



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΑ»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«ΚΑΘΟΛΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΩΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΤΕΧΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΦΙΛΟΣΟΦΙΩΝ – ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕ ΜΗ ΤΥΠΙΚΑ – ΚΟΙΝΟΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ»

ΤΣΑΚΙΡΟΓΛΟΥ ΧΡΗΣΤΟΣ

mms22013

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΒΑΡΒΑΡΙΓΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

«Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα 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.»

Copyright © 2023 Τσακίρογλου Χρήστος

ALL RIGHTS RESERVED

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	vii
Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή	- 1 -
Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαίδευση, Κοινωνικές Τέχνες και Συμπερίληψη	- 4 -
2.1 Εκπαίδευση - Ορισμός	- 4 -
2.2 Βασικές έννοιες που αφορούν στην εκπαίδευση	- 6 -
2.2.1 Αγωγή	- 6 -
2.2.2 Μόρφωση	- 7 -
2.2.3 Διδασκαλία	- 7 -
2.2.4 Μάθηση	- 8 -
2.2.5 Περίληψη ενότητας	- 9 -
2.3 Εκπαιδευτικά πλαίσια	- 10 -
2.3.1 Τυπική εκπαίδευση	- 10 -
2.3.2 Μη τυπική εκπαίδευση	- 11 -
2.3.3 Άτυπη εκπαίδευση	- 12 -
2.3.4 Περίληψη ενότητας	- 13 -
2.4 Πλαίσια διδασκαλίας-μάθησης	- 13 -
2.5 Κοινωνικές τέχνες – Ιστορική ανασκόπηση και ορισμός	- 17 -
2.5.1 Κοινωνική Μουσική	- 20 -
2.5.2 Εφαρμοσμένο Θέατρο	- 24 -
2.5.3 Κοινωνικός Χορός	- 27 -
2.6 Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες - ΚΕΟ	- 29 -
2.7 Συμπερίληψη – Ορισμός	- 31 -
2.8 Συμπερίληψη και Κοινωνία	- 33 -
2.9 Συμπερίληψη και Εκπαίδευση	- 35 -

2.10 Συμπερίληψη και Τέχνες.....	- 38 -
2.10.1 Παραδείγματα και έρευνες με ΚΕΟ – Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) ...	- 40 -
2.10.2 Παραδείγματα και έρευνες με ΚΕΟ - Πρόσφυγες και Μετανάστες	- 43 -
2.10.3 Παραδείγματα και έρευνες με ΚΕΟ – Τοξικομανείς	- 46 -
Κεφάλαιο 3^ο: Το Μουσικό Θέατρο και οι φιλοσοφίες του Καθολικού Σχεδιασμού και της Πολυαισθητηριακής Εκπαίδευσης	- 48 -
3.1 Μουσικό Θέατρο - Ορισμός.....	- 48 -
3.2 Ιστορική ανασκόπηση του Μουσικού Θεάτρου	- 50 -
3.3 Το μουσικό Θέατρο ως Gesamtkunstwerk.....	- 53 -
3.4 Καθολικός Σχεδιασμός – Οι απαρχές	- 56 -
3.5 Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση	- 57 -
3.6 Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση και Τέχνες.....	- 62 -
3.7 Πολυαισθητηριακή λειτουργία του εγκεφάλου	- 65 -
3.8 Πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση.....	- 67 -
Κεφάλαιο 4^ο: Μουσικό Θέατρο – Μία Νέα Θεώρηση.....	- 72 -
4.1 Νέος ορισμός του Μουσικού Θεάτρου	- 72 -
4.2 Το μουσικό θέατρο ως συμπεριληπτικό μοντέλο.....	- 74 -
4.3 Ενδεικτικό πρόγραμμα Μουσικού Θεάτρου	- 78 -
4.4 Συμπεράσματα	- 81 -
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	- 84 -
Βιβλιογραφία	- 85 -
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	- 85 -
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	- 89 -

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών, το αντικείμενο της φωνητικής μουσικής και ιδιαίτερα της όπερας και του μελοδράματος αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για τα ενδιαφέροντά μου, τόσο σε ακαδημαϊκό – ερευνητικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία αποτελεί ακόμα μία ανάγκη για ενασχόληση με το αντικείμενο του Μουσικού Θεάτρου, όχι μόνο από την καλλιτεχνική μεριά του αντικειμένου, αλλά κυρίως από την εκπαιδευτική και συμπεριληπτική του διάσταση σε τυπικά και μη τυπικά – κοινοτικά πλαίσια.

Θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, αλλά και για τη συγγραφή του παρόντος, καθώς επίσης και την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Βαρβαρίγου Μαρία, της οποίας οι συμβουλές και καθοδήγηση ήταν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Θέλω να ευχαριστήσω επιπλέον τους φίλους και τους συμφοιτητές μου, οι οποίοι δημιούργησαν ένα δίκτυο επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης και ήταν δίπλα μου όποτε τους χρειάστηκα.

Τσακίρογλου Χρήστος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Μουσικό Θέατρο σε όλες του τις εκφάνσεις – αρχαία τραγωδία, *comedia del'arte*, όπερα, οπερέτα, μιούζικαλ, πειραματικό θέατρο του 20^{ου} αιώνα, νέο μουσικό θέατρο κ.α. – περιλαμβάνει και ενσωματώνει μία σειρά από τέχνες, όπως μουσική, υποκριτική, χορό, σκηνογραφία, ενδυματολογία, σύνθεση μουσικής, συγγραφή σεναρίου, αλλά και επιπλέον στοιχεία. Ως *Gesamtkunstwerk* (καθολικό/ολικό έργο τέχνης) το μουσικό θέατρο μπορεί να λειτουργήσει συμπεριληπτικά σε τυπικά και μη τυπικά – κοινοτικά εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς ο κάθε συμμετέχοντας της εκάστοτε παραγωγής έχει τη δυνατότητα να επιτελέσει όποιον ρόλο επιθυμεί ή στον οποίο μπορεί να ανταπεξέλθει π.χ. κάποιοι αναλαμβάνουν να τραγουδάνε, άλλοι παίζουν μουσική, κάποιοι είναι υπεύθυνοι για την σκηνογραφία, κάποιοι αναλαμβάνουν το ενδυματολογικό κομμάτι της παραγωγής κ.ο.κ.. Κατ' αυτόν τον τρόπο το Μουσικό Θέατρο ως μορφή τέχνης περιλαμβάνει στοιχεία του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης και των κοινοτικών τεχνών. Η παρούσα μελέτη επομένως, στόχο έχει να αναδείξει το μουσικό θέατρο ως μία μορφή τέχνης, η οποία συμπεριλαμβάνει τις φιλοσοφίες – μεθοδολογίες του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης και των κοινοτικών τεχνών και τον τρόπο με τον οποίο ως συνολικό έργο τέχνης λειτουργεί συμπεριληπτικά σε διάφορα τυπικά και μη τυπικά – κοινοτικά πλαίσια. Τέλος, η μελέτη αποτελεί μία προσωπική συνθετική θεώρηση των τριών παραμέτρων που πραγματεύεται η εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικό Θέατρο, *Gesamtkunstwerk*, Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, UDL, Πολυαισθητηριακή Εκπαίδευση, Πολυαισθητηριακή Διδασκαλία – Μάθηση, Κοινοτικές Τέχνες, Συμπερίληψη.

ABSTRACT

Music Theater in all its aspects – ancient tragedy, comedia del’arte, opera, operetta, musicals, experimental theater of the 20th century, new music theater etc. – includes and integrates a range of arts, such as music, acting, dance, set design, costume design, music composition, script writing and additional elements. As a Gesamtkunstwerk (universal/total work of art) the music theater can function inclusively in formal and non-formal – community educational contexts, as each participant of the respective production has the possibility to perform any role he wishes or can cope with e.g. some take charge of singing, others play music, some are responsible for the set design, some take charge of the costuming part of the production etc. In this way Music Theater as an art form includes elements of the universal design for learning, of multisensory education and the community arts. This study therefore, aims to highlight Music Theater as an art form, which includes the philosophies – methodologies of universal design for learning, multisensory education and community arts and how, as a universal work of art, it functions inclusively in various formal and non-formal – community contexts. Finally, the study is a personal synthetic reflection of the three parameters that the study deals with.

Keywords: Music Theater, Gesamtkunstwerk, Universal Design for Learning, UDL Multisensory Education, Multisensory Teaching – Learning, Community Arts, Inclusion.

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

Στα πλαίσια των προπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ήρθα σε επαφή με τον κόσμο της Μουσικής Εκπαίδευσης και αμέσως μαγεύτηκα. Συνειδητοποίησα πως η Μουσική Εκπαίδευση και η Μουσικοπαιδαγωγική επιστήμη θα με συντρόφευαν για μία ζωή. Παρακολουθούσα ανελλιπώς τα μαθήματα της μουσικής παιδαγωγικής και διάλεξα όλα τα σχετικά επιλεγόμενα μαθήματα. Τον τελευταίο χρόνο των σπουδών μου, έπρεπε να συγγράψω μία πτυχιακή εργασία. Ασχολήθηκα με τις αρχές της Κοινοτικής Μουσικής και της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης εστιάζοντας σε μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Αφού την ολοκλήρωσα, και παράλληλα με το πέρας των σπουδών μου, αποφάσισα να συνεχίσω τις σπουδές μου σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Έδωσα εξετάσεις και έγινα δεκτός στο ΠΜΣ «Μουσική και Κοινωνία» του ίδιου τμήματος, στην ειδίκευση «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινοτική Μουσική». Μέσα από τα μαθήματα του προγράμματος ήρθα σε επαφή με τις κοινοτικές τέχνες και ιδιαίτερα με την κοινοτική μουσική και τον ρόλο που διαδραματίζει η ύπαρξη της μουσικής στη ζωή των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Επιπλέον, ασχοληθήκαμε με έννοιες όπως π.χ. συμπερίληψη, ένταξη, αποκλεισμός κ.τ.λ., και παρακολουθήσαμε σεμινάρια σχετικά με νέες φιλοσοφίες, μοντέλα, τάσεις και πρακτικές στον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, πραγματοποιήσαμε πρακτική άσκηση στα πλαίσια της οποίας μπορούσαμε να απασχοληθούμε είτε σε τυπικά, είτε μη τυπικά – κοινοτικά περιβάλλοντα.

Μαζί με δύο συμφοιτήτριές μου, πραγματοποιήσαμε για δύο εξάμηνα εβδομαδιαίες συναντήσεις κοινοτικής μουσικής σε μία δομή ασυνόδευτων παιδιών και εφήβων με προσφυγικό προφίλ στη Θεσσαλονίκη. Είχαμε την ευκαιρία να προτείνουμε και να επαναδιαπραγματευθούμε προγράμματα, να εφαρμόσουμε μεθοδολογίες, να δούμε από πρώτο χέρι πως λειτουργούν μοντέλα και δραστηριότητες, με τις οποίες ασχοληθήκαμε σε ένα *in vitro* περιβάλλον, αρχικά σε θεωρητικό πλαίσιο και μετέπειτα μεταξύ μας, στα πλαίσια μικροδιδασκαλιών. Προσωπικά θεωρώ την πρακτική ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα της ζωής μου και μία τόσο δυνατή εμπειρία, που θα μου μείνει για πάντα αξέχαστη.

Παράλληλα με όλα αυτά, το κλασσικό τραγούδι με συντρόφευε σταθερά όλα τα χρόνια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ξεκίνησα μαθήματα μονωδίας κατά το πρώτο έτος των σπουδών μου και η αγάπη μου και το ενδιαφέρον μου για το κλασσικό τραγούδι ολοένα και μεγάλωνε. Μου δόθηκε η ευκαιρία να ταξιδέψω σε χώρες της Ευρώπης για συναυλίες και ρεσιτάλ συμμετέχοντας σε πολύ μεγάλα φεστιβάλ κλασσικής μουσικής. Το αποκορύφωμα ήταν όταν στα πλαίσια των υποχρεωτικών μαθημάτων για τη λήψη του διπλώματος μονωδίας, ξεκίνησα μαθήματα μελοδραματικής. Σε συνεργασία με έναν σκηνοθέτη/ηθοποιό, την καθηγήτρια μου, τους υπόλοιπους μαθητές της μελοδραματικής και εμού, ανεβάσαμε πέντε σκηνές από πέντε διαφορετικές όπερες.

Ο κόσμος της μουσικής δέθηκε με τον κόσμο του θεάτρου μέσα από την συμβολή όλων μας. Αναλύσεις ρόλων, κειμένων, μουσικής, ενδυματολογίας, σκηνικών κ.τ.λ. έγιναν με έναν διαλογικό τρόπο, όπου όλοι είχαμε λόγο και μπορούσαμε να πάρουμε μέρος για την λήψη της τελικής απόφασης. Και το αποτέλεσμα ήταν πολύ ιδιαίτερο. Πέρα από το μελοδραματικό κομμάτι, όλοι μας το διασκεδάσαμε καθ' όλη την διάρκεια των “μαθημάτων”. Δεθήκαμε περισσότερο μεταξύ μας, βοηθήσαμε ο ένας τον άλλον να τραβήξει τα δημιουργικά του όρια, συζητούσαμε για εξω - μουσικά/θεατρικά θέματα που μας απασχολούσαν και προσπαθήσαμε να τα ενσωματώσουμε στον τρόπο με τον οποίο δουλεύαμε τις σκηνές. Με λίγα λόγια γίναμε μία ομάδα.

Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην σύλληψη και συγγραφή της παρούσας εργασίας: η αγάπη μου για την Μουσική Εκπαίδευση, την Κοινοτική Μουσική και τη Μονωδία/Μελοδραματική. Στο Κεφάλαιο 2, γίνεται μία παρουσίαση των τυπικών και μη τυπικών-κοινοτικών πλαισίων διδασκαλίας-μάθησης, των κοινοτικών τεχνών, καθώς επίσης και με ποιον τρόπο λειτουργούν συμπεριληπτικά. Στη συνέχεια, στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάζεται το μουσικό θέατρο και οι φιλοσοφίες – μεθοδολογίες του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας-μάθησης. Έπειτα, στο Κεφάλαιο 4 το μουσικό θέατρο ορίζεται εκ νέου και παρουσιάζεται ως συμπεριληπτικό μοντέλο σε τυπικά και μη τυπικά – κοινοτικά περιβάλλοντα. Τέλος, παρουσιάζονται συμπεράσματα και προτάσεις που προέκυψαν από τη σύνθεση της βιβλιογραφίας.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να αναφερθώ στη χρήση του αρσενικού γένους σε όρους όπως «εκπαιδευτικός», «εκπαιδευόμενος», «συμμετέχοντας», «μουσικός», «μουσικοπαιδαγωγός» κ.τ.λ.. Ο κάθε όρος περιλαμβάνει πέρα από το αρσενικό και το θηλυκό γένος, και θα έπρεπε να εμφανίζεται ως «ο/η εκπαιδευτικός» κ.ο.κ.. Παρόλο που δεν συμφωνώ με την γενίκευση, την υιοθετώ για λόγους «οικονομίας» στην ανάγνωση του κειμένου.

Κεφάλαιο 2^ο: Εκπαίδευση, Κοινωνικές Τέχνες και Συμπερίληψη

2.1 Εκπαίδευση - Ορισμός

Η εκπαίδευση και οι διαδικασίες τις οποίες αυτή περιλαμβάνει, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι όλων των κοινωνιών. Πεδία τα οποία έχουν ιδιαίτερα στραμμένο το ενδιαφέρον τους στην ανθρώπινη κατάσταση, όπως η ανθρωπολογία, η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η ιστορία, η ψυχολογία κ.τ.λ., ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει, διαμορφώνει και μεταβάλλει τα άτομα (Bartlett & Burton, 2019).

Ο όρος εκπαίδευση μπορεί να έχει διττή σημασία. Πρώτον, με την πλατιά έννοια του όρου, εκπαίδευση σημαίνει την εξάσκηση και εκγύμναση ενός ατόμου σε ορισμένες δεξιότητες και δραστηριότητες, οι οποίες αφού αποκτηθούν, εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα πεδία και διαρκώς βελτιώνονται. Δεύτερον, με τη στενή έννοια του όρου, εκπαίδευση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που προγραμματίζεται από την πολιτεία και από άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Η εκπαίδευση έχει πολλαπλούς σκοπούς, οι οποίοι καθορίζονται τόσο από τον φορέα που την υλοποιεί, όσο και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευόμενους, καθώς επίσης και από το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Χατζηδήμου, 2020).

Σύμφωνα με τον Peters (1966), η εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια διαδικασία η οποία αφορά μόνο στην απλή εκμάθηση γεγονότων ή τρόπων για να κάνει κανείς κάτι. Ο εκπαιδευόμενος συνδέει έννοιες, προκειμένου να αποκτήσει μία ευρύτερη αντίληψη για το περιβάλλον του. Επιπλέον, ο Peters τονίζει πως για να θεωρηθεί κάτι εκπαίδευση θα πρέπει να είναι άξιο λόγου και συνεπώς δεν μπορεί να διαχωριστεί από αξιακές κρίσεις. Τέλος, ο Peters (1967) αναφέρει πως ο εκπαιδευόμενος πρέπει να συμμετέχει εθελούσια στην όλη διαδικασία, με ηθικά αποδεκτό τρόπο και όχι με καταναγκασμό.

Κατά τον Webster (2008), η εκπαίδευση είναι η διαχείριση της διαδικασίας εκμάθησης. Αποτελεί μία διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του ατόμου. Η εκπαίδευση, σε αντίθεση με τη μόρφωση, αποτελεί μέσο για έναν σκοπό και όχι αυτοσκοπό. Συνήθως προσφέρεται από οργανισμούς και, για να είναι αποτελεσματική, οφείλει να είναι στραμμένη προς

τον εκπαιδευόμενο και όχι προς τον εκπαιδευτικό. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να παρακινεί και να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν, παρά να επιβάλλει τη γνώση, τις συμπεριφορές και το αξιακό σύστημα του εκπαιδευτικού (Webster, 2008).

Η εκπαίδευση είναι μία κοινωνική διαδικασία που στοχεύει στην κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη. Αυτό το κοινωνικό ιδεώδες τονίζει και ο Rousseau, ο οποίος θεωρεί πως η εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζει την πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης οδηγεί και σε μία κριτική αντιμετώπιση της κοινωνίας, άποψη που υποστήριξε ο Σωκράτης, ο οποίος ήταν ο πρώτος που υπέδειξε την κριτική στάση και στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο Σωκράτης πιστεύει πως η εκπαίδευση είναι η διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων και η παράλληλη καθοδήγησή τους από την άγνοια στην κριτική γνώση. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο θέτει υπό διαρκή αμφισβήτηση στάσεις, αξίες και συμπεριφορές του καλού και του κακού, του σωστού και του λάθους, με αποτέλεσμα να κατανοεί τη σχετικότητα των εννοιών αυτών, να τις εντάσσει στο κοινωνικό τους πλαίσιο και να τις εξελίσει (Λαγός, 2008).

Σύμφωνα με τον Φαναριώτη (2004), η εκπαίδευση είναι μία έννοια η οποία περικλείει το περιβάλλον για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την ανάπτυξη της γνώσης, με ότι αυτό περιλαμβάνει, προκειμένου να τεθούν σε λειτουργία οι διαδικασίες της μάθησης. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η συμβολή στη δημιουργία γνώσεων και όχι απλώς η μετάδοσή τους. Με την ευρύτερη έννοια, η εκπαίδευση αφορά κυρίως σε γνωστικές ικανότητες, την απόκτηση γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και κατανόησης. Από την άλλη, οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως όντα που έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, να επικοινωνούν και να σκέφτονται, διεργασίες που λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και σε όλα τα πλαίσια.

«Οι άνθρωποι πάντα μάθαιναν ο ένας από τον άλλο στο πλαίσιο οικογενειακών ή κοινωνικών ομάδων. Όσο περισσότερο μεγάλωνε η κοινωνική κλίμακα και οι κοινωνίες γίνονταν πιο σύνθετες, τόσο περισσότερο τα εκπαιδευτικά συστήματα τυποποιούνταν και επεκτείνονταν» (Bartlett & Burton, 2019, σελ. 39-40).

Για να επιβιώσει μία κοινωνία είναι αναγκαία η ύπαρξη της εκπαίδευσης και η εκάστοτε πολιτεία οφείλει να δημιουργεί θεσμούς και ιδρύματα για την παροχή αγωγής και μάθησης. Η οργανωμένη αυτή παροχή αγωγής και μάθησης αποτελεί την εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανωθεί είναι το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα «είναι απόρροια των κοινωνικο-πολιτισμικών και πολιτικο-οικονομικών συνθηκών, τη συνισταμένη των οποίων και καλείται να εκφράσει» (Πυργιωτάκης, 2011, σελ. 75).

2.2 Βασικές έννοιες που αφορούν στην εκπαίδευση

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η εκπαίδευση είναι ένας όρος ομπρέλα που για να οριστεί πρέπει να αποσαφηνιστούν διάφορες επιμέρους έννοιες, οι οποίες βρίσκονται υπό την σκέπη του. Παρόλο που οι έννοιες αυτές έχουν διαφορετικές εννοιολογικές σημασίες αναλόγως με το πλαίσιο αναφοράς που συναντώνται, κρίνεται απαραίτητο να γίνει ανάλυσή τους, προκειμένου να διασφαλιστεί ομοιογένεια σε όλο το κείμενο. Οι έννοιες αυτές είναι: α) αγωγή, β) μόρφωση, γ) διδασκαλία και δ) μάθηση.

2.2.1 Αγωγή

Με τον όρο αγωγή χαρακτηρίζεται μία αλλαγή, επίδραση ή μεταβολή που ασκείται στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Είναι οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο, είτε αυτές προέρχονται από μεθοδευμένες ενέργειες, είτε από μη συστηματικές ενέργειες των ενηλίκων, συνομήλικων ή ακόμα και από το ευρύτερο περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 2011).

Σύμφωνα με το παραπάνω, γίνεται φανερό, πως η αγωγή διαφοροποιείται σε κάποιες βασικές κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία είναι η αγωγή ως συστηματική ενέργεια, όπου ο εκπαιδευτικός με σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες επιδρά στον εκπαιδευόμενο. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η αγωγή είναι η παιδευτική ενέργεια, η οποία στόχο έχει να προσελκύσει και να οδηγήσει τις ψυχές των παιδιών προς τις αρχές συμπεριφοράς οι οποίες έχουν αναγνωριστεί ως ορθές από τους νόμους της “Πολιτείας”.

«Παιδεία είναι η προσέλκυση και καθοδήγηση των παιδιών προς τις αρχές, που ο νόμος χαρακτηρίζει ως ορθές από την πείρα των πιο ώριμων και των πιο συνετών ανθρώπων» (Πλάτων, Νόμοι, 659d).

Η δεύτερη κατηγορία αναγνωρίζει την αγωγή ως αλληλεπίδραση, όπου οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο είναι αποτέλεσμα ενεργειών και επιρροών του κοινωνικού, πολιτισμικού και φυσικού περιβάλλοντος. Τέλος, μία τρίτη κατηγορία είναι η αυτοαγωγή, όπου οι ενέργειες ξεκινούν από το άτομο και καταλήγουν σε αυτό, και άρα το ίδιο το άτομο έχει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου ταυτοχρόνως. Η αυτοαγωγή κινητοποιείται από εξωτερικά πρότυπα και τη συνειδητοποίηση για ελλείψεις ή ανάγκες που νιώθει το άτομο σε σχέση με τα πρότυπα αυτά. Βασικές προϋποθέσεις για αυτοαγωγή είναι η κριτική ικανότητα, η αυτογνωσία και η παρωθητική βούληση (Πυργιωτάκης, 2011). Σε κάθε περίπτωση, οι επιδράσεις αφορούν κυρίως σε στάσεις, κανόνες, αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες είναι αποδεκτές από μία κοινωνία (Λαγός, 2008).

