνώσης τους στους άλλους.

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι αν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις δικές τους κατευθυντήριες γραμμές στις οποίες θα κινηθούν, τη δική τους φιλοσοφία, χωρίς να πρέπει να μελετήσουν σε βάθος τη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης και τις τάσεις της. Η απάντηση είναι πως μπορούν. Αλλά μπορούν να κάνουν πολύ καλύτερα τη δουλειά τους και να αποφύγουν πολλές δυσκολίες εάν γνωρίζουν και κατανοούν βασικές φιλοσοφικές έννοιες και επιλογές που πηγάζουν από

αυτές, καθώς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αν και κατά πόσο θα τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους (Ανδρούτσος, 2009 :4).

Η γνώση των φιλοσοφικών θεωριών, ως υπόβαθρο, προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να πλατύνει τους ορίζοντές του και συνδράμει αποφασιστικά στο να αναπτύξει προσωπική συγκεκριμένη κατεύθυνση και άποψη. Έτσι, οι πράξεις τους θα χαρακτηρίζονται από συνέπεια και συνέχεια. Ακόμα, όντας ενήμερος για γνώστης των φιλοσοφικών τάσεων που υπάρχουν, μπορεί πιο εύκολα, αφού προβεί σε ανάλυση και κριτική τους, να κάνει τις επιλογές του και να χτίσει τη δική του φιλοσοφία μέσα από την παραπάνω διαδικασία. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανατρέξει στη φιλοσοφία και να βρει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει. Η φιλοσοφία του, του επιτρέπει να μπορεί να αντιδρά ορθολογικά και με αυτοπεποίθηση παρά, ενδεχομένως, με απερίσκεπτο τρόπο (Ανδρούτσος, 2009 :3-4).

Μία ισχυρή φιλοσοφία μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στις καταστάσεις. Επίσης, η φιλοσοφία δεν αποκτιέται μόνο με ακαδημαϊκή διερεύνηση αλλά και μέσω εμπειρίας στην τάξη (Ανδρούτσος, 2009: 5). Μία ισχυρή φιλοσοφία στη σκέψη του Bowman (1998:9) είναι αυτή που παράλληλα με την ικανότητά της να διαμορφώνει, διευρύνει και να δυναμώνει το ανθρώπινο μυαλό μπορεί εξίσου εύκολα και να το «ανατινάξει».

Συνολικά, κατά τον (Bowman, 1998:11), ο λογικός συλλογισμός για τη φιλοσοφία είναι ότι λειτουργεί ενισχυτικά προς τις πρακτικές του εκπαιδευτικού. Εν τούτοις, η μουσική φιλοσοφική κοινότητα δεν μπορεί να απαρτίζεται από ειδικούς μόνο, αλλά όλους αυτούς που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση, καθώς είναι πολύ σημαντικά τα θέματα και η διαφορετικότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής για να αφήνουν άλλους να αποφασίζουν για αυτούς.

Μουσική Εκπαίδευση στην Αρχαία Ελλάδα μέσα από τις φιλοσοφικές θέσεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη

Η αντίληψη που είχαν οι αρχαίοι Έλληνες για τη μουσική δεν ταυτίζεται με αυτήν που έχουμε εμείς σήμερα. Όταν μιλούμε για τη μουσική στη δυτικοευρωπαϊκή παράδοση, σκεφτόμαστε κατά πρώτο λόγο την οργανική μουσική που δεν συνοδεύει κάποιο τραγούδι. Τέτοιου είδους μουσική, τουλάχιστον μέχρι και την εποχή του Πλάτωνα, ήταν για τους Έλληνες αδιανόητη. Για αυτούς ο όρος «μουσική» είχε πολύ ευρύτερο περιεχόμενο και αναφερόταν σε ένα είδος τέχνης που ήταν ένας συνδυασμός λόγου, μελωδίας και κίνησης (Καϊμάκης, 2004:15). Η αλληλεπίδραση της ποίησης και της μουσικής ήταν τόσο μεγάλη και τόσο ζωντανή για τους Έλληνες, ώστε η εσωτερική συνένωση της τέχνης του ήχου και της ποίησης αποτελεί την ουσιαστική έννοια της μουσικής. Σε αυτή τη βάση, η μουσική είχε και άλλες χρήσεις. Για παράδειγμα, οι Κρήτες και Σπαρτιάτες είχαν μελοποιήσει τους νόμους για να αποστηθίζονται ευκολότερα από τους νέους. Η μελωδία δημιουργούσε ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα και μετέφερε στην ψυχή του ακροατή τον ποιητικό λόγο και αποτύπωνε στον εγκέφαλο το περιεχόμενό του (Γιαννικόπουλος, 2003:90).

Επίσης, για τον αρχαίο Έλληνα δε νοούνταν μουσική χωρίς ταυτόχρονη σωματική κίνηση, βάδισμα δηλαδή ή χορό. Συνεπώς όταν ένας αρχαίος έλεγε «τραγουδώ», ήταν σαν να λέει «χορεύω». Η εσωτερική αυτή σχέση ανάμεσα στον ποιητικό ρυθμό από το ένα μέρος και στο βάδισμα και στο χορό από το άλλο, φαίνεται καθαρά στη μετρική ορολογία: άρσις, θέσις, βάσις, περίοδος, που έχουνε σχέση με τις κινήσεις των ποδιών. Όσα άσματα τραγουδιόνταν με βήμα, λέγονταν εμβατήρια, κι όσα με χορό, υπορχήματα ή υπορχηματικά μέλη (Κρητού, 1970:127). «Μουσική» επομένως ήταν μια πρωταρχική και αδιάλυτη ενότητα μουσικής και λόγου στο στίχο, φαινόμενο που σήμερα δεν υπάρχει πια. (Καϊμάκης, 2005: 15).

Η αρχαία ελληνική μουσική κατέχει μια ιδιαίτερη θέση επίσης ανάμεσα στους μουσικούς πολιτισμούς της Αρχαιότητας. Ο κυριότερος λόγος για αυτό είναι το γεγονός, ότι οι ιστορικές μαρτυρίες, και οι πηγές για την μελέτη του αρχαίου ελληνικού μουσικού πολιτισμού είναι περισσότερες από ότι για οποιοδήποτε άλλο μουσικό πολιτισμό της αρχαιότητας. Εκτός όμως από αυτό, και ίσως χάρη σε αυτό, ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός άσκησε μεγάλη επίδραση σε μεταγενέστερους μουσικούς πολιτισμούς. Η επίδραση αυτή αφορά, τουλάχιστο στην περίπτωση της ευρωπαϊκής μουσικής, την αισθητική της μουσικής, τη μουσική δημιουργία, τη μουσική αγωγή και γενικότερα τη θέση της μουσικής στην παιδεία (Γιάννου, 1992:39).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, οι αρχαίοι φιλόσοφοι πίστευαν ότι η παιδεία είναι σε θέση να βελτιώσει τη φύση του ατόμου. Ο Πλάτων στους «Νόμους» του γράφει. Αν ο άνθρωπος δεχτεί «σωστή παιδεία και έχει φύση αγαθή, τείνει να γίνει το πιο θεϊκό και ήμερο πλάσμα. Αν όμως δεν ανατραφεί επαρκώς και καλώς, γίνεται το πιο άγριο ον από όσα παράγει η γη. Για αυτό, δεν πρέπει ο νομοθέτης να θεωρεί την ανατροφή των παιδιών ως κάτι το δευτερεύον και πάρεργο». Και ακόμη «ούτε υπάρχει ούτε ποτέ θα υπάρξει κάτι σε ανθρώπους ή θεούς που είναι πράγματι πολυτιμότερο από την παιδεία της ψυχής». Ο Αριστοτέλης θεωρεί ως απαραίτητη την αγωγή του ανθρώπου επειδή, όπως ακριβώς κάθε τέχνη, έτσι κι η εκπαίδευση επιδιώκει ό τι λείπει από τη φύση να αναπληρώσει» και «όπως ακριβώς η υγεία προστατεύει το σώμα , έτσι κι η παιδεία προφυλάσσει την ψυχή» (Γιαννικόπουλος, 2003:60).

Η εκπαίδευση στην κλασική Αθήνα είχε ως στόχο της να τελειοποιήσει σωματικά, πνευματικά και ηθικά το άτομο και να το καταστήσει τέλειο πολίτη με απώτερο σκοπό να εργαστεί για την ευδαιμονία της πόλης. Έπρεπε καθένας να συνειδητοποιήσει πως ότι εξυπηρετεί το άτομο είναι καλό, αλλά ότι το έθνος και την πόλη είναι καλύτερο και πίοτερο στους θεούς αγαπητό. Κατά τον Αριστοτέλη, «όλοι ανήκουν στην πόλη, καθένας της είναι ένα μόνιο. Είναι δε πολύ φυσικό κάθε μόνιο να αποβλέπει στο σύνολο το καλό» (Γιαννικόπουλος, 2003:61).

Όπως αναφέρει ο Reble (1990:31-32), η Φιλοσοφία και οι Επιστήμες αποκτούν επίσης το δικό τους κέντρο βάρους αυτήν την εποχή. Στη διάρκεια του πέμπτου αιώνα το φιλοσοφικό πνεύμα αρχίζει να στρέφεται από το εξωτερικό στον εσωτερικό κόσμο. Η ιδέα μιας πνευματικής μόρφωσης αποτελεί το ζητούμενο, σε αντίθεση με το σπαρτιατικό τρόπο ζωής. Σε αυτή την ιστορική φάση η Αθήνα αποτελεί το πρώτο εμπορικό και βιομηχανικό κέντρο του τότε πολιτισμένου κόσμου και διανύει μία ένδοξη περίοδο ειρήνης μετά τους Περσικούς Πολέμους υπό την ηγεσία του Περικλή. Η πολιτική και πολιτιστική ζωή γνωρίζει μια γιγαντιαία ώθηση-ακριβώς μέσα από τη συμμετοχή ολόκληρου του λαού στη ζωή αυτή με έναν τρόπο που εμείς σήμερα με τίποτα δε θα μπορούσαμε να φανταστούμε (στην Αθήνα εκείνης της εποχής, που έχει στην κυριαρχία της 200 κοινότητες, κάθε χρόνο στις δημόσιες γιορτές συμμετέχουν 1000 μέχρι 2000 πολίτες και νέοι ως τραγουδιστές και χορευτές).

Στην προκλασική περίοδο η αθηναϊκή αγωγή , παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη σπαρτιατική. Η σωματική άσκηση κι η πολεμική, προπαρασκευή , όπως στη Σπάρτη αποτελούσε το κύριο μέλημα της αγωγής (Γιαννικόπουλος, 2003:63). Σε αυτή τη φάση

όλα τα μαθήματα της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας, εκτός της γυμναστικής ήταν ενωμένα σε ένα, κάτω από τον όρο *μουσική*. Υπό τη σκέπη της μουσικής διδάσκονταν όλα τα μαθήματα ο πεπαιδευμένος ονομαζόταν «μουσικός ανήρ» και ο άμουσος νομιζόταν απαίδευτος. Αλλά και αργότερα όταν επήλθε το σχίσμα των μαθημάτων πάλι ο άγευστος μουσικής βρισκόταν σε υποτιμητική θέση (Γιαννικόπουλος, 2003:88).

Στην κλασική περίοδο, τα μαθήματα διασπάστηκαν σε δύο, και ισάριθμα πρόσωπα αναλάμβαναν τη διδασκαλία τους. Ο γραμματιστής δίδασκε ανάγνωση και αριθμητική, ενώ τη μουσική, υπό τη σημερινή της έννοια, ανέλαβε ο κιθαριστής (Γιαννικόπουλος, 2003:64). Τα σχολεία του γραμματιστή και του κιθαριστή λειτουργούσαν παράλληλα (Γιαννικόπουλος, 2005:70).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολείο του κιθαριστή υπήρξε αρχαιότερο από αυτό του γραμματιστή, όπως το τραγούδι προηγήθηκε του γραπτού λόγου. Όσοι δεν είχαν διδαχθεί μουσική υστερούσαν κοινωνικά. (Γιαννικόπουλος, 2003:88). Οι γονείς κάθε κοινωνικής τάξης είναι υποχρεωμένοι από το νόμο να φροντίζουν για τη μουσική και τη γυμναστική, δηλαδή για τη σωματική και πνευματική εκπαίδευση των παιδιών τους ήδη από την ηλικία των επτά ετών (Reble, 1990:35). Ο μαθητής της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας έμενε πολλές ώρες στο σχολείο του γραμματιστή γράφοντας και διαβάζοντας. Οι Αθηναίοι που επιζητούσαν παντού το μέτρο έβαλαν στο πρόγραμμα τη μουσική ως αντίβαρο στην ανάγνωση και τη γυμναστική.

Η μουσική αποτελούσε ένα από τα βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αρχαία Ελλάδα (Καϊμάκης, 2005). Η αρχαία παιδαγωγική απέδιδε σχεδόν θαυματουργές ιδιότητες στη μουσική. Γιαυτό τη θεωρούσαν ως το πλέον απαραίτητο για την αγωγή του παιδιού. Ο σκοπός του μαθήματος ήταν διπλός: πρακτικός και ειδολογικός. Όσον αφορά τον πρώτο (πρακτικό) δεν έχει σχέση με ό,τι εννοούμε εμείς στη σημερινή εποχή, δηλαδή με τη μουσική επαγγελματική εκτέλεση και διδασκαλία (Γιαννικόπουλος, 2003:89-90). Ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι ο οργανοπαίχτης προσπαθεί να βελτιωθεί με στόχο να δώσει ευχαρίστηση στο κοινό και όχι για τη δική του βελτίωση στην απόδοσή του. Αναρωτιέται επίσης: Γιατί πρέπει να (ταλαιπωρούμαστε) να μαθαίνουμε ενώ μπορούμε απλά να απολαμβάνουμε την εκτέλεση των άλλων; (Bowman, 1998:55-56).

Τι αφορά τελικά το πρακτικό μέρος? Κυρίως τομείς και λειτουργίες της καθημερινής ζωής του Αθηναίου πολίτη (Γιαννικόπουλος, 2003:91) όπως: α) τη διευκόλυνση της απομνημόνευσης (κύριος σκοπός του κιθαριστή ήταν να διδάσκει τα

παιδιά πώς να συνοδεύουν την απαγγελία ποιημάτων με μελωδία για να εντυπώνονται οι διδαχές των ποιημάτων στο νου τους ταχύτερα και πιστότερα) β) τις κοινωνικές εκδηλώσεις (καθώς στην κοινωνική καθημερινή ζωή είχαν πλήθος από γιορτές και πανηγύρια στις οποίες τραγουδούσαν υπό τους ήχους κάποιου μουσικού οργάνου όπως και σήμερα) γ) τον ελεύθερο χρόνο (δεν υπήρχαν τότε σε αφθονία τα βιβλία κι ήταν άγνωστοι οι σημερινοί τρόποι διασκέδασης. Γιαυτό η πολιτεία είχε υποχρέωση να φροντίζει μέσω της αγωγής, για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των πολιτών της μετά την αποφοίτησή τους από τα σχολεία και την αποστράτευσή τους)

Εκεί που το μάθημα της μουσικής πρόσφερε ουσιαστικές επιδράσεις ήταν στον **ειδολογικό σκοπό** δηλαδή στη μόρφωση του ήθους και της συμπεριφοράς του νέου. Σε αυτό το στοιχείο, ο Πλάτωνας και Αριστοτέλης είναι απόλυτοι ως προς τον ηθικό ρόλο της μουσικής. Για τον Πλάτωνα, πολύ πιο μουσικός είναι αυτός που συνδυάζει με τον πιο αρμονικό τρόπο τη μουσική με τη γυμναστική, από τον ειδικό που ξέρει να κουρδίζει σωστά ένα μουσικό όργανο (Καϊμάκης, 2005:56).

Αναφορικά με τους δύο μεγάλους φιλοσόφους της Αρχαίας Ελλάδας, η πρώτη παρατήρηση είναι ότι αμφότεροι ασχολούνται με τη φύση της μουσικής και τον σκοπό και το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης. Ο Πλάτων δεν έχει αφιερώσει κανένα έργο του αποκλειστικά στη Μουσική. Ωστόσο η παρουσία της μουσικής στη σκέψη του είναι τόσο έντονη που θα μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι η έννοια της μουσικής είναι μια από τις βασικές έννοιες της φιλοσοφίας του (Καϊμάκης, 2005:49). Γενικότερα, στη σκέψη του, η μουσική εμπειρία δεν ήταν απομονωμένη από τις άλλες τέχνες ούτε και από τις ασχολίες της καθημερινής ζωής (Bowman, 1998:21).

Ο Πλάτωνας δεν είναι ικανοποιημένος από με την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση στην Αθήνα της εποχής του και προτείνει μία εκ βάθρων αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι μια πολύ σοβαρή υπόθεση για να την αφήσουμε στα χέρια μεμονωμένων ιδιωτών δασκάλων και στην καλή προαίρεση των γονέων, όπως συνέβαινε στην εποχή του στην Αθήνα. Και για τη μουσική, γράφει ότι είναι πολύ σημαντική για να μείνει στο έλεος των ιδιοτροπιών επαγγελματιών μουσικών ή στο κριτήριο του απλού λαού (Καϊμάκης, 2005:54, 67). Προτείνει μία υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους τους πολίτες, τις ευθύνες της οποίας θα αναλάβει το κράτος. Στον τομέα της μουσικής, στόχος θα είναι όλοι οι πολίτες ανεξαρτήτου ηλικίας, να αισθάνονται την ίδια ευχαρίστηση από τα ίδια έργα (Καϊμάκης, 2005:54).

Ο Πλάτωνας ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την παιδαγωγική αξία της μουσικής. Σωστή μουσική ήταν για αυτόν η μουσική που ικανοποιεί ειδικά αυτόν που ενδιαφέρεται για το καλό της κοινωνίας ως συνόλου (Καϊμάκης, 2005:67). Παρατηρεί ότι η οικογένεια έχει την ευθύνη των παιδιών μέχρι την ηλικία των τριών, διάστημα κατά το οποίο μέσα από τα νανουρίσματα και τα παιδικά τραγούδια έχουμε ένα είδος προετοιμασίας για τη μουσική εκπαίδευση που θα ακολουθήσει. Η ηλικία από τα δεκατρία ως τα δεκαέξι έτη είναι η πιο κατάλληλη για την εκμάθηση λύρας (αλλά όχι επαγγελματικά). Ακολουθεί ένας δεύτερος κύκλος σπουδών, όπου πρέπει να ελέγχονται και τα κείμενα που θα διδάσκονται οι νέοι αλλά και το μουσικό ένδυμά τους, δηλαδή οι μελωδίες (Καϊμάκης, 2005:55-59).

Γενικά, στις πολυάριθμες αναφορές του Πλάτωνα στη μουσική εμφανίζονται απόψεις αντιφατικές μεταξύ τους (Καϊμάκης, 2005:49). Αυτό που παραμένει σήμερα δύσκολο να εξηγηθεί είναι η υπερβολική αυστηρότητά του απέναντι στη μουσική (Καϊμάκης, 2005:138) Σε αυτό θα βοηθήσει η έννοια της μίμησης που είναι έννοια-κλειδί για την κατανόηση της πλατωνικής αισθητικής. Ο Πλάτωνας θεωρούσε υποδεέστερο το ρόλο της τέχνης από αυτό της αναζήτησης της ανώτερης ιδέας που είναι η φιλοσοφία και αποτελεί την κορυφή της πυραμίδας των αξιών στην Πολιτεία του. Σύμφωνα με τη θεωρία της μίμησης η τέχνη στερούνταν υψηλή πνευματική αξία και ο ρόλος της ήταν υποδεέστερος από αυτόν της φιλοσοφίας και της σύλληψης ιδεών (Bowman, 1998: 35). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το μιμητικό ρόλο της μουσικής κατά τη γνώμη του Πλάτωνα, η μουσική ήταν υποδεέστερη από άλλες τέχνες και επιστήμες (Καϊμάκης, 2005:51).

Ο Αριστοτέλης, στο βιβλίο του Περί Ποιητικής, ονομάζει τη μουσική, μιμητική τέχνη και θεωρεί ότι μπορεί να συντελεί στην αρετή και ότι είναι σε θέση να επηρεάζει το ήθος (Σηφάκης, 2007). Θεωρεί ότι οι νέοι πρέπει να διδάσκονται το τραγούδι ή κάποιο μουσικό όργανο η μουσική συμβάλλει στην διαμόρφωση του ήθους. Η χρησιμότητα της εκμάθησης της μουσικής έχει μελλοντική αξία διότι αυτό θα επιτρέψει στους νέους να μπορούν να την κρίνουν για να την απολαύσουν σωστά όταν ενηλικιωθούν.

Αναφορικά με τα είδη της μουσικής, ο Αριστοτέλης (όπως αναφέρει ο Bowman, 1998:54), ενώ παρουσιάζεται ανεκτικός στα είδη της μουσικής που μπορεί κάποιος πολίτης να ακούει στον ελεύθερο χρόνο του, η ανεκτικότητα του δε μεταφέρεται στην παιδεία όπου τα όρια βάζει εδώ είναι ακόμη πιο αυστηρά από του Πλάτωνα. Ο Αριστοτέλης κατατάσσει όλες τις αρμονίες ανάλογα με τον ιδιαίτερό τους χαρακτήρα. Μιλάει για αρμονίες ηθικές, πρακτικές, ενθουσιαστικές. Δηλαδή, δεν είναι όλα τα μέλη ηθικά με τη στενή σημασία της λέξης. Οι ηθικές αρμονίες προορίζονται για την

εκπαίδευση, αφού είναι οι πιο κατάλληλες για τη σωστή διαμόρφωση των νέων. Και πώς είναι δυνατό οι νέοι ακούγοντας απλά μια μελωδία, όχι μόνο να καταλαβαίνουν τι χαρακτήρα εκφράζει, αλλά και να αποκτούν την αντίστοιχη διάθεση; Ο Αριστοτέλης απαντάει ότι η ίδια φύση των αρμονιών είναι τέτοια, ώστε προδιαθέτει διαφορετικά τους ακροατές ανάλογα με το είδος της καθεμιάς από αυτές. Δεδομένου ότι κοινό της εποχής του Αριστοτέλη είναι εξοικειωμένο με τη μονοφωνική μουσική, στην οποία κάθε αρμονία έχει το δικό της αναγνωρίσιμο χαρακτήρα, κατανοούμε ότι κάθε μέλος έχει το δικό του «ήθος» (Καϊμάκης, 2005:104).

Ενώ για τον Πλάτωνα είναι εξαιρετικά δύσκολο να κατανοήσει κανείς τι θέλουν να εκφράσουν ο ρυθμός και η αρμονία, αν δε συνοδεύουν κάποιο κείμενο, για τον Αριστοτέλη αυτό όχι μόνο είναι δυνατό, αλλά είναι εκφραστικότερο και από τις μιμήσεις που επιτυγχάνονται με τη ζωγραφική. Αυτό συμβαίνει διότι οι ρυθμοί και οι μελωδίες αντικατοπτρίζουν με άμεση σαφήνεια τις διάφορες ψυχικές καταστάσεις (οργή, πραότητα, ανδρεία, σωφροσύνη). Έτσι, οι ιδιότητες της μουσικής έχουν ένα άμεσο επικοινωνιακό αποτέλεσμα στη συγκινησιακή κατάσταση του ακροατή, ο οποίος δε συμπεραίνει απλώς ότι η μουσική εκφράζει κάποια ηθικά χαρακτηριστικά αλλά φαίνεται να δοκιμάζει τα αντίστοιχα συναισθήματα σαν ένα απαραίτητο συστατικό της μουσικής ακρόασης (Καϊμάκης, 2005:102).

Ο Αριστοτέλης είναι επίσης συντηρητικός ως προς τη χρησιμοποίηση μουσικών οργάνων για εκπαιδευτικούς σκοπούς όμως ο συντηρητισμός αυτός δεν ισχύει έξω από τα σχολεία όπου γίνονται δεκτά και άλλα είδη μουσικής. Η παρατήρηση της μουσικής πραγματικότητας, στην οποία συχνά καταφεύγει, παρατηρεί ότι υπάρχουν δείγματα καθαρά οργανικής μουσικής που είναι γενικώς αποδεκτά (π.χ. οι μελωδίες του Ολύμπου ή του Σακάδα). Αυτό και πάλι δε σημαίνει ότι αποδέχεται την οργανική μουσική στο σύνολό της, αλλά μόνο αυτήν που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μιμητική, και ως τέτοια αναφέρει το μεγαλύτερο μέρος της αυλητικής και της κιθαριστικής (Καϊμάκης, 2005:99-100). Ο φιλόσοφος δεν αποδέχεται τη διδασκαλία του αυλού διότι θεωρεί τον αυλό ως μη-ηθικό όργανο διότι οι ήχοι του δεν συνεισφέρουν στην πνευματική διάπλαση του ανθρώπου.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μουσική βοηθά στην εξημέρωση της ψυχής. Επ' αυτού, αναφέρεται στον Πλάτωνα σημειώνοντας ότι το πιο σημαντικό σημείο αφετηρίας είναι ο ρόλος της μουσικής στην Παιδεία, όπου η δυναμική επιρροή της ισορροπεί την ψυχή και οδηγεί τον άνθρωπο σύμφωνα με τη σωστή διάθεση, συμπεριφορά και δράση (Bowman, 1998: 45). Ωστόσο, για τον Αριστοτέλη πρέπει να αποφεύγεται η κατάχρηση,

δηλαδή να ασχολείται το παιδί μόνο με τη μουσική και να παραμελεί την άσκηση του σώματός του. Και σε αυτό συμφωνεί με τον Πλάτωνα που γράφει στην «Πολιτεία»: «..πράγματι το παρατήρησα κι εγώ πως όσοι επιδοθούν αποκλειστικά στη γυμναστική καταντούν πιο άγριοι από όσο πρέπει. Κι όσοι πάλι στη μουσική, πιο μαλακοί από όσο τους αρμόζει» (Γιαννικόπουλος, 2003:91). Δηλαδή, τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης υποστηρίζουν ότι είναι επιβεβλημένη η ισορροπία ανάμεσα σε μουσική και γυμναστική. Μια μονόπλευρη άσκηση μόνο του σώματος ή μόνο της ψυχής θα είχε αρνητικά αποτελέσματα.

Συνοπτικά, η παιδαγωγική σημασία της διδασκαλίας της μουσικής στην αρχαία Ελλάδα των κλασικών χρόνων ήταν καθολικά αναγνωρισμένη. Κάθε Αθηναίος πολίτης έπρεπε να γνωρίζει να τραγουδά και να παίζει λύρα αλλά η εξάσκηση στη φωνή και στο όργανο δεν έπρεπε να φτάνει στα όρια της δεξιοτεχνίας. Τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης διαπιστώνουν τη σημαντική δύναμη της μουσικής, αποδέχονται τον σημαντικό ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση και κάνουν υποδείξεις για τη διδασκαλία της μουσικής στους νέους, υπό το πρίσμα της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Τα όργανα, οι ρυθμοί και οι αρμονίες πρέπει να διδάσκονται επιλεκτικά δηλαδή να επιλέγονται μόνο αυτά που συμβάλλουν στην ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων.

Στη βιβλιογραφία μπορεί να βρει κάποιος ένα μεγάλο αριθμό έργων που αφορούν τη φιλοσοφία της μουσικής και τη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης. Αλλά, κατά γενική ομολογία, τα έργα του Πλάτωνα «Νόμοι» και «Πολιτεία» και το έργο «Πολιτικά» του Αριστοτέλη αποτελούν την αφετηρία (Ανδρούτσος, 2009: 6). Οι απόψεις των δύο φιλοσόφων για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση είναι σημαντικές αλλά αποτελούν μέρος ενός μακρινού φιλοσοφικού συστήματος. Συνεπώς, μπορούν να κατανοηθούν πλήρως μόνο κάτω από το πρίσμα από τις συμπεριφορές και τις αξίες που υποστηρίζουν αυτό το σύστημα (Bowman, 1998:11). Κλείνοντας, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εξέλιξη της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης παρουσίασε μεγάλη περίοδο στασιμότητας από την εποχή του Πλάτωνα μέχρι το 19ο αιώνα.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Εισαγωγή

Η φύση και η αξία της μουσικής περιλαμβάνει ένα εξαιρετικά μεγάλο εύρος από θέματα προβλήματα και ερωτήσεις (Elliott, 2001:17). Συνδέεται με τη κοινωνική, θρησκευτική ζωή του ανθρώπου, με τη σχέση του με το περιβάλλον ακόμα και με την επιβίωσή του. Οι Ναβάχο, για παράδειγμα, χρησιμοποιούσαν τη μουσική σαν φάρμακο (Elliott, 2001:17). Το φινλανδέζικο Karelian itkuvirsi είναι ένας τελετουργικός θρήνος που αυτοσχεδιάζεται από γυναίκες για να οδηγήσουν την κοινότητα στο πένθος. Οι Kaloli της Παπούα Νέας Γουινέας κάνουν ντουέτα με τα πουλιά και άλλους ήχους του δάσους ενώ συχνά τραγουδούν κοντά σε ένα καταρράκτη γιατί θεωρούν τον καταρράκτη ως επιθυμητή μουσική υπόκρουση.

Όλες οι γνωστές κοινωνίες έχουν μουσική, αλλά δεν έχουν όλες οι γλώσσες κάποια συγκεκριμένη λέξη για αυτή. Οι απόψεις ανά τον κόσμο διαφέρουν ως προς το βαθμό μουσικότητας ποικίλων ήχων και ως προς τα όρια που υπάρχουν μεταξύ της μουσικής και άλλων ηχητικών φαινομένων, όπως ο λόγος. Κάποιοι, για παράδειγμα, δεν δέχονται ως μουσική μία σύνθεση που δημιουργήθηκε από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ κάποιοι άλλοι διατείνονται ότι δεν πρέπει να θεωρείται μουσική ένα είδος παραδοσιακού τραγουδιού -κάτι μεταξύ τραγουδιού και ομιλίας- που συναντάται σε αρκετούς λαούς της γης. Οι Μουσουλμάνοι δεν θεωρούν μουσική την τραγουδιστή εκφορά αποσπασμάτων από το Κοράνι, αν και η δομή αυτού του τραγουδιού είναι παρόμοια με τη δομή των κοσμικών τους τραγουδιών (Nettl, 1983 στο Κοκκίδου, 2006). Γενικά, ο ορισμός της μουσικής εγείρει ποικίλα φιλοσοφικά, πολιτισμικά ακόμα και πολιτικά ερωτήματα (Κοκκίδου, 2006).