2.2.2 Μόρφωση

Με τον όρο μόρφωση νοείται το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας της αγωγής, είτε αυτή είναι συστηματική αγωγή, είτε αγωγή της αλληλεπίδρασης, είτε αυτοαγωγή. Δεν είναι το σύνολο των γνώσεων που έχουν συσσωρευθεί σε ένα άτομο, αλλά αντίθετα είναι αυτό που μένει όταν αφαιρεθούν οι γνώσεις. Είναι το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται το άτομο.

Το ρήμα μορφώνω σημαίνει δίνω μορφή, διαπλάθω. Για τον άνθρωπο σημαίνει δίνω μορφή στην πνευματική και σωματική υπόσταση, τοποθετώ σε τάξη τις εσωτερικές, πνευματικές, ηθικές, αξιακές, καλλιτεχνικές και συναισθηματικές ιδιότητες του. Στόχος είναι η δυναμική διαδικασία της εξέλιξης, μίας προσωπικότητας που διαρκώς τείνει να βελτιωθεί, και αυτό γιατί η μόρφωση είναι μία κατάσταση που συνεχώς μεταβάλλεται λόγω των πολιτισμικών, κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών (Πυργιωτάκης, 2011).

2.2.3 Διδασκαλία

Διδασκαλία είναι οι διαδικασίες και οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να οικειοποιηθεί τις γνώσεις και να

βελτιώσει τις δεξιότητες του (Πυργιωτάκης, 2011). Η διδασκαλία νοείται ως τέχνη και ως επιστήμη ταυτοχρόνως. Ως τέχνη, γιατί οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι, καινοτόμοι και αυθεντικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως επιστήμη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και μοντέλα. Ο εκπαιδευτικός-επιστήμονας αναγνωρίζει τους στόχους, επινοεί στρατηγικές, αναλύει και αξιολογεί τα δεδομένα και κοινοποιεί τα αποτελέσματα (Elliot, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2008). Κατά τη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μεσάζοντας ανάμεσα στην κοινωνία και στον εκπαιδευόμενο και ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης (Λαγός, 2008).

Σύμφωνα με τον Φαναριώτη (2004), η διδασκαλία αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η διδασκαλία «παρέχει τη δυνατότητα σαφούς περιγραφής και οργάνωσης του περιεχομένου της γνώσης που πρόκειται να αναπτυχθεί, της εφαρμογής των κατάλληλων μεθόδων ανάπτυξης της γνώσης, της υποβοήθησης των εκπαιδευομένων για την οργάνωση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, το συντονισμό των σχετικών δραστηριοτήτων, όπως επίσης και της ποσοτικής και ποιοτικής μέτρησης των σχετικών αποτελεσμάτων» (σελ. 30).

Η διδασκαλία μπορεί να είναι φυσική και σχολική (Χατζηδήμου, 2020). Η φυσική διδασκαλία είναι μία διαδικασία τυχαία, αυθόρμητη και απρογραμματίστη και αναφέρεται σε επιρροές από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του ατόμου (οικογένεια, φίλοι, γειτονιά κ.τ.λ.). Αντίθετα, η σχολική διδασκαλία είναι μία διαδικασία προγραμματισμένη, πολυδιάστατη και δυναμική, με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές.

2.2.4 Μάθηση

Μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο, με προσωπικές διαδικασίες, αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ευρύτερη αντιμετώπιση του περιβάλλοντος με μεγαλύτερη αυτοτέλεια (Πυργιωτάκης, 2011). Είναι οι διαδικασίες και οι στρατηγικές «που χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου να αποκτήσουν νέες

πληροφορίες» (Elliot κ.α., 2008, σελ.32). Η μάθηση δεν αφορά μόνο στο γνωστικό πεδίο, αλλά και στο κοινωνικό και συναισθηματικό, που σχετίζεται με την οικειοποίηση τρόπων συμπεριφοράς. Αφορά τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον εκπαιδευόμενο και για να είναι επιτυχής η μάθηση, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία.

Ο Ausubel (1968, 1977, Ausubel et al., 1978), αναλύοντας τη μάθηση, έκανε δύο βασικές διακρίσεις: μία ανάμεσα στη μάθηση πρόσληψης και τη μάθηση ανακάλυψης, και μία μεταξύ της μηχανικής (αποστήθιση) και ουσιαστικής μάθησης. Κατά τη μάθηση πρόσληψης, το εν δυνάμει ουσιαστικό υλικό αποκτά νόημα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι το εσωτερικεύουν. Αντίθετα, στη μάθηση ανακάλυψης, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ανακαλύψουν αυτό που πρέπει να μάθουν και να το ανακατατάξουν, ώστε να ενσωματωθεί στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Τέλος, η ουσιαστική μάθηση αφορά στη διαδικασία κατά την οποία οι νέες πληροφορίες αποκτούν νόημα για τον εκπαιδευόμενο. Η δημιουργία νέων νοημάτων είναι η διεργασία κατά την οποία το εν δυνάμει ουσιαστικό υλικό μετατρέπεται σε πραγματικά ουσιαστικό.

Ο Χατζηδήμου (2020) διαχωρίζει τη μάθηση, όπως και τη διδασκαλία, σε φυσική και σχολική. Τα παιδιά, με τον ερχομό τους στο σχολικό περιβάλλον, έχουν ήδη γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που έχουν αποκτηθεί με τυχαίο και απρογραμματιστό τρόπο. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει πως με την φοίτηση στο σχολικό πλαίσιο οι ιδιότητες αυτές παύουν να εμπλουτίζονται. Μάθηση είναι η απόκτηση εμπειρίας, η ιδιοποίηση και επεξεργασία πληροφοριών που ωθούν το άτομο στο να αλλάξει συμπεριφορά και τρόπο ζωής. Το άτομο με δική του δραστηριότητα, αλλά και με τη βοήθεια και συμπαράσταση των άλλων, αποκτά γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές προκειμένου να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο το ευρύτερο περιβάλλον, να αναδιαμορφώσει την ταυτότητα του, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και στη συνέχεια να επιχειρήσει να το αλλάξει.

2.2.5 Περίληψη ενότητας

Όλες αυτές οι έννοιες της αγωγής, της μόρφωσης, της διδασκαλίας και της μάθησης αφορούν σε μία συνεχή διαδικασία σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Οφείλει να

γίνει η αποσαφήνισή αυτών των εννοιών, καθώς μπορούν να λάβουν χώρα σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης, είτε αυτά είναι τυπικά, είτε μη-τυπικά, είτε άτυπα. Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται αναλυτικά αυτά τα τρία εκπαιδευτικά πλαίσια.

2.3 Εκπαιδευτικά πλαίσια

Η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα επιβάλλει την καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών οι οποίοι θα προετοιμαστούν μέσω της εκπαίδευσης, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στις διάφορες πτυχές – κοινωνική, πολιτική, οικονομική – της κοινωνίας στην οποία ζουν (Παπαζαχαρίου – Χριστοφόρου, 2017).

Ο άνθρωπος, έχει την ικανότητα να μαθαίνει από τα πάντα γύρω του. Από το οικογενειακό, το σχολικό, το φιλικό, το εργασιακό και το κοινωνικό περιβάλλον, από τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, από το φυσικό περιβάλλον και γενικότερα από το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τυπικά πλαίσια, όπως π.χ. η πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, μη τυπικά πλαίσια, όπως π.χ. η ωδειακή εκπαίδευση, μαθήματα που προσφέρουν οι δήμοι ή ιδιωτικοί φορείς, και άτυπα πλαίσια, που αφορούν διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα χωρίς την απαραίτητη γνώση του ατόμου, μέσω π.χ. της παρατήρησης και των καθημερινών βιωμάτων.

Ο Χατζηδημού (2020) διαχωρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση σε φυσική και σχολική. Η σχολική διδασκαλία-μάθηση αφορά ουσιαστικά σε οποιοδήποτε τυπικό ή και μη-τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ αντίθετα η φυσική διδασκαλία-μάθηση αφορά σε άτυπα περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

2.3.1 Τυπική εκπαίδευση

Η τυπική εκπαίδευση (Formal Education) αναπτύχθηκε αρχικά για να καλύψει της ανάγκες μίας μικρής μερίδας ατόμων, τις μειονότητες των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων. Με το πέρασμα των χρόνων, έγινε υποχρεωτική για όλους, χωρίς αυτό να σημαίνει, ωστόσο, πως παρέχονταν η ίδια εκπαίδευση στις μάζες και στους ελίτ.

Σταδιακά, ο χρόνος παραμονής και φοίτησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αυξάνονταν, καθώς τα παιδιά ξεκινούσαν τη φοίτησή τους ολοένα και νωρίτερα, και ολοκλήρωναν τις σπουδές τους όλο και αργότερα, σε σχέση με τις γενεές που προηγήθηκαν (Bartlett & Burton, 2019).

Η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στις διαδικασίες που σχετίζονται με τη συστηματοποιημένη μεταβίβαση γνώσεων σύμφωνα με ένα σύνολο προγραμματισμένων διαδικασιών (Φαναριώτης, 2004). Είναι το ιεραρχημένο, δομημένο, οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση π.χ. νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΑΕΙ, ΑΤΕΙ ΙΕΚ, ΤΕΕ (Πυργιωτάκης, 2011· Bartlett & Burton, 2019). Στην τυπική εκπαίδευση, κεντρικό στοιχείο αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο έχει «ισχυρή νομική βάση και αποτελεί μία κοινωνική επιταγή, η οποία ρυθμίζεται και υπόκειται σε αυστηρό έλεγχο από διάφορους θεσμούς» (Bartlett & Burton, 2019, σελ. 148).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD, 2022) επισημαίνει πως ο ορισμός της τυπικής εκπαίδευσης είναι κατά γενική ομολογία επικρατής, και αναφέρεται στην επίσημη μάθηση που είναι πάντα οργανωμένη, δομημένη και έχει μαθησιακούς στόχους. Στόχος του εκπαιδευόμενου είναι να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες ή και ικανότητες. Τυπικά παραδείγματα είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του συστήματος αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή της κατάρτισης στο χώρο εργασίας που κανονίζει ο εργοδότης.

2.3.2 Μη τυπική εκπαίδευση

Μη τυπική εκπαίδευση (Non-formal Education) είναι οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους π.χ. μουσικές σχολές, κέντρα επιμόρφωσης, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.

Σύμφωνα με τον OECD (2022), η μη τυπική μάθηση είναι μία έννοια που μπορεί να οριστεί με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, σε αντίθεση με την τυπική και την άτυπη μάθηση. Παρόλα αυτά, η μη τυπική μάθηση πολλές φορές έχει στοιχεία οργάνωσης και μπορεί να περιλαμβάνει μαθησιακούς στόχους. Το πλεονέκτημα της ενδιάμεσης αυτής έννοιας έγκειται στο γεγονός ότι μια τέτοιου είδους μάθηση μπορεί να συμβεί με πρωτοβουλία του ατόμου, αλλά επίσης συμβαίνει και ως υποπροϊόν πιο οργανωμένων δραστηριοτήτων, είτε οι ίδιες οι δραστηριότητες έχουν μαθησιακούς στόχους, είτε όχι. Τέλος, ο OECD (2022) αναφέρει πως σε ορισμένες χώρες, ολόκληρος ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων εμπίπτει στη μη τυπική μάθηση, ενώ αντίθετα σε άλλες χώρες η πλειοψηφία εκπαίδευσης ενηλίκων είναι τυπική.

2.3.3 Άτυπη εκπαίδευση

Άτυπη εκπαίδευση (Informal Education) είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει, διαμορφώνει και αποκτά στάσεις, αξίες, συμπεριφορές δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το ευρύτερο περιβάλλον του. Ο άνθρωπος από τη γέννησή του εκπαιδεύεται μέσα από το πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εξέλιξης, το οποίο τον βοηθάει να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Φαναριώτης, 2004).

Κατά τον OECD (2022), η άτυπη μάθηση αναφέρεται ως μάθηση μέσω της εμπειρίας ή απλώς ως εμπειρία. Δεν αφορά σε οργανωμένες διαδικασίες, ούτε υπάρχουν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Η ιδέα είναι ότι το απλό γεγονός της ύπαρξης εκθέτει συνεχώς το άτομο σε καταστάσεις μάθησης, για παράδειγμα στη δουλειά, στο σπίτι ή κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Αυτός ο ορισμός, όπως και της τυπικής μάθησης, είναι επικρατής και υπάρχει ομοφωνία απόψεων.

2.3.4 Περίληψη ενότητας

Στην ενότητα αυτή έγινε αποσαφήνιση των τριών εκπαιδευτικών πλαισίων, της τυπικής, της μη-τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Η ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει από μία πληθώρα ερεθισμάτων συνεπάγεται την αλληλοεπικάλυψη του τυπικού, μη-τυπικού και άτυπου πλαισίου. Σε τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης μπορούν να λαμβάνουν χώρα διαδικασίες άτυπης μάθησης, ή σε μη-τυπικά πλαίσια μπορεί να εμφανιστούν στοιχεία τυπικής εκπαίδευσης π.χ. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, το πλαίσιο μάθησης είναι τυπικό, παρόλα αυτά, οι μαθητές στα διαλλείματα μπορεί να αλληλοεπιδρούν με τρόπο που συμβάλει στην άτυπη εκπαίδευσή τους. Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται τα πλαίσια διδασκαλίας-μάθησης και η αλληλοεπικάλυψή αυτών.

2.4 Πλαίσια διδασκαλίας-μάθησης

Παρόλο που υπάρχει ένας αρκετά σαφής διαχωρισμός των εκπαιδευτικών πλαισίων (τυπικά, μη τυπικά, άτυπα), ωστόσο, τα πλαίσια διδασκαλίας-μάθησης πολλές φορές δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Στο φάσμα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται-μαθαίνουν, συμμετέχουν και αξιολογούν τη μάθηση μπορεί να είναι πολλαπλοί και να αλληλεπικαλύπτονται.

Σύμφωνα με τον Folkestad (2006), οι έννοιες “τυπική” και “άτυπη” δεν θα έπρεπε να διχοτομούνται με τόσο διαυγή τρόπο, αλλά αντίθετα πρέπει να θεωρούνται ως οι δύο πόλοι μίας αλληλουχίας. Σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο λοιπόν, εμφανίζονται στοιχεία τόσο τυπικής, όσο και άτυπης εκπαίδευσης. Τα όρια του τυπικού και άτυπου είναι θολά και κατά αυτόν τον τρόπο οι δύο έννοιες έχουν διαλογικό χαρακτήρα. Για να επιτευχθεί αυτός ο διάλογος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπνευστή (facilitator) έχει πολύ μεγάλη σημασία.

Ο Heron (1999), περιγράφει τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού-εμπνευστή ως εξής: ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής οφείλει α) να έχει γνώσεις και δεξιότητες για ένα γνωστικό αντικείμενο, β) να έχει διδακτική επάρκεια, να γνωρίζει δηλαδή τι, πως και γιατί θα διδάξει κάτι, γ) να είναι ικανός να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους

εκπαιδευόμενους μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και μέσω διαφορετικών μέσων και δ) να λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων.

Κατά τον Rodgers (1969) η έννοια του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή είναι πιο ευρεία, καθώς λαμβάνει και τον ίδιο την εκπαιδευτικό-εμπυχωτή ως μέλος της ομάδας. Ο Rodgers προτείνει πως ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής:

- 1) Μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη διάθεση των μελών της ομάδας, το κλίμα της ομάδας ή το είδος της εμπειρίας.
- 2) Βοηθά τους εκπαιδευόμενους, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, να θέτουν και να καθορίζουν τους στόχους τους.
- 3) Στηρίζεται στην επιθυμία του κάθε εκπαιδευόμενου για την υλοποίηση των στόχων που έχουν νόημα για αυτόν, καθώς και την κινητήρια δύναμη πίσω από την ουσιαστική μάθηση.
- 4) Προσπαθεί να οργανώνει και να διαθέτει όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές μάθησης μπορεί.
- 5) Θεωρεί τον εαυτό του ως μία ευέλικτη πηγή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ομάδα.
- 6) Ανταποκρινόμενος στις εκδηλώσεις της ομάδας, δέχεται τόσο το διανοητικό περιεχόμενο και τις συναισθηματικές συμπεριφορές, προσπαθώντας να δίνει σε κάθε πτυχή το βαθμό έμφασης που έχει για το άτομο ή την ομάδα.
- 7) Αφού καθιερωθεί ένα κλίμα αποδοχής στην ομάδα, ο ίδιος μπορεί να αποτελέσει ένα μέλος της ομάδας, εκφράζοντας τις απόψεις του σε ισότιμη βάση με τους υπόλοιπους.
- 8) Μοιράζεται με την ομάδα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, με δική του πρωτοβουλία, με τρόπους που δεν απαιτούν ούτε επιβάλλονται, αλλά αποτελούν απλώς μία προσωπική δήλωση που οι συμμετέχοντες μπορούν να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν.
- 9) Βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση αναφορικά με την έκφραση συναισθημάτων από τους συμμετέχοντες.
- 10) Προσπαθεί να αναγνωρίσει και να αποδέχεται τους δικούς του περιορισμούς.

Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής βρίσκεται εκεί για να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για μάθηση και αλλαγή, τόσο προσωπική όσο και κοινωνική. Ο

εκπαιδευτικός-εμπυχωτής «δημιουργεί προϋποθέσεις για σεβασμό, αποδοχή και χώρο για όλους, εμπνέει και διδάσκει τον εναγκαλισμό μεταξύ των συμμετεχόντων» (Τσακίρογλου, 2021, σελ. 77-78). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή είναι πολυδιάστατος και διαφοροποιείται αναλόγως την ομάδα, αλλά και τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Είναι η μορφή που άλλοτε έχει ηγετικό ρόλο, άλλοτε καθοδηγητικό-συμβουλευτικό και άλλοτε απλώς παρατηρητικό ή και συμμετοχικό.

Ο Heron (1999) κάνει διάκριση ανάμεσα σε τρεις τρόπους εκπαίδευσης-εμπύχωσης, οι οποίοι αφορούν στη λήψη αποφάσεων και στις σχέσεις εξουσίας εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει τον ιεραρχικό τρόπο (hierarchical mode), όπου ο εκπαιδευτικός διευθύνει τη μάθηση και λαμβάνει αποφάσεις για τους εκπαιδευόμενους, τον συνεργατικό τρόπο (co-operative mode), όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, και τέλος κάνει λόγο για τον αυτόνομο τρόπο (autonomous mode), όπου ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων και την εξουσία έχουν οι εκπαιδευόμενοι.

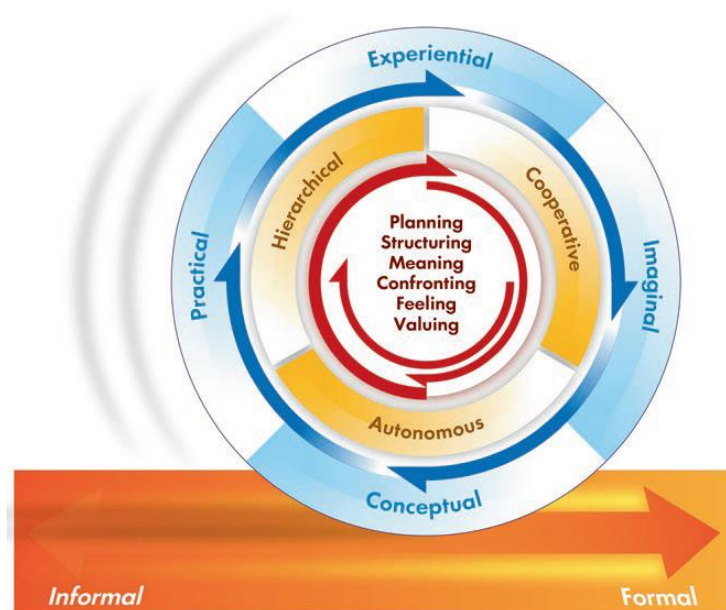
Προτείνει ένα μοντέλο για την εμπύχωση στη μάθηση, το οποίο αναγνωρίζει τη δυναμική διασταύρωση μεταξύ ατόμων, ομάδων, πλαισίων και διαφορετικών μορφών γνώσης και μάθησης. Οι τρεις τρόποι εκπαίδευσης-εμπύχωσης (ιεραρχικός, συνεργατικός, αυτόνομος) τέμνονται με άλλες έξι διαστάσεις (Heron, 1999):

- 1) Σχεδιασμός (Planning): Αφορά στον προσδιορισμό των στόχων.
- 2) Δόμηση (Structuring): Αφορά στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και τον καθορισμό των μεθοδολογιών που θα χρησιμοποιηθούν
- 3) Νόημα (Meaning): Αφορά στο πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες μάθησης, τι σημαίνουν για αυτούς και πως αντιδρούν σε αυτές.
- 4) Αντιπαράθεση (Confronting): Αφορά στην αντίσταση στη μάθηση και σε συγκρούσεις που προκύπτουν αναφορικά με διάφορα ζητήματα, και πως αυτή η αντίσταση και οι αντιπαραθέσεις αναγνωρίζονται και ξεπερνιούνται.
- 5) Συναίσθημα (Feeling): Αφορά στη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο προσωπικών, όσο και ομαδικών
- 6) Αξία (Valuing): Αφορά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος σεβασμού, το οποίο αναγνωρίζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του καθενός.

Ο Heron (2009) περιγράφει έναν βιωματικό κύκλο μάθησης, ο οποίος περιλαμβάνει βιωματικό-συγκινησιακό (experimental-affective), νοητικό (imaginal), εννοιολογικό (conceptual) και πρακτικό (practical) επίπεδο. Το βιωματικό-συγκινησιακό επίπεδο είναι η βάση από την οποία αναδύονται όλα τα υπόλοιπα επίπεδα, και αφορά στο συναίσθημα και στο τι μπορεί να μάθει κανείς κατά τη στιγμή της εμπειρίας. Το νοητικό επίπεδο αφορά στις φανταστικές απεικονίσεις των νέων ιδεών. Οι γνωστικές αντιλήψεις προκύπτουν από το εννοιολογικό επίπεδο, ενώ το πρακτικό επίπεδο επικεντρώνεται στις δεξιότητες και στον τρόπο με τον οποίο αυτές αποκτώνται.

«Ο Heron εξηγεί ότι μέσω της βιωματικής (συγκινησιακής) μάθησης, κάθε άτομο συναντά τον κόσμο και με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζει μοτίβα και μορφές (νοητική μάθηση). Αυτά τα μοτίβα και οι μορφές γίνονται η βάση για την ανάπτυξη της γλώσσας και της γνώσης (εννοιολογική μάθηση), οι οποίες αργότερα εφαρμόζονται σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων (πρακτική μάθηση). Ο Heron προτείνει ότι το μοντέλο του, το οποίο προκρίνει την αυτοκαθοδήγηση και την ιδέα της ολόπλευρης προσωπικότητας, μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο όπου η μάθηση γίνεται μέσω της εμπειρίας, της δράσης και της πρακτικής, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης τεχνικών δεξιοτήτων σε έναν τομέα» (Creech, Varvarigou and Hallam, 2020, σελ.9).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως σε όλα τα πλαίσια διδασκαλίας-μάθησης, είτε αυτά είναι τυπικά, μη-τυπικά, είτε άτυπα, μπορεί να προκύψουν πρακτικές και χαρακτηριστικά από διαφορετικά πλαίσια, ανάλογα με τους στόχους, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, και τα γενικότερα ατομικά ή ομαδικά χαρακτηριστικά.