Η μουσική ήταν πραξιακή σε όλους τους πολιτισμούς έως τα μέσα του 18ου αιώνα στην Ευρώπη. Αυτή η μεγάλης διάρκειας κατάσταση άλλαξε σταδιακά στην Ευρώπη με την εμφάνιση του Διαφωτισμού. Μια νέα έννοια της μουσικής αναδύθηκε, η μουσική πήρε την έννοια της αισθητικής, ανεξάρτητης «καλής» τέχνης και εξισώθηκε με την «καθαρή» ορχηστρική-οργανική μουσική. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, που προερχόταν από μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα οικονομικής κατάστασης (ελίτ) η αξία της μουσικής έγκειται στα μορφολογικά δομικά στοιχεία της. Σε αυτή τη βάση, όταν οι ακροατές άκουγαν με το αισθητικό κριτήριο, εισέρχονταν σε μία «αισθητική εμπειρία», σε ένα είδος πνευματικής-συναισθηματικής ανάτασης. Αντιληπτό μέσα σε αυτό το «αόριστο» πεδίο, το

αισθητικό νόημα ήταν ταυτόχρονα μία λογική διεργασία και κάτι «ανείπωτο», δηλαδή χωρίς λεξική εξήγηση (Elliott, 2001:18).

Στην Ευρώπη του 19ου και του 20ου αιώνα, η κλασική μουσική εξυπηρετούσε όχι μόνο την δόμηση μιας εθνικής ταυτότητας χωρίς αιχμές, αλλά και την δημιουργία μιας εγγράμματης αστικής τάξης, που θα διακρίνονταν από τον τότε αγροτικό πληθυσμό. Μουσικά μορφωμένοι θεωρούνταν αυτοί που μπορούσαν να διαβάζουν και να γράφουν μουσική, αυτοί που μπορούσαν να αναγνωρίσουν την αξία της, να θαυμάσουν το μεγαλείο της και τη δεξιοτεχνία των ερμηνευτών της. Επίσης, ήταν αυτοί που είχαν πρόσβαση στους χώρους που διδασκόταν και αναπαραγόταν η μουσική αυτή. Και για την τότε Ευρώπη η μόνη μουσική που εμπεριείχε ανάγνωση και γραφή, που είχε τοποθετηθεί σε βάθρο, που ανταποκρινόταν στις αξίες και τις ανάγκες της ανερχόμενης αστικής τάξης, και που αναπαραγόταν στους χώρους στους οποίους η τάξη αυτή κινούταν, ήταν η μουσική που ονομάζουμε «κλασική» (Παπασταύρου, 2010:81). Κατά τον Adorno (1997), η ανάπτυξη της μουσικής στο δυτικό κόσμο είναι άμεσα συνδεδεμένη με την άνοδο του Λογικού Θετικισμού. Το πνεύμα αυτό μοιάζει να διαποτίζει όλο το ιδεολογικό φάσμα του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού σχετικά με το αδιαμφισβήτητο, πλην ακαθόριστο, ρόλο και αξία, της μουσικής.

Σύμφωνα με τον Shepherd (2003: 72) η μουσική είναι μια κοινωνική κατασκευή, γεγονός που σημαίνει ότι συνδέεται άμεσα με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Για τον Wayne Bowman (2000), η μουσική περιέχει όλο τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης κατάστασης. Δημιουργείται από ανθρώπους, προορίζεται για ανθρώπους και το νόημά της ενυπάρχει σε ανθρώπινες ενέργειες. Είναι μια λειτουργία που περικλείει ολόκληρη την ύπαρξη του ανθρώπου: από το σώμα του μέχρι τη σχέση του με τον κόσμο. Ο ίδιος γράφει: «η ικανότητα της μουσικής να επηρεάζει τον χαρακτήρα του ανθρώπου, η ιδιαίτερη σχέση της με το ανθρώπινο συναίσθημα, η ποιότητα της συμβολής της στην ανθρώπινη γνώση, τα φιλοσοφικά ζητήματα που προκύπτουν από την ιδιαίτερη υπόστασή της, η μοναδική της θέση ανάμεσα στον σωματικό και τον πνευματικό κόσμο, είναι μερικοί μόνο από τους λόγους για τους οποίους οι φιλόσοφοι ακόμα αγωνίζονται να την προσεγγίσουν, από την εποχή του Πλάτωνα και ακόμα πιο πριν» (Bowman, 1998:2).

Σύμφωνα με τον Adorno (1997), η μουσική ερμηνεύεται ως αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου πολιτισμού μιας περιοχής ή ενός κράτους. Στις οργανωμένες κοινωνίες, η δύναμη της μουσικής φανερώνεται όταν νομιμοποιεί τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και αποτελεί και κριτήριο για το πού επιλέγουμε να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας μουσικά

στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό συνδέεται με την έννοια της μουσικής ταυτότητας. Αλλά οι μουσικές ταυτότητες δεν υπάρχουν απλώς ως μια ποικιλία επιλογών και γούστου, αλλά ως διαφορετικές εκδηλώσεις του εαυτού μας. Δηλαδή, δεν εκφράζουν μόνο από τις μουσικές μας επιλογές, αλλά είναι το κομμάτι του εαυτού μας, που προσπαθεί να δηλώσει το πώς φανταζόμαστε τις σχέσεις που επιθυμούμε μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Αν κάτι τέτοιο δεν ίσχυε, η μουσική δεν θα είχε υπάρξει ως τελετουργία, ως προπαγάνδα, ως μέθοδος βασανισμού ή ως αναπόσπαστο κομμάτι των ερωτικών μας εμπειριών (Παπασταύρου, 2010:38).

Στο πεδίο των ταυτοτήτων, η Παπαπαναγιώτου (2010) θίγει το ζήτημα της κοινωνικής επιρροής που μπορεί να έχει η μουσική τόσο πάνω στην προσωπική ταυτότητα όσο και στην κοινωνική ταυτότητα. Συζητά μελέτες που έδειξαν ότι εφόσον η μουσική δημιουργεί κάποια μουσικά πρότυπα τα οποία υιοθετούν οι κοινωνικές ομάδες, τότε και το άτομο μέσα από την επιθυμία του να γίνει μέλος αυτών των ομάδων αναγκάζεται να υιοθετήσει τα πρότυπα αλλά και τις ιδέες και απόψεις που μεταφέρονται σε αυτά τα πρότυπα. Εφόσον λοιπόν η κοινωνική ή συλλογική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από τη συμμετοχή του σε μια κοινωνική ομάδα, τότε η μουσική παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου.

Τέλος, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, που επηρέασε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, δεν άφησε ανεπηρέαστο τον κόσμο της μουσικής. Συστήματα μαζικής παραγωγής και νέες ψηφιακές οπτικοακουστικές μορφές επικοινωνίες άρχισαν να έχουν σταδιακά κεντρικό ρόλο στη δημιουργία και τη διανομή της μουσικής (Baltzis, 2002). Εφόσον η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει την ανθρώπινη εμπειρία, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, τότε αυτός ο μετασχηματισμός αφορά συνεπώς και την μουσική εμπειρία του ανθρώπου στα δύο αυτά επίπεδα. Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες είχαν ως αποτέλεσμα την παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο της μουσικής παγκοσμιοποίησης, με όρους του μεταμοντερνισμού, αναγνωρίστηκε η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μουσικής και της συναφούς με αυτή εμπειρίας. Εάν η μουσική αποτελούσε ένα πολιτιστικό προϊόν το οποίο είχε απολέσει κάθε ιδεολογικό νόημα εξαιτίας της τεράστιας ποικιλίας αλλά και της ταχύτητας με την οποία διαδίδονταν σε όλη την υφήλιο, τότε και οι μουσικές κοινότητες συγκεκριμένα προκύπτουν ως συνέπεια αυτής της ραγδαίας διάδοσης κατά την εποχή του μεταμοντερνισμού (Shepherd, 2003: 73-74)

Εν κατακλείδι, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής της κάθε κοινωνίας. Σε όλες τις κοινωνίες, η πραγμάτωση συγκεκριμένων γεγονότων, θεωρείται αδιανόητη χωρίς μουσική. Έτσι, μια καθαυτό θεώρηση της μουσικής, δεν θα αφορούσε μόνο το μουσικό ήχο, αλλά θα διαπραγματευόταν επίσης τα νοήματα που την οδηγούν, τις ιδιαίτερες μορφές της, τις λειτουργίες της σε κάθε κουλτούρα και τις ανθρώπινες συμπεριφορές και επιλογές κατά την παραγωγή της (Κοκκίδου, 2006).

Η Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης

Στη μουσική εκπαίδευση του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης η μουσική θεωρούνταν μία κοινωνική πράξη συνδεδεμένη με το κοινωνικό στάτους, το φύλο και τη θρησκευτικότητα (Elliott, 2001:18).

Κατά τη δεκαετία του 1950 υποστηρίχθηκε η αναγκαιότητα για τη δημιουργία του πεδίου της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης βασισμένης σε αισθητικές θεωρίες (Ανδρούτσος, 2009:7). Ο κύριος εισηγητής αυτής της τάσης ήταν ο Bennett Reimer και οι θέσεις του άσκησαν σημαντική επιρροή και εφαρμόστηκαν στα σχολικά προγράμματα των σχολείων των ΗΠΑ (Snell, 2003:78).

Η Αισθητική θεωρία του Reimer είναι βασισμένη στη διδασκαλία της Μουσικής για την αισθητική ανάπτυξη του ανθρώπου και η οποία κρατά σταθερή τη θέση της μέχρι και σήμερα στη Μουσική Εκπαίδευση (Κοκκίδου, 2006: 106). Σε αυτή τη θεωρία, ο βασικός σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης είναι αυτός της ‘αισθητικής εκπαίδευσης’ και για να επιτευχθεί η μουσική πρέπει να διερευνηθεί σε σχέση με τη φύση και την αξία της (Snell, 2003:78). Σε αυτή την έννοια, “..η βαθύτερη αξία της μουσικής εκπαίδευσης είναι αυτή με όλων των τεχνών, η εκπαίδευση του ανθρώπινου συναισθήματος μέσω της ανάπτυξης ανταπόκρισης στις εγγενείς εκφραστικές ποιότητες του ήχου..”(Ανδρούτσος, 2009:10). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η μουσική είναι (μία) από τις Καλές Τέχνες. Άρα, η Μουσική Εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει και να προετοιμάζει τον κόσμο ώστε να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στα μουσικά έργα, κάτι που σημαίνει, να καλλιεργεί το «γούστο» για τα «κορυφαία κομμάτια». Οι αισθητικοί φορμαλιστές πιστεύουν πως τέτοιου είδους εκπαίδευση θα βοηθήσει και θα βελτιώσει την ατομική αντίληψη-κατανόηση και ευχαρίστηση της μουσικής (Goble, 2003:23).

Σύμφωνα με τις θέσεις του Reimer, ο αισθητικός φορμαλισμός αποτελεί μία εκ των τριών φιλοσοφικών προσεγγίσεων [Φορμαλισμός(formalism), ο Συσχετισμός (referentialism) και ο Εξπρεσιονισμός (expressionism)] που είναι ταυτόχρονα και θεωρίες

αισθητικής αγωγής, που αφορούν την αισθητική αγωγή μέσα από την εκπαίδευση στις τέχνες, με αναφορά στη Μουσική Εκπαίδευση (Ανδρούτσος, 2009:10). Επ' αυτού, ο Bowman αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο συμβολικός χαρακτήρας της Μουσικής περιστασιακά ηχεί βαθιά με τον ιδεαλιστικό προσανατολισμό είτε με την φορμαλιστική οπτική είτε με την εξπρεσιονιστική, προσανατολισμούς με τους οποίους σχετίζονται άμεσα (Bowman, 1998:199).

Ο Reimer αναφέρεται σε πτυχές ως προς την έννοια (knowing within) γνωρίζοντας 'μέσα σε αυτό' το χαρακτήρα της μουσικής με τη διαμόρφωση των ήχων και την ιδιαιτερότητά της, που είναι διαφορετικό από το 'γνωρίζω για' (knowing about) το χαρακτήρα της μουσικής ή και το 'γνωρίζω γιατί' (knowing why) (Reimer, 2003:146)

Ο Alperson, περιγράφει τη «φορμαλιστική αισθητική άποψη» που επινοήθηκε από επιφανείς φιλοσόφους, όπως ο Kant, σύμφωνα με την οποία το ενδιαφέρον εστιάζεται στα δομικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά κάποιου μουσικού έργου. Η Αισθητική Εμπειρία είναι μία ιδιαίτερη ανώτερη κατάσταση ευχαρίστησης του ανθρώπινου μυαλού (Goble, 2003:23). Ο Alperson συνεχίζει εξηγώντας ότι σύμφωνα με αυτήν την άποψη ο πρωταρχικός σκοπός της μουσικής είναι να κάνει τα εσωτερικά στοιχεία αυτών των ιδιοτήτων της Μουσικής προσιτά στον άνθρωπο ώστε να ανασυγκροτήσουν το ανθρώπινο συναίσθημα: « η Μουσική Εκπαίδευση είναι πρώτα από όλα μια εκπαίδευση του ανθρώπινου συναισθήματος» . (Goble, 2003:24).

Τα αξιώματα της Αισθητικής Εμπειρίας (Panagiotidi, 2003:72) είναι : 1) Η μουσική είναι αντιληπτή ως ένα σύνολο αντικειμένων (ή έργων) 2) Αυτά τα (μουσικά) έργα έχουν δημιουργηθεί για να ακουστούν αισθητικά εστιάζοντας στα αισθητικά τους χαρακτηριστικά υπό μια αποστασιοποιημένη προσέγγιση 3) η αξία του μουσικού έργου είναι εγγενής 4) τα στοιχεία που προσλαμβάνονται μέσα από το μουσικό έργο είναι ανεξάρτητα από οποιαδήποτε εξωτερική (ηθική, κοινωνική, πολιτική, θρησκευτική κ.λπ.) επιρροή. Αυτή η άποψη αξιοποιήθηκε και αναπτύχθηκε τον Reimer, ως «Αισθητική Εκπαίδευση» (Goble, 2003:24).

Η έμφαση που δίνεται στο συναίσθημα παρουσιάζεται στο βιβλίο του Reimer, 'A Philosophy of Music Education Advancing the Vision' όπου ο ίδιος γράφει : «η διαδικασία της δημιουργίας μουσικής και η δημιουργική μουσική ακρόαση αποτελούν για το συναίσθημα ότι και το γράψιμο και το διάβασμα για τη σκέψη. Η δημιουργική παραγωγή και ακρόαση της μουσικής εκπαιδεύουν το συναίσθημα» (Reimer, 2003:93).

Από τα τέλη του 1980 και στις αρχές του 1990, μια νέα γενιά κάνει αισθητή την εμφάνισή της, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ανησυχίες και οπτικές που διέφεραν – πολλές φορές σε μεγάλο βαθμό- από τη φιλοσοφία του Reimer. Έτσι άρχισε, με σημαντικούς τρόπους, να διευρύνεται ο στοχασμός στον κλάδο της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης. Πολλές δημοσιεύσεις έθεσαν υπό αμφισβήτηση τα θεμέλια του απόλυτου εξπρεσιονισμού και της αισθητικής άποψης για τη μουσική, αναζητώντας μεγαλύτερου εύρους τρόπους κατανόησης της φύσης της (Ανδρούτσος, 2009:10). Αυτή η συλλογή ποικίλων ιδεών σημείωσε το τέλος μιας μακρόχρονης περιόδου φιλοσοφικού μονισμού κατά την οποία κυριαρχούσε η τάση ΜΕΑΕ, και εκπροσώπησε την τάση αρκετών στοχαστών της εποχής για επαναπροσδιορισμό ιδεών και ανάπτυξη νέων εναλλακτικών προτύπων για τη μουσική εκπαίδευση (Ανδρούτσος, 2009:10)

Ο Swanwick, αν και βασίζεται σημαντικά στην Αισθητική Θεωρία, τονίζει τη σημασία επαφής και γνωριμίας με διαφορετικά μουσικά είδη από όλο τον κόσμο και πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να ωθούνται προς τη σκόπιμη, ευαίσθητη και κριτική εξερεύνησή τους (Κοκκίδου, 2006:59). Πιστεύει επίσης βέβαια ότι οι τρεις άξονες εκτέλεση, ακρόαση και δημιουργία μουσικής είναι οι βασικοί άξονες που πρέπει να κινούμαστε, ώστε να «κατανοήσουμε» και να έχουμε μια γνήσια μουσική εμπειρία (Snell, 2003:80). Η ανάπτυξη μιας μουσικής γλώσσας θα απελευθερώσει τους ανθρώπους στο να προσεγγίζουν τη μουσική. Είναι πιο σημαντικό να γνωρίζει σε αυτό που μαθαίνει κάποιος το «πώς?» (knowing how) και όχι «αυτό» (knowing that) που μαθαίνει. Η επανάληψη της εμπειρίας προσθέτει επίσης, βοηθάει στην εξεικώωση της μουσικής έννοιας.

Ο Swanwick είναι εκφραστής της θεωρία του Εκλεκτισμού η οποία είναι συγχώνευση της Παραδοσιακής προσέγγισης (αναπαραγωγή τραγουδιών, καλλιέργεια ήθους) και του Προοδευτισμού (αξιοποίηση των νοητικών δυνατοτήτων του παιδιού μέσω της εξερεύνησης) με το παράδειγμα του C. Orff. Κατά την άποψή του, η μουσική πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένας ιδιαίτερος δρόμος που οδηγεί στη γνώση και το διδακτικό της περιεχόμενο πρέπει να αντιμετωπίζεται εξ ίσου με τα άλλα μαθήματα όπως των Μαθηματικών, της Γλώσσας και των φυσικών επιστημών (Κοκκίδου, 2006: 112).

Η Αισθητική Θεωρία του Reimer παρέμεινε κυρίαρχη μέχρι την εμφάνιση του κινήματος του Πραξιαλισμού, με εμπνευστή και εισηγητή τον David Elliott. Ο όρος «πραξιακός» σύμφωνα με τον Αριστοτέλη σημαίνει την «κριτικά αναστοχαστική δράση σε ένα πλαίσιο» (Ανδρούτσος, 2009:13). Η λέξη πράξις χρησιμοποιήθηκε στη μουσική φιλοσοφία εκπαίδευσης το 1990 από τον Philip Anderson και την επικαλέστηκε ο David

Elliott για να περιγράψει μια οπτική των μουσικών εμπειριών και ιδεών για το πώς θα μπορούσαν να μεταφραστούν στη μουσική εκπαιδευτική πρακτική. Αυτή η οπτική διαφοροποιήθηκε από προηγούμενες φιλοσοφικές θεωρίες που λαμβάνουν στη μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση όπως αυτές των Charles Leonard και Robert House , Abraham Schwadorn και Bennett Reimer (Jorgensen, 2003:1).

Ο Elliott, που εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή με τον Reimer, είχε μια καλή ευκαιρία να εξοικειωθεί άμεσα με τις αρχές της Αισθητικής προσέγγισης στη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης. Μελετώντας τη θεωρητική βάση από το έργο των J. Mursell, S. Langer και Bennett Reimer κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτές οι θεωρίες είναι λάθος βασισμένες και όχι εντελώς αξιόπιστες, και αναλώνονται υπερβολικά στο αντικείμενο της Μουσικής ως μορφή Τέχνης. Παρατήρησε επίσης την προσκόλληση στην έννοια της «Αισθητικής Εμπειρίας» ως το ύψιστο αγαθό της ανθρώπινης υπόστασης και την απλοποίηση της άποψης της Μουσικής Εκπαίδευσης ως Αισθητική Εκπαίδευση (Goble,2003:25). Μία εξέταση των γραπτών του εκείνης της περιόδου αποκαλύπτει πως ήδη στα μέσα του 1980 είχε αναπτύξει έναν τρόπο σκέψης διαφορετικό από αυτό του υπεύθυνου καθηγητή του . Το 1995 εκδίδει το πρώτο του βιβλίο Music Matters: A New Philosophy of Music Education (Goble, 2003:25).

Ως βάση για τη δημιουργία της νέας θεωρίας του, ο Elliott αξιοποίησε στοιχεία εναλλακτικά από άλλες θεωρίες όπου μπορούσε να βασιστεί και τα βρήκε στις αναλύσεις του φιλοσόφου Sparshott, του θεωρητικού γνωστικής θεωρίας D. Dennett, και του ψυχολόγου M. Csikszentmihalyi (Goble, 2003:26). Δανειζόμενος αρχικά στοιχεία από τη θεωρία του Sparshott, ο Elliott παρατηρεί ότι κατά τη μουσική δραστηριότητα εμπλέκονται τέσσερις διαστάσεις στην πραξιακή διαδικασία α) αυτού που εμπλέκεται β) του προϊόντος γ) της διαδικασίας (παραγωγής μουσικής) δ) το πλήρες πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν όλα αυτά. Η επιρροή του από τον Csikszentmihalyi αφορά στην ιδέα ότι ο εαυτός είναι το αποτέλεσμα της συνείδησης που αποκτά συναίσθηση του εαυτού της (Goble, 2003:27). Συγκεκριμένα, παρατηρώντας ότι κάποιες δραστηριότητες και εμπειρίες της ζωής αποδυναμώνουν τον οργανισμό ενώ άλλες του δίνουν αυτοκυριαρχία και ισορροπία, ο Csikszemintali όρισε την θετική επιρροή που συνδέεται με αυτές τις θετικές εμπειρίες ως ροή (flow). Ο Elliott προσθέτει πως αποτέλεσμα αυτών των θετικών εμπειριών, ενώ συγκαταλέγει και τη μουσική ανάμεσα σε αυτές, είναι η προσωπική ωρίμανση του ατόμου (Goble, 2003:27).

Ο τρόπος που υιοθετεί ο Elliott για να συνοψίσει ιδέες-κλειδιά αναφορικά με τη φύση της μουσικής είναι ο συνδυασμός τριών συσχετιζόμενων εννοιών της ίδιας λέξης: α) ΜΟΥΣΙΚΗ β) Μουσική και γ) μουσική. Με τη ΜΟΥΣΙΚΗ εννοεί όλα τα μουσικά είδη ανά την οικουμένη. Με τη Μουσική εννοεί ένα είδος μουσικού στιλ το οποίο αντιλαμβάνεται ως μουσική κοινότητα: ένα κοινωνικό-καλλιτεχνικό γκρουπ που παράγει και εντρυφά σε ένα συγκεκριμένο μουσικό πεδίο (π.χ., αυτοσχεδιασμοί τζαζ bebop). Αντιμετωπίζει κάθε μουσικό στιλ ως μία καλλιτεχνική-κοινωνική κοινότητα που περιβάλλει, στηρίζει και εμπλέκει άτομα για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, προθέσεις και αιτίες. Κάθε στιλ αφορά σε διαφορετικούς τρόπους μουσικής εκτέλεσης και αυτό μας οδηγεί στη μουσική (με πεζά γράμματα) με την έννοια της παραγωγής μουσικών κομματιών ή έργων στα οποία ενσωματώνονται οι αξίες, τα πρότυπα και οι παραδόσεις μίας ορισμένης Μουσικής (Ελλιott, 2007:10).

Έχοντας βάση το γνωστικό-συναισθηματικό-κοινωνικό πλούτο της μουσικής δράσης και της μουσικής ακρόασης, ο Elliott υποστηρίζει ότι τα μουσικά έργα διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην παγίωση, διατήρηση, ή ακόμα και στην αμφισβήτηση των κοινωνικών δοξασιών και των «πιστεύω». Επίσης η διδασκαλία και μάθηση μίας εύλογης ποικιλίας μουσικών ειδών, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προσδίδει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση ενώ η επαφή με καινούριες μουσικές πρακτικές ενεργοποιεί τη διερεύνηση του εαυτού μας και οδηγεί στην αναδόμηση των σχέσεών μας, των αντιλήψεών μας και των προτιμήσεών μας. Διευκρινίζει επ' αυτού ότι κατά τη διαδικασία εισαγωγής των μαθητών σε καινούριες μουσικές πρακτικές, οι δάσκαλοι μουσικής πρέπει να συνδέουν τις βασικές αξίες της μουσικής εκπαίδευσης με τους ευρύτερους σκοπούς της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους συσχετίσεις μπορούν να προκαλέσουν την έγερση βασικών ερωτημάτων στους μαθητές καθώς τους παρακινούν να στοχασθούν επί των αντιλήψεών τους για την ηθική και τις δεοντολογίες, αναφορικά με τον εαυτό τους και με τον πολιτισμό τους, και σε αντιπαράθεση με αυτά που μαθαίνουν για τη μουσική από άλλους πολιτισμούς (Ελλιott, 2007:13). Επισημαίνει παράλληλα ότι κάθε διαφορετικό στιλ μουσικής έχει ένα σύνδεσμο από πίσω του με τις κοινωνικές ομάδες των ανθρώπων μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε και των ιδεών τους. Συνολικά, αμφισβητεί το σκεπτικό σύμφωνα με το οποίο όλες οι μουσικές πρέπει να εξετάζονται με τις ίδιες αρχές(όπως για παράδειγμα τα μουσικά στοιχεία του ρυθμού και του χρωματισμού) χωρίς να εξετάσουμε την ιστορία που κρύβεται πίσω από αυτά (SNELL/Elliott, 1995:14).

Σύμφωνα με το σκεπτικό του Elliott η παραγωγική μουσική δημιουργία οδηγεί τους μαθητές στο να κατορθώσουν προοδευτική ανάπτυξη της μουσικότητας, κάτι που τους οδηγεί μεταξύ άλλων στην απόλαυση (Ανδρούτσος, 2009:14). Παρατηρεί πως αυτό είναι επιτεύξιμο και εφαρμόσιμο από όλους τους μαθητές μόνο όταν στοχεύουμε στη σταδιακή ανάπτυξη της κατανόησης της μουσικής από τους μαθητές και της ισόρροπης επαφής τους με τα διαφορετικά επίπεδα των μουσικών έργων (προκλήσεων) πάνω στα οποία ασκούνται (Ελλιott, 2007:12). Σημειώνει επίσης ότι η μουσική εμπειρία εκλαμβάνεται ως «γνωστική» εστιασμένη στα μουσικά και μορφολογικά στοιχεία, ακόμη και τα μουσικά συναισθήματα βιώνονται με όρους γνωστικής διαδικασίας (Elliott, 2001:18).

Η πραξιακή οπτική του Elliott υποβάλλει έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε θεωρία και πράξη (Snell, 2003:81). Προτείνει τη μουσική προσανατολισμένη στην πράξη, στην οποία το να δημιουργείς και να εκτελείς μουσική είναι το ίδιο αν όχι περισσότερο σημαντικό από το να παράγεις ακροατές που απολαμβάνουν και αναλύουν τα μεγάλα έργα της μουσικής φιλολογίας (Ανδρούτσος, 2009:14). Ο ίδιος αναφέρει ότι «η μουσική είναι μια μορφή δραστηριότητας. Αν το δούμε από αυτήν την άποψη, θα το καταλάβουμε λιγότερο προσπαθώντας να πούμε κάτι, παρά προσπαθώντας να κάνουμε κάτι (Ελλιott, 2007:10). Εστιάζει στη σπουδαιότητα της μουσικής δημιουργίας γενικά και της εκτέλεσης και γενικότερα επισημαίνει πως δεν είναι το ίδιο να διδάσκει κάποιος για τη μουσική με το να διδάσκει μουσική. (Ανδρούτσος, 2009:14). Επίσης, αντιτίθεται στην υπερβολική χρήση του τραγουδιού που γίνεται από τους μουσικούς στην τάξη (Snell, 2003: 77) και δηλώνει ότι δεν ανήκει στα πλαίσια της αισθητικής εκπαίδευσης όπως και η απλή εκτέλεση και ερμηνεία ενός μουσικού οργάνου.

Με τον όρο «πραξιακό», ο Elliott εννοεί ότι η μουσική περικλείει πολλά είδη αναστοχαστικών δράσεων: δράσεις που έχουν πρόθεση, είναι πλαισιωμένες και κριτικά στοχαστικές. Οι μουσικές δράσεις αφορούν στις διαδικασίες της εκτέλεσης, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης, της διασκευής, της διεύθυνσης και της ακρόασης (Ελλιott, 2007:8). Ο Alperson περιγράφει την «πραξιακή» άποψη της Μουσικής και της Μουσικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία «η προσπάθεια γίνεται ώστε να καταλάβουμε [τη μουσική] κάτω από συνθήκες ποικιλίας των νοημάτων και των αξιών που έχουν εντοπιστεί σε ζωντανές πρακτικές σε διαφορετικές κουλτούρες» (Goble, 2003:24).

Στο άρθρο του 'Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση' αναφέρει επίσης ότι η πραξιακή του φιλοσοφία της μουσικής βασίζεται σε δύο αξιώματα. Το πρώτο είναι ότι η φύση της μουσικής εκπαίδευσης βασίζεται στη φύση της μουσικής. Το δεύτερο αξίωμα είναι ότι η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε εξάρτηση από τις αξίες της μουσικής στην ζωή του ανθρώπου (Elliott, 2007:8). Μία από τις πλέον σημαντικές κατηγορίες αξιών μπορεί να πάρει σάρκα και οστά όταν υπάρχει ισορροπία ή συμφωνία μεταξύ των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών και των μουσικών κομματιών με τα οποία καλούνται να ασχοληθούν μέσω της εκτέλεσης, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης, της διασκευής, της διεύθυνσης, και φυσικά της ακρόασης. Όταν επέρχεται αυτή η ισορροπία, οι μαθητές βιώνουν βαθιά απόλαυση η οποία αφορά σε συναισθήματα συνοδευτικά της αυτό ανάπτυξης, της αυτογνωσίας (ή της δομημένης γνώσης) και της αυτό-εκτίμησης (Ελλιott, 2007:12)

Συνολικά, ο Elliott θεωρεί ότι η πραξιακή φιλοσοφία στηρίζεται στη θεώρηση ότι η μουσική έχει πολλές και σημαντικές αξίες (Ελλιott,2007:12). Συνοπτικά, μερικές από τις βασικές ιδέες του Elliott είναι (Ανδρούτσος, 2009:15):

- Η μουσική είναι μια ανθρώπινη τακτική
- Το μουσικό νόημα επηρεάζεται από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο
- Το να κάνει κάποιος μουσική τον εμπλέκει σε καταστάσεις ροής
- Η μουσική επιφέρει ηρεμία στη συνείδηση, αυτοανάπτυξη, αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση

Ο πραξιαλισμός του Elliott μετασηματίστηκε σε μία νέα πραξιαλιστική οπτική από τον Thomas Regelski που διαφοροποιήθηκε από τον Elliott. Ωστόσο και οι δύο αναγνώρισαν και αποδέχτηκαν τις θέσεις ο ένας του άλλου (Goble, 2003:24).