Εικόνα 1 Το μοντέλο του Heron (1999, 2009). Διαστάσεις και επίπεδα διδασκαλίας-μάθησης. Όπως εμφανίζεται στο Creech, Varvarigou and Hallam, 2020, σελ. 10.

2.5 Κοινοτικές τέχνες – Ιστορική ανασκόπηση και ορισμός

Η αρχή του εικοστού πρώτου αιώνα σηματοδότησε την αύξηση πρακτικών αλλά και επιστημονικών κειμένων αναφορικά με τις τέχνες ως συλλογική πράξη, για αναζωογόνηση των κοινοτήτων και την συνακόλουθη κοινωνική αλλαγή. Παρόλο που ο όρος κοινοτικές τέχνες (Community Arts) είναι σχετικά πρόσφατος, πρωτοεμφανίστηκε ως πρακτική μερικές δεκαετίες νωρίτερα σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Μεγάλη Βρετανία, η Ιρλανδία, η Αυστραλία και η Ολλανδία (Crehan, 2011, Trivic, 2021, Rush, 2022). Σήμερα, χρησιμοποιούνται επίσης όροι όπως: διαλογικές τέχνες (dialogical arts) και κοινοτικά βασισμένες τέχνες (community-based arts ή και community-engaged arts) (Trivic, 2021). Παρόλα αυτά, οι κοινοτικές τέχνες παραμένουν ένα σύνθετο, αμφισβητούμενο και πολλές φορές επίμαχο ζήτημα (Combat Poverty Agency - CPA, 1995· Trivic, 2021).

Οι κοινοτικές τέχνες είναι ένα κίνημα που ξεκίνησε γύρω στη δεκαετία του 1960, όταν πολιτικές και πολιτισμικές ενέργειες είχαν ιδιαίτερη παρουσία και έξαρση (Kelly, 1984· Crehan, 2011· Rush, 2022· Lohman & Pearce, 2021). Σε μία εποχή με έντονες πολιτικές αλλαγές, την γέννηση της δημοφιλούς μουσικής (popular music), την ψυχαγωγική χρήση ναρκωτικών ουσιών και την εμφάνιση νέων μεθόδων αντισύλληψης παρουσιάστηκε μία έντονη επιθυμία για παγκόσμια ειρήνη και αυτοδιάθεση. Αυτή η έκρηξη πήρε πολλές μορφές, από δωρεάν φεστιβάλ, μέχρι την κυκλοφορία αντιστασιακού τύπου. Η διαρκής οικονομική άνθηση είχε αρχίσει να εξαλείφει τις ταξικές συγκρούσεις και μία νέα αταξική πολιτική που θεσπιζόταν είχε ως στόχο να δώσει την εξουσία στον “λαό”. Οι κοινοτικές τέχνες ήταν ένας από τους τρόπους με τον οποίο αυτή η φιλοσοφία θα γίνονταν πραγματικότητα, καθώς θα «έβγαζε την τέχνη στους δρόμους» και θα την έδινε πίσω στον λαό (Kelly, 1984, σελ. 9).

Πέρα από την εμφάνιση των κοινοτικών τεχνών για πολιτικούς λόγους, η άνθηση τους στα μέσα του 20^{ου} αιώνα οφείλεται, κατά ένα ποσοστό, σε νέα κονδύλια που εμφανίστηκαν για τη χρηματοδότηση τοπικών συμμετοχικών καλλιτεχνικών προγραμμάτων. Τα κονδύλια αυτά ήταν είτε κρατικά, είτε ιδιωτικά και είχαν καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και εξάπλωση αντίστοιχων κοινοτικών προγραμμάτων (Rush, 2022). Οργανισμοί όπως το Συμβούλιο των Τεχνών (Arts Council) στη Μεγάλη Βρετανία και ο νόμος για την Ολοκληρωμένη Απασχόληση και Κατάρτιση (Comprehensive Employment and Training Act) στις ΗΠΑ, πολλές φορές είχαν καίριο ρόλο για την χρηματοδότηση των καλλιτεχνών και των κοινοτικών προγραμμάτων που αυτοί προτείνουν (Rush, 2022, Crehan 2011).

Η δημιουργία και κατανάλωση της τέχνης είναι στενά συνδεδεμένες με σχέσεις εξουσίας που κάνουν την τέχνη πιο προσβάσιμη για ορισμένους, αλλά ταυτοχρόνως αποκλείουν κάποιους άλλους. Οι κοινοτικές τέχνες στόχο έχουν να δημιουργούν τέχνη όχι μόνο για το κοινό που παρακολουθεί έτσι και αλλιώς τέχνη, για μία ελίτ κοινωνία, αλλά να ξεχειλώσουν αυτά τα όρια, ώστε η τέχνη να έχει απήχηση σε μεγαλύτερη μερίδα πληθυσμού. Οι καλλιτέχνες δεν ήθελαν να δημιουργούν τέχνη μόνο για την υψηλή κοινωνία. Αντίθετα, επιθυμούσαν να συμπεριλάβουν ανθρώπους από όλες τις κοινωνικές τάξεις, ιδιαιτέρως από την αστική εργατική τάξη, και να δημιουργήσουν τέχνη με αυτούς και όχι μόνο για αυτούς (Crehan, 2011).

Παρόλο που για τις κοινοτικές τέχνες δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός, ωστόσο, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο εύρος δημιουργικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, στις οποίες τοπικές ομάδες συμμετέχουν συλλογικά με απώτερο στόχο την προσωπική, ομαδική και κοινοτική ανάπτυξη. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν μουσική, θέατρο, χορό, ζωγραφική, δημιουργική γραφή, φωτογραφία, κεραμική, κέντημα κ.τ.λ. Σκοπός των κοινοτικών τεχνών είναι να γνωστοποιήσει και να αντιμετωπίσει κοινωνικά προβλήματα όπως η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (CPA, 1995).

«Λόγω των ριζών τους, μπορεί να γίνει η υπόθεση πως οι κοινοτικές τέχνες στοχεύουν στην εξάλειψη της φτώχειας και στην κοινωνική ανάπτυξη, αλλά πολλές δραστηριότητες είναι προσανατολισμένες στην παροχή μιας ευχάριστης, διασκεδαστικής και πολύτιμης, αλλά άπαξ, καλλιτεχνικής εμπειρίας» (CPA, 1996, σελ.5).

Σύμφωνα με τον Hodgers (1996), η τέχνη επιτρέπει στον άνθρωπο να αποκτήσει και να βιώσει συναισθήματα που δεν είναι εφικτά με κανέναν άλλο τρόπο, και για αυτό τα σύμβολα της τέχνης παρέχουν στον άνθρωπο δυναμικούς τρόπους επικοινωνίας. Για την Rush (2022) η κοινοτική τέχνη είναι τοπική, συλλογική και αισθητική προσπάθεια που εμπλέκει τόσο ειδικούς, όσο και μη ειδικούς στη διαδικασία δημιουργίας και εκτέλεσης. Οι κοινοτικές τέχνες επιδιώκουν να κάνουν την τέχνη πιο συλλογική, συμμετοχική και προσβάσιμη και να προκαλέσουν κοινωνική και πολιτική αλλαγή (CPA, 1995, 1996· Kupperts, 2007). Σε αυτή τη περίπτωση, οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν την εξειδίκευση που έχουν για να συμπεριλάβουν ανθρώπους από όλα τα κοινωνικά στρώματα, και ιδίως από τα χαμηλότερα, ώστε η συλλογικότητα και η προσβασιμότητα να είναι ουσιαστική και πρακτική και όχι μόνο θεωρητική (Crehan, 2011).

Οι Schrag και Rowe (2020) τονίζουν πως μεγίστης σημασίας είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της κοινότητας. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των κοινοτικών τεχνών είναι πως στο κέντρο τους βρίσκεται ο άνθρωπος και όχι η τέχνη αυτή καθ' αυτή. «Το να δουλεύεις μαζί με άλλους, επιτρέπει να αναδυθούν διαφορετικές φωνές, σώματα και εμπειρίες» (Kupperts, 2007). Η τέχνη αποτελεί το μέσο για επικοινωνία, συλλογικότητα, δημιουργία ομάδας/κοινότητας και

αίσθηση “ανήκειν”. Η δημιουργική πράξη των κοινοτικών τεχνών είναι συνδεδεμένη όχι μόνο με την αναδιαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και την δημιουργία πιθανών μελλοντικών εαυτών, αλλά και με την διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής μέσω της τέχνης (Lohman & Pearce, 2021).

«Οι κοινοτικές τέχνες (community-based art) μπορεί να είναι περίπλοκες, αλλά δεν απαιτούν ειδική εκπαίδευση για να συμμετάσχει κανείς. Το μόνο που απαιτείται είναι μια ακλόνητη πίστη στη δύναμη των ανθρώπων να ξεπερνούν τα προβλήματα δημιουργικά και συνεργατικά. Η οικοδόμηση συναίνεσης μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές προοπτικές, χαρίσματα, ταλέντα και δεξιότητες είναι ένα από τα πράγματα που οι κοινοτικές τέχνες κάνουν με τον καλύτερο τρόπο» (Knight, Schwarzman, 2017, σελ. xii).

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά κάποιες από τις σημαντικότερες, κατά τον συγγραφέα του παρόντος, κοινοτικές τέχνες: η κοινοτική μουσική, το εφαρμοσμένο θέατρο και ο κοινοτικός χορός.

2.5.1 Κοινοτική Μουσική

Το 1988 ιδρύθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education – ISME) η Επιτροπή για την Κοινοτική Μουσική Δραστηριότητα (Community Music Activity Commission – CMAC) από τον Νορβηγό Einar Solbu. Στόχος της ήταν, και εξακολουθεί να είναι μέχρι και σήμερα, να φέρνει σε επαφή και να στηρίζει θεωρητικούς και επαγγελματίες μουσικούς κοινοτικής μουσικής (Veblen, 2008). Από εκπαιδευτικής άποψης, η κοινοτική μουσική έχει πολύ ενδιαφέρον, καθώς συνδέεται άμεσα με νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια. Ενώ τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα πολλές φορές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, οι πρακτικές της κοινοτικής μουσικής συμφωνούν με τις νέες συνθήκες με πολύ φυσικό τρόπο (Koopman, 2007).

Ο όρος «Κοινοτική Μουσική» (Community Music) έχει οριστεί με πολλαπλούς τρόπους, καθώς, σύμφωνα με την Veblen (2008), διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία, και άρα το περιεχόμενο και οι αρχές της καθορίζονται από τις εκάστοτε

κοινωνικές συνθήκες. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, αφορά ανθρώπους που εμπλέκονται, που κάνουν μουσική (Veblen & Olsson, 2002), χωρίς αυτό να περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Higgins, 2012). Δύναται να περιλαμβάνει, στοιχεία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, και για τον λόγο αυτό μπορεί κανείς να συμπεριλάβει συστατικά της κοινοτικής μουσικής σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, μπορούν να γίνουν συνεργασίες μεταξύ τυπικών, μη τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Veblen, 2008· Higgins, 2012· Coppi, 2017· Higgins & Willingham, 2017).

Ο Higgins (2012) αναφέρει πως η κοινοτική μουσική είναι μία έκφραση της πολιτισμικής δημοκρατίας και οι μουσικοπαιδαγωγοί - εμπνευστές εστιάζουν στο να δημιουργήσουν μουσικές ευκαιρίες για ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων από διάφορες πολιτισμικές ή ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας υιοθετούνται οι όροι μουσικοπαιδαγωγός, μουσικός της κοινότητας ή μουσικοπαιδαγωγός – εμπνευστής. Εμπνευστής γιατί το περιεχόμενο των κοινοτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό χαρακτηριστικά της εμπνύχωσης. «Εμπνύχωση σημαίνει “δίνω ψυχή”, δίνω ζωή σε κάτι άψυχο. Ακόμα, σημαίνει “δίνω πνοή”, εμπνέω, δίνω δύναμη, κίνηση και ροή, ενεργοποιώ» (Κοκκίδου, 2014).

Βασικά στοιχεία της κοινοτικής μουσικής είναι η συμμετοχή των ανθρώπων, η παροχή ίσων ευκαιριών, η πολυπολιτισμικότητα και η συμπερίληψη. Ο Higgins (2012) κάνει λόγο για τρία σημεία:

- 1) Μουσική της κοινότητας: Αφορά στη μουσική οποιασδήποτε κοινότητας σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο, και εξετάζει τη μουσική ως μέσο έκφρασης της τοπικής ταυτότητας, των παραδόσεων, των φιλοδοξιών και των κοινωνικών σχέσεων. Η έμφαση δίνεται στην επιρροή που έχει η μουσική σε αυτούς που συμμετέχουν.
- 2) Κοινοτική μουσική δημιουργία: Είναι στενά συνδεδεμένη με τη μουσική της κοινότητας, ωστόσο σε αυτήν την περίπτωση η έμφαση δίνεται στην συμμετοχή και στην έκθεση στη μουσική δημιουργία.
- 3) Αλληλεπίδραση μεταξύ του μουσικοπαιδαγωγού/εμπνευστή και των συμμετεχόντων: Εξειδικευμένοι μουσικοπαιδαγωγοί δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για μουσική δημιουργία, που δε βασίζεται σε κάποιο τυπικό

εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έμφαση δίνεται στους ανθρώπους, στη συμμετοχή, στο πλαίσιο, στην ισότητα ευκαιριών και στην ποικιλία.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η μουσική δημιουργία είναι αναπόσπαστο κομμάτι των πολιτισμών και της εκάστοτε κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, οι μουσικοπαιδαγωγοί που εργάζονται στα πλαίσια κοινοτικών προγραμμάτων δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο διάλογο, στη διαπραγμάτευση, στη συνεργασία και στη πολιτισμική δημοκρατία. Επομένως, η κοινοτική μουσική είναι μία παρεμβατική προσέγγιση μεταξύ του μουσικοπαιδαγωγού και των συμμετεχόντων που επιθυμούν να λάβουν μέρος (Higgins & Willingham, 2017).

Η Corpi (2017) παρουσιάζει την κοινοτική μουσική ως μία ευκαιρία για κοινωνική ποικιλομορφία, έκφραση και προσωπική εξέλιξη, καθώς τη συνδέει με τη δια βίου μάθηση, και παρουσιάζει τον ρόλο της μουσικής στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Μέσω της κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται ατομικές δεξιότητες και ικανότητες που έχουν μεγάλη σημασία για τη συνοικοδόμηση μίας κοινωνικής ταυτότητας και βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Η κοινοτική μουσική ασχολείται με την κοινωνική δικαιοσύνη, τον πολιτικό ακτιβισμό, την ειρήνη, την υγεία και την ευημερία (Bartleet & Higgins, 2018).

Βασικό στοιχείο της κοινοτικής μουσικής είναι η ενεργή μουσική πράξη που εμπεριέχει εκτέλεση, σύνθεση/δημιουργία και αυτοσχεδιασμό, και αφορά όλα τα είδη μουσικής που μπορεί να περιλαμβάνονται ή να αποτελούν μέρος πολιτιστικών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεων (Veblen, 2008· Koopman, 2007· Higgins, 2012). Τα προγράμματα κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης είναι βασισμένα στην ιδέα πως ο καθένας έχει το δικαίωμα και τη δυνατότητα να δημιουργήσει και να έρθει με οποιονδήποτε τρόπο σε επαφή με τη μουσική (Veblen & Olsson, 2002· Higgins & Willingham, 2017). Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη δια βίου μάθηση και είναι ανοιχτά προς όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, καταγωγής, θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων, οικονομικής τάξης κ.τ.λ. (Veblen, 2008· Rodgers, 2017). «Η κοινοτική μουσική προσφέρει μουσική εκπαίδευση χωρίς προαπαιτούμενα και προϋποθέσεις, χωρίς διακρίσεις ή οικονομικές απολαβές» (Στάμου, Ζιώγα & Στάμου, 2018, σελ. 78).

Η κοινοτική μουσική αποτελεί μία μορφή μουσικής δράσης που έχει σχεδιαστεί για να κινητοποιεί και να μετασχηματίζει τις κοινότητες. Αυτή η προσέγγιση αποβλέπει

στη βελτίωση της υγείας, της ευζωίας και της ευημερίας των ατόμων, και όχι μόνο σε μουσικούς στόχους (Faulkner & Davidson, 2006). Η κοινωνική και προσωπική ευζωία των συμμετεχόντων έχει πρωταρχική αξία, πολύ περισσότερο μάλιστα από τη μουσική μάθηση (Veblen, 2008· Koorman, 2007). Αυτό υποστηρίζει και η Κοινοτική Μουσικοθεραπεία (Community Music Therapy), καθώς δίνει βαρύτητα στην υγεία και την ανθρώπινη ανάπτυξη των συμμετεχόντων και γενικότερα στην ευεξία και ευζωία τους (Stige, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε την Αγγλία (Hallam, Creech, Varvarigou, McQueen, 2012), με 500 συμμετέχοντες άνω των 50 ετών, φαίνονται τα οφέλη της κοινοτικής μουσικής σε κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και στην ψυχική και σωματική υγεία. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η μουσική είναι μορφή άσκησης για τον εγκέφαλο, καθώς απαιτεί υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης, αλλά και ότι βοηθάει στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης. Το τραγούδι ειδικότερα, θεωρήθηκε ότι έχει άμεσο όφελος για τη σωματική υγεία μέσω της καλύτερης οξυγόνωσης του αίματος και της χρήσης των πνευμόνων.

Η κοινοτική μουσική εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ ατομικών εμπειριών και την πιθανή δημιουργία μίας μουσικής κοινότητας. (Pavlicevic & Ansdell, 2004). Βοηθάει τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες αλλά και την ταυτότητά τους, καθώς η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους φαίνεται να βελτιώνεται κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων (Koorman, 2007). Αλλαγές στην προσωπική ταυτότητα παρουσιάζονται σε έρευνα των Hense, McFerran, McGorry (2014), που πραγματοποιήθηκε σε ένα κλινικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας σε μία υπηρεσία ψυχικής υγείας νέων στην Αυστραλία. Οι 11 συμμετέχοντες, ηλικίας 15-25 ετών, περιέγραψαν αλλαγές στη μουσική τους ταυτότητα, που αντιστοιχούσαν με αλλαγές στην ψυχική τους υγεία. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 2 ώρες ομαδικής μουσικοθεραπείας εβδομαδιαίως, καθώς και ατομικές συνεδρίες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι εμπειρίες τους μέσω της μουσικοθεραπείας ερμηνεύονται ως διαδικασίες γεφύρωσης της απομονωμένης μουσικής τους ταυτότητας με τον κοινωνικό κόσμο.

Το ίδιο αναφέρουν και οι Schiavio, Schuff, Gande και Kruse – Weber (2018) στα πλαίσια μίας έρευνας του Πανεπιστημίου Μουσικής και Παραστατικών Τεχνών του Γκράτς, Αυστρία. Μελετώντας διάφορες πτυχές του κοινοτικού προγράμματος

μουσικής M4M, εντόπισαν πως αναπτύσσεται το αίσθημα της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Πήραν συνεντεύξεις από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του προγράμματος, οι οποίοι ανέφεραν πως όχι μόνο οι συμμετέχοντες διερευνούν και αναπτύσσουν τις δικές τους μουσικές ικανότητες, αλλά επίσης επηρεάζονται και προσαρμόζονται στη μουσική δυναμική της ομάδας. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης πως η μουσική φαίνεται να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και να διεγείρει περαιτέρω (καλλιτεχνικές) αλληλεπιδράσεις. Η μουσική επιτρέπει μια ουσιαστική διαπραγμάτευση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να βιώσουν την αίσθηση της κοινότητας και να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα ως ομάδα.

Τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα εκτείνονται σε ένα μεγάλο φάσμα πληθυσμών, όπως άτομα τρίτης ηλικίας, φυλακισμένους, τοξικομανείς, κακοποιημένες γυναίκες, ΑμεΑ, μετανάστες και πρόσφυγες, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας (Koopman, 2007). Η κοινότητα είναι πάνω από όλα η αίσθηση και η ιδέα «του ανήκειν» (Amit & Rappord, 2002· Anderson, 1991· Appadurai, 1990), και η μουσική είναι άμεσα συνδεδεμένη με την συγκρότηση μίας κοινότητας (Dick, 2006· Lundberg, 2010).

2.5.2 Εφαρμοσμένο Θέατρο

Το Θέατρο, ιστορικά, αποτελεί ένα μέσο με το οποίο η κοινωνία μπορεί με ασφαλή και έμμεσο τρόπο να αντισταθεί και να κριτικάρει την εξουσία. Σε πολλές κουλτούρες και παραδόσεις το θέατρο χρησιμοποιείται ως χώρος ενοποίησης της κοινότητας, κάθαρσης, ή και διδαχής, και οι απαρχές του μπορούν να εντοπιστούν στην τελετουργία, στη θρησκεία και τον μύθο (Salzman & Desi, 2008). Η φυλή Yoruba στη Δυτική Αφρική χρησιμοποιεί θεατρικές πρακτικές με σκοπό την ενδυνάμωση της κοινότητας (Ackroyd, 2000), ενώ ήδη από την αρχαιότητα, ο Αριστοτέλης χρησιμοποιεί τον όρο «κάθαρσης» για την αρχαία τραγωδία και αναφέρει πως οι θεατές μετά το τέλος του θεάματος θα πρέπει να έχουν ξεφορτωθεί όλα τα πάθη και τα αρνητικά συναισθήματα που κουβαλούσαν στο ξεκίνημα της τραγωδίας (Prendergast & Saxton, 2009).

Ο όρος «Εφαρμοσμένο Θέατρο» (Applied Theater) είναι σχετικά νέος και οφείλει τη διαμορφωτική πρακτική του, μεταξύ άλλων, στους Henrik Ibsen, George Bernard Shaw, Bertolt Brecht και Augusto Boal. Πρόκειται για πολιτικό θέατρο που στόχο έχει να δημιουργεί κοινότητες, με απώτερο σκοπό να αναδειξεί ή να αντιμετωπίσει ορισμένες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης (Taylor, 2002· Prendergast & Saxton, 2009).

Το εφαρμοσμένο θέατρο χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα θεατρικών πρακτικών όπως κοινωνικό θέατρο, πολιτικό θέατρο, ριζοσπαστικό θέατρο, θέατρο στην εκπαίδευση, μουσειακό θέατρο, κοινοτικό θέατρο, θέατρο των καταπιεσμένων, θέατρο φυλακών κ.τ.λ.. Σε αυτές τις πρακτικές, τις περισσότερες φορές τα έργα δεν παίζονται σε θέατρα αλλά σε άλλους χώρους, με συμμετέχοντες που είναι, ή μπορεί και όχι, θεατρικά εκπαιδευμένοι, και πολλές φορές προέρχονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Prendergast & Saxton, 2009· Taylor, 2002, 2003· Ackroyd, 2000). Όπως αναφέρουν οι Prendergast και Saxton (2009), χαρακτηριστική διαφορά, μεταξύ άλλων, ανάμεσα στο “κλασσικό” και το εφαρμοσμένο θέατρο αποτελεί το σενάριο. Στην πρώτη περίπτωση η ερμηνεία του έργου βασίζεται σε ένα σενάριο, ενώ αντίθετα στο εφαρμοσμένο θέατρο υπάρχει μεγάλη περίπτωση να μην προϋπάρχει κάποιο σενάριο και ολόκληρη η παραγωγή και ερμηνεία να βασίζονται σε έναν προσχεδιασμένο αυτοσχεδιασμό.

Το εφαρμοσμένο θέατρο χρησιμοποιείται ως μέσο για να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος, είτε αναγνωρίζοντας, είτε υπονομεύοντας κοινωνικοπολιτικούς κανόνες. Αυτή η αναγνώριση ή υπονόμηση εμπεριέχει πολύ μεγάλη δύναμη, καθώς επιτρέπει στον άνθρωπο να επανεξετάσει την λειτουργία των κοινωνιών και την θέση του μέσα σε αυτές. Οι προθέσεις αυτές δύνανται να είναι εκπαιδευτικές, στοχαστικές και αναμορφωτικές (Prendergast & Saxton, 2009). Το θέατρο λοιπόν, λειτουργεί ως μέσω, ώστε οι άνθρωποι να διερευνήσουν τη σχέση τους με την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία. Σε αυτή του τη μορφή, το εφαρμοσμένο θέατρο επιτρέπει στους ανθρώπους να εφαρμόσουν με άμεσο τρόπο τη μορφή τέχνης με σκοπό την ανασυγκρότηση της ταυτότητας τους, τη θεραπεία, την ευζωία (Taylor, 2003) και την πρόκληση αλλαγής (συνειδητότητας, στάσεων και συμπεριφορών) (Ackroyd, 2000).

Το εφαρμοσμένο θέατρο έχει πολλές ομοιότητες με χαρακτηριστικά της δραματοθεραπείας. Η δραματοθεραπεία είναι μια μορφή καλλιτεχνικής θεραπείας που ενσωματώνει τεχνικές των παραστατικών τεχνών με αρχές ψυχοθεραπείας για να διευκολύνει την προσωπική μεταμόρφωση και ανάπτυξη. Χρησιμοποιεί διάφορες καλλιτεχνικές μεθόδους όπως την αφήγηση ιστοριών, τους ελληνικούς μύθους, τα σενάρια θεατρικών έργων, το κουκλοθέατρο, τις μάσκες και τον αυτοσχεδιασμό. Χρησιμοποιώντας αυτές τις τεχνικές, οι δραματοθεραπευτές δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν έμμεσα δύσκολες εμπειρίες της ζωής τους, επιτρέποντάς τους να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τους κοινωνικούς τους ρόλους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ή να εξετάσουν σε μεγαλύτερο βάθος συγκεκριμένες εμπειρίες. Επιπλέον, η δραματοθεραπεία δίνει έμφαση στην έκφραση, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν επίγνωση του σώματός τους ως μέσο για τα συναισθήματα και την ταυτότητά τους (Leather & Kewley, 2019).

Όλα τα υποείδη του εφαρμοσμένου θεάτρου αποσκοπούν σε κάτι πολύ μεγαλύτερο πέρα από το θέατρο αυτό καθαυτό, και κύρια χαρακτηριστικά του είναι η ενεργή συμμετοχή τόσο των συμμετεχόντων, όσο και του κοινού, και επιπλέον, η συλλογική δημιουργικότητα. (Ackroyd, 2000· Prendergast, 2011· Taylor, 2002). Σύμφωνα με τον Esslin (1976), το θέατρο, καθώς και παρεμφερή μέσα όπως ο κινηματογράφος και η τηλεόραση, αποτελεί έναν από τους βασικότερους τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων. Ο Taylor (2002, 2003), υποστηρίζει πως το θέατρο, και πιο συγκεκριμένα το κοινοτικό θέατρο, επιτρέπει στους ανθρώπους να συνδεθούν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον και να εκφράσουν το ποιοι είναι και το ποιοι φιλοδοξούν να γίνουν. Το ίδιο αποσκοπούν και άλλα είδη θεάτρου όπως το συμμετοχικό θέατρο, το διαδραστικό θέατρο, το θέατρο των καταπιεσμένων, το θέατρο στην εκπαίδευση κ.τ.λ., τα οποία όλα ενδιαφέρονται και αποσκοπούν στον αναστοχασμό και στην ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου σχετικά με την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας και μετέπειτα των κοινωνιών.

Θεματικές περιοχές που μπορεί να αναπτυχθεί το εφαρμοσμένο θέατρο είναι η πολιτότητα, η δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η εκπαίδευση, η οικονομία και η πολιτική. Βασικό ερώτημα που διατρέχει τις πρακτικές του εφαρμοσμένου θεάτρου είναι “πως καταλήξαμε εδώ που είμαστε” και “πως θα οδηγηθούμε εκεί που θέλουμε να πάμε”. «[...] ομάδες ανθρώπων πρέπει πρώτα να είναι σε θέση να φανταστούν συλλογικά την κοινωνία ως μεταβαλλόμενη [...], προκειμένου να υλοποιηθούν στην

πραγματικότητα αυτές οι τεράστιες κοινωνικές αλλαγές» (Prendergast, 2011, σελ. 66-67). Κατά την Prendergast (2011) το εφαρμοσμένο θέατρο ενσαρκώνει και καθορίζει τις αξίες της έμπρακτης και ενεργούς δημοκρατίας, καθώς επίσης και την προστασία και εφαρμογή των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το εφαρμοσμένο θέατρο δεν είναι μία μορφή θεάτρου που λαμβάνει χώρα σε τυπικά θέατρα, αλλά είναι πρακτική που εφαρμόζεται σε κοινοτικά κέντρα, σε πάρκα, σε φυλακές, στους δρόμους, σε κέντρα θεραπείας και απεξάρτησης κ.τ.λ.. Σκοπός είναι οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με ένα φλέγον θέμα, με ένα περιστατικό ή με μία ερώτηση τα οποία τους απασχολούν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, και να χρησιμοποιήσουν το εφαρμοσμένο θέατρο ως μεταμορφωτικό μηχανισμό για πιθανή αλλαγή (Prendergast, 2011, Taylor, 2002, 2003).

Το εφαρμοσμένο θέατρο δημιουργήθηκε για να ευαισθητοποιεί, να προτείνει διαφορετικές λύσεις σε θέματα που μπορεί να προκύπτουν, να λειτουργεί ως μέσο θεραπείας, και να εκφράζει τις κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες. Επιπλέον, το εφαρμοσμένο θέατρο είναι μία πλατφόρμα, που προτείνει την πράξη και τον αναστοχασμό, και τέλος, είναι ένα μέσο που επιτρέπει και αποσκοπεί στην αλλαγή (Taylor, 2003).

2.5.3 Κοινοτικός Χορός

Ο ορισμός του Κοινοτικού Χορού (Community Dance) είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς από τις απαρχές του κινήματος γύρω στο 1970, υπάρχουν διάφορες φιλοσοφίες και μεθοδολογίες ανάμεσα σε αυτούς που ασχολούνται με το συγκεκριμένο πεδίο. Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στην Αγγλία και στην Αυστραλία με την ανάπτυξη προγραμμάτων για νέους, αλλά και άλλες ομάδες ανθρώπων, σε μία προσπάθεια να αποσπάσουν κρατική χρηματοδότηση (Green, 2000· Amans, 2017b· Barr, 2013). Ο οργανισμός People Dancing (2023) αναφέρει πως ο κοινοτικός χορός μπορεί να περιλαμβάνει:

1. Τη συγκέντρωση ανθρώπων ως ομάδα ή κοινότητα για να χορέψουν μαζί και να αποκτήσουν την αίσθηση του ανήκειν σε έναν τόπο ή μία κοινωνία.
2. Τη συγκέντρωση με άλλους που θέλουν να απολαύσουν ένα συγκεκριμένο στυλ χορού.

3. Τη συνεργασία με έναν ειδικό χορού, ο οποίος είναι εξειδικευμένος ώστε να υποστηρίξει τα άτομα για να χρησιμοποιούν τον χορό ως ένα δημιουργικό μέσο για να εκφραστούν (People Dancing, 2023).

Ο κοινοτικός χορός ενσωματώνει κάποιες αρχές και χαρακτηριστικά τα οποία βασίζονται στην ιδέα πως ο χορός είναι για όλους και πως ο καθένας μπορεί να χορέψει. Σύμφωνα με τον οργανισμό People Dancing (2023), ο κάθε άνθρωπος μπορεί να χορέψει ανεξάρτητα από την ηλικία ή τις ικανότητες του, και θεωρεί πως ο καθένας μπορεί να συμμετέχει και να συμβάλει στο εκάστοτε πρόγραμμα χορού. «Η συμμετοχή είναι για τους άρτια εκπαιδευμένους και για όσους ισχυρίζονται πως έχουν δύο αριστερά πόδια, και πολύ περισσότερα για εκείνους που δεν έχουν καθόλου πόδια» (Houston, 2005, σελ. 169). Για τον λόγο αυτό, το κίνημα του κοινοτικού χορού, ήδη από τις απαρχές του το γύρω στο 1970, έχει συνδεθεί άμεσα με τη συμπερίληψη και με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, καθώς έχει καθοριστικό ρόλο στην επαφή του χορού με κοινότητες ή άτομα που βιώνουν αποκλεισμό (Houston, 2005· Green, 2000).

Ο κοινοτικός χορός ενσωματώνει πολλές πρακτικές και πρόκειται για ένα πεδίο που δημιουργεί ευκαιρίες προσβασιμότητας για άτομα με διαφορετικό προφίλ και ικανότητες. Οι εμπυχωτές χορευτές προσπαθούν να “ενδυναμώσουν” τους συμμετέχοντες μέσω καλλιτεχνικής έκφρασης και να παρέχουν έναν ρόλο κοινωνικής υποστήριξης για την κοινότητα (Green, 2000). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του κοινοτικού χορού είναι πως η έμφαση δίνεται στους συμμετέχοντες και όχι στον χορό αυτό καθαυτό. Η καλλιτεχνική δημιουργία έχει μεγαλύτερη σημασία απ’ ότι το τελικό προϊόν, και για αυτό τον λόγο οι συμμετέχοντες έχουν αφοσιωθεί στο να δημιουργούν τέχνη που προκύπτει από τις ανάγκες της κοινότητας (Amans, 2017b· Barr, 2013).

Επιπλέον χαρακτηριστικά του κοινοτικού χορού είναι οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και οι συμπεριληπτικές πρακτικές που διέπουν τα κοινοτικά προγράμματα. Ακόμα, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κοινοτικού χορού είναι οι ευκαιρίες που παρέχονται για θετικές εμπειρίες και η ανοιχτότητα στη διαφορετικότητα (Amans, 2017b). Ο κοινοτικός χορός προσφέρει χώρο για ενεργή συμμετοχή πράξη σε διάφορα επίπεδα – το να χορεύεις, να μοιράζεσαι, να παρακολουθείς και να στοχάζεσαι – και είναι θεμελιώδης για την προσωπική, κοινωνική και καλλιτεχνική ανάπτυξη των ατόμων (Houston, 2005).

Όπως η κοινοτική μουσική και το εφαρμοσμένο θέατρο επιτρέπουν και ενισχύουν την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας, το ίδιο συμβαίνει και με τον κοινοτικό χορό. Η Amans αναφέρει χαρακτηριστικά:

« [...] χορεύουμε με άτομα που έχουν καταλάβει πολλούς διαφορετικούς ρόλους στη ζωή τους. Οφείλουμε να αναγνωρίζουμε και να σεβόμαστε αυτές τις σημαντικές πτυχές της μοναδικής τους ατομικότητας. Στις συνεδρίες μας (οι συμμετέχοντες) είναι χορευτές (θυμάμαι μία γυναίκα που ήρθε σε εμένα μετά από μία συνεδρία για να μου πει πως ενθουσιάστηκε όταν άκουσε τον εαυτό της να αναφέρεται ως “χορεύτρια” – αυτή ήταν μία νέα ταυτότητα για εκείνη)» (Amans, 2017a, σελ. 10).

Πολλά προγράμματα κοινοτικοί χορού έχουν αγκαλιάσει την ιδέα της συμμετοχής και τη λήψης αποφάσεων από τους συμμετέχοντες για τον καθορισμό των στόχων ή το τελικό αποτέλεσμα (Green, 2000). «Ο συμμετέχοντας σε προγράμματα κοινοτικού χορού είναι χορογράφος και συνεργάτης, καθώς επίσης και ακτιβιστής και εμψυχωτής» (Barr, 2013, σελ. 116).

Σύμφωνα με την Houston (2017), ο κοινοτικός χορός μπορεί να πάρει πολλές εκφάνσεις και να οριστεί με πολλαπλούς τρόπους. Μπορεί να θεωρηθεί ως μία εκπαιδευτική πρακτική, ως ένα μέσο που ενδυναμώνει τη ζωή και βοηθάει στην γενικότερη ευεξία και ευζωία, ως μία καλλιτεχνική διέξοδος, ως μία ευχάριστη δραστηριότητα για να περνάει ο χρόνος ή και αρκετά από τα παραπάνω ταυτοχρόνως. Ο κοινοτικός χορός δεν εστιάζει μόνο στην συμπερίληψη μέσω της συμμετοχής, αλλά επιπλέον χαρακτηριστικό είναι η έμφαση στην υγεία, συναισθηματική και ψυχική ανάταση, στην αυτοπεποίθηση, στη σύναψη σχέσεων και στη γενικότερη ευζωία (Houston, 2005· People Dancing, 2023).

2.6 Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες - ΚΕΟ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό για την Υγεία (World Health Organization, WHO) ευπάθεια είναι η κατάσταση κατά την οποία ένας πληθυσμός, ένα άτομο ή ένας οργανισμός δεν μπορεί να προβλέψει, να αντιμετωπίσει, να αντισταθεί και να ανακάμψει από τις επιπτώσεις καταστροφών, οι οποίες αφορούν κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, ψυχολογικά, ιδεολογικά, περιβαλλοντικά κ.α. ζητήματα.

Η έννοια της ευπάθειας βοηθάει στον εντοπισμό αυτών των μελών ενός πληθυσμού που είναι πιθανότερο να πληγούν άμεσα και έμμεσα από κίνδυνο. Επίσης, είναι χρήσιμη για τον εντοπισμό εκείνων που ενδέχεται να υποστούν μακροχρόνιες διαταραχές των μέσων διαβίωσης και της ζωής, καθώς και εκείνων που θα δυσκολευτούν να αποκαταστήσουν τα συνηθισμένα πρότυπα διαβίωσης (Wisner & Adams, 2002). Τα παιδιά, οι εγκυμονούσες γυναίκες, οι ηλικιωμένοι, οι υποσιτισμένοι άνθρωποι, οι άρρωστοι και οι ανοσοκατεσταλμένοι είναι κατηγορίες κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Ο υποσιτισμός, η έλλειψη στέγης, η κακή στέγαση και γενικότερα η ένδεια, συμβάλλουν σημαντικά στην ευπάθεια (WHO, 2020).

Ο Συνήγορος του Πολίτη - Ανεξάρτητη Αρχή (2020), ορίζει τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ως εξής:

«Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου ονομάζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής (π.χ. στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση κ.α.). Πρόκειται κυρίως για αστέγους, ανέργους/μακροχρόνια ανέργους, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), πάσχοντες (σοβαρά παθολογικά προβλήματα, ψυχικές ασθένειες), αποφυλακισμένους, χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, οροθετικούς, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, ρομά/τσιγγάνους, μονογονεϊκές οικογένειες, ανήλικους παραβάτες, κακοποιημένες γυναίκες, θύματα εμπορίας (trafficking), πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, πληγέντες από θεομηνίες φυσικές καταστροφές (πυρόπληκτοι, σεισμοπαθείς, πλημμυροπαθείς)» (Ευάλωτες / Ευπαθείς Ομάδες – Ο Συνήγορος του Πολίτη για τις ευάλωτες ομάδες, 2020)

Σύμφωνα με τον Νόμο 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α), άρθρο 1 παράγραφος 4, για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ορίζονται ως εξής:

«Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού», γενικά, νοούνται οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών

ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας»

Οι ευπαθείς ομάδες πληθυσμού διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στις Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού, και στις Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού.

1. «Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού», νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξη τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν άτομα ιδίως με αναπηρίες, με προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητικής υστέρησης και άτομα εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες.
2. «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού», νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξη τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ιδίως οι άνεργοι νέοι, οι άνεργοι άνω των 50 ετών, οι γυναίκες άνεργες, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι αναλφάβητοι, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, οι πρώην ή νυν τρόφιμοι φυλακών, οι ανήλικοι παραβάτες, τα άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι μετανάστες (Ν. 4019/2011).

Συμπερασματικά, τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στερούνται δικαιώματα, που είναι πρωταρχικής φύσεως για την κατάλληλη διαβίωσή τους, όπως η στέγη, η εκπαίδευση και η ευζωία.

2.7 Συμπερίληψη – Ορισμός

Πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τον όρο «Συμπερίληψη» (Inclusion). Η συμπερίληψη μπορεί να εντοπισθεί ως όρος στις συνόδους, διακηρύξεις και προτάσεις της UNESCO, ξεκινώντας από την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών το 1948, μέχρι και πιο πρόσφατα στην Πολιτική για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση της UNESCO το 2009 (Jellison, 2012). Ήδη από το 1988, διάφορες κυβερνήσεις της Αγγλίας έχουν προτείνει πολιτικές που στοχεύουν σε βελτιώσεις της κρατικής εκπαίδευσης, και παρόλο που οι κρατικές εξετάσεις και τα αποτελέσματά τους έχουν θετικό δείκτη, υπάρχουν ευρήματα

ερευνών που αναφέρουν πως πολλοί από τους μαθητές νιώθουν αποκλεισμένοι. Αυτό άρχισε να αλλάζει το 1997, όταν άλλαξε η κυβέρνηση και για πρώτη φορά δόθηκε η αρμόζουσα έμφαση στη συμπερίληψη (Ainscow, Booth & Dyson, 2006· Booth, 2003).

Σύμφωνα με τον Glasser (1998), οι βασικές ανάγκες κάθε ανθρώπου είναι γενετικά εγγεγραμμένες, και είναι οι εξής: α) η ανάγκη του ανήκειν, β) η ανάγκη για δύναμη και επιτυχία (αίσθηση επάρκειας, ικανότητας και επιτυχίας και όχι απλά επιβολής), γ) η ανάγκη για ελευθερία και δ) η ανάγκη για χαρά. Η Young (2000) υποστηρίζει πως η ανάδυση του όρου της συμπερίληψης προέκυψε από εμπειρίες αποκλεισμού. Οι δημοκρατικές πρακτικές είναι απαραίτητες για την προώθηση νομικών, διοικητικών και κοινωνικών αλλαγών, και παρόλο που πολλές φορές τα θεμέλια δημοκρατικών κοινωνιών είναι σαθρά, οι κοινωνίες επικαλούνται τον όρο συμπερίληψη για να διευρύνουν και να εμβαθύνουν την έννοια του όρου της δημοκρατίας. Τα ισχυρότερα και πιο επιτυχημένα κοινωνικά κινήματα απαιτούν από καταπιεσμένους και περιθωριοποιημένους ανθρώπους να συμπεριλαμβάνονται ως ισότιμοι πολίτες.

Οι πολιτικές της συμπερίληψης μπορούν να χωριστούν σε διάφορα σκέλη. Ορισμένες, φαίνεται πως ταυτίζουν τη συμπερίληψη με την αναπηρία, ενώ άλλες επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες ομάδες όπως: άτομα με αναπηρία, “χαρισματικούς” ή και “ταλαντούχους” ανθρώπους, εθνικές μειονότητες κ.τ.λ.. Ένα άλλο σκέλος αναφέρεται ως «κοινωνική ένταξη και κοινωνικός αποκλεισμός» και σχετίζεται με ζητήματα συμπεριφοράς, νέους υπό τη φροντίδα του κράτους και εγκυμονούσες μαθήτριες. Ένα επιμέρους σκέλος των πολιτικών κοινωνικής συμπερίληψης αφορά ευρύτερα στις πιέσεις της κοινότητας που προκαλούνται από τη φτώχεια, την έλλειψη στέγης και την απουσία χώρων αναψυχής. Τέλος, υπάρχει ένας αριθμός εγγράφων που σχετίζονται με την υπέρβαση μορφών διακρίσεων όπως ο ρατσισμός, η αναπηρία, η ομοφοβία και άλλες μορφές εκφοβισμού (Booth, 2003, σελ. 34).

Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth και Dyson (2006), οι ορισμοί για τη συμπερίληψη μπορεί να είναι είτε περιγραφικοί, είτε κανονιστικοί. Ένας περιγραφικός ορισμός αναφέρεται στην ποικιλία των τρόπων με τους οποίους η συμπερίληψη εφαρμόζεται στην πράξη, ενώ αντίθετα, ένας κανονιστικός ορισμός υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύει κανείς να χρησιμοποιήσει την έννοια ή θα ήθελε να χρησιμοποιηθεί από άλλους.

Οι αξίες και οι αρχές της συμπερίληψης διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο, την κοινωνία και τον εκάστοτε πολιτισμό, ωστόσο βασικά χαρακτηριστικά είναι η προσπάθεια μείωσης του αποκλεισμού και των στάσεων που καθιερώνουν διακρίσεις, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με την ηλικία, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο και τα επιτεύγματα. Ως ιδανικό, η συμπερίληψη ενσωματώνει την αρχή του ηθικού σεβασμού. Η συμπερίληψη δεν επικεντρώνεται μόνο στα άτομα, αλλά εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι ρυθμίσεις, η πολιτική, οι πολιτισμοί και οι δομές μπορούν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006· Booth, Nes & Strømstad, 2003· Young, 2000).

Η συμπερίληψη είναι μία δυναμική διαδικασία που σχετίζεται με τη συνειδητή εφαρμογή αξιών που βασίζονται στην ισότητα, τα δικαιώματα, την κοινότητα, τη συμμετοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Επιπλέον, η συμπερίληψη συνδέεται πάντα με την μείωση του αποκλεισμού, καθώς όσο αυξάνονται οι συμπεριληπτικές πρακτικές και εφαρμογές, τόσο μειώνονται τα επίπεδα των ατόμων που απειλούνται με αποκλεισμό (Ainscow, Booth & Dyson, 2006· Booth, Nes & Strømstad, 2003· Qvortrup & Qvortrup, 2017).

2.8 Συμπερίληψη και Κοινωνία

Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν. «Από πάντα ήμασταν και για πάντα θα είμαστε». Η εξέλιξη του ανθρώπινου είδους είναι εξαρτώμενη από την συνύπαρξη μονάδων που δημιουργούν μεγαλύτερες ομάδες για να ζήσουν, να εργαστούν και να κυβερνήσουν. (Johnson & Johnson, 2014, σελ.11). Το επιστημονικό πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας υποστηρίζει πως όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε κάποιες ομάδες, οι οποίες διαμορφώνουν τις απόψεις, την ταυτότητα και τις αξίες τους. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και η κοινωνική θέση επηρεάζει τα συναισθήματα και την αυτοεκτίμηση. Η κοινωνική ομάδα ορίζεται ως μία «ομάδα ατόμων τα οποία αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, έχουν επίγνωση της συμμετοχής τους και της συμμετοχής των άλλων μελών στην ομάδα και επίγνωση της θετικής τους αλληλεπίδρασης προκειμένου να επιτευχθούν κάποιοι κοινοί στόχοι» (Κοκκινάκη, 2006, σελ. 168).

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (2014) «μία κοινωνική ομάδα αποτελείται από δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλοεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο, έχουν επίγνωση της θετικής αλληλεξάρτησης προκειμένου να επιτευχθούν αμοιβαίοι στόχοι και έχουν επίγνωση της συμμετοχής τους στην ομάδα αλλά και των υπολοίπων μελών που ανήκουν στην ομάδα» (σελ.7-8). Οι Hogg & Vaughan (2017) αναφέρουν πως οι βασικές ιδιότητες μίας κοινωνικής ομάδας είναι οι ακόλουθες:

1. Τα μέλη μίας ομάδας αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.
2. Τα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας έχουν αυτοαντίληψη τη συμμετοχής τους στην ομάδα.
3. Τα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας είναι αλληλεξαρτόμενα.
4. Τα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας θέτουν κοινούς στόχους.
5. Τα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας προσπαθούν να ικανοποιήσουν κάποιες ανάγκες μέσω της κοινής τους ένωσης.
6. Οι αλληλεπιδράσεις των μελών μίας κοινωνικής ομάδας δομούνται και ρυθμίζονται από ένα σύνολο ρόλων και συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων.
7. Τα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας επηρεάζουν το ένα το άλλο (Hogg & Vaughan (2017)).