Με αφορμή τα κείμενα της ερευνήτριας Ellen Dissanayke όπως "What is Art for" (1998) και "Homo Aestheteicus: Where Art Comes From and Why?" (1992) ο Regelski πρόσθεσε τρία επιμέρους αξιώματα της πραξιαλιστικής του οπτικής: η μουσική είναι ένα παγκόσμιο γνώρισμα-χαρακτηριστικό, ένας τρόπος με τον οποίο οι στιγμές «γίνονται ξεχωριστές» και ένα «κλειδί που δίνει νόημα στη ζωή, κάνοντας τη όμορφη». Βάζοντας μια διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους αποφεύγοντας την ανάμειξη ιδεών που έχουν σχέση με υπερβατικότητα ή μεταφυσικότητα, τονίζει την αξία της κατανόησης της μουσικής σε πλαίσια των πραγματικών της επακόλουθων. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική «τα οφέλη της μουσικής υπάρχουν μέσα σε μια υψηλής ιδιαίτερης κατάστασης που ορίζεται από το

εδώ και τώρα, στο τρέχον παρόν της ζωής, στη βιωμένη ποιότητα του «καλού χρόνου» μεταξύ του πρόσφατου παρελθόντος και του προσδοκώμενου μέλλοντος.» Οι παραπάνω απόψεις είναι επηρεασμένες από την αισθητική αντίληψη όπου ο ίδιος κάνει μια παραλλαγή για μια «πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής μέσα από την εκπαίδευση που ενδιαφέρεται να κάνει τον άνθρωπο ενεργό μέσω της μουσικότητας» (Goble, 2007:31).

Με υπόβαθρο τη μελέτη των αρχαίων φιλοσόφων, ο Regelski έχει γράψει πολλά άρθρα όπου εκθέτει τις πραξιαλιστικές του απόψεις. Έχει μελετήσει σε βάθος ιδιαίτερα το έργο του Αριστοτέλη και σε σχετικό άρθρο του αναλύει διεξοδικά την «πράξη» με την Αριστοτελική έννοια και παρουσιάζει με αξιοθαύμαστο τρόπο τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη μουσική εκπαίδευση (Ανδρούτσος, στο Παπαπαναγιώτου 2009: 16). Το 1996, στο «Prolegomenon To A Praxial Philosophy and Music Education» ορίζοντας ξανά τις αρχαίες Ελληνικές λέξεις *theoria* (θεωρία), *techne* (τεχνική) και *praxis* (πράξη) προσθέτει τον όρο *phronesis* (φρόνηση) που τονίζει-υπογραμμίζει την ικανότητα να διαπιστώνει κάποιος τις απαραίτητες αξίες για τη σωστή δράση μέσα σε δοσμένες συνθήκες. Υπογραμμίζει τον όρο 'the reflection in action' που οδηγεί κάθε γνήσια μουσική πράξη στα σωστά μουσικά αποτελέσματα που θέλει να δει (Goble, 2003:31).

Το πρώτο βιβλίο του Regelski 'Principles and Problems of Music Education' (1975) ήταν μια κολεγιακού τύπου εισαγωγή στην ψυχολογία της διδασκαλίας και μουσικής μάθησης. Εκεί αναφέρεται σε ζητήματα «συναισθήματος» και αισθητικές ανταποκρίσεις στη μουσική και «συγκεκριαλλυμένες .. συμπεριφορές» με τρόπους που συμφωνούν με τον τρόπο σκέψης της Langer. Στο δεύτερο βιβλίο του *Arts education and Brain Research* (1978) παρουσιάζει νεότερα στοιχεία ερευνητικά σχετικά με τη λειτουργική ασυμμετρία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου για να φτάσει στο συμπέρασμα πως εδώ και καιρό τα σχολεία έχουν εκπαιδεύσει μέχρι σήμερα, μόνο το «μισό» παιδί (Goble, 2003:29).

Στις αρχές του 1980 εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για το θέμα «σε τι είναι καλή η μουσική». Παρατηρεί ότι κάθε μουσική έχει τη δική της σημαντική λειτουργία, είτε πρόκειται για μουσική με συγκεκριμένο σκοπό δράσης π.χ. σε μουσική συναυλία (κονσέρτο) είτε χωρίς συγκεκριμένο π.χ., για μουσική υπόκρουση διαφήμισης. Για το ζήτημα του ποια μουσική «είναι ωφέλιμη» σε κάθε κατάσταση, ο Regelski παρατήρησε πως το μεγαλύτερο ποσοστό της μουσικής που έχει φτιαχτεί στον κόσμο δεν είναι απαραίτητα μουσική για κονσέρτο και τονίζει ότι η διαχωριστική γραμμή που έχει μπει ανάμεσα στη «γνήσια» αληθινή μουσική με συγκεκριμένο σκοπό και στη «λειτουργική»

που λειτουργεί εξυπηρετικά κάτι άλλο (praxis), δεν είναι έγκυρη (Goble, 2003:31). Στο “Action learning: Curriculum and Instruction as and for Praxis” (1997), επιστρέφει στην έννοια που αρχικά είχε διερευνήσει το 1984, επαναλαμβάνοντας και τελειοποιώντας την ελληνική έννοια ‘πράξις’ (praxis), διαχωρισμένη από τη θεωρία (theoria) και τέχνη (techne) σύμφωνα με τις οποίες είχε ασχοληθεί σε προηγούμενα γραπτά του. Στις δύο βασικές υποδείξεις σχετικά με το νέο σχεδιασμό του προσανατολισμού ‘Action learning’ αναδεικνύει το ζήτημα-ερώτημα «Τι από όλα αυτά αξίζει πραγματικά να διδαχθεί;» Η απάντηση που φέρεται να δίνει είναι παρόμοια με την παλιά του άποψη στη δυνατότητα που έχει η μουσική να μετατρέπει ορισμένες στιγμές της ζωής σε ξεχωριστές. Προσθέτει ότι ο δάσκαλος υπηρετεί την πράξη και ως ερευνητής και ο μαθητής θα προετοιμαστεί για παρούσες και μελλοντικές μουσικές εμπειρίες (Goble, 2003:33). Στόχος στην εκπαίδευση είναι σύμφωνα με το Regelski η μουσική να υπάρχει όχι ως στολίδι αλλά ως ουσιαστικό συμπλήρωμα της ζωής κάποιου (Goble, 2003:34).

Για τον Regelski όλες οι μορφές μουσικής μάθησης γνώσης είναι σημαντικές (doing, making, creating, listening) ως δεξιότητες και όχι ως αποσπασματικές γνώσεις πληροφοριακές (Goble, 2003:33). Σε αυτό είναι σύμφωνος με τις θέσεις του Elliott και προσθέτει ότι όσοι μαθαίνουν πραξιακά μουσική στο σχολείο συνεχίζουν την εξάσκηση στο σπίτι ή σε ερασιτεχνικούς κύκλους. Μετά από μια τέτοια εκπαίδευση, ο άνθρωπος δεν θα έχει την ανάγκη να πει «είμαι μουσικός», δηλαδή μη-έμπειρος, διότι αυτό δεν έχει σημασία (Goble, 2003:34)

Στη φιλοσοφία του κεντρική θέση κατέχουν: η «κριτική θεωρία» η οποία ενδυναμώνει τη μουσική εκπαίδευση και η «κοινωνική θεωρία» (Ανδρούτσος, 2009:16). Στο άρθρο “In taking the art of Music for Granted: A Critical sociology of the aesthetic Philosophy of Music”(1994) υποστηρίζει ότι αισθητικές έννοιες όπως «γούστο», «ομορφιά» και «υπέροχο» δεν είναι αποστασιοποιημένες και ταυτόχρονα παγκόσμιες αλλά, αντίθετα, κοινωνικά δομημένες, και μάλιστα τοπικά, από ιδεολογίες ανθρώπων που έχουν θέσεις δύναμης (Goble, 2003:30).

Μία άλλη σημαντική φυσιογνωμία στον κλάδο της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης αποτελεί η Estelle Jorgensen χάρη στην οποία δημιουργήθηκε η «Διεθνής Ένωση για τη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης» ((International Society for the Philosophy of Music Education) (Ανδρούτσος, 2009:17)

Στο βιβλίο της «Transforming Music Education», η Jorgensen προτείνει νέους τρόπους σκέψης για τη μουσική ενώ εξαιρεί το ρόλο της στη μετάδοση της ιστορίας και του πολιτισμού, και της δύναμής της να μεταμορφώνεται και να μεταμορφώνει. Παρουσιάζει προτάσεις για τη μεταμόρφωση της μουσικής εκπαίδευσης ενώ προσεγγίζει τη μουσική, τη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική εξάσκηση ως κοινωνιολογικά φαινόμενα. Συγκεκριμένα, παρατηρεί ότι υπάρχει μια ολισθηρότητα στις έννοιες της μουσικής πρακτικής και της πραξιακής μουσικής. Αυτές οι έννοιες, κατά την άποψή της, δεν σημαίνουν απαραίτητα το ίδιο πράγμα και η πρόθεση σίγουρα των πραξιακών συγγραφέων δεν είναι να διχοτομήσουν τους κόσμους της μουσικής πράξης και μουσικής θεωρίας όπως γινόταν στο παρελθόν μεταξύ μουσικής πράξης και μουσικής θεωρίας (Jorgensen, 2003:1).

Η Jorgensen διεύρυνε τόσο τις ιδέες του Elliott για τη βασισμένη στο σχολείο μουσική εκπαίδευση όσο και τη φιλοσοφία του Reimer για τις τέχνες ως προϊόντα, συμπεριλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα πρακτικών μουσικής διδασκαλίας και μάθησης. Επαναπροσδιορίζοντας τη μουσική εκπαίδευση έτσι ώστε να περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από ότι παραδοσιακά περιέκλειε η έρευνα στη Μουσική Παιδαγωγική, τόσο από φιλοσοφική όσο και από άλλες απόψεις, η Jorgensen δεν διεύρυνε απλώς τη φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης αλλά της προσέδωσε και βάθος (Humphreys, 1998, στο Ανδρούτσος, 2009:14).

Συνολική θεώρηση των θέσεων της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης

Η συνολική εξέταση των παραπάνω θέσεων για τη φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης αποκαλύπτει κοινά στοιχεία και σημαντικές διαφορές. Κατά γενική ομολογία, η εμφάνιση του κινήματος του Πραξιαλισμού συνδέθηκε από πολύ νωρίς με έντονη διαμάχη με τους υποστηρικτές της Αισθητικής Θεωρίας, κάτι που οδήγησε σε πραγματική πόλωση, ακόμη και με τη μορφή έντονης προσωπικής αντιπαράθεσης μεταξύ του Elliott και του Reimer (Ανδρούτσος, 2009:9). Συγκεκριμένα, οι υπέρμαχοι της Πραξιακής Φιλοσοφίας άσκησαν κριτική κατά της ΜΕΑΕ (Ανδρούτσος, 2009:9) στα εξής σημεία :

- Δίνει μεγάλη έμφαση στη μουσική ως αντικείμενο
- Βλέπει τη μουσική από μια αποκλειστικά δυτική άποψη
- Δίνει πολύ μικρή αναγνώριση στο γεγονός πως η μουσική είναι διαδικασία και όχι αποτέλεσμα

- Αναγνωρίζει πολύ λίγο ότι τα νοήματα αναδύονται από το πλαίσιο του εκάστοτε περιβάλλοντος.

Ένας από τους επικριτές της ΜΕΑΕ είναι και ο Berleant που υποστηρίζει ότι «μια από τις πιο συχνές κοινότοπες θέσεις σχετικά με την αξία στην τέχνη, είναι και αυτή που υποστηρίζει ότι η μουσική είναι η τέχνη του συναισθήματος». Ο ίδιος αφιέρωσε αρκετό χρόνο τόσο ως φιλόσοφος όσο και ως μουσικός, αμφισβητώντας αυτό το συλλογισμό. Στο άρθρο του ‘What music isn’t’ and how to teach it’ γράφει: «η αλήθεια είναι ότι η μουσική, αντίθετα από ότι οι άλλες τέχνες δεν έχει άμεση σύνδεση με τον υπόλοιπο κόσμο. Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν μουσικοί ήχοι όπως είναι αυτών πουλιών, όμως δύσκολα μπορούν να αποτελέσουν την πρώτη ύλη για μουσικό υλικό όπως αντίστοιχα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα τοπίο για έναν πίνακα. Η μουσική απαιτεί να την κατανοήσουμε με τους δικούς της όρους. Και παρόλο που οι λανθασμένες αναλογίες μπορεί να μοιάζουν εύκολες στο να μας εξυπηρετούν του τύπου, όπως αυτή του ‘μουσική είναι συναίσθημα κατασκευασμένη ως μια γλώσσα’, ο τρόπος να βγούμε από αυτή τη λανθασμένη οπτική είναι να προσεγγίσουμε τη μουσική ως εμπειρία’ (Berleant, 2009:54).

Ως προς τα πεδία της μουσικής εκπαίδευσης (ακρόαση, εκτέλεση, δημιουργία), αν και όλοι συμφωνούν ότι είναι τα βασικά, ο Elliott υπογραμμίζει ότι δεν είναι ξεχωριστά πεδία αλλά πολύ στενά συνδεδεμένα. Επίσης, δεν συμφωνεί με τους Reimer και Swanwick που ενδιαφέρονται αποκλειστικά με τα δομικά στοιχεία της μουσικής, και έτσι δεν εξερευνούν όλες τις διαστάσεις της μουσικής κατανόησης (Snell, 2003:81 και 124).

Αναφορικά με την «επαγγελματική» ενασχόληση με τη μουσική, ο Reimer, όπως και ο Swanwick, υποστηρίζει πως μπορούν όλοι να έχουν τη δυνατότητα στην αισθητική εκπαίδευση αλλά μόνο λίγοι και εκλεκτοί μπορούν να γίνουν επαγγελματίες μουσικοί, αυτοί που έχουν μουσικό ταλέντο. Σε αυτό διαφώνησε ο Elliott που υποστήριξε ότι όλοι έχουν το δικαίωμα να συνεχίζουν να παίζουν και να είναι μουσικοί, αρνείται την κατηγοριοποίηση.(Snell, 2003: 80). Ειδικότερα, γράφει ότι στο σχολείο δεν αποσκοπούμε στη δημιουργία επαγγελματιών μουσικής. Σύμφωνα με την πραξιακή οπτική, ο στόχος είναι να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να επιδιώκουν το παίξιμο μουσικής και τη μουσική ακρόαση τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός του σχολικού ωραρίου (Ελλιοτ, 2007:12).

Το 1991 ο Richard Colwell εκδότης τότε του περιοδικού “The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning” αφιέρωσε όλο το τεύχος 2(3) σε μια συλλογή συζητήσεων

μεταξύ υποστηρικτών και επικριτών της τάσης ΜΕΑΕ , ενώ το 1992 επιμελήθηκε το “Handbook of Research on Music Teaching and Learning” , στο οποίο υπάρχουν διάφορα κείμενα περί της Φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης.(Ανδρούτσος, 2009:10).

Η Estelle Jorgensen αναφέρει ότι μέσα στη (χιλιετή) πορεία της υπάρχουσας ιστορίας της Μουσικής Εκπαίδευσης, δύο ρεύματα μουσικής σκέψης έχουν υπάρξει το ένα δίπλα στο άλλο. Αυτά τα ρεύματα κάποιες φορές πάνε μαζί ή συναντιούνται σε κάποια σημεία αλλά και τα δύο επηρεάζουν την πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης και τέμνονται στο σύγχρονο κόσμο. Εστιάζοντας στη μουσική εκπαίδευση από τη φιλοσοφική άποψη, η Jorgensen θεωρεί ότι η φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση έχει συνεισφέρει σημαντικά όχι μόνο για την πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης αλλά για τις πραξιακές ιδέες στη μουσική εκπαίδευση που είναι στο προσκήνιο τα πρόσφατα χρόνια (Jorgensen, 2003:1).

Κάποιοι Ευρωπαίοι ερευνητές έχουν αρχίσει να βλέπουν τον πραξιαλισμό ως μία ακόμα αισθητική προσέγγιση ανάμεσα στις άλλες, όπου η περιγραφή ‘αισθητική’ μεταφράζεται γενικά ως αναφορά σε μια τομή φιλοσοφίας και τέχνης. Κατά την (Jorgensen, 2003:1-2), όποιες και αν είναι οι αξίες και τα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης, οι αντιλήψεις σχετικά με το τι σημαίνουν οι έννοιες πράξης και πρακτική έχουν περιθώρια να ερευνηθούν και να εξεταστούν (Jorgensen,2003:2). Η ίδια απορρίπτει τη δυνατότητα ύπαρξης μιας «μοναδικής παγκόσμιας φιλοσοφίας ή μεθόδου» (Jorgensen, 1997:2, στο Ανδρούτσος, 2009:14).

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι οι ιστορικές αναλύσεις των Elliott και Regelski είναι γενικά καλά θεμελιωμένες και θα ήταν δύσκολο να αμφισβητήσει κάποιος τα συμπεράσματά τους λογικά. Και οι δυο τους αναζητούν να αντικαταστήσουν την ‘αισθητική φιλοσοφία’ όπως την έχουν χαρακτηρίσει, με την ‘πραξιακή’ άποψη όπως ο καθένας την έχει εννοιολογήσει (Goble, 2003:39). Στην πρόσφατη βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης, ο πραξιαλισμός εμπερικλείει μια ποικιλία από διαφορετικές προοπτικές και στρατηγικές.

Οι θέσεις του Bowman για τους άλλους φιλοσόφους της Μουσικής Εκπαίδευσης

Ο Wayne Bowman είναι από τους πιο γνωστούς ερευνητές της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Έχει αναπτύξει μία δική του οπτική και έναν προσωπικό φιλοσοφικό τρόπο σκέψης. Έχει καταθέσει τις απόψεις του σε άρθρα, περιοδικά, βιβλία και συμμετείχε ενεργά σε παγκόσμια συνέδρια που αφορούν τη Μουσική Φιλοσοφία, τη Μουσική Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Φιλοσοφία. Είναι Αμερικανικής καταγωγής αλλά ζει στον Καναδά. Υπήρξε ενεργός μουσικός της jazz μουσικής, καθώς και συνεκδότης του περιοδικού για τη Μουσική Εκπαίδευση *Action, Criticism and Theory for music education*. Έχει διδάξει Μουσική στο Πανεπιστήμιο του Toronto και στο Brandon University στον Καναδά. Πριν αναφερθούμε στις δικές του απόψεις για τη Μουσική Εκπαίδευση παρουσιάζουμε τις θέσεις του για τις προηγούμενες φιλοσοφικές προσεγγίσεις.

Ο Reimer και η φιλοσοφία του γνωστή ως «η Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση» (MEAE), θεωρεί τη μουσική ως προϊόν , ένα αντικείμενο αισθητικής: η μουσική υπάρχει πάνω από όλα για να αναπτύξει τη φυσική δεκτικότητα του κάθε ατόμου στη δύναμη και την τέχνη της μουσικής (Ανδρούτσος, 2009:8). Ο Bowman έχει εκφράσει την κάθετη αντίθεση του σε ότι έχει σχέση με τη συσχέτιση Μουσική Εκπαίδευσης ως Αισθητική Εκπαίδευση και το διακηρύσσει σε κάθε ευκαιρία που του δίνεται. Ειδικότερα έχει δηλώσει ότι η φιλοσοφία του Reimer είναι βασισμένη στον «απόλυτο εξπρεσιονισμό» που τονίζει ότι το καλλιτεχνικό νόημα και η αξία ενός καλλιτεχνικού έργου είναι εσωτερικό. Αν κάποιος θέλει να έχει μια αισθητική εμπειρία πρέπει να ψάξει στο νόημα και στην αξία μέσα στο καλλιτεχνικό έργο. Σύμφωνα με τους απόλυτα εξπρεσιονιστές ακόμη και όταν οι μη καλλιτεχνικές αναφορές (εξωμουσικά στοιχεία) σε ένα έργο έχουν σημασία, έχουν μεταλλαχθεί υπερβατικά από την εσωτερική καλλιτεχνική μορφή (στο Boon, 2009:5).

Στο άρθρο του ‘An essay Review of Bennett Reimer’s A philosophy of Music Education’, ο Bowman ασκεί ακόμα πιο έντονη κριτική γράφοντας ότι η ρητορική ικανότητα του Reimer μοιάζει με διπλό ξίφος ιδιαίτερα όταν παίρνει το λόγο από τη συστηματική λογική και με ρητορικό τρόπο, υποστηρίζει και επιμένει στις εξπρεσιονιστικές θεωρίες έως ότου φανούν αυτές αξιόπιστες. Παρατηρεί ότι οι αναφορές του Reimer στην αναφορικότητα(referentialism) έχουν μια γκάμα που κινείται από το εξωμουσικό έως την προπαγάνδα. Επίσης, επικρίνει τον καθαρό εξπρεσιονισμό στη μουσική εκπαίδευση διότι περιορίζει την ποιότητα της εμπειρίας της τέχνης και τον ταυτίζει με τη φορμαλιστική πτυχή. Χαρακτηρίζει τον Reimer ως φορμαλιστή που προσεγγίζει τη μουσική εγκεφαλικά και καταλήγει δηλώνοντας πως ούτε η λογική είναι τόσο καθαρά εγκεφαλική ούτε το συναίσθημα είναι ξεχωριστό από το μυαλό, όπως ο Reimer θέλησε να τα ξεχωρίσει (Bowman, 1991:80).

Ο Bowman αμφισβητεί επίσης και θέσεις του Reimer ως προς την αντιμετώπιση όλων των τεχνών με το ίδιο κριτήριο. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει τη συχνή αναφορά μέσα στο βιβλίο του όρου της *τέχνης (art)*, που αντικατέστησε με τον όρο *αισθητική (aesthetic)* που επικρατούσε στην πρώτη έκδοση όπως αναφέρει, με ελάχιστη αναφορά όμως στον καθαυτό όρο της *μουσικής (music)* (Bowman, 1991:77). Από την πλευρά του επιχειρηματολογεί ως εξής: όταν συμεριζόμαστε ως φιλοσοφική μας βάση τη θεμελιώδη υπόθεση για ομοιότητα των τεχνών, δε θα είναι περίεργο να μας οδηγεί στην ιδέα μιας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης γενικά. Παρόλη τη διορατικότητα που μπορεί να έχει μια τέτοια προοπτική, δεν πρέπει να μας αποσπά από την πρωταρχική αλήθεια ότι η μουσική εκπαίδευση υπάρχει πρωτίστως και κυρίως για να καλλιεργήσει τη μουσική κατανόηση (Bowman, 1991:87). Για να ενδυναμώσει τα επιχειρήματά του, ο Bowman παραθέτει την κριτική του Howard. Ο τελευταίος αμφισβήτησε τον Reimer ως προς τη θέση του ότι η φιλοσοφία δεν είναι ο κατάλληλος φορέας για τον προσδιορισμό της μουσικής εκπαίδευσης, ως προς την άποψη ότι η μουσική κάνει για το συναίσθημα ότι το γράψιμο και το διάβασμα για τη λογική, και ως προς την παραμέληση της ιδιαίτερης σημασίας της φαντασίας και της μάθησης γενικότερα (Bowman, 2003:4)

Στην εξέλιξη της μουσικής του φιλοσοφίας, ο Reimer, το 2003, επιχείρησε να συμπράξει με τον Πραξιαλισμό (με την αναθεωρημένη έκδοση του βιβλίου του). Αλλά ο Bowman εξακολουθεί να μην θεωρεί πειστική αυτή τη στροφή και γράφει ότι ο Reimer, παρά το νέο πλαίσιο, συνεχίζει να έχει ως θεμέλιο της σκέψης του ότι η «η φύση και η αξία της Μουσικής Εκπαίδευσης πρωτίστως καθορίζονται από τη φύση και την αξία της μουσικής». Στην πρόταση του Reimer για «μια συνεργατική, συμπραξιακή φιλοσοφική

στάση, η οποία είναι όχι μόνο διανοητικά αξιόπιστη, αλλά και ανθρωπιστική διότι δίνει έμφαση όχι μόνο στις διαφορές μας, αλλά και στις ιδέες, τα πιστεύω και τις αξίες που μοιραζόμαστε» (στο Ανδρούτσος,2009:15), ο Bowman σχολιάζει ότι και αυτή η «συμπραξιακή» οπτική του Reimer δεν είναι σημαντική. Ο ίδιος προτείνει μια «ριζική αναθεώρηση του σχολικού προγράμματος» θέτοντας την πρόκληση ώστε η μουσική εκπαίδευση να αναθεωρήσει τους στόχους και τις λειτουργίες της σε μια κατεύθυνση μιας καινούριας ευρύτερης αντίληψης (Bowman, 2003:2).

Δηλαδή, για τον Bowman, οι διαφορές μεταξύ της μουσικής ως αφορμή για αισθητική εμπειρία και της μουσικής ως ανθρώπινης κοινωνικής πράξης, όπως και οι διαφορές μεταξύ της αισθητικής εκπαίδευσης και της μουσικής εκπαίδευσης είναι ριζικές (Bowman, 2006:12). Ο ίδιος ο Bowman πιστεύει ότι η αξία της μουσικής δεν είναι μία αλλά πολλές και επισημαίνει ότι στη φιλοσοφία, όπως και στη μουσική, οι μικρές διαφορές κάνουν τη μεγάλη διαφορά (Bowman, 1991:87).

Όσον αφορά τη φιλοσοφία του David Elliott, ο Bowman (2003b:3) θεωρεί ότι δεν έχει απαντήσει για όλους και για όλα. Αν και συμφωνεί με την πραξιακή οπτική του Elliott, διαφοροποιείται προσθέτοντας τον παράγοντα της *φρόνησης* που αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την αληθινά μεταμορφωτική διδακτική διαδικασία.

Αρχικά, ο Bowman παρατηρεί ότι ο Elliott περιγράφει τον πραξιαλισμό ως μια διαδικασία προσέγγισης της γνώσης μέσα στην διαδικασία της πράξης, ως ένα είδος του «πώς γνωρίζω κάτι» σε αντίθεση με «γνωρίζω (για) αυτό», και γράφει ότι αυτοί είναι απτοί και χρήσιμοι τρόποι θεώρησης. Αλλά, κατά τη γνώμη του, είναι επίσης σημαντικό να προσέξουμε το παράδειγμα ενός χειρονάκτη τεχνίτη που εκπροσωπεί ένα είδος «γνωρίζω πώς» του οποίου οι συνθήκες όμως δεν είναι ούτε κοινωνικές ούτε απαιτούν φρόνηση. Φρόνηση σημαίνει όχι απλά το πώς, αλλά και το «πότε», το «αν», το «σε ποιον», το «πόσο πολύ» και το «ακριβώς με ποιον τρόπο» (Bowman, 2000b:8) Η φρόνηση προϋποθέτει τη δέσμευση κάποιου στο παρόν, ώστε οι δράσεις του να κατευθύνονται στο «σωστό άτομο, τη σωστή στιγμή, με το σωστό τρόπο, με τον κατάλληλο σκοπό» (Bowman, 2002b:72). Οδηγεί το άτομο σε εμπειρική, προσωπική γνώση, ριζωμένη με τέτοιο τρόπο μέσα του, που ορίζει την ύπαρξή του. Η φρόνηση συνεπάγεται την ηθική συμπεριφορά που υποστηρίζει την ύπαρξή μας στο μοναδικά μεταβαλλόμενο κόσμο (Bowman, 2002b:70).

Προσπαθώντας να σκιαγραφήσει και να προσδιορίσει τις διαστάσεις που μπορεί να έχει μία μουσική εμπειρία, ο Bowman παίρνει αφορμή από τον Elliott που έγραψε: «αφού η μουσική συνίσταται μέσα σε μία ποικιλία πολιτισμών, τότε η μουσική είναι

ενδογενώς πολυπολιτισμική. Εφ' όσον λοιπόν η μουσική είναι στη φύση της πολυπολιτισμική, τότε και η μουσική εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι πολυπολιτισμική στην ουσία της» (στο Bowman, 2002b:74). Ο Bowman δίνει τη δική του απάντηση σε αυτό και διαφοροποιείται γράφοντας ότι αυτά τα δεδομένα σχετικά με τη φύση της μουσικής, ακόμη κι αν είναι έγκυρα, είναι ανεπαρκή, στο να μας δείξουν εάν η μουσική θα πρέπει να διδαχθεί, ή θα έπρεπε να διδαχθεί πολυπολιτισμικά. Αυτό ισχύει επειδή ένας περιγραφικός ισχυρισμός δεν δείχνει ο ίδιος έναν κανονιστικό ισχυρισμό. Ίσως τότε, η μουσική εκπαίδευση δεν χρειάζεται να είναι πολυπολιτισμική, ακόμη και αν συμφωνούμε στο τι είναι μουσική. Και ίσως η πιο σημαντική σκέψη, ως προς το πώς η μουσική εκπαίδευση πρέπει να προσλαμβάνεται και να μεταδίδεται βρίσκεται «στα πρέπει» ή στις κανονιστικές σκέψεις που θα έπρεπε να είναι, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, προγενέστεροι από τη φύση της μουσικής (Bowman, 2002b:74).

Η αντίληψη του Bowman για την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση συνοψίζεται ως εξής: Ένας πολυπολιτισμικός ισχυρισμός ακολουθεί πιο πειστικά από ένα μεταμορφωτικό όραμα, ριζωμένο σε πεποιθήσεις σχετικά με το ποιοι θα έπρεπε να γίνουμε μέσω των μουσικών εμπειριών, από οντολογικούς ισχυρισμούς σχετικά με το τι είναι η μουσική. Με άλλα λόγια, η μουσική πολυπολιτισμικότητα, ως ένα εκπαιδευτικό ιδανικό, είναι σχετικά με τους ανθρώπους, την καταπίεση, την ποικιλομορφία, το αίσθημα του να μοιράζεσαι, παρά ως το ενδιαφέρον του να γνωρίζεις τη μουσική επαρκώς. Κάποιος θα πρέπει να επιλέξει ανάμεσα στο φιλελεύθερο ιδανικό του πλάτους, και το συντηρητικό ιδανικό του βάθους (Bowman, 200b:74).