Η Παγκόσμια Σύνοδος για την Κοινωνική Ανάπτυξη στην Κοπεγχάγη το 1995 όρισε τη συμπεριληπτική κοινωνία – την κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς – ως “μία κοινωνία για όλους”, στην οποία κάθε άτομο έχει ενεργό ρόλο. Μία συμπεριληπτική κοινωνία είναι εξοπλισμένη με μηχανισμούς που αποδέχονται τη διαφορετικότητα και διευκολύνουν/επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή. Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική κοινωνία ξεπερνά τις διαφορές φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης, γενιάς και γεωγραφίας και εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους στη ζωή, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Μια τέτοια κοινωνία ενισχύεται, ταυτόχρονα, από την ευημερία του κάθε ατόμου, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την αίσθηση του ανήκειν και της μεταξύ τους σύνδεσης (Atkinson & Marlier, 2010).

Οι σύγχρονες ανησυχίες για την ευημερία έχουν αναδείξει το γεγονός ότι η έλλειψη οικονομικών πόρων δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας της φτώχειας: οι πόροι δεν μπορούν να εξεταστούν χωρίς να ληφθεί υπόψιν το κοινωνικό πλαίσιο. Από την άποψη αυτή, ο ορισμός της φτώχειας διαμορφώνεται όλο και περισσότερο με βάση την

ικανότητα συμμετοχής στην κοινωνία στην οποία ζει ένα άτομο. Η επίτευξη της κοινωνικής ένταξης υπερβαίνει την εξάλειψη της φτώχειας: απαιτεί την αντιμετώπιση του ευρύτερου ζητήματος του κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα με τους οικονομικούς πόρους και την απασχόληση πρέπει να ληφθούν υπόψιν, μεταξύ άλλων, η υγεία, η εκπαίδευση, η προσιτή πρόσβαση σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες, όπως η δικαιοσύνη, η στέγαση, τα πολιτικά δικαιώματα, η ασφάλεια, η ευημερία, η πληροφόρηση και οι επικοινωνίες, η κινητικότητα, η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή, ο ελεύθερος χρόνος και ο πολιτισμός (Atkinson & Marlier, 2010).

2.9 Συμπερίληψη και Εκπαίδευση

Αρκετοί από τους ορισμούς που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη συμπερίληψη αναφέρονται, στην πλειοψηφία τους, σε άτομα με αναπηρίες – κυρίως αυτισμό – ή και μαθησιακά προβλήματα σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Rogers, 1993· Ainscow, Booth & Dyson, 2006· Booth, Nes & Strømstad, 2003· Bricker, 1995· Qvortrup & Qvortrup, 2017· Jellison, 2007, 2012· Brown & Jellison, 2012· Jellison & Draper, 2015). Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, η εκπαιδευτική συμπερίληψη ή συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive Education) θεωρείται διεθνώς ολοένα και ευρύτερα ως μία μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

«[...] σηματοδοτεί μία εννοιολογική αλλαγή στον τρόπο σκέψης για την εκπαίδευση: η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει εξελιχθεί από μία ιστορία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε μια ιστορία για συμπεριληπτικά σχολεία και εκπαιδευτικά πλαίσια για παιδιά με κάθε είδους σωματικό, γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο» (Qvortrup & Qvortrup, 2017, σελ. 1).

Κάποιοι από τους ορισμούς, όπως τους παρουσιάζει ο Rogers (1993), είναι οι εξής:

1. **Ενσωμάτωση (Mainstreaming)**: Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για την ενσωμάτωση επιλεγμένων μαθητών με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης υποστηρίζουν πως οι μαθητές θα πρέπει να “κερδίσουν” την ευκαιρία για ένταξη μέσω της ικανότητας τους να ανταπεξέρχονται σε ότι αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους άλλους μαθητές της

τάξης. Αυτή η έννοια είναι στενά συνδεδεμένη με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες, και πλέον θεωρείται παρωχημένη.

2. Συμπερίληψη (Inclusion): Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στη δέσμευση του να εκπαιδευτεί ο κάθε μαθητής στον μέγιστο δυνατό βαθμό στο σχολείο ή στην τάξη που θα φοιτούσε. Περιλαμβάνει την παροχή υπηρεσιών προς τον μαθητή, και απαιτεί πως ο μαθητής θα ωφεληθεί από την ύπαρξή του μέσα στην τάξη και όχι από την ικανότητά του να συμβαδίζει με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι οπαδοί της συμπερίληψης υποστηρίζουν την είσοδο νέων υπηρεσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Πλήρης Συμπερίληψη (Full Inclusion): Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως για να αναφερθεί στην πεποίθηση ότι υπάρχουν, επί του παρόντος, διαθέσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνολογική υποστήριξη για να φιλοξενήσουν όλους τους μαθητές στα σχολεία και σε τάξεις, που διαφορετικά δεν θα φοιτούσαν λόγω της αναπηρίας. Οι υποστηρικτές της πλήρους συμπερίληψης τείνουν να ενθαρρύνουν πως οι υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχονται με τη μορφή κατάρτισης και τεχνικής βοήθειας των εκπαιδευτικών (Rogers, 1993).

Καθώς το ζήτημα της συμπερίληψης χαρακτηρίζεται από μία πολυπλοκότητα, οι Ainscow, Booth και Dyson (2006) ανέπτυξαν μία τυπολογία, βάση τη οποίας μπορεί να κατανοηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη:

1. Η συμπερίληψη ως ενδιαφέρον για τους μαθητές με αναπηρία και άλλους μαθητές που κατηγοριοποιούνται ως “έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”.
2. Η συμπερίληψη ως απάντηση στην εξάλειψη του αποκλεισμού.
3. Η συμπερίληψη σε σχέση με όλες τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες που κινδυνεύουν να αποκλειστούν.
4. Η συμπερίληψη ως ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους.
5. Η συμπερίληψη ως “Εκπαίδευση για όλους”.
6. Η συμπερίληψη ως αξιακή προσέγγιση για την εκπαίδευση και την κοινωνία (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Οι Qvortrup και Qvortrup (2017) στην προσπάθειά τους να ορίσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, δημιούργησαν ένα μοντέλο αποτελούμενο από τρεις διαστάσεις:

1. Επίπεδα συμπερίληψης (Levels of inclusion): Υπονοεί πως η συμπερίληψη δεν είναι μία φυσική διαδικασία μετακίνησης από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο σε ένα άλλο (όπως αναφέρει ο πρώτος ορισμός του Rogers (1993) σχετικά με την ενσωμάτωση). Αναφέρουν πως είναι θέμα κοινωνικής συμμετοχής και αντιμετώπισης του ατόμου από κοινότητα.
2. Πεδία συμπερίληψης (Arenas of inclusion): Υπονοεί πως η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο στο να είναι κανείς μέλος της κοινότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και άλλων πεδίων που σχετίζονται με την τάξη και το σχολείο.
3. Βαθμοί συμπερίληψης (Degrees of inclusion): Υπονοεί πως τα άτομα δεν συμπεριλαμβάνονται ή απλώς αποκλείονται, αλλά μπορεί να συμπεριλαμβάνονται ή και να αποκλείονται σε ορισμένο βαθμό (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Η συμπερίληψη σε εκπαιδευτικά πλαίσια οφείλει να χαρακτηρίζεται από την «εικονική της αορατότητα» (Rogers, 1993, σελ. 4). Δεν μπορεί κανείς να πάει σε αίθουσες ειδικής αγωγής, καθώς αυτές δεν υπάρχουν. Οι μαθητές με αναπηρία είναι διασκορπισμένοι στις τάξεις του σχολείου και όχι σε αίθουσες με συγκεκριμένο σκοπό π.χ. λόγος, συναισθηματικές διαταραχές κ.τ.λ.. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής δεν έχουν δικές τους αίθουσες, αλλά αναλαμβάνουν ρόλους όπως του βασικού εκπαιδευτικού και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια που υιοθετούν την φιλοσοφία της συμπερίληψης είναι, τις περισσότερες φορές, αυτά που έτσι και αλλιώς χρησιμοποιούν μεθοδολογίες και μοντέλα εκπαίδευσης σχεδιασμένα για μαθητές με ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών χαρακτηριστικών (Rogers, 1993). Αυτά τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι αποτελεσματικότερα ως προς την καταπολέμηση των διακρίσεων, την προώθηση της ασφάλειας στην κοινότητα, την οικοδόμηση μίας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και τέλος, την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

«Η συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση [...] δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στα σχολικά δράματα, εννοώντας τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές εμπειρίες στο σχολείο, προκειμένου να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για την κοινωνική τους ανάπτυξη» (Ακογιούνου & Βαϊούλη, 2021, σελ. 295). Βασικό μέλημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αποδοχής

(Bricker, 1995). Οι “ταμπέλες” χρησιμοποιούνται μόνο για τον εντοπισμό και την υποστήριξη των παιδιών, και ποτέ για περιορισμό ή περιθωριοποίηση (Fuelberth & Todd, 2017).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πέρα από τους μαθητές με αναπηρία έχει θετικό αντίκτυπο και στους νευροτυπικούς μαθητές, καθώς μέσα από την συνύπαρξη και τη συνεργασία τους αναπτύσσονται σε διάφορους τομείς (Rogers, 1993· Stamou, 2017). Πρώτον, οι μαθητές αναπτύσσουν το αίσθημα ευθύνης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Δεύτερον, κατανοούν πως το φάσμα της ανθρώπινης εμπειρίας είναι πολύ ευρύ. Τρίτον, οι μαθητές επωφελούνται από τα άτομα με αναπηρία, καθώς λειτουργούν ως πρότυπα αντιμετώπισης αναπηριών. Τέλος, οι μαθητές κερδίζουν από την ευκαιρία του να έχουν φίλους με αναπηρίες, που καταφέρνουν να έχουν πολλές εμπειρίες και γεμάτες ζωές.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά τόσο στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά αντίθετα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, πολιτικών και πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδρύματα, τα οποία ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των εκπαιδευομένων και δίνουν αξία στην ισότητά μεταξύ τους. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά τόσο τους εκπαιδευόμενους, όσο και στους εκπαιδευτικούς, καθώς δίνεται έμφαση στις συνθήκες και στα αποτελέσματα της μάθησης. Ο όρος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης δεν πρέπει να συγχέεται με την αφομοίωση ή την ενσωμάτωση, όπου οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντα, τις ταυτότητες, το φύλο, τα επιτεύγματα ή τις αναπηρίες τους εντάσσονται σε ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα με τυποποιημένα προγράμματα σπουδών και προσεγγίσεις διδασκαλίας – μάθησης (Booth, Nes & Strømstad, 2003).

2.10 Συμπερίληψη και Τέχνες

Όπως αναφέρθηκε και στην Ενότητα 2.7, οι συμπερίληψη ως όρος εμφανίζεται ήδη από το 1948 σε διακηρύξεις της UNESCO και αναφέρετε στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων σε ολιστική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου την εκπαίδευση μέσω των τεχνών και πολιτισμικών εμπειριών (Jellison, 2012).

Οι τέχνες ενισχύουν την ικανότητα του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στην μεταβλητότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Βοηθούν τον άνθρωπο να αναγνωρίσει και να εξετάσει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει και αλληλοεπιδρά με τον κόσμο και διευρύνουν τις αντιλήψεις σχετικά με το πώς το πλαίσιο και τα συμφραζόμενα μπορεί να αναπαρασταθεί, να γίνει αντιληπτό και κατανοητό. Επιπλέον, οι τέχνες μπορούν να συμβάλουν όχι μόνο στην κατανόηση, τη εφαρμογή και την κατασκευή της γνώσης, αλλά και στην παρακίνηση, την επιμονή και την αυτορρύθμιση. Τέλος, οι τέχνες δείχνουν στον άνθρωπο πως οι τρόποι με τους οποίους ασχολείται, ενεργεί, εκφράζεται και αλληλοεπιδρά μπορεί να είναι πλούσιοι, ποικίλοι και να διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Glass, Meyer & Rose, 2013).

«Μέσω της τέχνης, οι άνθρωποι αποκτούν μια πιο δυναμική κατανόηση του κόσμου μας, καθώς και σημαντικές αναλυτικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες. Μπορούμε να αναστοχαστούμε πάνω σε αβάσιμες παραδοχές, να υποστηρίξουμε τα πιστεύω μας και να συμβάλουμε σε κάτι μεγαλύτερο από τον ίδιο μας τον εαυτό. Στο πλαίσιο της κοινότητας, οι τέχνες μπορούν να μας βοηθήσουν να βρούμε δημιουργικές λύσεις στα δύσκολα κοινωνικά ζητήματα που αντιμετωπίζουμε» (Knight & Schwarzman, 2017, σελ. xii)

Η δυνατότητα των τεχνών να γεφυρώνει τα διάφορα μαθησιακά χαρακτηριστικά, τις γνωστικές λειτουργίες και τις κινητικές δεξιότητες, τις καθιστά πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Woo, 2013). Η συμμετοχή σε πρόγραμμα βασισμένο σε τέχνη που περιλαμβάνει τακτές χρονικές συναντήσεις, δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σχέσεις, τους επιτρέπει να είναι κοινωνικοί σε ένα ασφαλές δίκτυο και τέλος δημιουργεί μία νέα κοινότητα (Ellwand, Mathieson, Blomfield, Wilsdon, Hubbard, Freeth-Hale, 2018).

«Υπάρχει κάτι πολύ όμορφο όχι μόνο στο να τραγουδάς μαζί με άλλους ανθρώπους αλλά και να δημιουργείς συνηχήσεις... εργάζεσαι μαζί, σαν μια ομάδα, και δημιουργείς κάτι που δεν μπορείς να φτιάξεις μόνος σου γιατί δεν μπορείς να τραγουδήσεις όλες τις νότες μόνος σου, επομένως υπάρχει κάτι που με αυτό τον τρόπο σε φέρνει κοντά στους άλλους» (Ellwand κ.α., 2018, σελ. 113).

Όπως αναφέρθηκε και στην Ενότητα 2.5, οι τέχνες, και ιδιαιτέρως οι κοινοτικές τέχνες, βασικό μέλημα έχουν την δημιουργία νέων κοινοτήτων. Από την κοινή

δημιουργική εμπλοκή μέσω των τεχνών, οι άνθρωποι έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν καλλιτεχνικά, να δημιουργήσουν σχέσεις και δεσμούς επικοινωνίας. Αυτή η δικτύωση αποτελεί τη βάση για την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας, που με τη σειρά της οδηγεί στη συλλογικότητα και την αίσθηση του “ανήκειν” (Shrag & Rowe, 2020· Lohman & Pearce, 2021).

2.10.1 Παραδείγματα και έρευνες με ΚΕΟ – Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ)

Η πλειοψηφία των ερευνών που χρησιμοποιούν τις τέχνες, και ειδικά τη μουσική, ως μέσο συμπερίληψης σε εκπαιδευτικά πλαίσια, επικεντρώνονται στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και κυρίως ατόμων με αυτισμό (Brown & Jellison, 2012· Draper, 2022· Jellison & Taylor, 2007· Brown, Draper & Jellison, 2022). Το μεγαλύτερο ποσοστό ερευνών επικεντρώνεται σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού (23%), σε μαθητές με διανοητικές αναπηρίες (12%), και αναπτυξιακές διαταραχές (7%) και πιο συχνά μετριούνται συμπεριφορές που κατηγοριοποιούνται ως κοινωνικές (social, 48%), μουσικές (22%), ακαδημαϊκές (academic, 14%). Σε ποσοστό 6% ακολουθούν κατηγοριοποιήσεις όπως στάσεις (attitudes), επικοινωνιακές (communication), συναισθηματικές (emotion) και κινητικές (motor) (Brown & Jellison, 2012).

Ο Draper (2022) αναφέρει πως οι ειδικές εκπαιδευτικές αναπηρίες είναι η δυσλεξία (Dyslexia, επεξεργασία γλώσσας), η δυσαριθμία (Dyscalculia, μαθηματικές δεξιότητες), η δυσγραφία (Dysgraphia, γραπτή έκφραση), η δυσπραξία (Dyspraxia, λεπτές κινητικές δεξιότητες), δυσνομία (Dysnomia, εύρεση λέξεων), δισαμία (Dissemia, ερμηνεία μη λεκτικής επικοινωνίας), διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας (Auditory processing disorder, ερμηνεία ακουστικής πληροφορίας) και διαταραχή οπτικής επεξεργασίας (Visual processing disorder, ερμηνεία οπτικής πληροφορίας).

Η Jellison (2012) υποδεικνύει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με την οργάνωση και εφαρμογή μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητές με αναπηρίες. Προτείνει πως οι ζωές των μαθητών με αναπηρία μπορούν να βελτιωθούν όταν:

1. Ένα μουσικό πρόγραμμα σπουδών έχει σχεδιαστεί ώστε να είναι ευέλικτο και προσιτό, οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αποτελεσματικές, οι ατομικές

προσαρμογές είναι τόσο “εξειδικευμένες” όσο χρειάζεται και η πρόοδος των μαθητών αξιολογείται.

2. Οι πολιτιστικές κανονιστικές μουσικές εμπειρίες και η συμμετοχή σε κοινωνικά αξιολογους ρόλους και δραστηριότητες με νευροτυπικούς μαθητές αποτελούν μέρος της καθημερινής ρουτίνας.
3. Η αυτοδιάθεση ενθαρρύνεται σε μουσικά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και όπου βιώνουν αυτονομία, επιδεικνύουν ικανότητα και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη μουσική, τη δημιουργία μουσικής και άλλες μουσικές δραστηριότητες στη ζωή τους.
4. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με νευροτυπικούς συνομηλίκους σε μουσικά περιβάλλοντα είναι συχνές, θετικές και αμοιβαίες.
5. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος μουσικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την συνεργασία και τις συντονισμένες προσπάθειες μεταξύ γονέων/συνοδών, επαγγελματιών, άλλων σημαντικών προσώπων στη ζωή του μαθητή, και τον ίδιο τον μαθητή (όπου χρειάζεται) (Jellison, 2012).

Η Stamou (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησε με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού σε εκπαιδευτικά πλαίσια, αναφέρει πως η μουσική αποτελεί ισχυρό παράγοντα παροχής κινήτρων για τους συμμετέχοντες και προάγει την εμπλοκή στην εκτέλεση καθηκόντων και τη συμπερίληψη. Δηλώνει πως η μουσική και ο χορός ενισχύουν τη σωματική επαφή και τη συνεργασία στην ομάδα, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την αποδοχή και συμπερίληψη. Οι μαθητές με αυτισμό συμμετείχαν στις δραστηριότητες και αλληλοεπιδρούσαν με τους συνομηλίκους τους, αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές, γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες. Τέλος, η συμμετοχή σε δραστηριότητες μουσικής και χορού, φάνηκε πως βελτιώνει την ικανότητα της από κοινού προσοχής, βοηθά τους μαθητές να αυτορυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να είναι ήρεμα και έτοιμα για να μάθουν.

Οι Ακογιούνογου και Βαϊούλη (2021) τονίζουν τα οφέλη που προσφέρει η μουσική σε άτομα με αναπηρία σε εκπαιδευτικά πλαίσια, είτε πρόκειται για ατομικό μάθημα οργάνου, είτε μέσα από ορχηστρικό/φωνητικό σύνολο. Τα παιδιά «συμπράττουν, συν-υπάρχουν και συν-δημιουργούν αναπτύσσοντας πέρα από τις μουσικές, γνωστικές και συναισθηματικές – κοινωνικές δεξιότητες» (σελ. 306).

Έρευνες (Hu & Wang, 2021· Devereaux, 2016· Munsell & Davis, 2015) που χρησιμοποιούν τον χορό ως εκπαιδευτικό μέσο συμπερίληψης παρουσιάζουν τα θετικά οφέλη της συγκεκριμένης τέχνης. Ο χορός ως μέσο συμπερίληψης ατόμων με αναπηρία λειτουργεί ως μέσο αυτοέκφρασης και συμβάλει στην αποτελεσματικότερη ένταξη ως πλήρη μέλη της κοινωνίας. Ακόμα, ο χορός λειτουργεί ως αποτελεσματική μέθοδος για την βελτίωση της σωματικής υγείας και τον συνολικότερο συντονισμό των κινήσεων (Hu & Wang, 2021). Η Devereaux (2016) αναφέρει πως οι μαθητές της φάνηκαν πιο ενωμένοι μετά το τέλος των συνεδριών και πως ο χορός είχε θετική επίδραση στην συμπερίληψη, καθώς οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού άρχισαν να κοινωνικοποιούνται περισσότερο. Τα ίδια παρατήρησαν και οι Munsell και Davis (2015), καθώς οι εμπειρίες χορού φαίνεται να αυξάνουν τις δεξιότητες συνεργασίας των μαθητών, να τους βοηθούν να επιλύουν συγκρούσεις και να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.

Οι έρευνες δείχνουν πως οι τέχνες, και στη συγκεκριμένη περίπτωση το εφαρμοσμένο θέατρο, δεν έχουν θετικό αντίκτυπο μόνο στα άτομα με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα (Trowsdale & Hayhow, 2015· Kim, 2009). Στη Νότια Κορέα πραγματοποιήθηκε έρευνα βασισμένη στο εφαρμοσμένο θέατρο (Kim, 2009) με σκοπό την ευαισθητοποίηση του κοινού αναφορικά με την αναπηρία. Μαθητές της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη Goyang της Νότιας Κορέας ανέβασαν το θεατρικό έργο “A Big Blue Whale’s Dream”. Οι μαθητές έκαναν παραστάσεις σε δεκατρία (13) τοπικά σχολεία καθώς και άλλες δέκα (10) παραστάσεις σε θέατρο της πόλης. Στο τέλος κάθε παράστασης το κοινό συμπλήρωνε ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τις στάσεις του απέναντι στην αναπηρία. Το 71% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι τα συναισθήματά τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία στην τάξη άλλαξαν μετά το πρόγραμμα. Μεταξύ των απαντήσεων, το 31% ανέφερε την ενσυναίσθηση προς τα συναισθήματα των μαθητών με αναπηρία, το 27% την αναγνώριση της ισότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το 19% την καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών τους και το 17% τον σεβασμό των προσωπικών διαφορών.

Οι μαθητές με αναπηρία στα εκπαιδευτικά πλαίσια δεν αφορούν ξεχωριστή ομάδα μαθητών, αλλά αποτελούν μέλη του φάσματος όλης της μαθητικής κοινότητας (Jellison, 2012· Ακογιούνογλου & Βαϊούλη, 2021). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι

προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι, καθώς οι πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με μαθητές με αναπηρίες είναι πολύ μεγάλες (Draper, 2022· Ακογιούνου & Βαϊούλη, 2021· Fuelberth & Todd, 2017). Η γνώση και χρήση αποτελεσματικών πρακτικών και αξιολόγησης είναι μεγίστης σημασίας στην αποτελεσματικότερη περάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν συστήματα υποστήριξης και συνεργασίας, ποιοτικά προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς και να σχεδιάζουν περιβάλλοντα μάθησης όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, βιώνουν προσωπική επιτυχία και συμβάλλουν στην επιτυχία των συμμαθητών τους. (Draper, 2022· Brown, Draper & Jellison, 2022· Fuelberth & Todd, 2017).

2.10.2 Παραδείγματα και έρευνες με ΚΕΟ - Πρόσφυγες και Μετανάστες

Για πολλούς μετανάστες, πρόσφυγες και νεοαφιχθέντα παιδιά που βρίσκονται στην διαδικασία εγκατάστασης στην χώρα υποδοχής η μουσική, ο χορός, η κίνηση και το παιχνίδι αποτελούν τα μοναδικά μέσα για να κοινωνικοποιηθούν, να νιώσουν άνετα, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την ταυτότητά τους και γενικότερα την αντοχή και ανθεκτικότητά τους (Marsh, 2012,2016· Crawford, 2016· Lenette et al., 2016· Ακογιούνου, 2019· Lewis, 2014). Αυτές οι δραστηριότητες απαρτίζουν αναπόσπαστες μορφές της ανθρώπινης εμπειρίας, και έχουν πολύ μεγάλη σημασία, καθώς αποτελούν μέσα, ώστε οι μετανάστες και πρόσφυγες να διαχειριστούν και να αποβάλουν ως έναν βαθμό τα αρνητικά συναισθήματα που τους γεμίζουν (Marsh, 2012, 2016).

Στην Αυστραλία λειτουργεί το πρόγραμμα «The Scattered People», και αφορά σε πρόσφυγες που ζουν σε δομές προστασίας. Βασικός στόχος είναι η αντιμετώπιση της ψυχικής και συναισθηματικής δυσφορίας που προκύπτει από την επ' αόριστο κράτηση τους, μέσω της μουσικής εκτέλεσης, του τραγουδιού, της σύνθεσης και του χορού. Μία φορά την εβδομάδα, τουλάχιστον δύο μουσικοπαιδαγωγοί – εμπυχωτές επισκέπτονται το κέντρο κράτησης για να κάνουν δράσεις με τους πρόσφυγες, ενώ κάποιοι μουσικοπαιδαγωγοί επισκέπτονται τακτικά πρόσφυγες που έχουν φύγει από το κέντρο και ζουν πλέον στην ευρύτερη κοινότητα. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Lenette, Weston, Wise, Sunderland & Bristed, 2016, Weston & Lenette, 2016) έδειξαν πως η μουσική βοήθησε τους πρόσφυγες να

αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα της απελπισίας, του άγχους, της ταλαιπωρίας, της περιθωριοποίησης, της απογοήτευσης και της αβεβαιότητας. Επιπλέον, ήταν πιο δεκτικοί στην διαπολιτισμικότητα, καθώς έρχονταν σε επαφή με άλλους πρόσφυγες και με τους μουσικοπαιδαγωγούς, και ανέπτυξαν την αίσθηση πως ανήκαν στην κοινότητα. Τέλος, η μουσική είχε θετική επίδραση στην αυτοεκτίμησή και αξιοπρέπειά τους, καθώς μέχρι τότε χαρακτηρίζονταν ως «*παράνομοι*», «*άνθρωποι της βάρκας*» κ.τ.λ..

Στην Ουαλία λειτουργεί το πρόγραμμα «Oasis World Choir and Band» (Vougioukalou, Dow, Bradshaw & Pallant, 2019). Κατά το 2017 – 2019 συμμετείχαν περίπου 55 άτομα, κάποιοι γηγενείς και κάποιοι πρόσφυγες οι οποίοι προσδιορίζονταν ως Σύριοι, Ιρανοί, Κούρδοι και Σουδανοί. Το πρόγραμμα γίνονταν σε εβδομαδιαία βάση με δύο τμήματα: ένα πρωινό για τις γυναίκες, και ένα απογευματινό για τους άνδρες, το οποίο συντόνιζε μία εξειδικευμένη μουσικός της κοινότητας. Βασικό χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων (τραγούδι, παίξιμο κρουστών, σύνθεση, χορός κ.τ.λ.) αποτελούσε πάντα ο αυτοσχεδιασμός. Το πρόγραμμα συμμετείχε και σε τοπικά γεγονότα και φεστιβάλ που οργάνωναν διάφορες χορωδίες, μουσεία, βιβλιοθήκες και καλλιτεχνικά κέντρα. Μέσω της αυτοσχεδιαστικής μουσικής πράξης, οι πρόσφυγες που είχαν βιώσει την περιθωριοποίηση είχαν τη δυνατότητα να έχουν τον ηγετικό ρόλο σε ένα ασφαλές περιβάλλον και μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα στοιχεία από τις μουσικές τους παραδόσεις. Ακόμα, αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθησή τους, καθώς έβλεπαν πως αποδίδουν και είναι αποδεκτοί από τους υπολοίπους και απέβαλαν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Τέλος, το πρόγραμμα βοήθησε τους πρόσφυγες να ενσωματωθούν στο νέο τους περιβάλλον και να δημιουργήσουν φιλίες με τους ντόπιους κατοίκους.

Έρευνα της Ακογιούνολου (2019) διερεύνησε το βαθμό στον οποίο η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας, διάδρασης, παιδείας, παιχνιδιού, αλλά και ψυχοκοινωνικής στήριξης για παιδιά πρόσφυγες. Δημιουργήθηκε η ομάδα SAM SAM (ακρωνύμιο του Socio-emotional Awareness Management, Sharing Arts and Music) από εθελοντές εκπαιδευτικούς, μουσικούς, εικαστικούς και μία μουσικοθεραπεύτρια. Από το 2015 έως το 2018, η ομάδα επισκέπτονταν σε εβδομαδιαία βάση κέντρα και χώρους φιλοξενίας σε διάφορες περιοχές της Χίου. Οι δραστηριότητες γίνονταν στα πλαίσια του «κύκλου» και απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά από 5 έως και 12 ετών. Ανάλογα με τον καταυλισμό, συμμετείχαν από 5 έως 90

παιδιά. Το τραγούδι, τα αυτοσχέδια κρουστά, τα κρουστά σώματος αλλά και η κίνηση, λειτούργησαν ως χρήσιμα εργαλεία με τα οποία τα προσφυγόπουλα ήρθαν σε επαφή με παιδιά άλλων εθνοτήτων, γνώρισαν παιδιά που ζούσαν στον καταυλισμό και οικειοποιήθηκαν τον αφιλόξενο χώρο ο οποίος έγινε χώρος παιχνιδιού και χαράς. Το ήρεμο και ασφαλές μουσικό περιβάλλον υποστήριξε το αίσθημα εμπιστοσύνης και αποδοχής των παιδιών. Ο «κύκλος» της μουσικής λειτούργησε θετικά στον σχηματισμό και δημιουργία ομάδας, ενώ ταυτόχρονα βοήθησε στη συνεργασία, στον συντονισμό και την αρμονική συνύπαρξη παιδιών διαφόρων ηλικιών και εθνοτήτων.

Ένα κοινοτικό πρόγραμμα χορού (Na, Park & Han, 2016) σχεδιάστηκε στη Νότια Κορέα για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες γυναικών προσφύγων από τη Βόρεια Κορέα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 12 γυναίκες μεταξύ 23 και 52 ετών, οι οποίες συμμετείχαν εθελοντικά στις τρεις συνεδρίες του προγράμματος. Κάθε συνεδρία πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα σε μια εκκλησία της πόλης Seoul και είχε διάρκεια 90 λεπτών. Στο τέλος κάθε συνεδρίας, όλες οι συμμετέχουσες και οι εκπαιδευτές συγκεντρώνονταν και συζητούσαν ελεύθερα για όσα ένιωσαν και βίωσαν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Οι συμμετέχουσες ανέφεραν πως το πρόγραμμα τους βοήθησε να κατανοήσουν τις σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις, εστιάζοντας στην αυτογνωσία του σώματος τους, στη μείωση των ψυχολογικών τραυμάτων και στην ανοικοδόμηση υγιών σχέσεων με τις υπόλοιπες συμμετέχουσες και τους εκπαιδευτές.

Ο χορός μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός τρόπος για τους ανθρώπους, ώστε να εδραιώσουν κάποια ελευθερία και ατομικότητα στο πλαίσιο μιας ζωής, που κατά τα άλλα χαρακτηρίζεται συχνά από αδυναμία και υπαγωγή σε "προσφυγικές" και εθνοτικές ομάδες. Το να χορεύεις σημαίνει να επιδεικνύεις πρακτικές που απαιτούν υψηλές ικανότητες στην καλλιτεχνική και σωματική κίνηση. Η αμεσότητα και η διαχρονικότητα της απόλαυσης μουσικών εκδηλώσεων και του χορού είναι ένα στοιχείο που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Ο αυθορμητισμός του γλεντιού και του χορού επιτρέπει τη στιγμιαία, εφήμερη εμπλοκή με μια "κοινότητα του τώρα" που ξεφεύγει από τις ανασφάλειες, την επισφάλεια και τις αποπροσωποποιητικές επιπτώσεις του συστήματος ασύλου. Ο χορός μπορεί να προσφέρει έναν τρόπο ενσωμάτωσης και απόκτησης της ελευθερίας που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους πρόσφυγες και μετανάστες (Lewis, 2014).

Ένα πρόγραμμα υποκριτικής ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2017 στην Ελλάδα, όταν 28 νέοι από το Ιράν, το Αφγανιστάν και το Πακιστάν, ηλικίας 17 έως 25 ετών, εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην πρώτη ομάδα υποκριτικής της Κάριτας-Ελλάς. Το πρόγραμμα διερευνά τρόπους με τους οποίους η τέχνη και συγκεκριμένα το θέατρο μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Το έργο περιλάμβανε δύο φάσεις των 10 μηνών η καθεμία (Σεπτέμβριος-Ιούνιος). Η πρώτη φάση επικεντρώθηκε στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας δράσης, ενώ η δεύτερη φάση ήταν αφιερωμένη στην ανάπτυξη καλύτερης κατανόησης και δημιουργίας σχέσεων με την τοπική κουλτούρα. Οι συμμετέχοντες, μεταξύ άλλων, δήλωσαν πως είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν νέα κοινωνικά δίκτυα, σχέσεις και φίλιες. Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις βοήθησαν στην ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας και η πραγματοποίηση μιας παράστασης στο τέλος κάθε κύκλου ενίσχυσε το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα και την αίσθηση της κοινής δέσμευσης για έναν κοινό στόχο (The Acting Project, 2023).

2.10.3 Παραδείγματα και έρευνες με ΚΕΟ – Τοξικομανείς

Στο Brighton, Αγγλία, λειτουργεί η ορχήστρα New Note (New Note Orchestra, NNO), η οποία απαρτίζεται από εξαρτημένα άτομα σε φάση απεξάρτησης από ναρκωτικές ουσίες και αλκοόλ. Οι μουσικοί της ορχήστρας αυτοσχεδιάζουν από κοινού με στόχο την δημιουργία ηχητικών τοπίων. Η ορχήστρα δημιουργεί μία κοινότητα όπου οι συμμετέχοντες βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, η σύνθεση μουσικής δίνει νέες ικανότητες στα άτομα και επαναφέρει την εμπιστοσύνη τους, και η οργάνωση συναυλιών παρέχει κοινές εμπειρίες, καθαρούς στόχους και αίσθηση επιβράβευσης. Το πιο σημαντικό από τη συμμετοχή στην ορχήστρα είναι η αναδιαμόρφωση της ταυτότητας των μελών από εξαρτημένους σε μουσικούς. «Έχουν πολύ θετικές εμπειρίες και αυτό τους βοηθά να επιδιορθώσουν κατεστραμμένες σχέσεις με φίλους και οικογένεια. Το να έχει κάποιος “καλά νέα” αποτελεί ένα ζωτικής σημασίας στοιχείο για τα μέλη μας, ώστε να χτίσουν γέφυρες και να σχηματίσουν βαθύτερους δεσμούς στον ευρύτερο κύκλο των σχέσεών τους» (Ellwand κ.α., 2018, σελ.99).

Στο Bristol, Αγγλία, η χορωδία Rising Voices λειτουργεί σε εβδομαδιαία βάση και απευθύνεται σε άτομα με προβλήματα σχετικά με τη χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ και σε άτομα που βρίσκονται σε φάση απεξάρτησης. Μέλη είναι και οικογένειες, χρήστες ναρκωτικών ουσιών και χρήστες αλκοόλ, καθώς και προσωπικό και εθελοντές από υπηρεσίες φροντίδας. Η εμπυκώτρια και η μαέστρος της χορωδίας δημιούργησαν έναν χώρο συνάντησης όπου τα μέλη μπορούν να βρίσκονται και να τραγουδούν, να γνωρίζονται και να δημιουργούν σχέσεις, να ενδυναμώνουν την απεξάρτησή τους, να κάνουν φίλους, και να αισθάνονται ανάταση από τη δύναμη του τραγουδιού. Η συμπερίληψη επιτυγχάνεται με το θερμό καλωσόρισμα νέων μελών και το φιλικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί, την ένταξη στη χορωδία χωρίς ακρόαση ή κάποια προϋπάρχουσα μουσική εμπειρία/γνώση, τον μη θρησκευτικό χαρακτήρα της χορωδίας, τη δωρεάν συμμετοχή, καθώς επίσης και την ευελιξία όσον αφορά στη συμμετοχή των προβών (Ellwand κ.α., 2018).

Σε μία φυλακή στις ΗΠΑ, λειτουργούσε ένα πρόγραμμα που περιελάβανε στοιχεία για απεξάρτηση από ναρκωτικά και αλκοόλ, για γνωστικές/συμπεριφορικές ομάδες που εστιάζουν στον εθισμό και διάφορες αλλαγές που μπορεί να κάνει κανείς για να κινηθεί προς την ανάκαμψη. Στα πλαίσια του προγράμματος, το 2001 άρχισε να λειτουργεί πιλοτικά ένα πρόγραμμα χορού με κύριους στόχους την δόμηση μίας υγιούς και θετικής αυτοεικόνας, την παροχή ευκαιριών αυτοέκφρασης και την κοινωνικοποίηση. Συνήθως παρευρίσκονταν 10 έως 15 γυναίκες. Η ομάδα συναντιόταν μία φορά την εβδομάδα για 70 λεπτά και καθοδηγούνταν από μία χοροθεραπεύτρια. Η κάθε συνάντηση περιελάβανε ένα καλωσόρισμα, το κύριο μέρος με χορό και τέλος μια επεξεργασία των θεμάτων της ομάδας. Συχνά ζητούνταν από τις συμμετέχουσες να γράψουν ή να ζωγραφίσουν κάτι σχετικά με την εμπειρία που είχαν βιώσει στην κίνηση. Στο τέλος, τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονταν να σκεφτούν τι είχε συμβεί στην ομάδα σε σχέση με άλλες ομάδες που παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια της κράτησής τους. Οι συμμετέχουσες, μεταξύ άλλων, δήλωσαν πως είχαν ανακτήσει την αίσθηση ισορροπίας και τη δύναμη να βρουν τρόπους για να συνδεθούν μεταξύ τους. Το πρόγραμμα τις βοήθησε να αναπτύξουν μία πιο υγιή αίσθηση ευθύνης στη ζωή τους, καθώς και την αίσθηση του εαυτού τους ως δημιουργικά και λειτουργικά μέλη της κοινωνίας (Milliken, 2008).

Κεφάλαιο 3^ο: Το Μουσικό Θέατρο και οι φιλοσοφίες του Καθολικού Σχεδιασμού και της Πολυαισθητηριακής Εκπαίδευσης

3.1 Μουσικό Θέατρο - Ορισμός

Μετά τον ΄Β Παγκόσμιο Πόλεμο, γύρω στο 1950, εμφανίζεται μία γενικότερη τομή τόσο κοινωνικο-πολιτισμικά, όσο και καλλιτεχνικά. Πολιτικά και ηθικά γίνεται ένα νέο ξεκίνημα μετά τον πόλεμο και τον Ναζισμό και αισθητικά η έννοια των τεχνών, και στη συγκεκριμένη περίπτωση η έννοια της μουσικής, διευρύνεται. Υφολογικά κλείνει η περίοδος του Νεοκλασικισμού και αρχίζει η σειραϊκή σκέψη, και τεχνικά ανακαλύπτεται ένας νέος ηχητικός κόσμος με την ηλεκτρονική μουσική (Michels, 1999).

Κατά τη διάρκεια αυτών των αλλαγών, εμφανίζεται το μουσικό θέατρο (Music Theatre), το οποίο έρχεται σε αντίθεση με πιο συμβατικά είδη όπως η όπερα ή το μιούζικαλ. Το πειραματικό μουσικό θέατρο γεννήθηκε το 1960 και εξερευνά όλες τις δυνατότητες της μουσικής σε σχέση με τον λόγο και την κίνηση, εισχωρώντας με αυτό τον τρόπο και σε άλλες τέχνες. Τοποθετείτε στο περιθώριο σε σχέση με συμβατικές μορφές θεάτρου μέχρι και το 1970 όταν, γράφονται νέα έργα με ευρεία αποδοχή όπως: L. Beriot - Opera (1970), Un re in ascolto (1984), G. Lygeti – Le grand Macabre (1978), S. Bussoti – Le Racine (1981), W. Rihm – Jacob Lenz (1979). Το μουσικό θέατρο έχει επιρροές από το Music Walk του J. Cage και από το θέατρο του παραλόγου, που συνέβαλε στη δημιουργία του κινήματος Fluxus (παράλογες δράσεις με παράλογη μουσική) (Michels, 1999).

Ο Rebstock (2017) στην προσπάθειά του να ορίσει το μουσικό θέατρο αναφέρει πως η εξέταση του όρου είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς η έννοια έχει ποικίλες σημασίες σε διαφορετικές γλώσσες και χώρες και διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Παραθέτει, ωστόσο, δύο ορισμούς:

1. «Ο όρος μουσικό θέατρο χρησιμοποιείται ως όρος-ομπρέλα για όλες τις μορφές θεάτρου στις οποίες η μουσική παίζει καθοριστικό ρόλο. Τα είδη που εμπίπτουν σε αυτόν τον όρο περιλαμβάνουν την όπερα, την οπερέτα και το μιούζικαλ, καθώς και ένα πλήθος από διαφορετικά είδη, όπως το νέο μουσικό θέατρο, το πειραματικό μουσικό θέατρο, το θέατρο οργάνων, τις σκηνοθετημένες

συναυλίες, τις συναυλιακές εγκαταστάσεις, τις μουσικές παραστάσεις κ.ο.κ.» (σελ. 527)

2. «Εκτός από την ευρύτερη έννοια, ο όρος "μουσικό θέατρο" χρησιμοποιείται συχνά με μια ειδικότερη έννοια, δηλαδή ως όρος που έρχεται σε αντίθεση με την όπερα. [...] Το μουσικό θέατρο ισχυρίζεται ότι είναι πιο προοδευτικό, ευέλικτο και σύγχρονο από την όπερα, η οποία εξακολουθεί να θεωρείται παρωχημένη και αισθητικά οπισθοδρομική. Εξίσου χαρακτηριστικό αυτής της αντιπαράθεσης μεταξύ όπερας και μουσικού θεάτρου είναι η ανάμειξη αισθητικών και θεσμικών πτυχών. Για παράδειγμα, η όπερα συνδέεται τόσο με τον ρόλο των τραγουδιστικών μερών ως φορέων της πλοκής, όσο και με τον μεγάλο μηχανισμό της ορχήστρας [...], και την ίδια την δημοσίως χρηματοδοτούμενη όπερα – αντίθετα, το μουσικό θέατρο αντιπροσωπεύει μία μικρότερη μορφή, έναν πιο ευέλικτο μηχανισμό και την απόδοση ίσης σημασίας σε όλα τα χρησιμοποιούμενα μέσα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην πλήρη απουσία τραγουδιού στο μουσικό θέατρο, όπως, για παράδειγμα, σε πολλά έργα του John Cage ή του Mauricio Kagel. [...] αυτή η έννοια του "μουσικού θεάτρου" αντλεί αποφασιστικά ερεθίσματα από το μουσικό θέατρο της δεκαετίας του 1960, το οποίο, στο πλαίσιο μιας μεταβαλλόμενης ορολογίας, ορίζεται ως “νέο” ή “πειραματικό μουσικό θέατρο” ή “ορχηστρικό θέατρο”» (σελ. 528-529) (Rebstock, 2017).

Οι Salzman και Desi (2008) δίνουν επίσης στο μουσικό θέατρο δύο έννοιες, την συμπεριληπτική (inclusive) και την αποκλείουσα (exclusive). «Η συμπεριληπτική έννοια του όρου μπορεί να περιλαμβάνει ολόκληρο το σύνολο των παραστατικών τεχνών στις οποίες η μουσική και το θέατρο διαδραματίζουν συμπληρωματικούς και δυναμικά ισότιμους ρόλους. Υπό αυτή την έννοια, η όπερα μπορεί να θεωρηθεί ως μια ιδιαίτερη και ιστορική μορφή μουσικού θεάτρου [...] Ωστόσο, όταν λέμε νέο μουσικό θέατρο [...] χρησιμοποιούμε τον όρο με τρόπο που σχεδόν πάντα σημαίνει ότι αποκλείουμε την παραδοσιακή όπερα, την οπερέτα και τα μιούζικαλ» (σελ. 5).

Τα λεξικά Cambridge Dictionary (2023a) και Collins Dictionary (2023b) ορίζουν το μουσικό θέατρο μία μοντέρνα μορφή μουσικού έργου μικρότερης κλίμακας, το οποίο συμπεριλαμβάνει υποκριτική, κοστούμια κ.τ.λ., συνήθως παρουσιάζεται από μία μικρότερη ομάδα ανθρώπων και δεν έχει τα συμβατικά στοιχεία όπερας ή του μιούζικαλ. Οι Salzman και Desi (2008) αναφέρουν πως το μουσικό θέατρο είναι μία

μορφή θεάτρου που βασίζεται στη μουσική, είναι δηλαδή συνδεδεμένο με τον μουσικό χρόνο και οργάνωση. Η μουσική, η το κείμενο, η φωνή και η κίνηση συνυπάρχουν, αλληλοεπιδρούν ή υφίστανται με μία ισότητα, αλλά εκτελούνται από διαφορετικούς ερμηνευτές και σε διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική ατμόσφαιρα σε αντίθεση με έργα που κατηγοριοποιούνται ως όπερες ή ως μιούζικαλ (παίζονται από τραγουδιστές όπερας σε όπερες, και παίζονται από τραγουδιστές θεάτρου σε “ειδικά” θέατρα, αντίστοιχα).

Το μουσικό θέατρο δεν βασίζεται αποκλειστικά στη μουσική, στον χορό ή στην ομιλία, αλλά συνδυάζει τα στοιχεία αυτά ή αντλεί από λαϊκά ή δημοφιλή είδη θεάτρου για να δημιουργηθεί ένα μοναδικό σύνθετο στυλ. Το μουσικό θέατρο προορίζεται για συναυλιακούς χώρους, θέατρα ή ανοιχτά θέατρα και είναι αρκετά μικρό σε διάρκεια, ώστε να συμπεριλαμβάνεται ως στοιχείο σε μία συναυλία που περιέχει και άλλα καλλιτεχνικά είδη. Πέρα από τους “ηθοποιούς”, στη σκηνική δράση παίρνουν μέρος και οι οργανοπαίκτες. Τα έργα δεν απαιτούν ούτε περίτεχνα σκηνικά, ούτε περίτεχνους φωτισμούς, αλλά χρησιμοποιούνται κοστούμια ή μάσκες όπως επίσης και βοηθητικά σύνεργα (props) και οθόνες (Hall, 2015, σελ. 5). Τέλος, οι συνθέτες έχουν τον πλήρη έλεγχο του έργου, από την σύνθεση της μουσικής και την σκηνογραφία (περιλαμβάνει τη σχεδίαση των σκηνικών, του φωτισμού, του ήχου και της ενδυμασίας) μέχρι τις σκηνοθετικές οδηγίες. Η συμβολή παραγωγού, σκηνοθέτη ή μαέστρου χρειάζεται μόνο περιστασιακά (Hall, 2015· Rebstock, 2017).