Αλλά ο Bowman δεν ήταν πάντα επικριτικός ως προς τις θέσεις των άλλων φιλοσόφων του πεδίου. Η στάση του στη θεώρηση του Regelski είναι μάλλον θετική και επιδοκιμάζει αρκετές φορές το σκεπτικό του. Ειδικότερα, γράφει: «θα έπρεπε να περιμένουμε από την πραξιακή φιλοσοφία να ασχολείται με 'πρακτικά' γήινα θέματα σε αντίθεση με τα 'μεταφυσικά'. Με αυτό το κριτήριο, θεωρώ ότι ο Regelski τα πάει αρκετά καλά, αν και έχει χαρακτηρίσει ο ίδιος τον τρόπο γραφής του ως «αιθέριο» (Bowman, 2000b:16). Επισημαίνει, ωστόσο, πως η ένταση μεταξύ της θέσης του Regelski για τη δεκτικότητα, τον πλουραλισμό, τη διαφορετικότητα κ.λπ. και η εμφανής απροθυμία του να εφαρμόσει τέτοιες πεποιθήσεις όσον αφορά την αισθητική ιδεολογία ανοίγει ένα σημαντικό θέμα προς συζήτηση. Ο ισχυρισμός του, από την άλλη πλευρά, ότι η φρόνηση πρέπει κατά κάποιον τρόπο να διευκολύνει ένα εξαντλητικό ευρύ φάσμα από φιλοσοφικές δράσεις και προθέσεις δίνει μόνο τη μισή εικόνα (Bowman, 2000b:16-17).

Ο Bowman (2000b:17-18), από την πλευρά του, υποστηρίζει ότι η φρόνηση απαιτεί ένα ιδιαίτερο «νεύρο» που έχουν μόνο όσοι έχουν βαθιά εμβαπτιστεί και μαθητεύσει στη φιλοσοφική πρακτική. Σε αυτούς, η φρόνηση έχει γίνει κομμάτι της ίδιας της ύπαρξής τους. Αυτό το «νεύρο» το αποκτά κάποιος όταν μπορεί και ισορροπεί ανάμεσα στην ανάγκη για την ύπαρξη κάποιων δεδομένων (*standards*) και στο αδύνατο της συγκεκριμένης ύπαρξής τους (*standardization*). Αυτό, αποκλείει την πιθανότητα (και τη δυνατότητα) να το αποκτήσουν όλοι. Κάτι τέτοιο μπορεί να ακούγεται σαν να αποκλείουμε κάποιους, όπως λέει χαρακτηριστικά, όμως μία πρακτική που δεν αποκλείει κάτι δεν είναι καθόλου πρακτική στην ουσία.

Από τη Φιλοσοφία ως Αναλυτική σκέψη στον Πραγματισμό

Η λέξη «φιλοσοφία», κατά την εξέταση της ετυμολογίας της λέξης (φιλο+σοφία), ερμηνεύεται ως αγάπη για τη σοφία. Για τους Αρχαίους Έλληνες η φιλοσοφία διδάσκει πώς μπορεί να βελτιώσει κάποιος τον τρόπο ζωής του. Αυτό δεν αφορά μόνο ιδιαίτερες περιστάσεις αλλά συνολικά την καθημερινή του ζωή (Elliott, 2001:8). Σήμαινε όμως οπωσδήποτε την περιέργεια και την εξυπνάδα κάποιου ατόμου (Elliott, 2001). Το αντικείμενο της φιλοσοφίας δεν είναι τα επιστημονικά προβλήματα, αυτά δηλαδή που μπορούμε να λύσουμε με την παρατήρηση, τη μέτρηση και το πείραμα. Τα φιλοσοφικά προβλήματα είναι εννοιολογικά, δηλαδή αφορούν τις έννοιες που χρησιμοποιούμε ως επιστήμονες ή καλλιτέχνες, και ως ηθικά ή πολιτικά άτομα όταν μιλούμε για επιστημονικά ή καλλιτεχνικά ζητήματα (Καζεπίδης, 1992:27). Ο Wittgenstein μας προτρέπει να μην αναζητούμε την έννοια μιας λέξης «φιλοσοφία» αλλά τη χρήση της. Δηλαδή, υποστηρίζει ότι ο μόνος τρόπος για να καταλάβουμε την έννοια της λέξης είναι να βρούμε τους κανόνες που διέπουν τη χρήση της μέσα στη γλώσσα (βλ. Καζεπίδης, 1992:31).

Σε άρθρο του “What should Music Education expect from philosophy?” ο Bowman αναφέρει ότι η φιλοσοφία πηγάζει από τη θεμελιώδη ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στις εμπειρίες του και να ανακαλύψει τα νοήματά της. Σε αυτή τη βάση, είναι μία διαδικασία στην οποία αναπόφευκτα εμπλέκονται όλοι οι άνθρωποι, τουλάχιστον ως έναν βαθμό. Ως έμφυτη ικανότητα χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο που προσπαθεί και θέλει να δώσει νόημα στον κόσμο και στη θέση του μέσα σε αυτόν. Με άλλα λόγια, η Φιλοσοφία προσπαθεί να ενισχύσει την ανθρώπινη προσπάθεια να δώσει νόημα στη ζωή, με στόχο την αρμονία μεταξύ των αντιλήψεών μας και των πράξεων (Bowman, 1999-2000). Στο “Practice of Philosophy” ο Rosenberg δηλώνει πως η φιλοσοφία αποτελεί μια διαδικασία ανάπτυξης συζητήσεων και επιχειρημάτων για έννοιες, ισχυρισμούς, θεωρίες και πιστεύω, είτε αυτές οι έννοιες ανήκουν στον ίδιο είτε σε άλλους (Elliott, 2001: 10).

Η ασχολία με τη Φιλοσοφία, κατά την Jorgensen (1992), χαρακτηρίζεται από βασικά χαρακτηριστικά και συνθήκες που μπορούν να αναγνωριστούν παρά τις διαφορές στο ατομικό στιλ και στον προσανατολισμό. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιγράφονται ανάλογα με τους όρους του πώς η φιλοσοφία λειτουργεί. Η ίδια τα αποκαλεί «συμπτώματα της φιλοσοφίας» γιατί αποτελούν ένα προφίλ από απόψεις που είναι παρούσες στον έναν ή στον άλλον βαθμό και δείχνουν την παρουσία φιλοσοφικού στοχασμού. Οι ερωτήσεις που θέτει η Jorgensen (1992) είναι χαρακτηριστικά φιλοσοφικές και ειδικότερα: οντολογικού

περιεχομένου, επιστημολογικού τύπου, αξιολογικού τύπου, ηθικές, λογικές, πολιτικές και αισθητικές.

Επίσης, είναι αποδεκτό ότι χωρίς τη δέουσα φιλοσοφική προπαρασκευή δεν μπορεί κανείς να κρίνει τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα πολύπλοκων φιλοσοφικών ή πολιτικών συστημάτων (Καζεπίδης, 1992:19). Σε αυτό αναφέρεται και η Jorgensen όταν σχολιάζει προηγούμενες φιλοσοφικές προσπάθειες ως συνοπτική διαδικασία, κατά την έννοια ότι χρησιμοποιούν αυτούσια μία υπάρχουσα θεωρία χωρίς κριτική ανάλυση και εννοιολογική επεξεργασία. Για τον Elliott, (2001:11), η εννοιολογική ανάλυση είναι η αποδόμηση εννοιών ενώ ο Beaney (2009) προσθέτει ότι η εννοιολογική ανάλυση είναι μια διαδικασία που απομονώνει ή εργάζεται ανάστροφα, δηλαδή πηγαίνει προς τα πίσω για να βρει αυτό που είναι το πιο σημαντικό και ουσιαστικό, δηλαδή το πρωταρχικά δοσμένο. Ο Beaney διευκρινίζει ότι χωρίς αυτήν την εννοιολογική ανάλυση είναι αδύνατο να αναπτύξουμε ξεκάθαρες προοπτικές ή να αναγνωρίσουμε τα λάθη προηγούμενων συλλογισμών (Elliott, 2001:12). Οι διάφοροι τύποι εννοιολογικής ανάλυσης ανήκουν στο πεδίο της αναλυτικής φιλοσοφίας (Elliott, 2002:13). Η αναλυτική σκέψη συνεπάγεται την ικανότητα κάποιου να αποσπάσει μία ιδέα ή μία κατάσταση από κάπου και να μελετήσει τον τρόπο που επιδρά και επηρεάζεται κάθε επιμέρους στοιχείο καθώς και τη σημασία του (Jorgensen, 1992).

Στο πεδίο της φιλοσοφίας της Μουσικής Εκπαίδευσης, ένα σημαντικό κίνημα –που συναγωνίστηκε με την Αναλυτική Φιλοσοφία– είναι ο Πραγματισμός που συστήθηκε και αναπτύχθηκε από τον Pierce, τον James και τον Dewey. Στην καρδιά του πραγματισμού υπάρχει η πεποίθηση ότι η «αλήθεια» βασίζεται στην ανθρώπινη και κοινωνική σκοπιμότητα στην ηθική δράση (Elliott, 2001:14). Ο John Dewey ([1916]1944:29), ιδρυτής του Πραγματιστικού κινήματος είχε δηλώσει πριν 100 χρόνια ότι «οι συνήθειές μας κυριαρχούν σε εμάς και όχι εμείς σε αυτές. Μας κινητοποιούν, μας ελέγχουν. Θα καταφέρουμε να κυριαρχήσουμε πάνω τους μόνο αν συνειδητοποιήσουμε ποιες είναι οι επιπτώσεις τους και αν μπορούμε να κρίνουμε το φορτίο των αποτελεσμάτων τους» (στο Κοκκίδου, 2014:47). Το φάσμα του ανθρώπινου δυναμικού, εξηγεί ο Dewey (1958: 410), είναι πολύ περισσότερο ευρύ, παρορμητικό και γόνιμο. Όποιος έχει ενσωματώσει μέσα του αυτή τη σταθερή κατάσταση της φρόνησης, μπορεί να εκτιμήσει αυτή τη γόνιμη διαχείριση της γνώσης και να μην προσαρμοστεί στην αποκρυσταλλωμένη δομή της λογικής που του δόθηκε (στο Bowman, 2002b:72). Τέλος, για τον Dewey μία κατάσταση μπορεί να είναι δεδομένη με την αίσθηση ότι βρίσκουμε τους εαυτούς μας μέσα σε αυτή,

αλλά είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι το περιεχόμενο της είναι δυναμικό, και ως αποτέλεσμα ευέλικτο (Vakeva, 2007:2).

Από τις θέσεις του Dewey έγινε σαφές ότι η ιδέα της συνήθειας έχει μεγάλη σημασία στην αντίληψη του εαυτού και του κόσμου. Ο Goble διερευνά τη σχετικότητα του πλαισίου των μουσικών νοημάτων (σε αντίθεση με την καθολικότητα) μέσα από το φιλοσοφικό πραγματισμό, επικαλούμενος τον ισχυρισμό του Pierce για την ανθρώπινη κατάσταση, κατά την οποία ό,τι κάποιος (ας πούμε η μουσική ή η εκπαίδευση) «λέει-ισχυρίζεται» ή «εννοεί» αποτελεί μέρος των συνηθειών που συνοδεύει (στο Bowman, 2010:4). Με αυτό, φέρνει στο προσκήνιο την σημασία της συνήθειας στη ζωή του ανθρώπου. Στο ίδιο πνεύμα, ο Bowman, στο άρθρο του 'The rationality of action' αναφέρει ότι δίπλα στην τάση να επαναλαμβάνουν ότι έχουν συνηθίσει μέχρι τώρα οι άνθρωποι, έχουν την ικανότητα να αποκτούν νέες συνήθειες και να «σπάνε» τις παλιές σε προσδοκία νέας τροχιάς και προσδοκώμενων συνεπειών. Ο ίδιος παρατηρεί ότι αποκαλούμε τους ανθρώπους που αναπτύσσουν την ικανότητα να αλλάζουν συνήθειες ως δημιουργικούς και πνευματικά καινοτόμους. Διαδικαστικά, αυτοί οι άνθρωποι πετούν παλιές ιδέες ή τρόπους συμπεριφοράς όταν συναντούν περιστάσεις που το απαιτούν (Bowman, 2005b:3). Από την άλλη πλευρά, κάποιοι εμποδίζουν αυτή τη διαδικασία και δέχονται τις καθιερωμένες καταστάσεις και συνήθειες που έχουν επικρατήσει. Εν τούτοις, αυτές οι τάσεις-διαδικασίες μπορούν να καλλιεργηθούν, να προσδιοριστούν εκ νέου και να συστηματοποιηθούν ώστε να έχουμε ένα πεδίο με περιθώρια επιλογής για τις πράξεις μας (Bowman, 1999-2000). Όλα αυτά μπορούν να συνδεθούν με τη μάθηση και τη μουσική μάθηση κατά την έννοια ότι η ικανότητα της μάθησης (όπως και η ωρίμανση) πραγματοποιείται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες για απόκτηση νέων, πιο χρήσιμων συνηθειών ώστε η δράση τους να είναι σύμφωνη με επιθυμητούς στόχους. Η μουσική και εκπαιδευτική δράση είναι λογική στο βαθμό που είναι συνήθης. Αλλά το «συνήθης» εδώ ορίζεται ως το αντίστροφο από τον κοινό ορισμό του «σύνηθες» ως μία ρουτίνα. Στην πραγματικότητα, η συνήθεια είναι μία γενίκευση. Επειδή η σχέση μεταξύ της δράσης σε ατομικό επίπεδο και του ευρύτερου περιβάλλοντος είναι ρευστή, ασταθής με υπόγειες συνεχόμενες αλλαγές, συναντούμε αμφίβολες ή και απογοητευτικές καταστάσεις-προκλήσεις στην προτιθέμενη γενική χρησιμότητα των δράσεών μας. Σε τέτοιες καταστάσεις, πρέπει να αποφασίσουμε να δράσουμε με τον έναν ή άλλον τρόπο, ανάλογα με τις επιθυμητές συνέπειες. Με δεδομένη την παρουσία του στοιχείου του μεταβλητού και τη συγκεκριμένη ιδιαιτερότητα κάθε κατάστασης, πρέπει να ψάχνουμε για νέους, περισσότερο υποσχόμενους τρόπους «συνήθους» δράσης (Bowman, 2005b:6).

Σε αυτό το σημείο, έρχεται στο προσκήνιο ο ρόλος της ιδεολογίας. Ο Bowman υποστηρίζει ότι η ιδεολογία βασίζεται σε ένα σύνολο από κινήσεις που επιδιώκει να αφαιρέσει πράγματα συσχετιζόμενα από το χώρο των ανθρώπινων ενδιαφερόντων και διαδράσεων, και να τα παρουσιάσει ως αδιαμφισβήτητα απόλυτα ή ως μη αμετάβλητα δεδομένα (Bowman, 2004:4). Επ' αυτού, ο Regelski παρατηρεί ότι «περιθωριακά» άτομα τείνουν να είναι πιο ανοιχτά σε εναλλακτικές λύσεις και μπορεί τελικά να αμφισβητήσουν τα υπάρχοντα δεδομένα ή και να ασπαστούν μια καινούρια ιδεολογία, όσο αισθάνονται σαν «χαζοί» μέσα σε μια ακλόνητη ιδεολογία. Για μη προβλέψιμους λόγους, επίσημα σταθερά μέλη μιας ιδεολογίας ανακαλύπτουν από μόνοι τους ακαταμάχητες αιτίες για να ανακαλύψουν εναλλακτικές δράσεις που μπορεί τελικά να τους οδηγήσουν στο μετασχηματισμό μιας καινούριας ιδεολογίας – ή τουλάχιστο να γίνουν περιθωριακοί μαζί με τους αυθεντικούς και να αρχίζουν να την απειλούν (Regelski, 2003:3).

Επιστρέφοντας στον Πραγματισμό, στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης υπάρχουν εκείνοι που τον συσχέτισαν με τη φιλοσοφία του πραξιαλισμού. Ο Bowman και ο Regelski εξηγούν σε πολλά άρθρα τους με παραδείγματα γιατί συνασπίστηκαν με τις ιδέες του πραγματισμού και επιχειρηματολογούν για τις αρχές του πραγματισμού-πραξιαλισμού (Elliott, 2001:15). Ο Bowman έχει περιγράψει πώς ο πραγματισμός επηρέασε τον τρόπο σκέψης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αποδέχεται και άλλες προοπτικές. Αλλά αυτό που ξεχωρίζει τον πραγματισμό είναι ότι κάθε αξία είναι χειροπιαστή. Η καλοσύνη, από την πραγματιστική προοπτική, είναι καλοσύνη για κάποιο σκοπό. Ή για να το θέσουμε αλλιώς, όλες οι αλήθειες υπηρετούν ενδιαφέροντα που έχουν πραγματική σχέση με αυτά τα ενδιαφέροντα (Bowman, 2004:4).

Ο Bowman υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο κατευθύνσεις σε δύο διαφορετικές υποθέσεις-ιδεολογίες για το τι είναι Φιλοσοφία. Στην πρώτη περίπτωση, ο ορισμός της φιλοσοφίας δίνεται από το θεωρητικό της υπόβαθρο και από τον τρόπο γραφής κάποιου που έχει πρώτα από όλα συνοχή-σταθερότητα, καθαρότητα και ακρίβεια. Η φιλοσοφία ψάχνει την αλήθεια, και το προσωπικό στιλ συμπορεύεται σε αυτό το στόχο. Στη δεύτερη περίπτωση η φιλοσοφία ορίζεται μέσα στο νόημα και τους λόγους (επιχειρήματα) που δίνει κάποιος σε μία θέση ώστε να πείσει τους άλλους ότι αυτή είναι η σωστή, και η στρατηγική που ακολουθείται δίνει το προβάδισμα σε αυτόν που υπερिσχύει η άποψή του. Η φιλοσοφία είναι τεχνική και το εργαλείο της αποτελεί το προσωπικό στιλ (Bowman, 2000b:5).

Αλλά υπάρχει και μία τρίτη εκδοχή, αυτή της πραξιακής φιλοσοφίας (Bowman, 2000b:6). Η φιλοσοφία ως πράξις, κατά το Bowman, κατέχει μια πολύ διαφορετική σχέση

ανάμεσα σε αυτό που επιχειρεί κάποιος και στον τρόπο που φτάνει εκεί. Η πραξιακή φιλοσοφία αποτελεί μια ανθρώπινη κοινωνική πρακτική που καθοδηγείται από αρχές και αφοσίωση σε στόχους, που δεν ορίζονται εξ αρχής. Είναι πολλαπλοί και υποκείμενοι σε αντιπαράθεση, και αυτό που ορίζεται ως «σωστή φιλοσοφική δράση» είναι μεταβλητό και σχετιζόμενο με τις εκάστοτε συνθήκες. Αυτή η οπτική παρουσιάζεται σε ένα παράδειγμα που σχετίζεται με τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση όπου ο Bowman (2010a:3) γράφει: «[...]στις δημοκρατικές κοινωνίες, η δημόσια εκπαίδευση υπάρχει για να παρουσιάζει τις ανάγκες που το κοινό αισθάνεται πιο σημαντικό και επείγον: η εκπαίδευση υπάρχει για να υπηρετεί τους στόχους που η κοινωνία πιστεύει πως είναι σημαντικοί. Αυτό που ‘εκπαίδευση’ σημαίνει, είναι ο τρόπος με τον οποίο περιμένει η κοινωνία, αυτή (η εκπαίδευση) να λειτουργήσει. Το ίδιο κάνει και η μουσική.»

ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ BOWMAN ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι θέσεις του Bowman για τη μουσική εκπαίδευση είναι σαφείς και διατυπωμένες με επιχειρήματα. Κατ' αρχήν διαχωρίζει τη μουσική διδασκαλία από τη μουσική εκπαίδευση, κάτι που το συνδέει με το ουσιαστικό νόημα και τις αναγκαίες αλλαγές και παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα του ακαδημαϊκού χαρακτήρα του σχολείου. Σε αυτό το πνεύμα, συζητά επιδιώξεις όπως είναι η ανάπτυξη της μουσικότητας και αμφισβητεί την παραδοσιακή αντίληψη για τη μουσική-αισθητική εμπειρία. Παράλληλα, διαφωτίζει με εύστοχο τρόπο ζητήματα σχετικά με τη μουσική ταυτότητα. Δείχνει επίσης μεγάλο ενδιαφέρον για τις προοπτικές του επαγγελματικού κλάδου των εκπαιδευτικών μουσικής, με συγκεκριμένες θέσεις προβληματισμού. Συνολικά, συζητά τις ορίζουσες της πραξιακής προσέγγισης στη μουσική εκπαίδευση με κεντρικό κρίκο τη φρόνηση και τη σημασία στη δόμηση του χαρακτήρα.

Αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση, ο Bowman σχολιάζει ότι είναι γενικά συνδεδεμένη με τη διδασκαλία της μουσικής. Από τη μία πλευρά, αυτό είναι κατανοητό: οι μουσικοί εκπαιδευτικοί οπωσδήποτε διδάσκουν μουσική. Αλλά από την άλλη, αυτή η εξίσωση της μουσικής διδασκαλίας με τη μουσική εκπαίδευση είναι μάλλον αποπροσανατολιστική γιατί δεν οδηγούν όλες οι μουσικές διδακτικές δράσεις σε εκπαιδευτικούς στόχους. Αλλά ούτε και κάθε μουσική διδακτική πρακτική είναι απαραίτητα εκπαιδευτική σχετικά με τον σκοπό ή το αποτέλεσμα. Αντίθετα, η μουσική μπορεί, και συχνά διδάσκεται με τρόπους που είναι σε σύμπλευση με την εκπαίδευση (Bowman, 2012:1).

Για παράδειγμα, η μουσικότητα που επιδιώκεται συνήθως, αναπτύσσεται μέσα από ενισχυμένες ασκήσεις μουσικής θεωρίας (έτσι αποκαλείται, αν και πρόκειται στην ουσία για μία μικρή θεωρητική βάση), μέσα από την ιστορία της μουσικής, μέσα από ακουστικές δεξιότητες και μέσα από δράσεις δημιουργίας μουσικής. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ακολουθούν παρόμοια σειρά προτεραιοτήτων και αξιών. Όλο αυτό μαζί δείχνει νοικοκυρεμένο, αλλά και κάπως κυκλικό (Bowman, 2007b:116). Το πρόβλημα είναι ότι διαφορετικές μουσικές πρακτικές δεν αναπαριστούν απαραίτητα παραλλαγές του ίδιου πράγματος: είναι διαφορετικά πράγματα, με διαφορετικά πρότυπα για τη μουσικότητα, διαφορετικά μοτίβα για τις μουσικές δράσεις και αλληλεπιδράσεις, διαφορετικά συστήματα αξιών. Άρα, αφορούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις (Bowman, 2007b:116-117).

Είναι σχετικά εύκολο να δείξουμε τελικά, ότι οι μαθητές της μουσικής, αναπτύσσουν χειροπιαστές ικανότητες και γνώσεις, και ότι ως αποτέλεσμα ‘προσθέτουμε αξία’ όπως ακριβώς γίνεται και σε άλλους θεματικούς τομείς. Εν τούτοις, αυτό αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στο μεγαλύτερο αίτημα του τι είδους αξία προστίθεται ή το αν αυτή η αξία είναι μορφωτικά θετική ή αρνητική. Αποτυγχάνει να διαχωρίσει την μόρφωση από την εκπαίδευση ή το να διαχωρίσει τη μουσική εκπαίδευση με παιδαγωγική πρόθεση από τη μουσική εκπαίδευση της οποίας η επίδραση δεν επεκτείνεται πέρα από αυτή (Bowman, 2002b:65).

Επ’ αυτού, ο Bowman (2002b:67) ανατρέχει στον Dewey που εστίασε στην ποιότητα της εμπειρίας και στη μεταμορφωτική δυναμική της εκπαίδευσης: η εκπαίδευση λειτουργεί αλλάζοντας ουσιαστικά τον τρόπο που προσδοκούμε αλλαγές στη ζωή μας. Συνεπώς, αν και όταν η εκπαίδευση πετυχαίνει, το κάνει αλλάζοντας το ποιοι είμαστε: χωρίς αλλαγή δεν υπάρχει κανένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η πιο σημαντική διευκρίνιση σχετικά με τη διδασκαλία εμφανίζεται στο επίπεδο το οποίο εμείς αποφασίζουμε τι είδους διάδραση είναι αυτή. Αυτή είναι μία σημαντική απόφαση και έχει μεγάλες επιπτώσεις, όχι μονάχα στον τρόπο που κατανοούμε τη διδασκαλία αλλά επίσης και στο πώς ξεκινάμε να τη φέρουμε εις πέρας (Bowman, 2002b:63)

Οι δράσεις με τις οποίες ασχολούνται οι μουσικοί εκπαιδευτικοί είναι άμεσα συνδεδεμένες με το να διδάσκουν το μάθημά τους. Η μουσική εκπαίδευση συνίσταται εμφανώς στο εγχείρημα του να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσονται μουσικά: να καταλαβαίνουν, να αξιολογούν, να ανταποκρίνονται, να δημιουργούν και να ασχολούνται σημαντικά με τη μουσική. Εν συντομία, η μουσική μόρφωση είναι ο τρόπος επίτευξης που είναι συγκεκριμένα μουσικός (Bowman, 2002b:63). Αλλά τέτοιου είδους διάδραση δύσκολα θα τη χαρακτήριζε κάποιος μουσική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά ρίχνοντας το βάρος σε παιδαγωγικούς στόχους μπορεί να παραμεληθεί ο ρόλος της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που δεν είναι επιθυμητό για κανέναν μουσικό εκπαιδευτικό. Η ισορροπία ανάμεσα στην έμφαση της μουσικής ή της παιδαγωγικής πλευράς είναι ευαίσθητη μέχρι και επισφαλής (Bowman, 2012:2).

Αλλά αυτή η ισορροπία δεν είναι εύκολο να βρεθεί διότι, πολύ συχνά τα επαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης στα οποία εκπαιδευτήκαμε (τόσο τα μουσικά όσο και τα παιδαγωγικά) είναι σχεδιασμένα για να μεταδώσουν γνώσεις και δεξιότητες άκριτα και χωρίς μελέτη. Το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός μουσικής συνεπώς δε συμπεριλαμβάνει στοχασμό για προοπτικές και δυνατότητες, ή την έλλειψή τους, με μία

πρόθεση να μεταφέρουμε κάτι το οποίο είναι σαν να υπάρχει ήδη (Bowman, 2010:6). Η άκριτη σκέψη γίνεται έτσι επικίνδυνη, ακόμη και για μας τους ίδιους. Καθένας από εμάς εμπλέκεται στο τι είναι πιθανό να αλλάξει στη μουσική εκπαίδευση, είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι. Η όλο και μεγαλύτερη ανάγκη να πείσουμε τους άλλους για την ανάδειξη της σπουδαιότητας αυτής είναι σημάδι του πόσο έχει αγνοηθεί μέχρι τώρα. Συνεπώς, πρέπει να αμφισβητήσουμε και να αλλάξουμε τις αντιλήψεις μας για το τι είναι εφικτό ή όχι. Το λάθος για την επισφαλή θέση που βρίσκεται το επάγγελμά μας πρέπει να εντοπιστεί όχι στους άλλους αλλά σε εμάς: στην ασφαλή θέση από την οποία θέλουμε να το παρατηρούμε και στην κεκτημένη ταχύτητα των συνηθειών μας (Bowman, 2010a:6).

Συνεπώς, χρειαζόμαστε μία γλώσσα που να προσαρμόζεται στις πρακτικές συλλογιστικές ανάγκες μας και ένα βηματισμό του οποίου το «πάτημα» θα μας δίνει τη δυνατότητα να αλλάξουμε κατεύθυνση όταν χρειαστεί. Ακόμα πιο σημαντική είναι η επιθυμία για βηματισμό. Αν αισθανόμαστε σιγουριά και θεωρούμε ότι η κατάσταση είναι ιδανική, ναι μεν δεν γλιστράμε ή δεν υπάρχει τριβή αλλά ταυτόχρονα, και εξαιτίας αυτής της σιγουριάς, είμαστε ανήμποροι να περπατήσουμε. Αλλά πρέπει να θέλουμε να περπατήσουμε. Και για αυτό το λόγο χρειαζόμαστε τριβή, επιστροφή λοιπόν στο σκληρό έδαφος (Bowman, 2002b: 70).

Ένα άλλο θέμα στο οποίο συχνά αναφέρεται ο Bowman είναι η φύση της μουσικής εμπειρίας. Υπογραμμίζει ότι, ιστορικά, η αντίληψη ότι η μουσική εμπειρία πρέπει να εκλαμβάνεται ως «αισθητική εμπειρία» κυριαρχούσε σε κάθε συζήτηση σχεδιασμένη να πείσει για τη βασική αρχή ότι η μελέτη τη μουσικής έχει γενική εκπαιδευτική σημασία. Υπό αυτές τις συνθήκες, η κριτική του κριτηρίου της αισθητικής λογικής για τη μουσική εκπαίδευση ήταν η υποβάθμιση της πιθανότητας της μουσικής αξίας. Σε αυτό συντελούσε η σιωπηρή αποδοχή της εντιμότητας και της ακεραιότητας των μουσικών εκπαιδευτικών για τους οποίους η «αισθητική ευαισθησία» είχε γίνει το «άλφα και το ωμέγα» της εκπαιδευτικής αξιοπιστίας (Bowman, 2006:2-3). Οι δε ισχυρισμοί για τη μουσική και την εκπαιδευτική της αξία ήταν πάνω από όλα βασισμένοι σε υποθέσεις για την απολυτότητα και την εγγενή αξία και φύση της μουσικής (Bowman, 2010a:2).

Συνεπώς, ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να ενημερώσουν και να αντικρούσουν την αξιοθρήνητη στενότητα αυτού του ορίζοντα. Οι εχθροί της μουσικής εκπαίδευσης είναι παντού και είναι αδιαμφισβήτητα δική μας υποχρέωση να τους εξηγήσουμε οπωσδήποτε τι ακριβώς είναι, τι εννοεί και ποια ακριβώς είναι η ενδογενής αξία της μουσικής (Bowman, 2010a:2).

Συχνά μας ενθαρρύνουν να κάνουμε ένα σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στις συμπεριφορές και τις ικανότητες που έχουν ως αφετηρία την εσωτερική μουσική αξία ή φύση (*music “insides”*) και στις εξωτερικές αξίες της μουσικής (*music “outsides”*). Αυτές οι καλοπροαίρετες στρατηγικές συχνά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να υπερτιμούν τις σωστές ή ολοκληρωτικές μουσικές αξίες της μουσικής από τις εξωμουσικές (*extra musical*) και υποθετικά υποδεέστερες αξίες (Bowman, 2002b:65). Αλλά αν αντιληφθούμε ότι οι μορφωτικοί στόχοι λανθασμένα θεωρούνται ως εξωμουσικοί, σε αυτό το στενά διττό σύστημα, πολλά από τα χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα θα πάνουν να υφίστανται. Αυτός ο διαχωρισμός πρέπει να αφορά στο τι είναι σωστό μορφωτικά και στο τι δεν είναι, στο τι έχει παραμεληθεί μορφωτικά σε σχέση με ό,τι δεν έχει παραμεληθεί. Αυτό πρέπει να ενταχθεί στις φιλοσοφικές μας προσπάθειες και αναζητήσεις, όπως επίσης και το τι είναι η μουσική μόρφωση και γιατί είναι σημαντικό να αξιολογούνται κάποια χαρακτηριστικά περισσότερο κατάλληλα εκπαιδευτικά συγκρινόμενα με κάποια άλλα. Αν η μουσική εκπαίδευση καθορίζεται αποκλειστικά από την ιδιαίτερη φύση και αξία της μουσικής, τότε ίσως δεν θα εμπίπτει σε αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι τείνουν να θεωρούν ως εκπαίδευση (Bowman, 2002b:65).

Ο Bowman (2002b:70) συνηγορεί υπέρ της πραξιακής προσέγγισης που τη χαρακτηρίζει ως πιο «ευκίνητη» από την τεχνική της δόμησης της γνώσης, με επιχείρημα ότι το πεδίο της είναι οι ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις όπου υπάρχει μη-προβλεψιμότητα, πολυπλοκότητα και αλλαγή ως κανονιστικά στοιχεία. Η πραξιακή φιλοσοφία περιλαμβάνει ένα πλαίσιο δράσης και έχει συγκεκριμένο υλικό και μία δόση κινδύνου. Επίσης προϋποθέτει μια νέα αρχή και ένα ποσοστό λάθους και κάτι το ευάλωτο (Bowman, 2002b:70). Εδώ, φαίνεται ότι είναι ταυτόχρονα αναγκαία η αναγνώριση του δικαιώματος στο λάθος του εκπαιδευτικού αλλά και η ικανότητα της προσαρμογής στις εκάστοτε συνθήκες λαμβάνοντας τροφοδότηση από αυτό που εισπράττει. Δηλαδή, ως εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να χάσουμε τη θέση δύναμης που μας δίνει η γνώση και να γίνουμε πιο ελαστικοί και ανθρώπινοι στη χρήση της, όχι από θέση ισχύος αλλά ως μέλη μίας ανθρώπινης εκπαιδευτικής κοινότητας και αλληλεπίδρασης (Bowman, 2002b:74).

Θεμελιώδες σημείο της πραξιακής φιλοσοφίας είναι η διάκριση, το σταμάτημα της απλοποίησης και η αναγκαιότητα του πρακτικού κριτηρίου στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Αντίθετα από το «γνωρίζω πώς», ο πραξιαλισμός δεν έχει περιορισμένα μοτίβα δράσης και στηρίζεται στη φρόνηση όπου κάποιος ενεργεί ανάλογα με το τι είναι σημαντικό και

κατάλληλο με την περίπτωση της εμπειρίας. Εξ αιτίας του ιδιαίτερου και μη προβλέψιμου χαρακτήρα, η ευελιξία που απαιτεί η φρόνηση μπορεί να χαρακτηριστεί διαλεκτικής φύσης (Bowman, 2002b:70).

Η φρόνηση δεν έχει όργανο μέτρησης αποτελεσματικότητας και το συγκεκριμένο, το εμπειρικό στοιχείο και το υποκειμενικό είναι από τα βασικά στοιχεία που την εκπροσωπούν. Οι ρίζες της φρόνησης αφορούν στον «εκ νέου προσδιορισμό των ενδεχομένων μιας ιδιαίτερης κατάστασης», σε «μία απροσδιόριστη όμως ταυτόχρονα αξιόπιστη συναίσθηση», αυτό που ο Sparshott έχει αποκαλέσει το «νεύρο της πρακτικής». Το νεύρο της δράσης της φρόνησης είναι διαλεκτικό. Είναι άρρηκτα δεμένο με το ήθος, από όπου και προέρχεται, και δεν μπορεί να είναι διαθέσιμο ως μια απλή τεχνική. Δεν έχει προκατασκευασμένες αρχές ή ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Αναδύεται και προχωρά από αυτά τα σημεία ως αφορμή χάνοντας σιγά σιγά τη σημασία τους. (Bowman, 2002b:74).

Εν ολίγοις, η φρόνηση βοηθάει κάποιον να αντιδράσει με το σωστό τρόπο την κατάλληλη στιγμή (Bowman, 2002b:70). Χαρακτηριστικά της διάθεσης για φρόνηση είναι η προσαρμοστικότητα και ανοιχτότητα σε εμπειρίες, η επίγνωση των πεποιθήσεων και η διάκριση και αποδοχή αυτού που είναι μοναδικού σε μια δεδομένη κατάσταση (Bowman, 2002b:74).

Η πρακτική κρίση λειτουργεί σε ένα χώρο, πέρα από ένα διαιρεμένο πεδίο σε υποκείμενα και αντικείμενα ή σκληροπυρηνικές έννοιες. Θα μπορούσαμε πιθανόν και πιο σωστά να πούμε ότι λειτουργεί σε έναν ηθικό χώρο που υπάρχει ανάμεσά τους. Η Finn περιγράφει την αυθεντική ηθική συνάντηση ως «μια πράξη που θα έχει ένα προσωπικό κόστος εφόσον θα μου είναι ωφέλιμη» ακριβώς γιατί βάζει αυτόν που γνωρίζει κάτι και αυτό που γνώρισε σε ερωτηματικά. Σύμφωνα με την οπτική της Finn, μια αληθινή ηθική συνάντηση λαμβάνει χώρα όταν οι κατηγοριακές επιμέρους συνθήκες ‘σπάνε’, όταν η ασφάλεια των κανόνων, των κανονικοτήτων και των διαδικασιών εγκαταλείπεται σε μια προσπάθεια να συναντήσεις τον ‘άλλον’ μέσα στην ιδιαιτερότητά του, παρά σε κάτι ήδη εν μέρει γνωστό (Bowman, 2000b:10).

Είναι πιο εύκολο να αναγνωρίσουμε το οικείο από το κριτικά διαφορετικό, είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιήσουμε τα ήδη υπάρχοντα εννοιολογικά εργαλεία από το να κατασκευάσουμε και να ανακατασκευάσουμε τα δικά μας, σε συνεργασία με τους άλλους. Τα στερεότυπα και οι δογματισμοί είναι βασικά εμπόδια στην πνευματική εξέλιξη και

(ωρίμανση): είναι εργαλεία καταπίεσης και προσφέρουν μια οπτική των ανθρώπινων δυνατοτήτων τύπου όλα-ή-τίποτα και άσπρου-μαύρου (Bowman, 2002b:72). Αντίθετα, η ηθική συνάντηση έχει τη δική της λογική, και δεν είναι απλά πιθανά μορφωτική αλλά κατά μία καθοριστική έννοια, πολύ περισσότερο τέτοια, από ότι τα θεωρητικά και τεχνικά εγχειρήματα στα οποία η εκπαίδευση επενδύει σε τέτοιο μεγάλο βαθμό. Η αβεβαιότητα και η σχέση αυτής της ηθικής κατάστασης της αντίθεσης του «να γνωρίζω» από το «να είμαι» έρχεται σε έντονη αντίθεση με την ηγεμονικά τεχνικά ελεγχόμενη λογική του πραγματικού κανόνα με τον οποίο η αξία της εκπαίδευσης αποτιμάται ευρέως (Bowman, 2002b:69). Άλλωστε όταν όλα λειτουργούν άνευ λογικής, είναι παράλογο να λειτουργεί κάποιος λογικά (Bowman, 2002b:73).

Ο Bowman ανατρέχει εκ νέου στην Finn που δήλωσε ότι «ο αποσπασματικός και μεταβαλλόμενος κόσμος μας υπερβαίνει τις ιδεατές κατηγορίες όπου προσπαθούμε να ενταχθούμε και μέσα από τις προσπαθούμε να εκφραστούμε. Το ίδιο ισχύει και για τους ανθρώπους. Είμαστε πολύ περισσότερα και ταυτόχρονα πολλά λιγότερα από ότι οι κατηγορίες με τις οποίες μας έχουν ονομάσει και διχάσει.» Οι ζωές των ανθρώπων «κλένε περισσότερα από όσα εννοούν» (στο Bowman, 2002b:68). Συνεπώς, εαυτός και ταυτότητα, δημιουργούνται μέσα από τις πράξεις, τις αλληλεπιδράσεις μας και τη γλώσσα: οι ταυτότητες των ανθρώπων είναι κοινωνικά και διαλεκτικά κατασκευασμένες. Από αυτήν την άποψη, η γλώσσα «δεν είναι ένα μέσο όπου βάζω έναν εαυτό και βγάζω μια αντανάκλασή του». Ο εαυτός κατασκευάζεται μέσα από κοινωνική και γλωσσική δραστηριότητα. Αποτελεί «το απόσταγμα μιας επαναληπτικής ιεροτελεστικής δράσης». Η φύση της μουσικής ως ιεροτελεστία γίνεται καθοριστική όταν στρεφόμαστε σε αυτή και κατανοούμε πόσο καθοριστική είναι για την ηθική και εκπαιδευτική σημασία της μουσικής. Εδώ φαίνεται πως είμαστε ότι κάνουμε, και το κάνουμε επαναλαμβανόμενα. Οι ιεροτελεστικές πράξεις, καθώς και οι προδιαθέσεις της μουσικής που τις πλαισιώνουν, είναι θεμελιώδεις στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά (Bowman, 2002b:75-76).

Ένας βασικός τρόπος που ψάχνουν οι μουσικοί εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν την εισαγωγή των νέων στη διαδικασία του γίνεσθαι, είναι να δίνουν παραδείγματα σχετικά με το τι σημαίνει να αναπτύσσεται κάποιος μουσικά και εκπαιδευτικά. Για τον Bowman (2012:7), ανάμεσα στους ποικίλους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να δείξουμε στους μαθητές μας πώς να διερευνήσουν σημαντικές ηθικές ερωτήσεις όπως: Τι είδους άνθρωπος θα είναι ωφέλιμο να γίνω; Τι είδους άνθρωπος θέλω να γίνω; Πώς η

τέχνη της μουσικής μπορεί να με ωφελήσει σε αυτό? Δηλαδή, απώτερος στόχος μας είναι να φτάσουμε στην κατανόηση της μουσικής, όχι ρωτώντας τι είναι μουσική, αλλά ρωτώντας τι μόρφωση θέλουμε να πετύχουμε για τους μαθητές μας και για την κοινωνία και τι μπορεί να προσφέρει η μουσική σχετικά με αυτό (Bowman, 2002b:74).

Είναι αποδεκτό ότι η μουσική παίζει θεμελιώδη ρόλο στην κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας. Αν η μουσική είναι το κομμάτι της μηχανής από όπου οι ατομικές και συλλογικές ταυτότητες των ανθρώπων δομούνται και διατηρούνται, τότε η μουσική εκπαίδευση γίνεται κάτι δραματικά περισσότερο από μία διαδικασία παρατήρησης της ανάπτυξης των μουσικών δεξιοτήτων και της «αισθητικής ευαισθησίας». Η άποψη πάνω στην οποία στηρίζεται αυτός ο ισχυρισμός είναι ερμηνευτική-επιτελεστική. Σε αυτή την άποψη, οι ταυτότητες είναι πολιτισμικές ερμηνείες. Άλλωστε η «ερμηνεία» πρέπει να γίνει κατανοητή ως δράσεις που αντιπροσωπεύουν αυτό που κάνουν: «πράξεις» που αποτελούν καταστάσεις του «είναι» (Bowman, 2002b:76).

Συμπερασματικά, κατά τον Bowman, η μουσική μπορεί να διδαχθεί με τρόπους που υποστηρίζουν ή υποβαθμίζουν την εκπαιδευτική σημασία και τους στόχους της. Πρέπει να αντλούμε αφορμές από την εκπαίδευση, όμως μετά χρειάζεται να επιστρέφουμε στη φύση της μουσικής, και να ρωτάμε τι υλικό υπάρχει για τη μουσική εμπειρία που μπορεί να το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τεχνική καθοδήγηση *σύμφωνα με εκπαιδευτικές προθέσεις* (Bowman, 2002b:75). Η εκπαίδευση να πραγματοποιείται μέσω της μουσικής και όχι μέσα και σχετικά με τη μουσική (Bowman, 2002b:63). Η εξίσωση (μουσική + διδασκαλία = μουσική εκπαίδευση) θα μπορέσει να ισορροπήσει όταν αναγνωρίσουμε ότι α) η 'μουσική' είναι ένα σύνολο από δεξιότητες και περιεχόμενο που μετασχηματίζεται στο μαθητή, β) επιτυχημένος μετασχηματισμός σημαίνει επιτυχημένη μουσική εκπαίδευση, και γ) οι μουσικές δεξιότητες και η γνώση που μετασχηματίζεται προσδιορίζουν τα οφέλη που είναι δυνατόν να επιτευχθούν από τη μαθησιακή διαδικασία (Bowman, 2012:1).

Ο Bowman συνηγορεί υπέρ της πραξιακής προσέγγισης με προϋπόθεση τη σημασία της αγωγής του χαρακτήρα και την ανατροπή της θέσης εξουσίας του εκπαιδευτικού ως κατόχου της γνώσης. Τονίζει, επίσης, την κοινωνική διάσταση, την πολλαπλότητα των δυνατοτήτων δράσης, το ανοιχτό πεδίο που έχει σχεδόν ακαθόριστη ποιότητα, και τη φύση της φρόνησης ως στοιχείο του χαρακτήρα. Πιστεύει ότι αυτά είναι τα σημαντικά στοιχεία αφού η φρόνηση είναι αυτή που διαχωρίζει το υπαρξιακό σκεπτικό από τη θεωρία και την τεχνική.

Τέλος, μία σημαντική πτυχή στη σκέψη του Bowman είναι ότι δεν υπάρχει εκπαίδευση όταν δεν υπάρχει αλλαγή στο «ποιοι είμαστε». Ο ίδιος, αναζητά την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στους μουσικούς και στους παιδαγωγικούς στόχους, και εντοπίζει το ζήτημα της άκριτης μετάδοσης μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Προτείνει εμφατικά ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να αμφισβητήσουν και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους για το τι είναι εφικτό ή όχι. Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να αναρωτηθούν για την καταλληλότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και για το επίπεδο του δικού τους προσωπικού στοχασμού. Εδώ, τα στερεότυπα και οι δογματισμοί είναι τα βασικά εμπόδια στην πνευματική τους εξέλιξη και ωρίμανση.

Μουσικές πρακτικές και εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η αντίληψη της μουσικής ως μία ανθρώπινη πρακτική έχει τεράστιες επιπτώσεις στους τρόπους που κατανοούμε τη μουσική εκπαίδευση. Επειδή οι ανθρώπινες πρακτικές είναι από τη φύση τους ανοιχτές και ρευστές, απομένει άφθονη δουλειά για εμάς να κάνουμε, και άφθονος φιλοσοφικός χώρος στον οποίο να την κάνουμε. (Bowman, 2003a:4) Ας εξετάσουμε λοιπόν τις διαστάσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών:

Τι σημαίνει να αντιληφθούμε-προσεγγίσουμε τη μουσικότητα και τη μουσική μόρφωση ως πρακτικές -που στη βάση τους είναι κοινωνικά δρομολογημένες , πολύπλοκες, συνεκτικές και συνεργατικές δραστηριότητες που έχουν ωριμάσει σε διαφορετικούς ηθικά κόσμους- κόσμους που ως ηθικοί έχουν ερωτηθεί , διευρυνθεί ή αναδομηθεί ? Τι διαφορά θα είχε αυτό στον τρόπο που σκεφτόμαστε και προσεγγίζουμε τη μουσική εκπαίδευση ? Είναι βασικά ερωτήματα, που δεν επιδέχονται συγκεκριμένες απαντήσεις. (Bowman, 2012:6)

Τα εσωτερικά οφέλη μιας πρακτικής ευεργετούν και συντηρούν τη δέσμευση και συμμετοχή των συμμετεχόντων, τροφοδοτώντας τους με εμπειρίες που γεμίζουν με νόημα τις ζωές τους – τέτοιες που γίνονται προεξέχουσες όψεις της ταυτότητάς τους και του χαρακτήρα τους . Εσωτερικά οφέλη είναι αυτά που κρατούν ζωντανή την πρακτική όχι για άλλον λόγο, παρά γιατί διευκολύνουν την ανάπτυξη των συμμετεχόντων. (Bowman, 2012:6)

Αυτά αναφέρονται στο βιβλίο του Chris Higgins, *A good life of Teaching: An Ethics of Professional Practice* . Ο Higgins έχει ως σκοπό είναι να αναδείξει πως η διδασκαλία(και γενικότερα η μόρφωση), αποτελεί μία πρακτική μια και υπάρχουν πολλές αιτίες που το αποδεικνύουν. Στη συνέχεια, παρουσιάζει τον τρόπο που οι πρακτικές

λειτουργούν, αλλά και όλα όσα μπορούν στην πορεία να αποτελέσουν πιθανούς κινδύνους. Κατά τα λεγόμενα του Dune(2005): «Αναφερόμαστε σε ένα είδος ως απειλούμενο προς εξαφάνιση όταν δεν ανταποκρίνεται πλέον προσαρμοστικά στις επιτακτικές ανάγκες του περιβάλλοντός του, και αποτυγχάνει να αντεπεξέλθει στις αδιάλλακτες απαιτήσεις της φυσικής επιλογής .. για δεκαετίες, οι μεγαλύτεροι κίνδυνοι στα ανθρώπινα είδη έχουν προέλθει από περιβαλλοντικές αλλαγές εξ αιτίας ανθρώπινων παρεμβάσεων. Οι πρακτικές έχουν επίσης παρόμοια οικολογία ,είναι υπερβολικά εκτεθειμένες σε δραστικές αλλαγές μέσα στα δικά τους ανθρώπινα περιβάλλοντα που απειλούν τη δική τους συνεχή βιωσιμότητα.(367)» (Bowman,2012:6)

Όπου οι πρακτικές είναι ευρέως εκτιμημένες, ο Higgins εξηγεί, η κοινωνία βρίσκει τρόπους μέσω ίδρυσης θεσμών ,ώστε να τους διατηρήσει. Αυτοί οι θεσμοί προστατεύουν τόσο εσωτερικά οφέλη ,όσο και εξωτερικά/ και παρόλο που τα εξωτερικά οφέλη είναι σημαντικά στις πρακτικές και σε αυτούς που τις εφαρμόζουν, ίσως ανταγωνιστούν ή υπονομεύσουν τα συχνά εύθραυστα εσωτερικά οφέλη της πρακτικής. Όταν συμβαίνει αυτό, η βιωσιμότητα και η διατήρηση της πρακτικής απειλείται. Οι θεσμοί που δημιουργήθηκαν για τη διατήρηση και την προστασία μιας πρακτικής μπορεί να υπονομεύσουν τη βιωσιμότητά της ως πρακτικής (*as a practice*) .Τα πολλά δυνατά εξωτερικά οφέλη που σχετίζονται με αυτήν, εν καιρώ ίσως υπονομεύσουν το ηθικό «νεύρο» που σκοπεύει να καθοδηγήσει και να διατηρήσει την πρακτική.(Bowman, 2012:7)

Οι μουσικοί εκπαιδευτικοί που φιλοδοξούν-αποβλέπουν στην αυθεντική προσέγγιση της πρακτικής τους – με τρόπους που δείχνουν πίστη και υποστήριξη στα εσωτερικά οφέλη- δεν προσκολλούνται σε κανόνες, κώδικες, ή λίστες με επαγγελματικά καθήκοντα. Η καθοδήγησή τους προέρχεται από την ανάπτυξη προσωπικού χαρακτήρα μέσα από ηθική προσκόλληση σε αυτά που θεωρούν εσωτερικές αξίες-αμοιβές μιας πρακτικής . Η βιωσιμότητα μιας πρακτικής βασίζεται στην ικανότητα των μελών της να τιμούν και να προστατεύουν αυτά τα οφέλη. (Bowman, 2012:7)

Η πρωταρχική πρόκληση που θέτει ο Higgins στον εαυτό του, είναι να λύσει τη δυαδική σχέση διχοτόμησης σε ανιδιοτέλεια και ιδιοτέλεια . Η στρατηγική του περιλαμβάνει επαναπροσδιορισμό της πρακτικής της διδασκαλίας ως «πλήρης αυτοδυναμίας εαυτού» – το είδος της δράσης που ωφελεί αμοιβαία τις πλευρές μαθητή-δασκάλου. Ο σκοπός του (όπως τον αντιλαμβάνεται ο Bowman) δεν είναι να εξαλείψει το βοηθητικό ρόλο της διδασκαλίας(ως μία κοινωνικού τύπου υπηρεσία), όσο το να την τροφοδοτήσει-ενδυναμώσει με σημαντικούς τρόπους. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται στην

αποφυγή της μετατροπής του αλτρουισμού σε ασκητισμό. Η δέσμευση στη βοήθεια των άλλων είναι σημαντική όμως δεν είναι επαρκής. Ο στόχος είναι η αναγνώριση του προσωπικού ενδιαφέροντος (self-interest) και του ενδιαφέροντος προς τον άλλον (other-interest) που αποτελούν ενδογενή οφέλη της εκπαιδευτικής πρακτικής – οφέλη αμοιβαία εξαρτώμενα και συσχετιζόμενα. (στο Bowman, 2012:8)

Ο προβληματισμός που προωθεί ο Higgins αφορά τη δυσκολία με την οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι όταν αποδεχόμαστε πως η μουσική διδασκαλία είναι βασικά ένα βοηθητικό επάγγελμα, μια άποψη που δείχνει ανήμπορη να αναγνωρίσει το γεγονός της άμεσης εμπλοκής της προσωπικής ανάπτυξης του δασκάλου μέσα σε μια γνήσια αυθεντική μουσική διδασκαλία. Αν ορίσουμε τη μουσική διδασκαλία απλά σε όρους του να βοηθούμε άλλους (ή στην απλή μεταφορά μουσικών δεξιοτήτων), διακινδυνεύουμε να χάσουμε πλευρές μουσικού και εκπαιδευτικού νοήματος που αξίζουν τον κόπο να μοιραστούμε. (Bowman, 2012:8)

Όταν η εξυπηρέτηση των άλλων συμπεριλαμβάνει αυτοακύρωση ο Higgins σημειώνει ότι η ζωή του δασκάλου δεν μπορεί να καρποφορήσει. Η ιδεατή εκπαιδευτική ιδέα της συνεχόμενης εξέλιξης στην οποία η ευημερία του δασκάλου τελικά στηρίζεται, γίνεται άπιαστη. Η ικανότητα του δασκάλου να βοηθήσει τους άλλους αποδεικνύεται αστήρικτη. (Bowman, 2012:4)

Υπάρχουν απόψεις που αντιπαραθέτουν διαφοροποιούνται από τη θέση του Higgins όπως αυτή του Mark Whale. Η θεωρία του Higgins, θεωρεί ο Whale, ερμηνεύει τα κίνητρα σε όρους μιας σχέσης μεταξύ ενός απομονωμένου υποκειμένου και το «καλό» που αναζητά σε «κάτι» κάπου έξω από το ίδιο υποκείμενο. Η αδυναμία του έγκειται στη διχοτόμηση της εγωιστικής διάθεσης-ατομικότητας. Αυτό που θα έπρεπε να κινητοποιεί τους δασκάλους όπως ισχυρίζεται ο Mark Whale, είναι η απήχηση ανάμεσα από «ολόκληρο το είναι» του δασκάλου και την «ολοκληρότητα» των μαθητών. Η διδασκαλία θα έπρεπε να προσεγγίζεται ως ένα «πεδίο σχέσεων» που τρέφει και καλλιεργεί ενδο και εξω μουσικές προσωπικές αναζητήσεις, στο οποίο ο δάσκαλος αναγνωρίζει τον εαυτό του και το μαθητή ως σκεπτόμενα, και ανταποκρινόμενα υποκείμενα. Ο Whale υποστηρίζει μια κατανόηση της διδασκαλίας ως ένα είδος μοιράσματος, μια σχέση μεταξύ ενός δότη και ενός δέκτη. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζει είναι άνθρωποι που αναζωογονούνται από τη δραστηριότητα του μοιράσματος με τους μαθητές. (Bowman, 2012:14)

Οι σκέψεις που συνθέτουν αυτό το πεδίο συζητήσεων αφήνουν ερωτήματα αναπάντητα, και ζητήματα άλυτα. Πρόκειται για σημαντικές ερωτήσεις, ερωτήσεις του είδους που ο καθένας μας πρέπει να θέτει στον εαυτό του προσωπικά. Ερωτήσεις που είναι από πολλές απόψεις καλύτερες από αυτές που έχουν απασχολήσει τη μουσική εκπαίδευση μέχρι τώρα. Η επιδίωξή τους είναι κρίσιμη στην υπεύθυνη επαγγελματική πρακτική και στη διαφώτιση θεμελιωδών ερωτήσεων που είναι ηθικού τύπου. (Bowman, 2012:15)

Η αντίληψη της μουσικής ως μία ανθρώπινη πρακτική έχει εξίσου σημαντικές επιπτώσεις στους τρόπους που εμείς ερμηνεύουμε και προσεγγίζουμε τη μελέτη της υπάρχουσας δομής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επειδή οι ενασχολήσεις μας με τη θεωρία και τη φιλοσοφία είναι επίσης ανθρώπινες πρακτικές. (Bowman, 2003a:4)

Ξεκινώντας με το ερώτημα «πού βρισκόμαστε»? αυτή τη στιγμή σε αυτόν τον τομέα, ο Bowman προκαλεί τον προβληματισμό μας σχετικά με το τι εμείς ως επάγγελμα κατανοούμε και περιμένουμε από τη θεμελιώδη εκπαίδευση στη μουσική μόρφωση των δασκάλων. (Bowman, 2003a:3) Ως δικαιολογία για την ύπαρξή τους τα θεμέλια (η διοίκηση) της εκπαίδευσης θεωρεί ο ίδιος, βασίζονται το ενδιαφέρον τους σε εμπνευσμένες περιγραφές – το υλικό από το οποίο με ακλόνητα υποστηρικτικά επιχειρήματα μπορούν να δημιουργηθούν. (Bowman, 2003a:6)

Εδώ πρέπει να επισημάνουμε μία διαφορά:

Η τεχνική επαγγελματική (μουσική) κατάρτιση καλλιεργεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τεχνικές σχεδιασμένες έτσι ώστε να υπηρετούν το υπάρχον σύστημα (status quo) και οδηγεί σε προκαθορισμένα τερματικά στάδια ενώ η εκπαίδευση αντίθετα, περικλείει αυτό που περιγράφει ο Abbs ως «...ένα άνοιγμα του μυαλού που προδιαθέτει στοιχεία και δυνατότητες των οποίων η δυναμική πορεία δεν είναι προβλέψιμη...» (όπως αναφ. στο Bowman, 2002b:66)

Η επαγγελματική κατάρτιση είναι μια βασική προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η Φιλοσοφία Εκπαίδευσης όμως όπως αναφέραμε, είναι καταλυτική για την αλλαγή ενώ η Επαγγελματική Εκπαίδευση και ενίσχυση υποστηρίζει το υπάρχον σύστημα (status quo). (Bowman, 1999-2000)

Πολλοί ισχυρίζονται πως η επιμόρφωση θα έπρεπε να έχει κεντρική θέση στις επαγγελματικές υποχρεώσεις κάθε εκπαιδευτικού. Όμως γιατί είναι τόσο απαραίτητη για ποιον, και για ποιο λόγο πρόκειται αυτή η επιμόρφωση? (Bowman, 2010a:2)

Το να είσαι «θεμελιώδης» στη βάση, σημαίνει το να αναγνωρίζεις την υποστήριξη ως προς το, τι υπάρχει *τώρα* και ως προς το τι έχει υπάρξει ιστορικά. Τα θεμέλια της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι εργαλεία σχεδιασμένα να εξυπηρετούν τους σκοπούς της υποστήριξης και της βεβαίωσης στο κατεστημένο. (Bowman, 2003a:6) Η (αντι)θεμελιώδης πρόκληση θα ήταν να τοποθετηθεί η σχολικά βασισμένη μουσική στις κοινωνικές λειτουργίες της μουσικής, δηλαδή του τομέα που υπάρχει για να εξυπηρετεί. (στο Bowman, 2009:9) Αντί αυτού η μέθοδος στη σχολική μουσική έχει γίνει, η διδακτέα ύλη: μεθοδολογικές ανησυχίες έχουν γίνει ύψιστης σημασίας. αποκτούν μεγαλύτερη σημασία από ότι οι διαφορές που η μουσική εκπαίδευση δημιουργεί στις ζωές των μαθητών και της κοινωνίας. Οι μουσικοί εκπαιδευτές έτσι αναγκάζονται να στραφούν στην επιμορφωτική ενίσχυση: «λέξεις όμορφες στο αυτί» όπως το τοποθετεί ο Regelski που γενικά αποτυγχάνουν να εστιάσουν στην αξία ότι η μουσική εκπαίδευση ευαπόδεκτα συνεισφέρει στην υγεία και τη ζωτικότητα στις ζωές των ανθρώπων. (στο Bowman, 2009:9)

Οποιαδήποτε και αν είναι τα δικά μας τελικά συμπεράσματα, ο Bowman διαχωρίζει τις προσωπικές του πεποιθήσεις σχετικά με το θέμα. Αυτές δεν είναι τόσο πολύ η φιλοσοφία «σχετική» με τη μουσική εκπαίδευση όσο είναι η φιλοσοφία ως μουσική εκπαίδευση καθηγητών. Αυτό λοιπόν ερμηνεύει τις θεμελιώδεις σπουδές όχι ως ένα μέσο για προαποφασισμένο τέλος αλλά περισσότερο ως μέσο ενός συστατικού απαρτισμένου και εποικοδομητικού τέλους κατά βάση απρόβλεπτου. (Bowman, 2003a:4)

Συστήνει επίσης μερική επιφύλαξη, σχετικά με τις προσπάθειες να ξαναεμπνευστούμε ή να ξαναδημιουργήσουμε «θεμέλια» εκπαίδευσης. Το ζήτημα είναι αν τέτοιες προσπάθειες μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο από μία απλή ανακατάταξη παλιών επίπλων, επειδή η ίδια η αντίληψη των θεμελίων εκπαίδευσης, κατά την άποψή του, είναι απελπιστικά μέτρια-περιορισμένη και ουσιαστικά ελαττωματική. Ίσως αυτό που θα έπρεπε εναλλακτικά να σκεφτόμαστε υποστηρίζει ο ίδιος, είναι κάποιο είδος αντιθεμελιώδους ή μεταθεμελιώδους θέσης-στάσης. (Bowman, 2003a:4)

Γιατί αυτό που πρέπει να ζητούμε δεν είναι απλά νέα «θεμέλια» αλλά θεμέλια ενός εντελώς διαφορετικού είδους. (Bowman, 2003a:3) Η εκπαίδευση φιλοδοξεί να καταστήσει τους ανθρώπους ικανούς να κολυμπούν ενάντια στο ρεύμα. (Bowman, 2012:13) Κατ' αυτήν την άποψη τα «θεμέλια» (οφείλουν να) είναι υποθέσεις, όχι δόγματα, ούτε είναι περιθωριοποιημένα επειδή είναι υποθετικά. Το νεύρο που κρατάει την πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης ζωντανή και έντονη δημιουργείται και ανατρέφεται μέσα από θεωρητική και φιλοσοφική δουλειά. Χωρίς αυτό εμείς αποποιούμαστε την πιο θεμελιώδη

ευθύνη απέναντι στους μαθητές μας: τις συνήθειες του μυαλού που θα τους επιτρέψουν να ακμάσουν σε ένα κόσμο που είναι απρόβλεπτος και συνεχώς αλλάζει.(Bowman, 2003a:4)

ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΣ (POSTMODERN) και ΜΟΥΣΙΚΗ μέσα από Φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις

Ο Bowman έχει χαρακτηριστεί ως εκπρόσωπος του μεταμοντερνισμού και η φιλοσοφική του σκέψη έχει επηρεαστεί εμφανώς από αυτό το κίνημα καθώς και από τις συνθήκες της σύγχρονης εποχής.