3.2 Ιστορική ανασκόπηση του Μουσικού Θεάτρου

Ο όρος όπερα (Opera) προέρχεται από το λατινικό “opus” που σημαίνει “έργο” και είναι μία συντομευμένη μορφή της ιταλικής έκφρασης “Opera Lyrica”, η οποία μπορεί να μεταφραστεί ως “λυρικό έργο” ή “έργα που τραγουδιούνται”. Η όπερα εμφανίζεται γύρω στο 1600 στη Φλωρεντία από έναν κύκλο διανοούμενων ο οποίος αποτελούνταν από ποιητές, μουσικούς και λόγιους, και ως είδος αναφέρεται σε ένα μουσικό έργο γραμμένο για σολίστες, χορωδία και ορχήστρα, με σκηνική δράση και πρωτοεμφανίστηκε ως προσπάθεια αναβίωσης του αρχαιοελληνικού δράματος (Michels, 1999· Headington, 2000· Salzman, 1983).

Ως όρος, η όπερα χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει πολλές κλασσικές φόρμες τραγουδισμένου θεάτρου, όχι μόνο αναφερόμενες στην κλασσική ευρωπαϊκή δυτική μουσική, αλλά και σε άλλες περιοχές όπως π.χ. η κινέζικη όπερα ή η όπερα του Πεκίνου. Δημοφιλείς θεατρικές φόρμες που εμπεριέχουν μουσική έχουν πάρει ανά τα χρόνια ονομασίες όπως: οπερέτα (operetta, little opera), ελαφριά όπερα (light opera), κωμική όπερα (opera comique, opera buffa), όροι που προσπαθούν να περιγράψουν έργα δημοφιλέστερης, αλλά ταυτοχρόνως και μικρότερης κλίμακας, χρησιμοποιώντας έναν όρο που ιστορικά είναι συνδεδεμένος με έννοιες του υψηλού και μεγαλοπρεπούς. Παρόλα αυτά, οι συνθέτες και οι μεταρρυθμιστές της σοβαρής όπερας (opera seria/grand opera) και οι δημιουργοί δημοφιλών έργων συχνά χρησιμοποιούσαν άλλους όρους για να περιγράψουν τα έργα τους, όπως μουσική κωμωδία (musical comedy), μιούζικαλ (the musical), τραγουδιστικό παιχνίδι (Singspiel), μελόδραμα (drama per musica), λυρικό δράμα (lyric drama) κ.τ.λ. (Salzman & Desi, 2008).

Το νέο μουσικό θέατρο δημιουργήθηκε έξω από αυτές τις κατηγορίες. «[...] το πρόβλημα του μουσικού θεάτρου ήταν πάντοτε το πρόβλημα της φόρμας, Κάθε συνθέτης που γράφει για το θέατρο, αντιμετωπίζει το πρόβλημα να μετατρέψει τις ιδέες του σε δραματικές φόρμες ή σε αυτάρκειες μουσικές μορφές. Η μία λύση όμως δεν αποκλείει την άλλη: οι φόρμες του Verdi και του Mozart είναι μουσικές χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και μη-δραματικές. Εν τούτοις, η τάση της μετα-Βαγκνερικής όπερας – και κατά τον 20^ο αιώνα – τείνει προς τις δραματικές “εκφραστικές” δομές [...]» (Salzman, 1983, σελ. 144).

Το μουσικό θέατρο φέρει χαρακτηριστικά όλων των προηγούμενων ετών, αλλά ενσωματώνει επιπλέον και τεχνολογικές καινοτομίες αναφορικά με τη σκηνογραφία, με μηχανισμούς, με τους φωτισμούς, την ακουστική/ηχητική και τα βίντεο. Νεωτερισμοί παρουσιάζονται επίσης σε στοιχεία όπως τα στυλ του τραγουδιού, η θεματολογία των έργων και τα κείμενα, ενώ άλλα συστατικά όπως π.χ. η ορχήστρα, παραμένουν κοινά (Salzman & Desi, 2008· Salzman, 1983).

Από τη δεκαετία του 1980, ο όρος μουσικό θέατρο περιλαμβάνει κάθε έργο που χρησιμοποιεί τις τεχνικές και τις θεωρίες του anant-garde θεάτρου και της παράστασης (performance) για να πειραματιστεί με νέους τρόπους συνδυασμού μουσικής και θεάτρου. Ως όρος προέρχεται από το γερμανικό Musiktheater, το οποίο αναφέρεται στο κτήριο του θεάτρου και στο σύστημα που το πλαισιώνει (σε

αντιδιαστολή με το Freies Theater), και συνδέεται άμεσα με συνθέτες όπως οι Karlheinz Stockhausen, Mauricio Kagel, Bertold Brecht και Kurt Weill (Salzman & Desi, 2008). Συμπεριλαμβάνονται, ωστόσο, μερικά από τα ιστορικά έργα που επηρέασαν το μουσικό θέατρο της δεκαετίας του 1960, όπως το *Pierrot lunaire* του Arnold Schoenberg (1912), το *L'Histoire du soldat* του Igor Stravinsky (1918) και το *Mahagonny* του Kurt Weill (1927) (Rebstock, 2017· Hall, 2015).

Το μουσικό θέατρο των Brecht και Weill είναι αντι-Βαγκνερικό και αντι-εξπρεσιονιστικό. Τα έργα τους έχουν είναι πολύ συγκεκριμένα, σε αντίθεση με προηγούμενους τους που χρησιμοποιούσαν την γενίκευση και αφαίρεση, και έχουν πολιτική θέση. Χαρακτηρίζονται από σοβαρότητα, είναι βασισμένα σε σύγχρονα θέματα κοινωνικού περιεχομένου και χρησιμοποιούν λαϊκά και παραδεκτά μουσικά και θεατρικά μέσα. Σκοπός τους ήταν «να ξεσηκώσουν τον λαό, όχι τόσο να τον στρέψουν προς το θέατρο, αλλά αντίθετα να τον κάνουν να δράσει έξω από το θέατρο» (Salzman, 1983). Ο Brecht, χρησιμοποιώντας την έννοια του πειράματος, υποστηρίζει πως το θέατρο θα πρέπει να γίνει ένα εργαστήριο, όπου με πειραματικό τρόπο θα ανακαλύπτονται σταδιακά οι όροι και οι τρόποι βάσει των οποίων προσδιορίζεται και εξαρτάται η συμβίωση των ανθρώπων και οι μεταξύ τους σχέσεις. Το άτομο δεν ορίζεται ως αντίθετο στη συλλογικότητα, αλλά αντίθετα, προσδιορίζεται και ενδυναμώνεται από αυτήν. Αυτή η σχέση ατομικότητα – συλλογικότητα διέπει τα διδακτικά έργα του Brecht (Fischer-Lichte, 2012).

Σύμφωνα με την Fischer-Lichte (2012), τα διδακτικά έργα του Brecht, ως ένα ιδιαίτερο είδος πειράματος, χαρακτηρίζονται από το δίπολο ατομικότητα - συλλογικότητα και στο κέντρο τους βρίσκεται η κατηγορία της “συγκατάθεσης”, την οποία δίνει κανείς στη διάλυση του στη συλλογικότητα ή χάριν της συλλογικότητας, ή αντιθέτως την αρνείται. Στην προσπάθεια του να απαντήσει στα προβλήματα του “νέου ανθρώπου” και στη στάση του αστικού κοινού, που εμφανίστηκαν πολύ έντονα τη δεκαετία του 1920, ο Brecht αναπτύσσει τα διδακτικά έργα, τα οποία διδάσκουν καθώς παίζονται και όχι καθώς βλέπονται. Βασικό χαρακτηριστικό του διδακτικού έργου είναι πως οι ηθοποιοί θα μπορέσουν να επηρεαστούν κοινωνικά μέσω του ρόλου - εκτέλεση συγκεκριμένων πρακτικών, υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων, αναπαραγωγή καθορισμένων φράσεων, κριτική συμπεριφορά κ.τ.λ.. Τα διδακτικά έργα σκοπό έχουν να δημιουργήσουν τις κοινωνικές ανάγκες ώστε να μπορέσει ο

άνθρωπος να πάψει να αποτελεί εμπόδιο για τον άνθρωπο, ώστε να δημιουργήσει σχέσεις που βασίζονται στην αυθεντικότητα. (Fischer-Lichte, 2012).

Σταδιακά, με την εξέλιξη της τεχνολογίας, ενσωματώθηκαν στο μουσικό θέατρο νέα πολυτεχνικά μέσα – πολύτεχνα (multi-media, mixed media, intermedia), τα οποία παρέχουν πολλαπλές αισθητικές εντυπώσεις και εμπειρίες. Τα πολύτεχνα χρησιμοποιούν τη συνεργασία και συμμετοχή πολλών παραγόντων, νέες καταστάσεις και χώρους παράστασης, ανάμειξη των συμμετεχόντων και του κοινού, καθώς επίσης και την δημιουργία ενός μεγάλου λαϊκού, και όχι ελίτ, κοινού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συνθετών που χρησιμοποιούν πολυτεχνικά μέσα είναι ο K. Stockhausen, J. Cage, G. Ligeti, P. Boulez, Γ. Ξενάκης, C. Ives κ.τ.λ. Οι συνθέτες χρησιμοποιούν τα πολύτεχνα όχι μόνο για να δημιουργούν νέα έργα τέχνης, αλλά καταστάσεις, χώρους, και νέους θεσμούς (Salzman, 1983).

Η αντισυμβατική κλίμακα και η άγνωστη αισθητική γλώσσα του μουσικού θεάτρου το τοποθετούν συχνά έξω από τις καθιερωμένες παραδόσεις, θεσμούς και λόγους της όπερας και του μιούζικαλ. Για το λόγο αυτό, το είδος ονομάστηκε επίσης νέο μουσικό θέατρο και πειραματικό μουσικό θέατρο (Salzman & Desi, 2008). Το μουσικό θέατρο ασχολείται με τη σχέση μουσικής και μη-μουσικής εμπειρίας, καθώς, πλέον, κάθε εμπειρία μπορεί να είναι πρώτη ύλη για την τέχνη (Salzman, 1983). Η εγκυρότητα του μουσικού θεάτρου ως είδος διαφορετικού από την όπερα και το μιούζικαλ ποικίλλει ανάλογα με το εκάστοτε εθνικό πλαίσιο (Salzman & Desi, 2008· Rebstock, 2017). Σε ορισμένες χώρες, όπως η Γερμανία και το Βέλγιο, η έννοια είναι ευρέως κατανοητή και υποστηρίζεται από μια ειδική υποδομή φεστιβάλ, χώρων και φορέων χρηματοδότησης. Αντίθετα, σε άλλες χώρες, εντάσσεται εξ ολοκλήρου στην όπερα, το θέατρο ή τις παραστατικές τέχνες (Rebstock, 2017).

3.3 Το μουσικό Θέατρο ως Gesamtkunstwerk

Ο γερμανικός όρος Gesamtkunstwerk μεταφράζεται ως “συνολικό έργο τέχνης” (total artwork, ideal work of art, universal artwork) και περιγράφει ένα έργο τέχνης, ένα σχέδιο ή μια δημιουργική διαδικασία, όπου διαφορετικές μορφές τέχνης συνδυάζονται για να δημιουργήσουν ένα ενιαίο σύνολο. Η ιδέα διαδόθηκε από τον συνθέτη Richard Wagner, ο οποίος υποστήριξε το “ολοκληρωμένο έργο τέχνης του μέλλοντος”, όπου

καμία πτυχή των τεχνών δεν θα παραμείνει αχρησιμοποίητη στο Gesamtkunstwerk του μέλλοντος (Headington, 2002· Michels, 1999).

Παραμένοντας πιο δημοφιλής στη Γερμανία και την Αυστρία, η ιδέα αναπτύχθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα από διάφορα ευρωπαϊκά καλλιτεχνικά ρεύματα και αποτέλεσε βασικό δόγμα της σύγχρονης τέχνης. Αν και έπεσε σε δυσμένεια κατά τη μεταμοντέρνα περίοδο, ο όρος χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα μερικές φορές για να περιγράψει έργα τέχνης και πολυμεσικές εγκαταστάσεις. Η έννοια του Gesamtkunstwerk συχνά ταυτίζονταν με τις ευρύτερες αξίες και πεποιθήσεις των καλλιτεχνικών κινημάτων που το υιοθέτησαν, και η συνεργασία των τεχνών και των καλλιτεχνών που δημιούργησαν το Gesamtkunstwerk θεωρήθηκε ότι είχε τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια πιο δίκαιη και τελικά ουτοπική κοινωνία (Vazsonyi, 2016· Smith, 2007).

Ο Wagner χρησιμοποίησε τον ακριβή όρο Gesamtkunstwerk (τον οποίο έγραψε “Gesamtkunstwerk”) μόνο σε δύο περιπτώσεις, στα δοκίμια του 1849 “Τέχνη και επανάσταση” (Die Kunst und die Revolution, 1849) και “Το έργο τέχνης του μέλλοντος” (Das Kunstwerk der Zukunft, 1849-1850), όπου μιλάει για το ιδανικό του να ενοποιήσει όλα τα έργα τέχνης μέσω του θεάτρου. Χρησιμοποίησε επίσης σε αυτά τα δοκίμια πολλές παρόμοιες εκφράσεις, όπως “το ολοκληρωμένο έργο τέχνης του μέλλοντος” και “το ολοκληρωμένο δράμα” (Wagner, 1993).

Ο Wagner υποστήριζε πως οι ελληνικές τραγωδίες του Αισχύλου, του Αριστοφάνη και του Πλάτωνα ήταν τα καλύτερα παραδείγματα συνολικής καλλιτεχνικής σύνθεσης. Θεωρούσε πως η αρχαία ελληνική τέχνη που βασιζόνταν στον μύθο ήταν το ιδεατό και πληρέστερο παράδειγμα, καθώς είχε άμεση σχέση με τη φύση. Για τον Wagner, η ενότητα με τη φύση ως τελικός στόχος της ανθρωπότητας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της αναγέννησης μίας αισθητικής μυθολογίας, σε αντίθεση με την υλιστική και ανταγωνιστική κοινωνική συνείδηση. Υποστηρίζει πως η τέχνη δεν θα πρέπει να υπερασπίζεται τους σκοπούς του καπιταλιστικού συστήματος και την κερδοσκοπία, αλλά αντίθετα θα αποκαταστήσει την αρτιότητα του αρχαίου ελληνικού δράματος, ενώνοντας όλες τις μορφές τέχνης σε μία νέα ενότητα, το μουσικό δράμα (Σιώψη, 2005· Headington, 2002).

Ο Wagner θεωρούσε ότι κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης ανθρώπινης ιστορίας μέχρι και τότε (δηλαδή το 1850), οι τέχνες είχαν απομακρυνθεί όλο και περισσότερο,

με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν “τερατουργήματα” όπως η Μεγάλη Όπερα (Grand Opera). Πίστευε πως τα έργα αυτά εξυμνούσαν το δεξιοτεχνικό τραγούδι, τα εντυπωσιακά σκηνικά εφέ και τις ανούσιες πλοκές. Στο “Τέχνη και επανάσταση”, ο Wagner εφαρμόζει τον όρο Gesamtkunstwerk στο πλαίσιο της ελληνικής τραγωδίας, ενώ στο εκτενές βιβλίο του “Όπερα και δράμα” προωθεί αυτές τις ιδέες ακόμα περισσότερο, περιγράφοντας λεπτομερώς την ιδέα του για την ένωση της όπερας και του δράματος στην οποία οι επιμέρους τέχνες συνδέονται για έναν κοινό σκοπό (Σιώψη, 2005).

«Στην λέξη μουσική ο Βάγκνερ βλέπει τα τρία γνήσια ανθρώπινα καλλιτεχνικά είδη στην αυθεντική τους ενότητα, δηλαδή τον χορό, τη μουσική και την ποίηση. Το νέο είδος τέχνης που οραματίζεται, το ολικό έργο τέχνης, συνδυάζει αυτά τα τρία είδη αξιοποιώντας τις ιδιαιτερότητες της κάθε τέχνης, ώστε να προκύπτει μία ενότητα των υψηλότερων μορφών έκφρασης και τεχνών που συνεργάζονται μεταξύ τους. Συγχρόνως, η αρχιτεκτονική, η γλυπτική και η ζωγραφική ανακτούν την αυθεντική κλασική τους αξία» (Σιώψη, 2005, σελ. 187).

Τα πιο γνωστά Gesamtkunstwerke μπορούν να θεωρηθούν, σύμφωνα με την Shröder (2019), το “Licht” (1977-2003) του Karlheinz Stockhausen αποτελούμενο από επτά όπερες και το “Der Ring des Nibelungen” (1848-1874) του Richard Wagner αποτελούμενο από τέσσερις όπερες. Και οι δύο μοιράζονται ένα ενδιαφέρον για τον συγκρητισμό και την οπτική του δημιουργού, με την έννοια του ότι θέλουν να έχουν τον έλεγχο όλων των πτυχών της παραγωγής – αυτό που ονομάζεται ολικό θέατρο (total theatre). Και στις δύο περιπτώσεις, οι συνθέτες όχι μόνο συνέθεσαν την μουσική, αλλά επίσης έγραψαν το λιμπρέτο και είχαν έλεγχο στα κοστούμια και στην επιλογή του χώρου της παράστασης.

Το Gesamtkunstwerk δεν συνεπάγεται μόνο μία ανάμειξη μορφών τέχνης, αλλά και μία προσπάθεια δημιουργίας μίας οργανικής σύνθεσης τεχνών που ανακτά πρωτότυπες, χαμένες, οργανικές ενότητες. Την ενότητα του ατομικού υποκειμένου, την ενότητα του κοινωνικού σώματος και την ενότητα της ζωής και της τέχνης. Το Gesamtkunstwerk όπως διαμορφώνεται αρχικά από τον Wagner, είναι μία θεωρία και πρακτική που έχει τις ρίζες της στον γερμανικό ρομαντισμό και χρησιμοποιείται για να καταπολεμήσει και να οικειοποιηθεί τις αναδυόμενες πιέσεις της μαζική κουλτούρας (Smith, 2007· Vazsonyi, 2016).

Το μουσικό θέατρο, λοιπόν, ως Gesamtkunstwerk αναμειγνύει διάφορα είδη τεχνών και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μία υλιστικότερη πρόσληψη της αισθητικής εμπειρίας. Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση και η Πολυαισθητηριακή Εκπαίδευση, που χρησιμοποιούν πολλαπλούς τρόπους μετάδοσης της πληροφορίας με βασικούς στόχους την αποτελεσματικότερη μάθηση και τη συμπερίληψη.

3.4 Καθολικός Σχεδιασμός – Οι απαρχές

Ο Καθολικός Σχεδιασμός (Universal Design) πρωτοεμφανίστηκε ως έννοια στην αρχιτεκτονική και δίνει έμφαση περισσότερο στην διαδικασία του σχεδιασμού παρά στο αποτέλεσμα (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018· Darrow, 2010). Ο σχεδιασμός ενός προϊόντος ή ενός περιβάλλοντος το οποίο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό από ένα ευρύ φάσμα χρηστών (παιδιά, ηλικιωμένοι, άτομα με αναπηρία κ.τ.λ.), ονομάζεται καθολικός σχεδιασμός. Ως φιλοσοφία, ο καθολικός σχεδιασμός σέβεται την ανθρώπινη ποικιλομορφία και προωθεί την συμπερίληψη όλων των ανθρώπων σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής (Story, Mueller & Mace, 1998· Darrow, 2010). Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι “inclusive design” και “design-for-all” (Darrow, 2010).

Το Κίνημα για τα Δικαιώματα του Πολίτη της δεκαετίας του 1960 ενέπνευσε το επακόλουθο Κίνημα για τα Δικαιώματα των Αναπήρων, το οποίο επηρέασε με τη σειρά του τις νομοθεσίες των επόμενων δεκαετιών. Οι νέοι αυτοί νόμοι απαγόρευαν τις διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρία και παρείχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση, στους χώρους δημόσιων εγκαταστάσεων, στις τηλεπικοινωνίες και στις δημόσιες συγκοινωνίες. Ο καθολικός σχεδιασμός αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες βασισμένος σε τρεις παράλληλους τομείς: τη νομοθεσία που αναπτύχθηκε για τα άτομα με αναπηρίες, το κίνημα του σχεδιασμού χωρίς περιορισμούς, και την πρόοδο της μηχανικής για την αποκατάσταση και την υποστηρικτική τεχνολογία (Story, Mueller & Mace, 1998· Rose & Meyer, 2002).

Ο σκοπός του καθολικού σχεδιασμού και της υποστηρικτικής τεχνολογίας είναι ο ίδιος: η μείωση των σωματικών και συμπεριφορικών φραγμών μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Ο καθολικός σχεδιασμός προσπαθεί να εντάξει τα άτομα με

αναπηρίες στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο και η υποστηρικτική τεχνολογία προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες αυτών των ατόμων, αλλά οι δύο τομείς συναντώνται στη μέση. Το σημείο τομής τους είναι μία γκριζα ζώνη στην οποία τα προϊόντα και τα περιβάλλοντα δεν είναι αμιγώς "καθολικά" ή "υποστηρικτικά", αλλά έχουν χαρακτηριστικά και από τους δύο τομείς (Story, Mueller & Mace, 1998).

Οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού εφαρμόστηκαν αρχικά στην αρχιτεκτονική, σε περιοχές της Ευρώπης, των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Σταδιακά, ωστόσο, η δημιουργία περιβαλλόντων και προϊόντων προσβάσιμων σε άτομα με αναπηρία, είχε θετικά οφέλη και σε άλλους χρήστες (Darrow, 2010). «Ο καθολικός σχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει απτά, αλλά και μη απτά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα ράμπες για τα αμαξίδια στον αρχικό σχεδιασμό των κτιρίων, πρίζες και ντουλάπια σε ύψος προσβάσιμο για όλους, υπότιτλους σε όλες τις τηλεοπτικές εκπομπές και πολλά άλλα.» (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018).

3.5 Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση

Τα χαρακτηριστικά του καθολικού σχεδιασμού, όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, άρχισαν σταδιακά να εφαρμόζονται και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) αναφέρεται στις διαδικασίες σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και ενσωματώνει χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη συμπερίληψη των εκπαιδευομένων, χωρίς ωστόσο να απειλείται το ακαδημαϊκό επίπεδο (Darrow, 2010).

Σύμφωνα με το Κέντρο Εφαρμοσμένης Ειδικής Τεχνολογίας (Center for Applied Special Technology – CAST, 2018), ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση παρέχει ένα πλαίσιο για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου μέσω κάποιων συγκεκριμένων προτάσεων μπορεί να διασφαλιστεί πως όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν σε ουσιαστικές και προκλητικές ευκαιρίες μάθησης. Οι κατευθυντήριες γραμμές που προτείνει το CAST βασίζονται σε ευρήματα της νευροεπιστήμης και της ψυχολογίας, τα οποία αναφέρουν πως κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο

τρία βασικά νευρωνικά δίκτυα: το δίκτυο αναγνώρισης, το συναισθηματικό δίκτυο και το δίκτυο στρατηγικής (CAST, 2018).