Η σύγχρονη εξελικτική φάση της σύγχρονης εποχής έχει χαρακτηριστεί ως περίοδος της νέας νεωτερικότητας (new modernity) ή του ύστερου καπιταλισμού (Jameson, Skordulis & Arvanitiw, 2008). Η περίοδος αυτή προσδιορίζεται όλο και περισσότερο από την τάση του σύγχρονου κόσμου για αναστοχασμό και αναστοχαστική δράση (reflexivity) απέναντι στην πολύπλευρη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης αλλά και απέναντι στις νέες ανάγκες, ανασφάλειες και ανισότητες (Beck, 1992 & 1997, Appadurai 1996, Bauman 2000).(Αρβανίτη, 2011:1)

Όπως αναφέρεται από τον Reble τα μορφωτικά ιδεώδη και η σχολική οργάνωση δε ζουν μέσα στην αυτάρκειά τους και συνεπώς η εξέλιξή τους δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να κατανοηθεί έξω από τα πλαίσια θεώρησης του όλου πλέγματος της κοινωνικής ζωής, όπου οι μεγάλες αλληλεξαρτήσεις θα πρέπει να διακρίνονται με μεγάλη ευκρίνεια. Πρέπει λοιπόν να επιδιώκεται μια θεώρηση του συνολικού πολιτισμού, στον οποίο έχουν πραγματικά τις ρίζες τους η αγωγή και η παιδαγωγική σκέψη, από τον οποίο κερδίζουν πάντοτε νέα μορφή και ερεθίσματα και στον οποίο οι ίδιες επιδρούν και τον μεταβάλλουν.(1990:21)

Οι ρίζες των παιδαγωγικών προβλημάτων του παρόντος φτάνουν, συχνά μάλιστα, βαθιά μέσα στο ιστορικό έδαφος.(Reble,1970:18)

Ακριβώς λόγω της διαπλοκής της αγωγής και πολιτισμού είναι αναγνωρισμένη η ανάγκη ο παιδαγωγός να έχει κάποια γνωστική κατάρτιση όχι μόνο σε ότι αφορά την εξέλιξη του παιδαγωγικού τομέα, αλλά και σε ότι αφορά την ιστορία της συνολικής κατάστασης μέσα στην οποία ασκείται σήμερα η αγωγή και η οποία επιδρά διαρκώς σε αυτήν.(Reble, 1990:21)

Ο παιδαγωγικός τομέας είναι αμοιβαία συνυφασμένος με όλους τους υπόλοιπους τομείς της ζωής. Οι επιδράσεις τους διαφέρουν έντονα μεταξύ τους στις επί μέρους εποχές, κατά βάση όμως συμμετέχουν όλοι. Όπως ούτε η οικονομία, ούτε και η επιστήμη εξαρτώνται μονόπλευρα από την οικονομία, έτσι προκύπτει ότι το σχολικό σύστημα δεν

είναι απλά απόρροια των παιδαγωγικών θεωριών και ιδεών, αλλά πολύ περισσότερο επηρεάζεται από τις υπόλοιπες δυνάμεις της ζωής, και μάλιστα με τρόπο πολύ διαφορετικό σε κάθε εποχή. (Reble,1990:22)

Μπορούμε να δούμε παρακάτω(Αρβανίτη, 2011:1) κάποιες ακόμα από τις όψεις που συνθέτουν την εικόνα της σημερινής εποχής:

Η έντονη και ραγδαία μεταβολή της μεταμοντέρνας κοινωνίας προκαλείται από την *παγκοσμιοποίηση* (οικονομική, κοινωνική, πολιτική & πολιτισμική), την *κοινωνία της πληροφορίας* και τον *επιστημονικό και τεχνολογικό πολιτισμό*.

Η λέξη «μεταμοντέρνα» χρησιμοποιείται στην Αμερικανική ήπειρο από κοινωνιολόγους και κριτικούς. Χαρακτηρίζει την κατάσταση του πολιτισμού μετά από τους μετασηματισμούς που διαμόρφωσαν τους κανόνες του παιχνιδιού στην επιστήμη, στη λογοτεχνία και στις τέχνες μετά από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα.(Lyotard, 1988:2 5)

Ο υστερομοντερνισμός αναπτύχθηκε ως κίνημα αντίδρασης και φιλοσοφικής τάσης κριτικής του Λόγου και της διαδικασίας του κοινωνικού εξορθολογισμού, εφόσον θεωρήθηκε ότι ο Λόγος, δηλ. η ικανότητα του υποκειμένου να σκέπτεται και να οργανώνει το αντικείμενο με βάση τα λογικά και υπολογιστικά σχήματα της διάνοιας, είναι υπεύθυνος για τη διαστρέβλωση και την αποτυχία του προγράμματος του Διαφωτισμού.(Lyotard, 1988:9)

Η εποχή των νεότερων χρόνων, δε σήμανε την «έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητά του, για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος», όπως διέβλεπε ο Καντ, αλλά «το βύθισμά του σε μια νέου τύπου βαρβαρότητα», όπως ισχυρίζονται οι Horkeimer - Adorno.(στο Lyotard, 1988:10)

Ο μεταμοντερνισμός αμφισβητεί την ικανότητα του νεωτερικού λόγου να παράγει κανονιστικές αρχές για την κατανόηση της πραγματικότητας και την αξιολόγηση του ανθρώπινου βίου. Καταγγέλλει τον καθολικό χαρακτήρα του διαφωτιστικού προγράμματος για καταπίεση της σκέψης και της δράσης και για εκτροπή στον ολοκληρωτισμό.(από <http>)

Η ύπαρξη ενός δυνατού και ισχυρού δεσμού μεταξύ σκέψης και προόδου όπως αναφέρει ο Bowman συναγωνίστηκε από την προοπτική, που συχνά αποκαλούμε «ποστμοντερνισμό». (Bowman, 1998:394)

Οι μεταμοντέρνοι θεωρούν τη διάκριση – διαφοροποίηση μεταξύ επιστημονικού και μη-επιστημονικού(αφηγηματικού) λόγου ως αυθαίρετη εξέλιξη που είχε ως αποτέλεσμα την καθιέρωση του επιστημονικού λόγου ως προνομιακού απέναντι σε όλες τις άλλες μορφές αφήγησης , με μόνον αυτόν να έχει αξιώσεις αλήθειας και εγκυρότητας. Οι μεταμοντέρνοι αρνούνται την προνομιακή αυτή θέση του επιστημονικού λόγου που η προσπάθεια νομιμοποίησής του τον υποχρεώνει να καταφεύγει σε μια μεταφυσική μετααφήγηση που είναι η «μη γνώση», διαβλέπουν ότι πίσω από τη διαφοροποίηση αυτή κρύβεται η «θέληση για εξουσία» των επιστημών και των επιστημόνων.(από http)

Εξαρχής η επιστήμη βρίσκεται σε σύγκρουση με τις αφηγήσεις. Απλοποιώντας υπερβολικά , μπορούμε να πούμε ότι θεωρούμε «μεταμοντέρνα» τη δυσπιστία απέναντι στις μετααφηγήσεις.(Lyotard, 1988:25-26)

Ο μεταμοντερνισμός θεωρεί ότι οι μεγάλες αφηγήσεις υπηρετούν στο να καλύψουν τις αντιφάσεις και τις αστάθειες που είναι έμφυτες σε κάθε κοινωνική οργάνωση και θεσμό . Ευνοούνται λοιπόν, οι «μικροαφηγήσεις» , ιστορίες που εξηγούν μικρούς θεσμούς, αποσπασματικά τοπικά γεγονότα, παρά μεγάλες αρχές καθολικού χαρακτήρα. Οι «μικροαφηγήσεις» είναι πάντα σχετικές με καταστάσεις προσωρινές, πιθανές και παροδικές, μη έχοντας καμία αξίωση στην παγκοσμιότητα και καθολικότητα, στην αλήθεια, στη λογική ή στη σταθερότητα.(από http)

Η επιρροή της μεταμοντέρνας σκέψης στο Bowman είναι εμφανής. Όπως αναφέρει βιβλίο του *Philosophical Perspectives in Music*, οι μεταμοντέρνες συζητήσεις δεν έχουν τη θρασύτητα να μιλούν για τον καθένα, παντού, σε κάθε στιγμή, αλλά πασχίζουν για το συγκεκριμένο, το τοπικό και το προσωρινό: εναρμονισμένα με τον πλουραλισμό, τη διαφορετικότητα, και την αλλαγή. (Bowman, 1998:398)

Αναφέρει επίσης πως ο μεταμοντερνισμός εγκαταλείπει την πίστη σε μια θεμελιώδη «ανθρώπινη φύση» που πασχίζει να τελειοποιηθεί μέσα από την ιστορία, ή στην αντίληψη ενός σταθερού, ενιαίου «εαυτού». Ο καθορισμός και η προσήλωση αντικαθίστανται από αλλαγή, «το απόλυτο» με σχετικισμό, η σιγουριά με μία αίσθηση υποκείμενη σε σφάλματα, πρωτεύοντα στοιχεία κατασκευής, με θεμέλια στο τυχαίο. (Bowman, 1998:395)

Ο συνεχής(όπως αναφ. η Αρβανίτη, 2011:1) μετασχηματισμός, η μεγάλη έκταση, ταχύτητα και συχνότητα των αλλαγών, οι ανατροπές, οι αποσταθεροποιητικές τάσεις, η

αβεβαιότητα και η ανασφάλεια (Waters, 1995), έχουν οδηγήσει τους μελετητές να χαρακτηρίσουν τη σημερινή κοινωνία, ως *κοινωνία του ρίσκου* (risk society) (Beck, 1992).

Καταρχήν, ας εξεταστεί ότι σε μια τέτοιου είδους κοινωνία, η αντίληψη της τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει αλλάξει δραματικά τους αιώνες που διανύσαμε μέχρι τώρα. Κατά τη μοντέρνα περίοδο (την περίοδο που προέκυψε ή έννοια «αισθητική»), ο «καλλιτέχνης» υπόκειται σε ένα «ολοκληρωτικά αυτόνομο άτομο που δημιουργεί αποκλειστικά για χάριν της δημιουργίας». Αληθινή ήταν η τέχνη μόνο για τον εαυτό της. (2006:5) «Οι θεωρίες του (αισθητικού)γούστου» όπως λέει η Korsmeyer «είναι θεωρίες της γνώσης μάλλον παρά της συμμετοχικότητας ή της ομαδικής εμπειρίας». (στο Bowman, 2006:9)

Υπό αυτές τις συνθήκες δημιουργήθηκε το φαινόμενο των επαγγελματιών μουσικών με τις «σοβαρού τύπου» μουσικές που κυριαρχούν στις μουσικές δραστηριότητες, κάτι που ο Th.Gracyck αποκαλεί «μια μικρή elite». Αυτό με τη σειρά του εμποδίζει-δυσκολεύει την ανήσυχη πλευρά της κοινωνίας που δείχνει τη θέλησή της για μουσική δημιουργία. Ο Gracycke στο έργο του αναδεικνύει έμπρακτα τα οφέλη της ενασχόλησης με την αποκαλούμενη «δημοφιλή»(popular) μουσική. (Bowman, 2004:7)

Σύμφωνα με τον Kramer, σήμερα μοιάζει κάτι να έχει χαθεί, αποδοκιμάζει «την έλλειψη, ή μάλλον την απώλεια, μιας ζωτικής δημόσιας διάδρασης σχετικά με την κλασική μουσική»(p.4)Ο στόχος της ποστμοντερνιστικής μουσικολογίας είναι να γεμίσει αυτό το κενό δημιουργώντας μία νέα δημόσια διάδραση που θα αποκαταστήσει το νόημα της μουσικής. (στο Korsyn, 2002:67) Όπως αναφέρει ο Bowman οι κριτικές του μεταμοντερνισμού προσπαθούν να κατεβάσουν τη μουσική από το βάθρο της, και να την επιστρέψουν εκεί που οι συνηθισμένοι και απλοί άνθρωποι ζουν. (1998:397)

«Η αντίληψη της αισθητικής αξίας» σύμφωνα με τη L.Korsmeyer κατά τη μοντέρνα περίοδο «αναδύθηκε από προσεγγίσεις στην ευχαρίστηση και στην αντιληπτικότητα που συνοψίζονταν στην ιδέα του γούστου». Το καλό γούστο ήταν συνώνυμο των αισθητικών απολαύσεων, σε αντίθεση(και ανωτερότητα) με αυτές που σχετίστηκαν με δράση, χρήση, οικονομική αξία, κοινωνικό μήνυμα, σωματική ικανοποίηση. Καλό γούστο είχε κάποιος όταν έβρισκε ευχαρίστηση στην κατάλληλη κατανόηση ευγενικών πραγμάτων σχεδιασμένα μόνο για αυτόν τον σκοπό. (στο Bowman, 2006:5)

Υπάρχει μία «βαθιά φυλετική προκατάληψη» στον τρόπο που έχουμε αρχίσει (υπό τις αισθητικές τέχνες και παραδόσεις) να αντιλαμβανόμαστε τις σωματικές αισθήσεις. Εδώ

συναντάμε την «λειτουργία του φύλου σε ένα επίπεδο σύλληψης ιδέας, όπου οι ίδιες οι υποθέσεις οι οποίες ρυθμίζουν τη φιλοσοφική σημασία, δημιουργούνται».(Bowman, 2006:10)

Μέχρι και πρόσφατα ο διαχωρισμός μεταξύ όμορφου και πρακτικού ήταν μαρτυρία της ιδέας μιας καλλιτεχνικής ιδιοφυίας, ενός δημιουργικού ατόμου με «δυναμικό πρωτότυπο μυαλό» ικανό να «ξεπερνά» συμβάσεις και νόμους για «ανακάλυψη εντελώς καινούριων τρόπων πρόσληψης και δράσης».(30) Αυτή η μοναδική, δημιουργική ικανότητα(διάνοια) είχε αποδοθεί στο αρσενικό φύλο, και ήταν δύσκολο να ήταν σύμπτωση. (Bowman 2006:6) Το Φύλο σύμφωνα με την Korsmeyer, είναι «ένα συστηματικό και περιστασιακά ύπουλο φαινόμενο το οποίο μπορεί να μεταδώσει σε ιδέες μεγάλη δύναμη ώστε να διαμορφώσει τους τρόπους με τους οποίους σκεφτόμαστε και βλέπουμε τον κόσμο»(34). (στο Bowman, 2006:6)

Η Cusick διερευνά το φαινόμενο της εκτέλεσης κλασσικής μουσικής με αποτελέσματα που είναι σοκαριστικά, όπως ότι η μουσική εκτέλεση έχει την ικανότητα να μεταφέρει καταπιεστικά και επώδυνα στερεότυπα.(στο Bowman, 1998:379)Ο Lamb ενυσχύει με τη δήλωση του ότι η μουσική εκτέλεση είναι μη θεωρημένη πράξη. Δεν είναι πράξις. Είναι αυτό που κάνουν οι μουσικοί γιατί πρέπει να το κάνουν. Η εκτέλεση είναι κατά μεγάλο βαθμό αντρικό μοντέλο για μουσική.(στο Bowman, 1998:379) Έτσι, η αποτυχία των γυναικών να συνθέσουν «καθαρή» μουσική πιθανόν δεν ήταν μια λειτουργία της ανικανότητάς τους, αλλά της απροθυμίας τους. Από αυτήν την άποψη, αυτή η πιο καθαρή των μουσικών, αυτή η μουσική από μόνη της, δεν είναι τόσο «καθαρή» τελικά. Αναβιώνει στερεοτυπικά αντρικού γένους κατασκευές.(Bowman, 1998:384)

Αυτός ο συστηματικός αποκλεισμός των γυναικών από την κοινωνία από ένα μεγάλο αριθμό πρακτικών από μουσικά μέσα και πρακτικές δείχνει την ανάγκη για μια πιο βαθιά μελέτη για τον τρόπο που οι ιδεολογίες ως προς τις σχέσεις φύλων προσκρούουν στις μουσικές συμπεριφορές.(Bowman, 1998:389)

Ο φεμινισμός, ως θεωρητικό κίνημα, συμπεριλαμβάνει προσεγγίσεις που έχουν σχέση τόσο με διακρίσεις ως προς το φύλο αλλά και με οποιαδήποτε μορφής κοινωνική καταπίεση. Η θεωρία του είναι εξαιρετικά δυναμική, ποικιλόμορφη και πολυδιάστατη. Εξαιτίας της βασικής υποψίας, ως προς τους διεθνοποιημένους ισχυρισμούς που είναι βασισμένοι σε αντρικά πρότυπα, οι περισσότερες φεμινιστικές προσεγγίσεις της μουσικής είναι υποστηριγμένες ως πλουραλιστικές και σχετικιστικές, ενσωματώνοντας

διαφορετικότητα και διάψευση ως θεμελιώδεις αρχές.(Bowman, 1998:393) Η πλουραλιστική προοπτική δεν ασχολείται με τις διαφορές καθαυτές, αλλά με όσες συγκεκριμένα έχουν σημαντικό ρόλο για να τις μελετήσουμε και υπάρχει αντικειμενικός σκοπός για αυτό.(Bowman, 1998:358)

Στην πρόσφατη ιστορία, από την οπτική πολλών φεμινιστικών θεωριών, η υποτιθέμενη ουδετερότητα και παγκοσμιότητα έχει μία μακρά ιστορία προώθησης αξιών, απόψεων και δύναμης των ανδρών, ενώ παράλληλα περιθωριοποίησης, αγνόησης και αποσιώπησης αυτών των γυναικών.(Bowman, 1998:360).

Και παρά τις δραστικές αλλαγές στο κύρος των γυναικών στην κοινωνία από την ιστορική περίοδο που αναδύθηκαν αυτές οι έννοιες, προσδοκίες και εμπειρίες που αξιολογούν τέτοιο κύρος, συνεχίζουν να διαμορφώνουν συστήματα αξιών και πεποιθήσεων με τρόπους που έχουν ανεπιθύμητες συνέπειες.(Bowman, 2006:6)

Ένα τέτοιο παράδειγμα παρατηρείται στην πρόσφατη ιστορία του ίδιου φεμινισμού, όπου στην προσπάθειά του να εκφράσει τη συγκεκριμένα και μοναδικά θηλυκή προοπτική οδήγησε σε θεωρίες που ήταν σε μεγάλο ποσοστό αντιπροσωπευτικές των μορφωμένων, ετερόφυλων, ικανών λευκών γυναικών. Με άλλα λόγια η προϋπόθεση της γυναικείας ομοιότητας πίσω από αυτές τις προσπάθειες και θεωρίες απείλησε να αναπαραγάγει μερικές από τις αδικίες που ο ίδιος φεμινισμός επιζητούσε να εξαλείψει. Εξαιτίας της ενήμερης επίγνωσης των διαστρεβλώσεων και αδικιών που δημιουργούνται όταν η ομοιότητα και ομοιομορφία υιοθετούνται άκριτα, οι περισσότερες φεμινιστικές ακαδημαϊκές μελέτες είναι αισθητά πλουραλιστικές και ευαίσθητες στη διαφορετικότητα.(Bowman, 1998:360)

Δε θα ήταν λανθασμένο να αναφέρουμε το ρόλο της μητριαρχικής τέχνης στο μακρινό ιστορικό παρελθόν του ανθρώπινου πολιτισμού ως εναλλακτικό μοντέλο στο γνωστό και καθιερωμένο αντρικό πατριαρχικό μοντέλο. Η μητριαρχική τέχνη ήταν διεισδυτική, διαδικαστική, συλλογική, συμμετοχική, αυθόρμητη, μαγική και εκστατική: χαρακτηριστικά που υποδεικνύουν ερωτήματα, προκαλούν το ενδιαφέρον σχετικά με το είδος της «προόδου» πολλών «μοντέρνων» πρακτικών και έρχονται σε αντίθεση με αυτές των αρχαίων τις υποτιθέμενες ως πρωτόγονες.(Bowman, 1998:367)

Από την άποψη των Gottner-Abendroth, η μητριαρχική τέχνη δεν αποτελούσε μία ευχάριστη διασκέδαση ή μία αποδραστική φαντασία αλλά ήταν πλήρως ενσωματωμένη στην «αληθινή» ζωή. Η γνώση ενσωματωμένη με το συναίσθημα και την πνευματικότητα

ήταν κάτι το μαγικό.[...] Οι πατριαρχικές κοινωνίες διαβάλλουν τη μαγεία ως πρωτόγονη κατάσταση. Στις μητριαρχικές κοινωνίες αυτού του είδους η μαγεία ήταν ένας πρωταρχικός τρόπος εμπειρίας και διατήρησης ενότητας, σταθερότητας και ολιστικότητας. Μία μοντέρνα μητριαρχική τέχνη, οι Gottner-Abendroth πιστεύουν, θα έπρεπε να ανατρέφει και να στηρίζει ένα «ήθος της μαγείας» που να μπορεί να βοηθήσει «τεμαχισμένες, ειδικευμένες στερεότυπες ατομικότητες της σύγχρονης εποχής να ξανακερδίσουν την ολιστική τους υπόσταση.» (Bowman, 1998:368)

Καλό θα ήταν να αναφερθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ φύλων και σεξουαλικών κατηγοριών δεν εξαρτώνται από τις σχέσεις ενός προς ενός, στην καρδιά ενός συστήματος μιας κοινωνίας κρύβονται θέματα ταυτότητας και διανομής της δύναμης. Οι περισσότερες διαφορές ανάμεσα στις διαφορές ανδρών γυναικών μιας κοινωνίας δεν έχουν σχέση με τη λειτουργία βιολογικών διαφορών αλλά από τον τρόπο που το γενετικό σύστημα μιας κοινωνίας διανέμει προνόμια και αξία στους ανθρώπους.(Bowman, 1998:389)

Αξίζει να αναφερθεί ένα παράδειγμα σχετικά με τη διαφορετική αντίληψη που έχουν αναπτύξει για την ηθική τα δύο φύλα. Για τον άνδρα, ηθική δεν είναι τίποτα άλλο παρά αναγνώριση των δικαιωμάτων των άλλων ατόμων και ο σεβασμός στην πράξη αυτών των δικαιωμάτων. Αντίθετα, για τη γυναίκα, η έννοια της ηθικής είναι ταυτόσημη με ένα έντονο αίσθημα ευθύνης ως προς τον κόσμο.(Καλτσούνη, 2007:237)

Οι φεμινιστικές κριτικές είναι συχνά πολύ επικριτικές για την αφαιρετικότητα και το δυϊσμό της πατριαρχικής ανδροκρατούμενης σκέψης. Τέτοιες σκέψεις τείνουν να αποπροσωποποιήσουν την εμπειρία και να κατασκευάσουν την πραγματικότητα σφιχτοδεμένων ομάδων δυαδικών αντιθέσεων: αντρικό/θηλυκό, λογική/συναίσθημα, μυαλό/ σώμα, καλό / κακό, κουλτούρα/φυσικότητα, εαυτός/άλλος τα οποία (σύμφωνα με Solie) συνοψίζονται στην αντίθεση «υπό έλεγχο/ εκτός ελέγχου». Όχι μόνο τέτοιες αντιθέσεις διχοτομούν λανθασμένα ό,τι είναι συνεχές και ρευστό, τοποθετώντας σταθερά όρια, όπου δεν υπάρχουν, αλλά αυτά λειτουργούν ιεραρχικά επίσης. Ο πρώτος όρος σταθερά υπερισχύει του άλλου. (Bowman, 1998:361)

Ο ρόλος της μουσικής ως μέρος της κατασκευής γενετικών δομών είναι από τα κύρια ενδιαφέροντα του φεμινισμού. Αν καταλάβουμε το ρόλο που παίζει η μουσική στην κατασκευή των διαφορών(αυτό το είδος που δίνει αφορμή για φαινόμενα καταπίεσης), θα καταφέρουμε να πλησιάσουμε το στόχο της προσπάθειας του φεμινιστικού κινήματος, της εξάλειψης των μορφών καταπίεσης. (Bowman, 1998:359) Το ενδιαφέρον του

φεμινισμού(σύμφωνα με Solie) στη διαφορά και στη μοναδικότητα εμπλέκεται με θεμελιώδεις ερωτήσεις «σχετικά με το ποια μουσικά είδη εκφράζουν ή αντανακλούν τους ανθρώπους που τα φτιάχνουν και τα χρησιμοποιούν, και επομένως τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους.»(στο Bowman, 1998:364)

Ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζονται οι ιδεολογίες φύλου , έχουν σημαντικές αναφορές ως προς τις μουσικές πρακτικές τους, ενώ ταυτόχρονα, οι μουσικές πρακτικές βοηθούν στον επανακαθορισμό και ενδυνάμωση αυτών των ιδεολογιών. Οι μουσικές πρακτικές διαμορφώνουν και διαμορφώνονται εν τέλει από τις ιδεολογίες φύλου. (Bowman, 1998:389)Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στις περισσότερες κοινωνίες το προϋπάρχον σύστημα αξιών στη μουσική και στην κοινωνική δυναμική, μοιράζονται ένα κοινό στοιχείο: και τα δύο , ως ένα βαθμό , στηρίζονται στις έννοιες δύναμης και ελέγχου.(Bowman, 1998:390)

Η φεμινιστική θεωρία προσπαθεί να πάρει τη διαφορετικότητα σοβαρά, ώστε να προσφέρει βαθύτερη ανάλυση για το πώς οι κρίσεις της «διαφορετικότητας» και τις «ομοιότητας» υπηρετούν τα συμφέροντα της κυρίαρχης δύναμης. Η «ομοιότητα» δουλεύει παραμερίζοντας η αρνούμενη τη διαφορά , ενώ ταυτόχρονα η «διαφορετικότητα» εργάζεται-λειτουργεί καταπιέζοντας την ομοιότητα.(Bowman, 1998:390)

Αυτό που χρειαζόμαστε, όπως υποστηρίζει ο Koskoff, είναι, ένα ολιστικό μοντέλο που να ενσωματώνει δύναμη, μουσική, γένος(φύλο) και αξίες, με τρόπο που να τις ανακατασκευάζει και να είναι σε μια συνέχεια και όχι σε μεμονωμένες έννοιες. Αυτό το μοντέλο μπορεί να εξετάσει την κυρίαρχη δύναμη σε μια συνέχεια από την καταπίεση στην ισότητα. Ένα τέτοιο μοντέλο έχει την ικανότητα να είναι πιο ευαίσθητο στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος και ενισχύει-αναδεικνύει το ρόλο της μουσικής στην εξομάλυνση ή την ενίσχυση αυτών των ανισοτήτων.(Bowman, 1998:390)

Συνολικά, αυτό που απασχολεί τους ερευνητές των σχέσεων δύναμης και φύλου, κι ελπίζουν να δείξουν, είναι ότι μπορούμε να αναγνωρίζουμε, να σεβόμαστε και να (εκ)τιμούμε τις διαφορές χωρίς απαραίτητα να τις εκλαμβάνουμε σαν απροσπέλαστες.(Bowman, 1998:391) Όπως επισημαίνει ο Bowman στο άρθρο του, Re-tooling “Foundations” to Address 21st Century Realities: το να εστιάζεις στο περιθωριοποιημένο και πάνω στους τρόπους στους οποίους δημιουργούνται τα όρια, έχει την απελευθερωτική δυνατότητα να ανοίξεις καινούριες δυνατότητες για αναδιαμόρφωση και ως αποτέλεσμα αλλαγή.(Bowman, 2003a:11)

Ενώ αλλού τονίζει, ότι η μουσική πράξη παίζει σημαντικό ρόλο στην υπογράμμιση και ενίσχυση των ταυτοτήτων και των κοινωνιών , μετριάζοντας το (τερέν) που είναι οργανωμένο από «εγώ» «εμείς», και «αυτοί». Η πρόκληση βρίσκεται στο να καταφέρουμε να κατανοήσουμε πώς μπορεί να βοηθήσει η μουσική σε αυτό, και να διευρύνουμε το φάσμα των «εμείς» ώστε να έχει περισσότερα «αυτών» μέσα. (Bowman, 1998:392)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Το επάγγελμα της μουσικής εκπαίδευσης έχει μία μακρά και όχι πάντα εμπνευσμένη ιστορία «αποδοχής» τάσεων και μόδας , απλά και μόνο να τις «απορρίψει» μόλις εμφανιστεί η επόμενη. Κρίνοντας πάντως από πρόσφατη δραστηριότητα το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα ζήτημα που καταλαμβάνει ένα περιθωριοποιημένο κύρος στη συλλογική επαγγελματική συνείδηση.(Bowman, 2007:1)

Το ενδιαφέρον για κοινωνική δικαιοσύνη(ιδιαίτερα για τη «σωστή πρακτική» της στη μουσική εκπαίδευση) είναι μια νέα ανακάλυψη. Παρόλο όμως για το νεοανακαλυφθέν του «νόμισμα», το θέμα δεν είναι και τόσο «καινούριο» στη μουσική εκπαίδευση: ο τροχός της κοινωνικής δικαιοσύνης δε χρειάζεται να ανακαλυφθεί εκ νέου. (Bowman, 2007a:2) Δεν είναι ταυτόχρονα (σε αυτήν την εργασία) ούτε η αρχή ούτε και το τέλος (η τελευταία λέξη του), ελπίζουμε όμως να είναι ένα πολύτιμο βήμα για περαιτέρω προσπάθειες προς την κατεύθυνση της «σωστής» πρακτικής της δικαιοσύνης.(Bowman, 2007a:2-3)

Όσοι ασπάζονται την κοινωνική όψη της Μουσικής, υποστηρίζουν πως η Μουσική είναι πάντα κατά αποκλειστικότητα, κάτι που οι άνθρωποι κάνουν σε αλληλεπίδραση ο ένας με τον άλλον. Καταυτόν τον τρόπο η αληθινή φύση της δεν μπορεί να εξακριβωθεί κοιτώντας «μέσα» της , όπως η φαινομενολογία και η ψυχολογία συχνά κάνουν , ή «έξω» από αυτήν όπως συνηθίζουν οι φορμαλιστές .Η Μουσική είναι κοινωνικά δομημένη, κοινωνικά ενταγμένη και η αξία της είναι εν γενείς κοινωνική. Οι μουσικές πρακτικές δεν είναι κάτι το σταθερό και συγκεκριμένο κάθε φορά με αντικειμενικά «χαρακτηριστικά» (ξεκάθαρη 'ουσία') , αλλά τα χαρακτηριστικά τους κατασκευάζονται και αναδημιουργούνται ανάλογα με τις ανθρώπινες συνθήκες που τις δημιουργούν. (Bowman, 1998:304)

Άλλωστε ένα από τα ενδιαφέροντα πράγματα επάνω σε μέρος (όχι όλης) της φιλολογίας πάνω στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι αυτό που θα λέγαμε η εντοπιότητα της κατάστασης - το ότι έχει σχέση με καταστάσεις που θα μπορούσε να τις χαρακτηρίσει κάποιος ως συγκεκριμένες και τοπικές από ότι παγκόσμιες και γενικευμένες. (Bowman, 2007a:3)

Η Δυτική σκέψη για παράδειγμα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη συντονίζεται με το Ιουδαϊκοχριστιανικό σύστημα από πιστεύω και αξίες. Αξίζει να

σημειωθεί ότι θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε τα ίδια ζητήματα από συστήματα αξιών τα οποία θα τοποθετούσαν το πλαίσιο της ιδέας «δικαιοσύνη» διαφορετικά. (Bowman, 2007a:4)

Κοινωνική δικαιοσύνη είναι λοιπόν είδος που αντιστέκεται στη γενικότητα. Δεν «ταξιδεύει» εύκολα. Η δικαιοσύνη ενός ατόμου ή το ενδιαφέρον μιας ομάδας μπορεί να γίνει η αδικία μιας άλλης. Και ότι είναι «σωστό» για τη μία να είναι «λάθος» για την άλλη ομάδα. Αν η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα «αυτοί» αντί «αυτό» αυτό δεν προμηνύει καλά νέα για αυτούς που, όπως κάποιοι κοντινοί μας ερευνητές επικεντρώνονται σε «αυτό». (Bowman, 2007a:4)

Αν η κοινωνική δικαιοσύνη είναι όμως αντιληπτική ή σχετική –όπως ο πλουραλισμός υποστηρίζει ότι πρέπει να είναι –τότε τι δικαιολογία υπάρχει για του καθενός τον ισχυρισμό ότι η δική του ή η δική της ή (ή η δική τους) επίκληση στην κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να επισκιάσει των άλλων? Το να αναγνωρίζουμε τη σχετικότητα ενώ διεκδικούμε απόλυτη αιτιολογία για τα δικαιώματα και τις πράξεις κάποιου είναι το να εμπλεκόμαστε σε μία αυτοκαταστροφική «ερμηνευτική αντίφαση». (Bowman, 2007a:6)

Ερωτήματα που προκύπτουν είναι (Bowman, 2007a:3) του τύπου:

Γιατί κοινωνική δικαιοσύνη? Δικαιοσύνη σε αντιδιαστολή προς ΤΙ? ΠΩΣ μπορούμε εμείς να επιλύσουμε διαφωνίες στις οποίες η δικαιοσύνη ενός ανθρώπου ή μίας ομάδας έρχεται σε αντίθεση με ενός άλλου? ΠΟΙΟΣ θα καθορίσει ή θα επιβάλλει τους όρους της δέσμευσης, για παράδειγμα? Υπό ποιες προϋποθέσεις θα συμφωνούσα να εγκαταλείψω την προσωπική μου ελευθερία – που είναι και δεδομένη και μπορώ να κάνω ότι θέλω – για χάρη άλλων ενδιαφερόντων? ΠΟΙΟΣ μπορεί να μου επιβεβαιώσει πως αυτό το ΑΛΛΟ «καλύτερο καλό» είναι πραγματικά ωφέλιμο για μένα? ΤΙ συμβαίνει στην περίπτωση που η υπερισχύουσα άποψη για τη δικαιοσύνη, είναι απλά λανθασμένη? Έχοντας όλα αυτά τα περίπλοκα ως δεδομένα μήπως θα ήταν καλύτερα για τους μουσικούς εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν τα «τιτι» και τα «τα» και πώς να τα συνδυάζουν σωστά στη μουσική? Ή θα ήταν απλά αυτό μια έμμεση υποστήριξη υπαρχόντων πρακτικών αποκλεισμού που δίνουν προνόμια σε κάποιους ενώ περιθωριοποιούν κάποιους άλλους?

Οι πολλές προκλήσεις που συνδέονται με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, προέρχονται από καταστάσεις που ο λάθος χειρισμός της οδήγησε σε διακρίσεις εις βάρος

ατόμων ακόμη και απάνθρωπη συμπεριφορά ολόκληρων κοινωνικών ομάδων. Η δημοκρατικά θεσπισμένη εξουσία της πλειοψηφίας, αυτό που αποκαλούμε τυρρανία της Δημοκρατίας είναι η πιο ενοχλητική της διάσταση. (Bowman, 2007a:5) Το σημείο που πρέπει να εστιάσουμε κατά τη γνώμη του Bowman είναι αυτό όπου βρίσκουμε έναν τρόπο που η ανάπτυξη μιας κοινωνικής ομάδας δεν επισκιάζει κάποιας άλλης, ή αν τουλάχιστο υπάρχει αναγκαστικά ένα κόστος, να το μειώσουμε στο ελάχιστο.

Αυτό που ο πλουραλισμός φαίνεται να απαιτεί, είναι μία κανονιστική βάση για συναινετικό μόχθο-κόπο που αντιστέκεται στο τέλος-τέρμα, μία που διαβεβαιώνει την αναζήτηση της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνεργασίας χωρίς να κατάσχει ή να αποσιωπά τις φωνές και τις ανησυχίες ατόμων και μειονοτήτων που στερούνται πρόσβαση σε μηχανισμούς που ελέγχουν τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Η θεωρία του Habermas για την επικοινωνιακή λογική ή συζήτηση ηθικής, όπως αλλιώς είναι γνωστή, είναι μία από τις πιο εξεζητημένες προσπάθειες για να εκλογικεύσουμε αυτήν τη διαδικασία. (Bowman, 2007a:6)

Το κύριο ενδιαφέρον του Habermas είναι η πολιτική ερώτηση για το πώς μπορεί κάποιος να ζήσει σε έναν πλουραλιστικό κόσμο όπου οι διαφορές στα σημεία που αναφέρθηκαν είναι γεγονότα της ζωής. Προσπαθεί να εννοιολογήσει α)έναν τρόπο επίτευξης συμφωνίας διά μέσω ατομικότητας, διαφορετικότητας και ποικιλίας β)έναν τρόπο ολοκλήρωσης κοινωνικού συντονισμού μαζί με διαφορετικές ατομικότητες μέσω της επικοινωνίας παρά (μέσω) εξαναγκασμού γ)έναν τρόπο δημιουργίας σταθερότητας με συνεννόηση και εθελοντική διάθεση παρά στηριζόμενοι σε ηγεμονικές δυνάμεις που επιβάλλουν συντονισμό και συμβιβασμό ή απαιτούν τυφλή προσκόλληση στην παράδοση. Η θεωρία του προσπαθεί να συνδυάσει συμφωνία με άνοιγμα στη διαφορετικότητα και αλλαγή, επιδίωξη της συμφωνίας μέσω της διαφορετικότητας, επιβεβαίωση της συνεργασίας μέσω αντικρουόμενων ενδιαφερόντων. Η θέση του υποδεικνύει ότι κοινωνική δικαιοσύνη υπάρχει εκεί που είναι κατανοητή για να υπάρξει από αυτούς που αφορά και επηρεάζει. Όταν δεν είναι αντιληπτή, δεν είναι δυνατό να υπάρξει. Η *δέσμευση* είναι το κλειδί. Στην καρδιά της θεωρίας του υπάρχει μία ιδανική διαλογική κατάσταση κατά την οποία είναι εγγυημένο το δικαίωμα Όλων στην έκφραση, και το «κλείσιμο» της συμφωνίας της δεν πρόκειται να επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή όλων όσους αφορά. Είναι μια θεωρία της οποίας η κοινωνική εγκυρότητα των νορμών πρέπει να διαπραγματεύεται. (Bowman, 2007a:7)

Αυτό φυσικά δεν είναι κάτι που δείχνει πως η κοινωνική δικαιοσύνη έχει κατανοηθεί σε πραγματικές συνθήκες. Η προσέγγιση της ‘συμφωνίας’ είναι πιο εύκολη όταν βάζει ένα όριο ανάμεσα σε αυτούς που τους «αφορά» ή μάλλον αυτούς που τους αφορά «καταλλήλως» και στους υπόλοιπους. Υπό τέτοιες συνθήκες, οι διαλογικές διαδικασίες απαραίτητα αντικαθιστούν την έμφαση στο περιεχόμενο. Η «ουσία» της δικαιοσύνης δεν μπορεί να καθοριστεί, μονάχα μία διαδικασία για να την πετύχεις. (Bowman, 2007a:7)

Το κλειδί για την κατανόηση της σκέψης του Habermas είναι ότι η απόκτηση ανθρώπινης ταυτότητας γίνεται τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις. Το ηθικό στοιχείο, του πραξιαλισμού είναι αδιανόητο χωρίς αυτές τις σχέσεις. Το κεντρικό βάρος του πραξιαλισμού είναι η διατήρηση και υποστήριξη των κοινωνικών νορμών των ανθρώπινων θεσμών, και μέσα από αυτούς η συνοχή και συνδετικότητα των ανθρώπινων ταυτοτήτων. Αντιμέτωπη με τη δραστική πολλαπλότητα των «αγαθών» στη μεταμοντέρνα κοινωνία, αναζητά μία επικοινωνιακή συζήτηση για κανόνες και κανονισμούς που θα βοηθήσουν στην αποτροπή του ρελατιβισμού. Όπως φαίνεται το ενδιαφέρον του Habermas επικεντρώνεται πρωταρχικά σε καθήκοντα και υποχρεώσεις σε μια κοινωνία που τα «δικαιώματα» παίρνουν τώρα την προτεραιότητα από τα συναγωνιζόμενα ‘αγαθά’ της Αριστοτελικής πραξιακής. (Bowman, 200b:13-14)

Το μοντέλο του Habermas είναι τόσο πολύ λεπτομερώς σχεδιασμένο, ώστε η λογικότητα και η αφαιρετικότητα παίρνει τα σκήπτρα από την ιδιαιτερότητα και τη συγκεκριμενικότητα που υποστηρίζει ο Bowman. Παρόλη τη γοητεία που ασκεί η ιδέα του ανοιχτού διαλόγου και ελεύθερου διαλόγου, θεωρεί ο ίδιος ότι η σπουδαιότητα στους κανόνες και στους κανονισμούς και ο απώτερος προσανατολισμός του στην παγκοσμιότητα, αφαιρεί από τη χρησιμότητά του ως μοντέλο σχετικό με φρονητικό πνεύμα. (Bowman, 2000b:13-14)

Ο Bowman κρίνει ότι ο προσανατολισμός του Gadamer από την άλλη ενώ κρατά πολλά από τα στοιχεία του Habermas, όπως το διαλογικό, δείχνει να είναι πιο ευέλικτος ως προς το στοιχείο της φρόνησης και την ερμηνεία και την επανεξέτασή της, δόμηση και την αναπροσαρμογή της ανάλογα με τις συνθήκες, χωρίς μία συγκεκριμένη εκ του ασφαλούς μέθοδο και έναν εξαρχής στόχο. Όπως εκλαμβάνει τη φιλοσοφία του πρόκειται για μια σειρά από ερμηνευμένες πράξεις χωρίς απόλυτους στόχους που έχουν ως κύριο κίνητρο τη βαθιά ανάγκη για γνώση. Η Φιλοσοφία του «πράττω με λόγια» είναι μια θεμελιώδης πρακτική δέσμευσης κατανόησης του άλλου και ταυτόχρονα ο προσωπικός

προσδιορισμός του προσωπικού χώρου για την κατανόηση και αντίληψη των πραγμάτων. Η φιλοσοφία λοιπόν του Gadamer έχει ρόλο συμμετοχικό παρά παρατήρησης. Η διαδικασία της κατανόησης και της αντίληψης μιας κατάστασης είναι ένα *γεγονός* και όπως η δράση, «παραμένει πάντα ένα ρίσκο». Είναι μια «...περιπέτεια και, όπως κάθε περιπέτεια, εμπεριέχει μια δόση κινδύνου...» ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα για «μοναδικές ευκαιρίες». Είναι ικανή να προσφέρει με ιδιαίτερο τρόπο στο άνοιγμα του προσωπικού μας ορίζοντα και των εμπειριών μας, για ό, τι η γνώση-κατανόηση μεσολαβεί και που ενέχει και τη δική μας μεσολάβηση. (Bowman, 2007b:14)

[...]

Αυτοί, των οποίων η δουλειά παρουσιάζεται στη συνέχεια σε αυτήν την ενότητα, εξορμούν – τολμούν πέρα από τον άνετο και ασφαλή χειρισμό άσπρου - μαύρου της καθημερινότητας και πέρα από τη συνομιλία στη μουσική εκπαίδευση. Η αναφορά στο θέμα της δικαιοσύνης δεν είναι, για αυτούς, όπως θα δούμε θέμα μίας απλής αδρανής διανοητικής περιέργειας. Είναι, μάλλον μία πράξη επιτακτική, ένα θέμα, για να χρησιμοποιήσουμε μία φράση της Rosita Sand, «του να κάνεις το σωστό». (Bowman, 2007a:5)

Το άρθρο του Rosabal – Coto απορρίπτει τους ισχυρισμούς ότι η μουσική υπάρχει απλά και μόνο για τον εαυτό της, και προχωρά με την πεποίθηση ότι η μουσική είναι θεμελιακά και αναπόφευκτα κοινωνικό φαινόμενο. Το ενδιαφέρον του, βέβαια, δεν είναι τόσο οντολογικό, όσο πρακτικό και στρατηγικό, να αναδείξει τις κοινωνικές ανισότητες στη χώρα του την Κόστα Ρίκα. Ο Rosabal Coto βασίζεται στο κοινωνικό ρόλο της μουσικής και στη βάση της, ως μία κατεύθυνση ανθρώπινης δράσης, ώστε να προτείνει ένα μουσικό προγραμματισμό που, χωρίς αποκλεισμούς και απολογίες, θα αφιερωθεί στην εστίαση κοινωνικών στόχων :να βελτιωθούν οι ζωές τους, να βελτιώσουν την κοινωνία τους, να φτιάξουν έναν κόσμο καλύτερο. Το παράδειγμα της Κόστα Ρίκα είναι ένα παράδειγμα γυμνού θάρρους και προς μίμηση για πολλές άλλες χώρες. Περιμένουμε την εκτίμηση της προόδου και των αποτελεσμάτων από αυτό το σχεδιασμό και να καθορίσουμε τη μελλοντική τροχιά του. (Bowman, 2010a:5)

Το ενδιαφέρον της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πράξη, ας επισημάνουμε, δεν είναι η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης (για πάντα και για όλους, παντού) όσο η μείωση των συγκεκριμένων περιστατικών *αδικίας*. (Bowman, 2007a:3)

Επανερχόμενοι στην εκπαίδευση, η Rosita Sand υποστηρίζει ότι ένα δίκαιο σχολικό πρόγραμμα οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για συνεργασία με διαφορετικούς μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ώστε να συναντήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Σύμφωνα με αυτό το στόχο ο μουσικός εκπαιδευτικός οφείλει να έχει πολυπολιτισμικό προσανατολισμό. Αυτό είναι ένα πεδίο με το οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί μόνο στα λόγια εδώ και καιρό-για δεκαετίες στην πραγματικότητα- χωρίς απαραίτητα να έχουν κάνει σημαντική πρόοδο στους επιδιωκόμενους στόχους των πολυπολιτισμικών πρακτικών. Φυσικά το αργό βάδισμα και η ελλιπής πρόοδος σε αυτόν τον τομέα δεν ακυρώνει την αξία αυτών των προσπαθειών. Πρέπει να μας προβληματίζει όμως, υπενθυμίζοντάς μας τη βαθιά τοποθετημένη πολυπλοκότητα της κατάστασης. Έχουμε αρχίσει να συνειδητοποιούμε ότι το πολυπολιτισμικό ζήτημα έχει προσεγγισθεί με τρόπους που μάλλον διαιωνίζουν και επιδεινώνουν βλαβερές συνήθειες και στερεότυπα παρά τα μειώνουν. Για παράδειγμα, η συμπεριφορά μας προς άλλες μουσικές, τις οποίες χαρακτηρίζουμε ως «εξωτικές» ή και ακόμα πρωτόγονες σε σχέση με το υπάρχον υλικό που απομένει, ως η μόνη νόμιμη επίσημη θεματική του σχολείου. Η Sand υποστηρίζει πως μία ολοκληρωμένη προσεκτικά θεώρηση πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων σε όλα τα μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ζωτικής σημασίας. (Bowman, 2005a:13)

Στο άρθρο 'After the silence: Race, music and music education' συνεχίζει ο Bowman ότι πολιτισμικοί και πολυπολιτισμικοί συλλογισμοί έχουν τον τρόπο να κάνουν ουσιαστικές υποθέσεις να φαίνονται αθώες και απομακρυσμένες από φυλετικά στερεότυπα και κατηγορίες, όμως αυτό είναι μόνο αυτό που επιδιώκεται να φανεί όπως γράφει. (Bowman, 2005a:5) Η Debora Bradley σε δικό της άρθρο μέσα από την οπτική της αντιρατσιστικής θεωρίας και μέσα από την ανάμνηση των προσωπικών της σχολικών εμπειριών, μας υπενθυμίζει την πολιτική του σχολείου που προσπαθεί να κρατήσει «αγνή» και ανεπηρέαστη την εκπαίδευση από κοινωνικά ζητήματα που έχουν σχέση με φυλετικότητα. (Bowman, 2005a:15)

Ενώ αναγνωρίζουμε τον κοινωνικό ρόλο της μουσικής, δείχνουμε απρόθυμοι να «δούμε» το ζήτημα των εθνικοτήτων πίσω από αυτό. Όπως τακτοποιούμε πολύ προσεκτικά τα μουσικά θέματά μας με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, σε μία ή άλλη κατηγορία, τοποθετούμε και αυτού του είδους τα ζητήματα σκεπτόμενοι ανάλογα βάζοντας στην κατηγορία «εμάς» και σε μια άλλη «αυτούς». (Bowman, 2005a:3)

Στο άρθρο ‘Who is the we?’ ο W.Bowman θέτει το ερώτημα: Ποιος αποτελεί λοιπόν το «εμείς», αυτό το «εμείς» που η μουσική-μουσικότητα δημιουργεί, διαχωρίζει αλλά και συντηρεί? Από τη στιγμή που σαν ορισμός εμπεριέχει την έννοια της συμπεριληπτικότητας και του αποκλεισμού, ποιους συμπεριλαμβάνει τελικά και ποιους αποκλείει?(Bowman, 2007b:110)

Το πλέγμα ιδεολογικών κατασκευών-δομής της διαφορετικότητας που έχει σχέση με τον τύπο και χρώμα σώματος, είναι θέματα που αναδύθηκαν κατά τη μακροσκελή περίοδο του μοντερνισμού. Αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο καλούπι είναι πάντοτε ανεξέλεγκτο και η ίδια του η αστάθεια συνεισφέρει σημαντικά στη δύναμή του. Έτσι η φυλετική φαντασία δεν έχει να κάνει με την αντίθεση άσπρου/μαύρου όσο με την ιδεολογική υπόθεση η οποία ενημερώνει αυτό το αντανακλαστικό.(Bowman, 2005a:3)

Χρωστάμε στη μοντέρνα αισθητική θεωρία την άποψη ότι υπάρχει αυτό που λέμε «από μόνη της μουσική» που δείχνει καθαρά τον εαυτό της (και αποτελεί) το νόμιμο αντικείμενο της δουλειάς μας. Μουσική χρωματισμένη με κάθε τι «έξω» ή «μη»- μουσικό, αποτελεί υλικό εργασίας μειωμένης αξίας. (Bowman, 2005a:3)

Οι Ronald Radano και V.Bohlman αναφέρουν στο βιβλίο τους: ‘‘Music and Racial imagination’’: Η φυλή είναι ένα φάντασμα που παραμονεύει στο σπίτι της μουσικής. (Bowman, 2005a:2)

Μουσική και φυλετικότητα έχουν στενά και αμοιβαία αναμειχθεί η μία στις άλλης τη δομή. Ιστορικά, η μουσική συνεισφέρει στη δική μας κατασκευή της φυλής με την αγνότητα της ικανότητάς της, να «ακούγεται» Εβραϊκή, μαύρη ή γαλλική, ενώ παράλληλα η φυλή μας ενημερώνει τις δομές μας για αυτό που είναι ή ΔΕΝ είναι «μουσικό». Όπως το θέτουν οι Radano και Bohlman, η μουσική «συμμετάσχει σε πολλές αισθητικές και συλλογιστικές κατασκευές της φυλής και η φυλή προσφέρει ένα από τα απαραίτητα στοιχεία, στη δόμηση της μουσικής».(στο Bowman, 2005a: 4)

Αυτό δε σημαίνει πως όλες οι μουσικές είναι ενδογενή φυλετικές. Στην πραγματικότητα, αφού η μουσική έχει την αξιοσημείωτη ικανότητα να «αναπαριστά» ή να ενσαρκώνει διαφορετικά φυλετικά σήματα, έχει και την ικανότητα (και συχνά το κάνει) να καταλαμβάνει κενά ανάμεσα στις φυλές. Αυτή η ρευστότητα ή υβριδικότητα, πάντως «δε δίνει σήμα για απομάκρυνση από ρατσιστικού τύπου μεταφυσικές, αλλά μάλλον υπηρετεί να ενδυναμώσει τις μεταφυσικές.»(Bowman, 2005a:4)

Υπάρχει μόνο ένας τρόπος να μείνει πραγματικά αποστασιοποιημένη η μουσική από κοινωνικά μηνύματα (racial imagination), και αυτός είναι φυσικά μονάχα ένας η σιωπή [...] (Bowman, 2005a:5)

Είναι σίγουρο (όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει σε άρθρο της η Naomi Andre) ότι οι επιδρομές μουσικής φύσης στο σχολείο με θέμα ρατσισμό και εθνικότητα θα αλλάξουν τη σχολική κοινότητα, τόσο στο επίπεδο του τι συζητάμε, όσο και το ποιος επιτρέπεται να συμμετέχει στη συζήτηση. (Bowman, 2005a:7) Η Elizabeth Gould ενισχύει με τη δήλωση «πρόκειται για τη μουσική, όχι για μας, εντάξει?» (Bowman, 2005a:8)

Η Deborah Bradley μας μεταφέρει τις αναμνήσεις της από το σχολείο όπου υπήρχαν έντονα κοινωνικά προβλήματα ρατσισμού και στα οποία η σχολική ζωή και κοινότητα παρέμενε αμέτοχη και αδρανής. Η ίδια αναπολεί τα μαθήματα μουσικής ως μία απόδραση από τη δύσκολη πραγματικότητα της σχολικής ζωής μέσα και έξω από το σχολείο. Την ίδια στιγμή, αυτό τη βοήθησε να προβληματιστεί για ζητήματα πολιτικά και φυλετικά. Οι μουσικές εμπειρίες της περιγράφονται με λίγα λόγια ως: «ο λόγος που μίσησα το σχολείο και ότι αγάπησα πιο πολύ, σε ένα» (Bowman, 2005a:9)

Επιστρέφοντας στο μουσικό επαγγελματικό χώρο, αν η αξίωσή μας επαγγελματικά ως εκπαιδευτικοί μουσικής είναι από τη μία συμπεριληπτική και από την άλλη αποκλεισμού, ας προβληματιστούμε ποιοι αποτελούν αυτό το «εμείς» που δημιουργεί, διαχωρίζει και στηρίζει. (Bowman, 2007b:110) Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Richard Rorty είναι αναγκαία η δέσμευσή μας στη διεύρυνση του φάσματος των «εμείς» ώστε να συμπεριλαμβάνει περισσότερα «αυτών» μέσα. (Bowman, 2007b:113)

Στο άρθρο *Envisioning the impossible* ο Bowman σημειώνει ότι δεν πρέπει να υποτιμήσουμε τη δυσκολία του να οραματιζόμαστε σε ότι μας έχει αποδοθεί ως αδύνατο, σύμφωνα με τους συνηθισμένους τρόπους σκέψης, δράσης και αξιολόγησης. Όμως συμπληρώνει ότι όπου υπάρχει το πρόβλημα, υπάρχουμε κι εμείς, και η λύση του απαιτεί, την πλήρη δέσμευσή μας και αφοσίωση. (Bowman, 2010a:6)

ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Το σώμα έχει μία κακή φήμη στη Δυτική Φιλοσοφία: είτε ως κάτι Διαφορετικό για το σκεπτόμενο μυαλό, είτε ως μία απειλή στη νοητική διαύγεια από τις κυρίαρχες αισθήσεις, ή ως μία συναισθηματική μολυσματική ουσία στην απαιτητική γνωστική προσπάθεια, ως μία πηγή ηθικής διαφθοράς που παίρνει κίνητρο από την ευχαρίστηση παρά από την αναζήτηση της αλήθειας, της καλοσύνης και της δικαιοσύνης, ως ένα απλό δοχείο το οποίο στεγάζει την πιο ιδιαίτερη και σημαντική ανθρώπινη οντότητα, το ανθρώπινο μυαλό. (Bowman, 2010b:2)

Δυστυχώς, υπό αυτήν την οπτική, η πρακτική της φιλοσοφίας, συστέλλεται και μαζεύεται σε ένα περιορισμένο(στενό) ακαδημαϊκό χώρο, αποκομμένο από τη ζωή, αδιάφορο για ηθική και δράση, και προφανώς αποκομμένο και από το σώμα, ένα είδος απογόνων που μόνο ένας ακαδημαϊκός θα ζήλευε. (Bowman, 2010b:3)

Στα αρχαία χρόνια, η πρακτική και η κατανόηση της φιλοσοφίας ήταν συγκεκριμένα βιωμένος τρόπος ζωής, ως παγκόσμια τέχνη ζωής ή με τα λόγια του Shusterman: «...ένα κριτικά συγκεκριμένο πεδίο προστασίας εαυτού που περιλαμβάνει γνώση και καλλιέργεια εαυτού...» Σκοπός στο βιβλίο του, είναι να ξεσκεπάσει τις προκαταλήψεις που βύθισαν τη φιλοσοφία σε μια στενή νησίδα ακαδημαϊκής πραγματείας, και να το ξαναφέρει στο προσκήνιο ως ουσιαστική επιδίωξη «γνώση, προσωπική ανάπτυξη, σωστή δράση, και δικαιοσύνη», ένα μοτίβο δράσης όπου η επί μέρους ανακλαστική και στοχαστική σωματική δράση έχει κεντρικό ρόλο. (Bowman, 2010b:3)

Το βιβλίο του Shusterman *Σωματική ενσυναίσθηση - επίγνωση* αποτελεί την πιο πρόσφατη κατάθεση σε αυτό που για τον ίδιο αποτελεί έργο ζωής, να εγκαθιδρύσει ένα νέο, συγκεκριμένο ανεξάρτητο πεδίο που αποκαλεί «σωμα-αισθητικό». Ο τελικός του σκοπός δεν είναι να γράψει για το σώμα, ή για το ρόλο του-αλλά να αναπτύξει-ιδρύσει ένα πεδίο πρακτικής μέσα στο οποίο οι σωματικές πρακτικές μελετούνται, αναπροσδιορίζονται, και ανακλαστικά προωθούνται προς διάφορες κατευθύνσεις. Η σωμα-αισθητική περιλαμβάνει τρεις ξεχωριστούς κλάδους ή διαστάσεις: ως πρώτη τη θεωρητική, περιγραφική, αναλυτική στη συνέχεια την «πραγματιστική» αφιερωμένη στην ανάπτυξη και αναπροσδιορισμό πρακτικών που προωθούν την ενσωματωμένη εμπειρία, και τέλος τον τομέα της πρακτικής, της ξεχωριστής ιδιαίτερης πρακτικής που έχει στόχο

την προσωπική αυτό-βελτίωση. Κάθε επί μέρους κλάδος συνεισφέρει στη σωματική ενσυναίσθηση και αποτελεσματικότητα. (Bowman, 2010b:3)

Η δουλειά του De Nora που αναφέρει επίσης ο W.Bowman στο άρθρο του 'Music and every day life' μας προκαλεί να σκεφτούμε πολύ πιο προσεκτικά για την ποικιλία των θεμάτων που εμπλέκονται στις συζητήσεις μας σχετικά με τη 'μουσική' και τη «μουσική πραξιακή». Η συνηθισμένη αντίληψη της έννοιας μουσικής πραξιακής συσχετιζόμενης με ικανότητες όπως της μουσικότητας και τις σχεδόν επαγγελματικές της μουσικές παραδόσεις διαφέρουν πάρα πολύ έντονα από αυτήν που φαίνεται να εμφανίζεται από του De Nora την πιο ευρεία χρηστική, κοινωνική και σωματική αναφορά.(Bowman, 2002a:3)

[...]

Υπάρχουν σημαντικές αναφορές που δείχνουν το ρόλο του σώματος σχετικά με τη μουσική γνώση ως εμπειρία.

Ως προς το ρόλο του σώματος στην αντίληψη(Bowman, 2002b:71) γράφει ο Pierre Bourdieu: «δεν αναπαριστά αυτό που υποδύεται , δε θυμάται το παρελθόν ,ξαναπλάθει το παρελθόν, και το φέρνει πίσω ξανά στη ζωή». Ότι «έχει μάθει κάποιος με το σώμα» δεν είναι κάτι που έχει, όπως η γνώση , αλλά κάτι που είναι ο ίδιος.

Μία σημαντική φιλοσοφική προσέγγιση ως προς τη σωματικοποιημένη γνώση είναι αυτή του Mark Johnson(b.1949) και είναι πλούσια στις αναφορές της στη μουσική. Από την οπτική του Johnson , οι φαντασιακές διαδικασίες συνιστούν τη θεμελιώδη καρδιά-κέντρο της ανθρώπινης σκέψης, τη βάση που χωρίς αυτήν τίποτα αξιόλογο δε θα ήταν γνωστό.(στο Bowman, 1998: 256)

Τα φαντασιακά σχήματα και οι μεταφορικές προβολές τους αναφέρει είναι εμπειρικές δομές .Παρόλο που η φαντασία είναι προ εννοιολογική , δεν είναι απειθάρχητη, αυθόρμητη ή προσωπική. Οι ζωντανές εμπειρίες των σωμάτων μας δίνουν τη δυνατότητα ανάδυσης αυτών των σχημάτων.(Bowman, 1998:297) Η πραγματικότητά μας διαμορφώνεται από τα μοτίβα των σωματικών κινήσεών μας , τα περιγράμματα των χωροχρονικών προσανατολισμών μας , και των αλληλεπιδράσεών μας με τα αντικείμενα. Δεν πρόκειται ποτέ από αφηρημένη σκέψη και συστηματική κρίση.(Bowman, 1998:297)

Επειδή αυτές οι δομές γεννιούνται και παραμένουν σταθερές στη σωματική μας εμπειρία, το σώμα είναι απαραίτητα μέσα στο μυαλό, είναι η αμείωτη πηγή της ανθρώπινης μας λογικής.(Bowman, 1998:297) Το μουσικό νόημα συνεχίζει, είναι μία σχέση προοπτικής. Εφόσον η εμπειρία είναι μία σημαντική πηγή των φαντασιακών

σημμάτων μέσω των οποίων οργανώνουμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητά μας, και αν η ανθρώπινη εμπειρία είναι θεμελιωδώς κοινωνική, οι κοινές εμπειρίες μας είναι ζωτικά σημαντικές στην αντίληψη του μουσικού νοήματος. (Bowman, 1998:300)

Το πώς συμπεριφερόμαστε και αλληλεπιδρούμε με τους γύρω μας γίνεται κομμάτι του μουσικού υφάσματος. Εξ ίσου σημαντικό, οι διατάξεις και οι σχέσεις μέσα στη μουσική εμπειρία είναι αφομοιωμένες και ανακλαστικές των δομών μέσω των οποίων συσχετιζόμαστε με τους άλλους κοινωνικά. Έτσι, μουσική και κοινωνία είναι αμοιβαία συσχετιζόμενες. Εφόσον λοιπόν, το μουσικό, το σωματικό, και το κοινωνικό είναι συνεκτεινόμενα, η ιδέα της «καθαρής» μουσικής, της «μουσικής από μόνη της» δεν υπάρχει. Και αφού το σώμα «υπάρχει» μέσα στο μυαλό «υπάρχει» επίσης και μέσα στη μουσική. (Bowman, 1998:300)

Η μουσική δεν μπορεί να κινηθεί, να κουνηθεί, να τονίσει ή να χαλαρώσει χωρίς την ύπαρξη του σώματος συνολικά. «Είσα», όπως έχει γράψει ο T.Elliott, «.. η μουσική ενώ η μουσική διαρκεί ..»(στο Bowman, 2010b:4)

Παράλληλα η ανάπτυξη της μουσικότητας κατά τη διάρκεια της μουσικής εκπαίδευσης, συχνά απαιτεί διαχείριση του σώματος με έναν τρόπο που καμμία άλλη σχολική δραστηριότητα δεν απαιτεί. Ο Bellous έχει γράψει, ότι για να αναπτύξει μουσικότητα το σώμα του παιδιού:

Πρέπει να τοποθετηθεί από κάποιον άλλον, που γνωρίζει πώς το σώμα πρέπει να σταθεί, να κοιτάξει, να «δείξει», να κινηθεί, πότε και πού. Η επιρροή του δασκάλου της μουσικής είναι πολύ πιο αδιάκριτη και έντονη από αυτή του μαθηματικού. Φαντάζομαι πως τα σπορ είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα, όμως είναι πιο εύκολο να παρουσιάσεις τον τρόπο που συνδέεται ο αθλητισμός με την καθημερινή ζωή, παρά το να παίζει κάποιος βιολί για παράδειγμα. (39)Μετά από καιρό, συνεχίζει, όλοι οι δάσκαλοι «είχαν κάτι να πουν για τον τρόπο που ένας μαθητής κάθισε, ή κράτησε το μολύβι, κοίταξε ευθεία μπροστά μεταβιβάζοντας την προσοχή του» (όπως αναφ. στο Bowman, 2010b:5)

Είναι πολύ σημαντικό τόσο να το παρατηρούμε όσο και να «βλέπουμε μέσα» από το σώμα αντιδράσεις (Bowman,2010b:5)

Άλλωστε υπενθυμίζουμε την πραγματιστική άποψη σύμφωνα με την οποία πρέπει να εμπιστευόμαστε τις μη ανακλαστικές αντιδράσεις και συνήθειες – γιατί δεν μπορούμε να αντιδρούμε σε όλα και αυτές οι μη ανακλαστικές, βασίζονται σε προσπάθειες ανάκλασης. Όμως δεν μπορούμε να τις εμπιστευόμαστε και απόλυτα και τις κρίσεις που

περιλαμβάνουν, γιατί κάποιες από αυτές είναι λανθασμένες και μη ακριβείς .Άλλωστε, πώς μπορούμε να διακρίνουμε τα λάθη και την ανεπάρκειά τους όταν τις κρύβουν οι ίδιες μη ανακλαστικές, συνήθειες καθημερινές δράσεις , και πώς να τις διορθώσουμε όταν η δική μας συνειδητή, ανακλαστική προσπάθεια διόρθωσης αυθόρμητα πέφτει στους ίδιους μη ακριβείς και αυτόματους μηχανισμούς που προσπαθούμε να διορθώσουμε? (212) (στο Bowman, 2010b:5)

Οι μουσικές δράσεις είναι βασικά σωματικά σχήματα της ύπαρξης. Η έκταση της υπευθυνότητας και της αφοσίωσης ενός εκπαιδευτικού σε αυτό το πεδίο είναι σημαντική ως προς την ύπαρξή της , και τα πιθανά σφάλματα θα πρέπει να εφιστούν την προσοχή μας σε μια καλύτερη και πιο κατάλληλη σχετική εκπαίδευση από αυτή που γίνεται σήμερα στους μελλοντικούς δασκάλους. Γιατί στις σημερινές συνθήκες , το σώμα αποτελεί μια μαύρη τρύπα στην εκπαίδευση δασκάλων .(Bowman, 2010b:5-6)

[...]

Μια ενδιαφέρουσα εργασία που έχει σχέση με την προσληπτικότητα ως σωματική εμπειρία είναι αυτή του Merleu Ponty. Τα κείμενα του δε μιλούν απευθείας για τη μουσική , αλλά ερευνούν(explore) και αναλύουν (elaborate) τη θεμελιακή επιστημονική βάση της (perceptual) εμπειρίας και τη θέση του σώματος ως όργανο της σύνδεσής μας με τον κόσμο .(Bowman, 1998:259)

Για την προσληπτικότητα(perceptual) υποστηρίζει ότι κουβαλά μαζί της την αίσθηση των εξαντλητικά άπειρων τρόπων που μπορούν να αναπαρασταθούν τα αντικείμενα. (Bowman, 1998:261)

Εφόσον οι ιδιότητες και ενός αντικειμένου πάντα προσλαμβάνονται ως μία αδιάσπαστη ενότητα, συζήτηση-αναφορά για επιμέρους «ποιότητες» σα να είναι κάτι διαφορετικό από το αντικείμενο ακολουθούνται από μια αφηρημένη σκέψη. Αυτή η αφηρημένη σκέψη παρόλα αυτά δε συνιστά αντιληπτικότητα . Όταν η σκέψη διαχωρίζει χαρακτηριστικά όπως χρώμα, μυρωδιά, μορφή , το προσλαμβανόμενο αντικείμενο σταθερά περιορίζεται σε κάτι του οποίου η φύση είναι βαθιά διαφορετική . Αυτό το κόκκινο δε θα ήταν το ίδιο «μάλλινο» κόκκινο αυτού του συγκεκριμένου χαλιού αναφέρει για παράδειγμα ο M.P.(Bowman, 1998:262)

Ότι οι άνθρωποι αποκαλούν ως απόλυτο είναι συγκλίσεις απόψεων, ή ταύτισης. Αποκαλώντας κάτι ως απόλυτο και παγκόσμιο , είναι απλά μια ένδειξη συμφωνίας. Για τον Merleau Ponty μια τέτοια προοπτική δεν έχει νόημα και κρύβει την αληθινή ζωή που

βιώνει ο άνθρωπος μέσα στον κόσμο. Όπως λέει χαρακτηριστικά: «...δεν υπάρχει οπτική – ορατότητα χωρίς οθόνη, και οι ιδέες για τις οποίες συζητάμε δε θα υπήρχαν αν δεν υπήρχε το σώμα μας για να τις ανακαλύψει.»(Bowman, 1998:263)

Η θεωρία του Merleau Ponty αποτελεί μία μορφή φιλοσοφικής μεθόδου γνωστή ως φαινομενολογία και ένα ξεχωριστό ορίζοντα για τη φιλοσοφία. Αποτελεί επίσης ένα μαγνήτη για τους φιλοσόφους του 20^{ου} αιώνα, μια και παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Το πιο σημαντικό της χαρακτηριστικό είναι η αποστροφή για το θεωρητικό κομμάτι της φιλοσοφίας και η επιμονή-απόφαση να περιγράφει τα αντικείμενα της ανθρώπινης εμπειρίας στο γεμάτο πλούτο της ζωντανής ύπαρξής τους.(Bowman, 1998:254)

Η φαινομενολογία είναι η μελέτη του παρόντος και της εμφάνισης, μια «αρχική» φιλοσοφία που το ενδιαφέρον της είναι να φωτίσει το πρωτόγονο έδαφος για την ανθρώπινη γνώση και εμπειρία, πριν αλλοιωθεί από συστηματοποιημένες, εννοιολογικές αναλύσεις, συμπεριληπτικότητα και λογική. Εκεί όπου οι άλλες φιλοσοφίες θέλουν να εξηγήσουν λογικά, η φαινομενολογία πασχίζει για μια ολοκληρωμένη περιγραφή. (Bowman, 1998:254)

Ως φιλοσοφική προσέγγιση στη μουσική, η φαινομενολογική μέθοδος, τυπικά κάνει προσπάθειες να εξηγήσει για ποιον είναι φτιαγμένη η μουσική, τι παρουσιάζει, τι συμβολίζει και σε τι είναι χρήσιμη, προτιμώντας να περιγράψει όσο πιο πλούσια γίνεται, αυτό που η ίδια η μουσική «λέει». Ερμηνείες με νόημα για τη φύση και την αξία της μουσικής μπορούν να έρθουν μόνο από προσεκτική επαφή με τον τρόπο που η μουσική ακούγεται, εκφράζεται και βιώνεται. Το ενδιαφέρον της δεν έχει σχέση με την ίδρυση παγκόσμιων και απόλυτων αληθειών, αλλά η βοήθεια στην ανακάλυψη του πλούσιου και γεμάτου από την εμπειρία δοσμένου παρόντος. (Bowman, 1998:255)

Στην περίπτωση της μουσικής, υπόσχεται να βοηθήσει τους ανθρώπους να δουν πέρα από τύπους και τάξεις και να αφουγκραστούν την ιδιαίτερη ηχητική φύση της. (Bowman, 1998:259)

Ένα παράδειγμα μας δίνει ο Clifton κατά τον οποίο η μουσική δεν είναι ένας απλός σκέτος ήχος. Οι ήχοι αποτελούν την πρώτη ύλη με την οποία εμφανίζεται η μουσική, όμως η έννοια μουσική δεν μπορεί να συμπιεστεί σε αυτά. Η ζωντανή μουσική εμπειρία έχει ανθρώπινη διάσταση και είναι αδύνατο να διαχωριστεί από την ανθρώπινη εμπειρία. Ίσως δεν έχει τον ίδιο βασικό ρόλο όπως τα δέντρα και η φύση για παράδειγμα, αλλά με το

νόημα που δίνει στη ζωή κάποιου. Δεν μπορεί να υπάρξει μουσική, χωρίς τη φυσική παρουσία ενός ανθρώπου.(Bowman, 1998:268)

[...]

Οι αναφορές στο σώμα δε λείπουν και κατά την περιγραφή της φρόνησης ως απαραίτητο στοιχείο του χαρακτήρα κάποιου. Όταν αναφέρεται στη φρονητική διάθεση ο W.Bowman τονίζει τις σωματικές διαστάσεις της: Η υλική υπόσταση ή η προσωποποίηση κάποιου είναι μια εξαιρετικά σημαντική διάσταση της φρόνησης. Ο τρόπος να προσαρμοστεί καλύτερα κάποιος σε μια μη οικεία κατάσταση ρυθμίζεται από το σώμα (Bowman, 2002b:71)

Κάποιος δε χρησιμοποιεί τόσο τη φρόνηση παρά την ενσαρκώνει . Ούτε είναι η ταυτότητα ή ο χαρακτήρας σε αυτό που είναι τόσο αναπόσπαστα συνδεδεμένο αφηρημένο και αποσωματωμένο. Αυτή η ηθική στάση, του να είναι κάποιος παρών στους άλλους δεν έχει να κάνει με την καθοδήγησή του από κάποιον αποσπασματικό, νοητικό ρυθμιστικό μηχανισμό, αλλά από *όλη* την οντότητά του. (Bowman, 2002b:71)

Ο Dune προσθέτει σχετικά (στο Bowman, 2002b:71) για το ρόλο φρόνησης- σώματος: «η φρόνηση δεν αποτελεί μια γνωστική ικανότητα που έχει κάποιος στη διάθεσή του, αλλά είναι πολύ περισσότερο συσχετισμένη με το *τι* είδους άνθρωπος είναι...»(1997,p.273) «Όλη η γνήσια φρόνηση» σχολιάζει αλλού, «απορροφάται από την **πράξη**-την πράξη, ως μία αναπόφευκτη κίνηση από την οποία ένα άτομο, δε θα μπορέσει *ποτέ* να ξεφύγει». (1997, p.268).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗ

Ο φιλοσοφικός στοχασμός του W.Bowman είναι ανακαινιστικός και πρωτοποριακός. Είναι ο ίδιος ενημερωμένος για πολλές από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εποχής του.

Αγωνίζεται για το κύρος της Μουσικής Εκπαίδευσης και για την αναγνώριση του βασικού της ρόλου συνολικά στην εκπαίδευση.

Μία πρώτη παρατήρηση στο έργο του (και γενικότερα στην πραξιακή θεωρία του) εντοπίζεται στο βαθμό που μας δίνει παραδείγματα και συγκεκριμένες κατευθύνσεις που μπορούμε να κινηθούμε στην πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Ο W.Bowman απαντά ο ίδιος σε σχετική κριτική της Karen Hanson στο άρθρο του Regelski: 'The Aristotelian basis of Praxis of Music and Education as praxis'. Απαντά ο ίδιος, αλλά και δείχνει τον προσωπικό προβληματισμό του, ως προς το τι πρέπει να περιλαμβάνει το θεωρητικό και το πρακτικό μέρος της πραξιακής οπτικής της φιλοσοφίας.

Θέτει ως επιχείρημα, το γεγονός ότι, δεν περιμένουμε από μία πνευματική ανάλυση να είναι η ίδια πνευματικής φύσης. Όπως επίσης, δεν προσδοκούμε από μελέτες αισθητικής, να είναι οι ίδιες πηγές αισθητικής ικανοποίησης, ή την ίδια μουσική φιλοσοφία να περιλαμβάνει μουσική. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, δεν υπάρχει κάποιος λόγος να περιμένουμε μία πραξιακή έκθεση ή άρθρο, να είναι η ίδια ένα παράδειγμα πραξιακής δράσης. (Bowman, 2000b:3) Τονίζει, ότι πρέπει να παίρνουμε ανατροφοδότηση από τις ανάγκες που προκύπτουν στις εκάστοτε συνθήκες μιας κατάστασης και να προσαρμόζουμε κατάλληλα τη δράση μας.

Αφήνει, σίγουρα ο ίδιος επίσης, πολλά ερωτήματα ως το προς τον τρόπο που μπορούν να προσεγγιστούν οι τρόποι δράσης που προτείνει. Αυτή είναι όμως και η βάση της θεωρητικής σκέψης του. Αντιτίθεται σε οποιοδήποτε κινήγι ή επιδίωξη ανακάλυψης καινούριας μουσικής μεθόδου, που γίνεται η ίδια αυτοσκοπός. Όπως αναφέρει με το χαρακτηριστικό χιούμορ του στο άρθρο της Jaffurs Sheri, που αναφέρεται στις εφαρμογές Άτυπης Μουσικής Μάθησης στην επίσημη εκπαίδευση «..αν βάλει κάποιος πολύ κέτσαπ(ketchup) παντού, όλα στο τέλος μοιάζουν με κέτσαπ..»(στο Jaffurs, 1995:23)

Παρουσιάζει ένα νέο μοντέλο ήρωα-εκπαιδευτικού, αυτού που μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στις διαφορετικές συνθήκες που προκύπτουν και να τις αξιοποιεί κατάλληλα, ενός θαρραλέου ανθρώπου που παίρνει πρωτοβουλίες αλλά έχει δικαίωμα και

στο λάθος. Αντιλήψεις σχετικές που υπάρχουν μέχρι σήμερα έχουν σχέση με την επιρροή που μπορεί να έχει ένας δάσκαλος με το παράδειγμά του: Καλός δάσκαλος σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2008) είναι αυτός που εμπνέει, αυτός που, χωρίς να το επιδιώκει, αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του, οι οποίοι με βάση αυτό το πρότυπο οδηγούνται στην αυτονόμηση και στην αυτοτέλεια. (στο Κοκκίδου, 2014:25)

Ενισχύει και ο ίδιος αυτήν τη θέση, με τα λόγια του Dune ως προς το κριτήριο της φρόνησης: «η φρόνηση δεν αποτελεί μια γνωστική ικανότητα που έχει κάποιος στη διάθεσή του... αλλά είναι πολύ περισσότερο συσχετισμένη με το τι είδους άνθρωπος είναι...» και τη φράση του Αριστοτέλη ότι «υπάρχουν πολλοί τρόποι σε κάθε ιδιαίτερη περίπτωση να κάνει κάποιος λάθος, όμως μόνο ένας, για να κάνει το **σωστό**»

Όλοι συμφωνούμε και αναγνωρίζουμε την επίδραση που είχαν στη ζωή μας οι δάσκαλοί μας. Ο ίδιος συμπληρώνει, ότι είναι μία σχέση αμοιβαία, και για να είναι πραγματικά παραγωγική και δημιουργική, είναι σημαντικό να ευνοεί εξ ίσου και τις δύο πλευρές. Θέτει το ζήτημα, ότι για μία *αληθινά* δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Παραθέτει δε σχετικά, ένα χρήσιμο πεδίο προβληματισμού. (Bowman, 2012:8)

Αφήνεται επίσης ένα πεδίο προβληματισμού από το W.Bowman ως προς το βαθμό που μπορεί να φτάσει αυτή η επιρροή του εκπαιδευτικού στους μαθητές του και πόσο *ουσιαστικά* μπορεί να επηρεάσει τις ζωές τους, εκτός από την κριτική γνώση που καλείται να ενισχύσει όπως προτείνει επίσημα το εκπαιδευτικό σύστημα.

[...]

Παρουσιάζει ίσως, μία ωραιοποιημένη όψη του μεταμοντερνισμού, όμως είναι εύστοχη η ματιά του στις διαφορετικές όψεις του, και στην ανάγκη της ευελιξίας που μας προκαλεί να αποκτήσουμε. Άλλωστε, όπως λέει ο ίδιος «..όταν όλα γύρω μας λειτουργούν άνευ λογικής, είναι παράλογο για κάποιον να λειτουργεί λογικά.» (Bowman, 2002b:73)

« Χάος, αποσύνθεση και διαμελισμός από μία προοπτική» όπως αναφέρει αλλού, μπορεί να είναι μέρος ενός ελπιδοφόρου σχεδίου, παρουσιάζοντας «μια καλώς ερχόμενη αντίθεση στην παλιά πίστη και απάτη που ενισχύονταν από παραδοσιακά μεταφυσικές σκέψεις.»(Bowman, 1998:397)

Έχει συγκεκριμένες, αλλά και απολυτοποιημένες θέσεις, ως προς την κλασική αισθητική παιδεία και τη μελέτη της κλασικής μουσικής. Προσωπικά τις μεταφράζω ως άρνηση στη λάθος χρήση της δύναμής της. Εδώ ας σημειωθεί ότι οι συνθήκες της Ελληνικής

Μουσικής Εκπαίδευσης είναι διαφορετικές από αυτές των ΗΠΑ. Ο κύκλος που φαίνεται να ολοκληρώθηκε εκεί δε μοιάζει να έχει αρχίσει εδώ επίσημα, ή μάλλον στην ουσιαστική βάση του, ειδικότερα όσον αφορά την Α/θμια Εκπαίδευση. Βρισκόμαστε γενικά σε μια τάση που προσανατολίζεται στην προσπάθεια «...να ενισχύσουμε την αγάπη των μαθητών για την κλασική μουσική».

Έχουμε στη συνέχεια, πάλι ερωτήματα σχετικά με το ποια μουσική μπορεί να κάνει έναν άνθρωπο καλύτερο. Ποιες πρακτικές, βοηθούν αποτελεσματικότερα στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης και στην προσέγγιση μιας καλύτερης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης; Ερωτήματα που δείχνουν, τη βαθιά κοινωνική ευαισθητοποίησή του. Επικεντρώνεται στην επίτευξη ουσιαστικών κοινωνικών προσεγγίσεων και όχι στο επιφανειακό μουσικό «ντύσιμο» έτοιμων λύσεων.

Όπως αναφέρει άλλωστε: «..το να εστιάζεις στο περιθωριοποιημένο και πάνω στους *τρόπους* που δημιουργούνται τα όρια, έχει την απελευθερωτική δυνατότητα να ανοίξεις καινούριες δυνατότητες για αναδιαμόρφωση και αλλαγή.»

[...]Κάποιες φράσεις ακόμη, που αποκαλύπτουν το επαναστατικό και ανήσυχο πνεύμα που τον διακρίνει:

«Η εκπαίδευση, φιλοδοξεί να καταστήσει τους ανθρώπους ικανούς να κολυμπούν *ενάντια* στο ρεύμα» (Bowman, 2003:13)

και αλλού (Bowman, 2003a:14)«..Το **νεύρο** που κρατάει την πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης ζωντανή και έντονη, δημιουργείται και ανατρέφεται μέσα από θεωρητική και φιλοσοφική δουλειά. Χωρίς αυτό, εμείς αποποιούμαστε της *πιο* θεμελιώδους ευθύνης απέναντι στους μαθητές μας: τις συνήθειες του μυαλού, που θα τους επιτρέψουν να ακμάσουν σε ένα κόσμο που είναι απρόβλεπτος και συνεχώς *αλλάζει*...»

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη

- Adorno, T. (1997). *H Κοινωνιολογία της Μουσικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Baltzis , A. (2002). Globalization and Musical Culture. Εισήγηση στο 17^ο Διεθνές Συνέδριο Μουσικολογίας, Leuven, Βέλγιο (2-8 Αυγούστου 2002).
- Berleant, A. (2009). ‘What Music isn’t And How To Teach It’ *Action, Criticism, And Theory For Music Education*, Vol.8(1), p. 54-65. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman2_1.pdf
- Boon, I.E.T. (2009). Toward a Useful Synthesis of Deweyan pragmatism and Music Education June . *Visions of Research of Music Education* , 14.Retrieved from <http://www.-usr.rider.edu/~vrme>
- Bowman, W. (1991). *An Essay Review of Bennett Reimer ’s A Philosophy of Music Education* The Quarterely Journal of Music Teaching and Learning vol.2(3). p.76-84.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical perspectives on Music*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (1999-2000). What should the music education expect of philosophy? *Arts and Learning Research Journal*, Vol.16(1), p.54-75.
- Bowman, W. (2000a). Why do humans value music? Talk delivered at the USA Music Educators National Conference in Washington DC, March 10, 2000.
- Bowman, W. (2000b). Discernment , respons/ability, and the goods of philosophical praxis. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.1, p.1-38. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman1_1a.pdf
- Bowman, W. (2002a). Music’s Significance in Everyday life. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol1(#2), (December 2002), p.1-4..http://act.maydaygroup.org.articles/Bowman1_2.pdf
- Bowman, W. (2002b). Educating musically. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning : A project of the music Educators National Conference*, Oxford University Press, p.63-84.
- Bowman, W. (2003a). Re-tooling ‘‘Foundations’’ to Address 21st Century Realities: Music Education Amidst Diversity, Plurality, and Change *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.2(2), p.1-32. http://act.maydaygroup.org.articles/Bowman2_2.pdf
- Bowman, W. (2003b). (Symposium: Bennett Reimer ’s Philosophy of Music Education. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.2(1), p.1-5. http://act.maydaygroup.org.articles/Bowman2_1.pdf
- Bowman, W. (2004). The song is you: Symposium on Musical Identity. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.3(1), p.1-9. http://act.maydaygroup.org.articles/Bowman3_1.pdf
- Bowman, W. (2005a). After the silence of Aesthetic Enchantment Race, Music and Music Education. *Action , Criticism , and Theory for Music Education* ,Vol.4(3), p.2-11. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman4_3.pdf

- Bowman, W. (2005b). The rationality of action. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.4(1), p.1-12.
http://act.maydaygroup.org/articles/BowmanEditorial4_1.pdf
- Bowman, W. (2006). Music, Beauty, and Privileged Pleasures: Situating Fine Art and “Aesthetic” Experience. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, Vol.5(1), p.1-22. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman5_1.pdf
- Bowman, W. (2007a). Who ’s asking? (Who ’s answering?) Theorizing Social Justice in Music Education. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.6(4), p.1-20. http://act.maydaygroup.org/articles/BowmanEditorial6_4.pdf
- Bowman, W. (2007b). Who is The “we”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.6(4), p.1-23.
http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf
- Bowman, W. (2009). Professional Knowledge : Imagining the obvious as if it weren ’t. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.8(1), p.1-12.
http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman8_1.pdf
- Bowman, W. (2010a). Envisioning the impossible. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.9(3), p.1-8. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman9_3.pdf
- Bowman, W. (2010b). Living Philosophy, Knowing Bodies , Embodied Knowledge. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.9(1), p.1-8.
http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman9_1.pdf
- Bowman, W. (2012). Practice virtue ethics and Music Education. *Action , Criticism , and Theory for Music Education*, Vol.11(2), p.1-20.
http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf
- Elliott, D. (2001). Modernity, Postmodernity and Music Education Philosophy. *Research Gate in Music Education*, Vol.1, p.1-31.
- Goble, Scott, J. (2003). A Pragmatic Comparison Of The Praxial Philosophies Of David Elliott And Thomas Regelski *Philosophy of Music Education Review* Vol.11(1) p.23-44.
- Jaffurs, S. (2006). The Intersection Of Informal And Formal Music Learning Practices. *International Journal Of Community Music*, p.1-29.
- Jorgensen, Es. (1992). On philosophical method. *Handbook of Research on Music teaching and learning*, p.91-101.
- Jorgensen, Es. (2003). ‘Editorial’. *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 11(1), p.1-2.
- Korsyn, K. (2002). *Decentiring Music*. Oxford University Press.
- Lyotard, F. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. (μτφρ Παπαγιώργης Κ.) Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: «γνώση».
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology*. Urbana: University Illinois Press.
- Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. (μτφρ. Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης Σοφία Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη) Αθήνα: Παπαδήμα
- Regelski, T. (2003). About this issue: Ideology as Reflexive or Reflective? *Action , Criticism , and Theory for Music Education* Vol.2(2), p.3-11.
http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski2_2.pdf

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision (3rd edition)*. NJ:Prentice Hall.

Shepherd, J. (2003). Music and social categories. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music* (pp 69-80). New York & London: Routledge.

Snell, J. (2003). *A model for music Education in New Zealand ACE Papers*

Vakeva, L. (2007). “Art Education, The Art of Education and the art of life. Considering the implications of Dewey’s Later Philosophy to Art and Music Education.” *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(1) p.1-15.
http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva6_1.pdf

Ελληνική

Ανδρούτσος, Π. (2005). Έρευνα και διδακτική πράξη: Διάλογος ή χάσμα; *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, σσ.5-19.

Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές Τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική. Στο: Ξ.Παπαπαναγιώτου,(Επιμ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 3-28). Θεσσαλονίκη ΕΕΜΕ.

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ.Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ’ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* Αθήνα: Διάδραση: 539-551. (Τόμος Β’).

Γιαννικόπουλος, Αν. (2003). *Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα Αθήνα*. (Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης 1) Αθήνα: Γρηγόρη.

Γιάννου, Δ. (1992). *Γενική Επισκόπηση Ιστορίας της Μουσικής*. (Τεύχος Α’) Θεσσαλονίκη ΑΠΘ.

Δογάνη, Κ. (2009). Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού. Στο Ξ.Παπαπαναγιώτου *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. (σσ.369-388). Θεσσαλονίκη ΕΕΜΕ.

Καζεπίδης, Τ. (1992). *Η φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καϊμάκης, Ι. (2005). *Φιλοσοφία και Μουσική: Η μουσική στους Πυθαγόρειους, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Πλωτίνο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου* Gutenberg Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής.

Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.(ΕΚΤ-Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης)

Κοκκίδου, Μ. (2006). Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: μία αναγκαιότητα. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, 2, 4-14.

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμφύχωση στη διδασκαλία-μάθηση*. Αθήνα: fagotto books.

Κρητού, Γ. (1970). *Στοιχεία Αρχαιοελληνικής Μετρικής*. Θεσσαλονίκη: Καστοριάδη.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2010). Κοινωνική επιρροή και μουσική: μερικές επισημάνσεις για την εκπαίδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 37-62). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Σηφάκης, Γ.Μ. (2007). *Μελέτες για το Αρχαίο Θέατρο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτη.

μοντέρνο–μεταμοντέρνο (athens.indymedia.org από http)