1. Δίκτυο αναγνώρισης (Recognition Network): Τα δίκτυα αναγνώρισης αναφέρονται στο “τι” της μάθησης. Σχετίζονται με το πώς ο εκπαιδευόμενος συλλέγει, ταξινομεί και αναλύει στοιχεία και πληροφορίες (CAST, 2018· Rose & Meyer, 2006). «Μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε και να ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα ήχου, φωτός, γεύσης, οσμής και αφής. Μπορούμε να αναγνωρίζουμε φωνές, πρόσωπα, γράμματα και λέξεις, καθώς και πιο σύνθετα μοτίβα, όπως το στυλ ενός συγγραφέα, και τέλος αφηρημένες έννοιες όπως η δικαιοσύνη» (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018, σελ. 10). Δεν υπάρχει ένα μέσο αναπαράστασης μίας διδακτικής έννοιας που θα είναι βέλτιστο για όλους τους εκπαιδευόμενους, και για αυτό η παροχή επιλογών για την αναπαράσταση και παρουσίαση είναι απαραίτητη (Rose & Meyer, 2006, 2002).
2. Συναισθηματικό δίκτυο (Affective Network): Τα συναισθηματικά δίκτυα αποτελούν το “γιατί” της μάθησης. Σχετίζονται με το πώς εμπλέκεται ο εκπαιδευόμενος ενεργά στη μάθηση και πως παραμένει κινητοποιημένος, καθώς επίσης και στον βαθμό ευθύνης και δέσμευσης απέναντι στα καθήκοντά του. Τα συναισθηματικά δίκτυα μπορεί να επηρεάζονται από τη νευρολογία του ατόμου, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την προσωπική συνάφεια (πόσο σημαντικό ή σπουδαίο θεωρείται κάτι), την υποκειμενικότητα, την προϋπάρχουσα γνώση, καθώς και από διάφορους άλλους παράγοντες. Η παροχή πολλαπλών τρόπων συμμετοχής είναι απαραίτητη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να παρακινούνται να συμμετέχουν (CAST, 2018· Rose & Meyer, 2006, 2002).
3. Δίκτυο στρατηγικής (Strategic Network): Τα δίκτυα στρατηγικής αναφέρονται στο “πώς” της μάθησης. Βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να σχεδιάσουν, να εκτελέσουν και να παρακολουθήσουν τις δραστηριότητές τους. Καθώς η δράση και έκφραση απαιτούν στρατηγική, εξάσκηση και οργάνωση, που σημαίνει πολλαπλά δίκτυα στρατηγικής, εννοείται πως οι εκπαιδευόμενοι θα εκφράσουν τις γνώσεις τους με διαφορετικό τρόπο, και για αυτό χρειάζεται να υπάρχουν επιλογές δράσης και έκφρασης (CAST, 2018· Rose & Meyer, 2006, 2002).

Γύρω από αυτά τα νευρωνικά δίκτυα έχουν οργανωθεί οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, οι οποίες εφαρμόζονται συνεργατικά μεταξύ τους και είναι:

α) η παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης μίας διδακτικής έννοιας ή μία ποικιλία

τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν πληροφορίες, που στηρίζει το δίκτυο αναγνώρισης, β) η παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής και δράσης με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, που στηρίζει το συναισθηματικό δίκτυο και γ) η παροχή πολλαπλών μέσων έκφρασης και εφαρμογής ενός διδακτικού θέματος που στηρίζει το δίκτυο στρατηγικής (CAST, 2018· Rose & Meyer, 2006, 2002· Darrow, 2010· Glass, Meyer & Rose, 2013· Fuelberth & Todd, 2017).

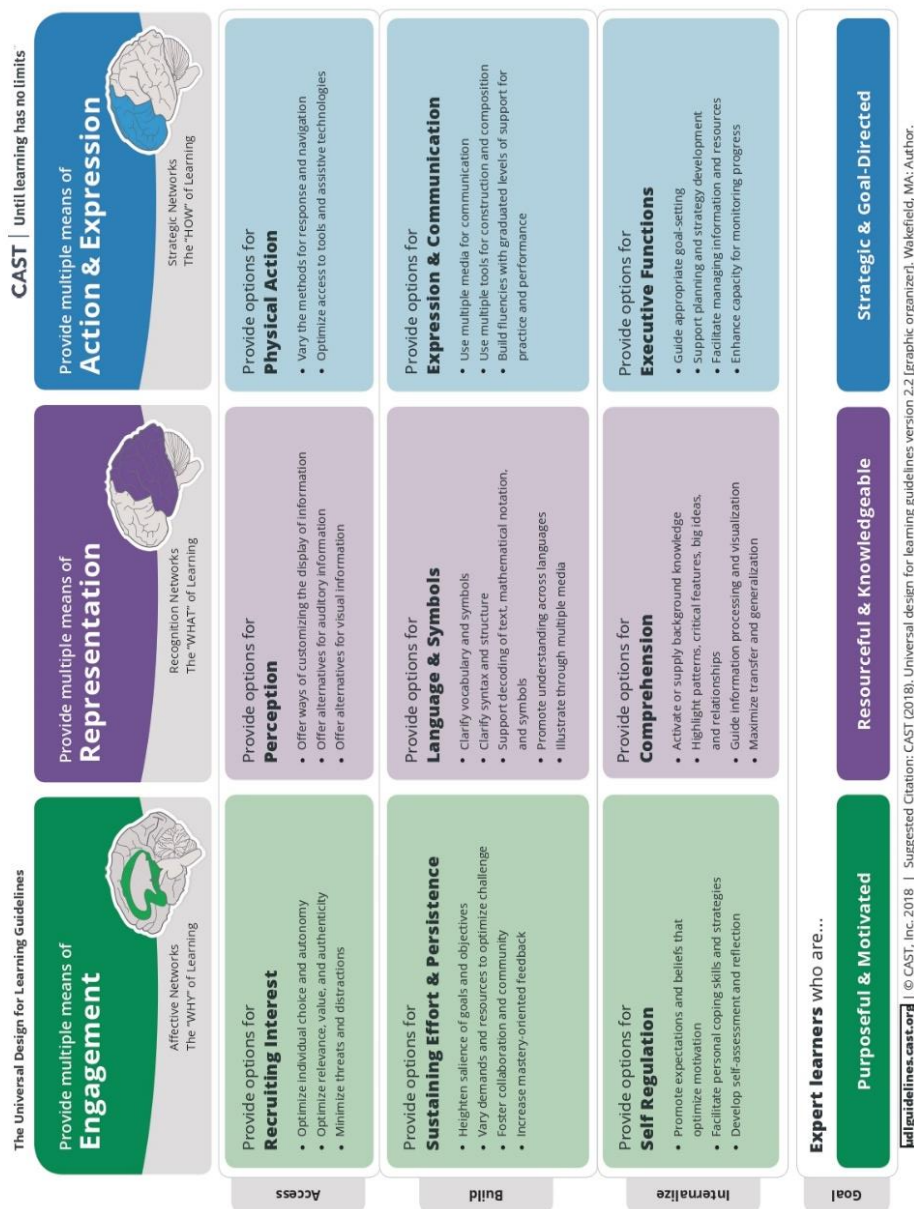
1. Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης: Οι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και κατανοούν τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται, επομένως δεν υπάρχει ένα μέσο αναπαράστασης το οποίο να εξυπηρετεί όλους. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν, για παράδειγμα, αισθητηριακές αναπηρίες (τύφλωση ή κώφωση), μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές. Κάποιοι μπορεί να αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες πιο γρήγορα ή πιο αποτελεσματικά μέσω απτικών ή ακουστικών μέσων αντί για έντυπο κείμενο. Καθώς οι ανισότητες προκύπτουν όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται στους εκπαιδευόμενους με μία μορφή αναπαράστασης, είναι σημαντικό οι ίδιες πληροφορίες να παρέχονται μέσω διαφορετικών τρόπων (π.χ. μέσω τη όρασης, της αφής ή της ακοής) και σε μορφή που να μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του καθένα (π.χ. κείμενο που μπορεί να μεγεθυνθεί, ήχοι που μπορούν να ενισχυθούν). Ακόμα, είναι σημαντικό να δημιουργούνται νοήματα με προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, καθώς με αυτό τον τρόπο η γνώση γίνεται “χρήσιμη” και τελικά προσβάσιμη για μελλοντική λήψη αποφάσεων (CAST, 2018).
2. Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής: Οι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν σημαντικά ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εμπλακούν ή να παρακινηθούν να μάθουν. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν πλάνα διδασκαλίας που να πυροδοτούν τον ενθουσιασμό και την περιέργεια για μάθηση, να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στοχευμένα και με αποφασιστικότητα και να αξιοποιούν τη δύναμη των συναισθημάτων και τα κίνητρα για μάθηση. Τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων αλλάζουν, καθώς αναπτύσσονται και αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς αλλάζουν τα βιολογικά τους περιβάλλοντα και καθώς εξελίσσονται σε αυτοπροσδιοριζόμενους εφήβους και

ενήλικες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αυτορυθμίζουν την προσοχή και τα συναισθήματά τους προκειμένου να διατηρούν τη συγκέντρωση που απαιτείται για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και στρατηγικών (CAST, 2018).

3. Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης: Οι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να περιγηθούν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον και να εκφράσουν αυτά που γνωρίζουν. Για παράδειγμα, τα άτομα με σημαντικές κινητικές αναπηρίες (π.χ. εγκεφαλική παράλυση), αυτοί που αντιμετωπίζουν στρατηγικές και οργανωτικές ικανότητες (διαταραχές εκτελεστικής λειτουργίας), εκείνοι που έχουν γλωσσικά εμπόδια κ.τ.λ., προσεγγίζουν τα μαθησιακά καθήκοντα πολύ διαφορετικά. Μερικοί μπορεί να είναι σε θέση να εκφραστούν καλά στο γραπτό κείμενο, αλλά όχι στην ομιλία, και το αντίστροφο. Είναι σημαντικό να παρέχεται υλικό με το οποίο μπορούν να αλληλοεπιδρούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Το σωστά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό παρέχει μια απρόσκοπτη διεπαφή με κοινές υποστηρικτικές τεχνολογίες (π.χ. χρήση πληκτρολογίου ή joystick, διακόπτες που ενεργοποιούνται με τη φωνή κ.τ.λ.). (CAST, 2018). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν πολλαπλές επιλογές για την παρουσίαση της γνώσης που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι όπως «κείμενο, ομιλία, ζωγραφική, εικόνες, σχέδιο, ταινίες, μουσική, χορός/κίνηση, γλυπτική, τρισδιάστατα μοντέλα ή βίντεο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδραστικά εργαλεία ιστού καθώς και υποστηρικτικές τεχνολογίες» (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018, σελ. 11).

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση ενισχύει τη μάθηση για όλους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευόμενων με αναπηρίες, αυτών που μιλούν διαφορετική γλώσσα, αυτών που μπορεί να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και των εκπαιδευόμενων που έχουν διαφορετικά κίνητρα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αλλά και μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοθεραπευτές, χρησιμοποιούν ήδη στρατηγικές καθολικού σχεδιασμού εφαρμόζοντας οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές εμπειρίες στη διδασκαλία τους. Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση είναι ένας τρόπος να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών κατά το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που στοχεύει στην ισότιμη και χωρίς εμπόδια εμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό

περιβάλλον (Darrow, 2010· Ακογιούνογλου & Βαϊούλη, 2021· Fuelberth & Todd, 2017).



Εικόνα 2 Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf

3.6 Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση και Τέχνες

Στον 21^ο αιώνα, τα προγράμματα σπουδών είναι προσανατολισμένα στο πως θα καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να προσαρμοστούν, να ανταπεξέλθουν και να λειτουργούν αποτελεσματικά σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου οι απαιτήσεις διαρκώς αυξάνονται, ανεξαρτήτως από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Κοκκίδου, 2013, 2015). Βασικές δεξιότητες που όλα τα προγράμματα σπουδών ιεραρχούν και ταξινομούν στην υψηλότερη θέση είναι: η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, η συνεργασία και η επικοινωνία (τα “4 c’s”: critical thinking, creative thinking, collaboration, communication) (Trilling & Fadel, 2009· Rotherham & Willingham, 2010· Kembara et al., 2019).

Όπως ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση αποτελεί ένα μέσο για την κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, έτσι και οι τέχνες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με αυτή την ποικιλότητα. Οι τέχνες εμπλουτίζουν τις πολιτισμικές, αξιακές και συμπεριφορικές πτυχές του ανθρώπου και επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν τα διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά, τις γνωστικές λειτουργίες και τις κινητικές δεξιότητες (Glass, Meyer & Rose, 2013· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Αυτό καθιστά τις τέχνες κατάλληλο εργαλείο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων και για την καθοδήγηση των εκπαιδευομένων προς έναν κοινό μαθησιακό στόχο (Woo, 2013). Οι τέχνες παρουσιάζουν στον άνθρωπο τους ευέλικτους και πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να αλληλοεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον του και να κατανοήσει πως το εκάστοτε πλαίσιο μπορεί να αναπαρασταθεί, να γίνει αντιληπτό και να κατανοηθεί. Τέλος, οι τέχνες δείχνουν στον άνθρωπο πως οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκετε, δρα, εκφράζεται και αλληλοεπιδρά είναι πλούσιοι, ποικίλοι και σχετιζόμενοι (Glass, Meyer & Rose, 2013).

Η ενσωμάτωση των τεχνών σε εκπαιδευτικά πλαίσια μπορεί να γίνει κατανοητή με τρεις τρόπους: α) ενσωμάτωση των τεχνών ως μάθηση μέσω (through) και με (with) τις τέχνες, β) ενσωμάτωση των τεχνών ως διαδικασία σύνδεσης με το πρόγραμμα σπουδών και γ) ενσωμάτωση των τεχνών ως συνεργατική δραστηριότητα. Η Robinson (2013) συνδέει και τους τρεις τρόπους και αναφέρει πως η ποιοτική ενσωμάτωση των τεχνών περιλαμβάνει μία διαδικασία σύνδεσης με το πρόγραμμα σπουδών που εμπλέκει συνεργατικά τόσο τους εκπαιδευόμενους, όσο και τους εκπαιδευτικούς για

την προώθηση τη μάθησης μέσω και με τις τέχνες. Αναφέρει πως αυτή η ενσωμάτωση των τεχνών δημιουργεί περιβάλλοντα που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα – τα 4 c's.

Οι τέχνες θεωρούνται κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, καθώς προσφέρουν μία ποικιλία μέσων για δράση, έκφραση, επικοινωνία, συνεργασία και συμμετοχή (Glass, Blair & Ganley, 2012· Darrow, 2016). Τα εικαστικά, η μουσική, ο χορός, αλλά και τα μαθήματα θεατρικής αγωγής επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται με όποιον τρόπο επιθυμούν και υποστηρίζουν τη δημιουργία πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης (Woo, 2013). Ακόμα, η συμμετοχή σε προγράμματα βασισμένα στις τέχνες (μουσική και θέατρο) ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, το IQ (δείκτης νοημοσύνης), τη συμμετοχή, τις γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες, βοηθούν στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, στην θετική αυτο-εικόνα, στην αναδιαμόρφωση της ταυτότητας κ.τ.λ. (Vaughan, Harris & Caldwell, 2011). Μέσω των τεχνών οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν πως είναι αξιόλογοι και αυτό αυξάνει τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα, καθώς είναι λιγότερο αγχωμένοι, ανήσυχοι και καταθλιπτικοί (Robinson, 2013).

Οι Glass, Mayer και Rose (2013), παρουσιάζουν ένα πολύ εύστοχο παράδειγμα στην προσπάθειά τους να παρουσιάζουν το τι αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με την έκφραση μέσω των τεχνών. «[...] ένα μάθημα σύγχρονου χορού που εξερευνά την έννοια των ονείρων μέσω της κίνησης. Ο δάσκαλος βοηθά τους χορευτές να αναπτύξουν το θέμα δημιουργώντας εικόνες, μεταφορές, χειρονομίες και κινήσεις που εκφράζουν ελπίδες και προσδοκίες. Επιλέγεται ένα κατάλληλο μουσικό κομμάτι που ταιριάζει με τον συναισθηματικό τόνο και το νόημα του χορευτικού μέρους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους χορευτές να θέσουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τη δημιουργία και την εκτέλεση της χορογραφίας. Σε αυτή την περίπτωση, η ομάδα θέτει ως στόχο να συμπεριλάβει πλήρως μια τραυματισμένη χορεύτρια στην χορογραφία και σχεδιάζει στρατηγικές για το πώς θα σχεδιάσει τις κινήσεις χρησιμοποιώντας το αναπηρικό της αμαξίδιο» (Glass, Mayer & Rose, 2013, σελ. 110).

Οι τέχνες παρέχουν περισσότερες επιλογές για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, τη διατήρηση της προσήλωσης και την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Καθώς οι τέχνες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να ανταποκρίνονται και να κατανοούν

τα συναισθήματά και τα νοήματα στα καλλιτεχνικά έργα, με τον ίδιο τρόπο παρέχουν ένα περιβάλλον για να μάθουν να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα (Glass, Mayer & Rose, 2013).

Το θέατρο είναι επίσης μία τέχνη πάνω στην οποία μπορεί να σχεδιαστεί κάποιο πρόγραμμα καθολικού σχεδιασμού. Το θέατρο περιλαμβάνει παιχνίδια, ασκήσεις ζεστάματος, δραστηριότητες σε κύκλο, αυτοσχεδιασμό κ.τ.λ., τα οποία βοηθούν τους συμμετέχοντες να διατηρούν την προσοχή τους, να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και να λειτουργούν ως ομάδα. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν οπτική επαφή, αφή, κίνηση και συνεργασία. Επιπλέον, οι δραστηριότητες στον κύκλο δημιουργούν αίσθηση ασφάλειας, ελαχιστοποιούν αντιπερισπασμούς, στοχεύουν στην ανάπτυξη προσοχής και προωθούν τη συνεργασία (Glass, Mayer & Rose, 2013).

Η μουσική λειτουργεί ως πολυεργαλείο, καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή σε αυτήν με πολλούς τρόπους, σύμφωνα πάντα με της δυνατότητες και επιθυμίες των εκπαιδευόμενων. Κάποιοι επιθυμούν να παίζουν όργανο, άλλοι να τραγουδούν, άλλοι να συνθέτουν μουσική και άλλοι απλώς να ακούν. «Είτε ακούν, είτε δημιουργούν, είτε μαθαίνουν ατομικά, σε μικρές ομάδες ή σε μεγαλύτερα σύνολα, η μουσική εμπλοκή τους χρωματίζεται από τις προσωπικές τους επιλογές» (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018, σελ. 16). Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετέχουν σε συνεργατική και ατομική μάθηση τραγουδώντας, παίζοντας, αυτοσχεδιάζοντας και συνθέτοντας. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν την κίνηση για να επιδείξουν την κατανόηση μουσικών στοιχείων όπως η φόρμα, οι δυναμικές και ο ρυθμός (Fuelberth & Todd, 2017).

Σε έρευνα (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2019) που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διερευνήθηκε η εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση στο μάθημα της μουσικής στην Έ Δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι μαθητές αξιοποίησαν τους πολλαπλούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης που τους δόθηκαν, παρέμειναν ενεργοποιημένοι σε όλο το μάθημα, διατηρούσαν την προσοχή τους και ήταν διαρκώς κινητοποιημένοι για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Τέλος, οι μαθητές έλαβαν περισσότερες πρωτοβουλίες και συνέδραμαν στην διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου 2019).

Οι τέχνες μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση, εφαρμογή και κατασκευή της γνώσης, καθώς επίσης και στην επιμονή, την παρακίνηση και την αυτορρύθμιση (Glass, Meyer & Rose, 2013). Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση είναι ένα μοντέλο που πολύ εύκολα και εύστοχα μπορεί να συμπεριλάβει τις τέχνες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που παρέχει πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, εμπλοκής και δράσης (Robinson, 2013), συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων (Chemi & Du, 2018).

3.7 Πολυαισθητηριακή λειτουργία του εγκεφάλου

Η πρόσληψη και επεξεργασία αισθήσεων έχει μελετηθεί τόσο από τον κλάδο της Ψυχολογίας, όσο και από τον κλάδο των Νευροεπιστημών μελετώντας, ωστόσο, μία μόνο αίσθηση κάθε φορά. Αντίθετα, ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει εξελιχθεί βιολογικά, ώστε να δέχεται πολλαπλά ερεθίσματα μέσω πολλών και διαφορετικών αισθητηριακών οδών π.χ. όραση-αφή, όραση-αφή-γεύση, όραση-ακοή-όσφρηση κ.τ.λ. (Driver, & Noesselt, 2008· Ghazanfar, & Schroeder, 2006· Pagliano, 2012). Ο Sherington (1906) στο βιβλίο του “Η Ολιστική Λειτουργία του Νευρικού Συστήματος” (The Integrative Action of the Nervous System) διαιρεί τις αισθήσεις σε τρεις κατηγορίες:

1. Εξωδεκτικές αισθήσεις (Exteroceptive): Τα ερεθίσματα από το εξωτερικό περιβάλλον, όραση, αφή, ακοή, όσφρηση και γεύση.
2. Εσωδεκτικές αισθήσεις (Interoceptive): Τα ερεθίσματα από εσωτερικές κοιλότητες του σώματος
3. Ιδιοδεκτικές αισθήσεις (Proprioceptive): Η αίσθηση της στάσης του σώματος από τον λαβύρινθο και η κιναισθησία. Η κατανόηση των κινήσεων των μελών του σώματος μέσω των σωματοαισθητικών ινών, των μυών, των τενόντων και των αρθρώσεων.

Ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύει τις διάφορες πληροφορίες που προσλαμβάνει σε διαφορετικές αισθητηριακές περιοχές. Οι οπτικές πληροφορίες αποθηκεύονται στον οπτικό φλοιό, οι ακουστικές στον ακουστικό και οι κινητικές στον κινητικό. Η αρχική επεξεργασία των πληροφοριών πραγματοποιείται στην περιοχή του εγκεφάλου που ονομάζεται “θάλαμος” και μετέπειτα οι πληροφορίες διοχετεύονται

στις εκάστοτε αισθητηριακές περιοχές με αποτέλεσμα ο εγκέφαλος να σχηματίζει μία ολοκληρωμένη αισθητηριακή εικόνα (Παπαδάτος, 2011). Κατά τη διαδικασία της μάθησης, όσο περισσότερες περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται, δημιουργείται περισσότερος “αποθηκευτικός χώρος” (Shams & Seitz, 2008).

Ο κλάδος των νευροεπιστημών, με τη βοήθεια σύγχρονων απεικονιστικών μεθόδων, έχει εντοπίσει κάποιες περιοχές του εγκεφάλου, τις ζώνες σύγκλησης, οι οποίες δέχονται εισροές από διάφορες αισθήσεις ταυτόχρονα και τις οποίες συνδυάζουν με ειδικές επεξεργασίες. Αυτός ο πολυαισθητηριακός τρόπος πρόσληψης των ερεθισμάτων από τον εγκέφαλο, επιτρέπει στον άνθρωπο που έχει μία πολυαισθητηριακή εμπειρία να μπορεί να αντιλαμβάνεται πληρέστερα τα εξωτερικά ερεθίσματα με τα οποία διαμορφώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Υπάρχει έτσι ενσωμάτωση των αισθήσεων σε μία ενιαία ολοκληρωμένη αντίληψη, και όχι μόνο αλληλεπίδραση μεταξύ των αισθήσεων (Stein & Stanford, 2008· Talsma, Senkowski, Soto-Faraco & Woldorff, 2010).

Οι πληροφορίες που εισρέουν στον εγκέφαλο από τις διαφορετικές αισθητηριακές οδούς, συνδυάζονται και τελικά δημιουργούν μία ολιστική εμπειρία του κόσμου (Stein & Meredith, 1993). Για να πραγματοποιηθεί αυτή η ενσωμάτωση, οι αισθητηριακές εισροές πρέπει να συγκλίνουν στους ίδιους νευρώνες. Αρχικά οι πληροφορίες από τα διάφορα αισθητηριακά συστήματα εισέρχονται και επεξεργάζονται στον φλοιό του εγκεφάλου, και στη συνέχεια ενσωματώνονται στις πολυαισθητηριακές περιοχές του εγκεφάλου, σε ένα υψηλότερο επίπεδο επεξεργασίας (Massaro, 1999). Παρόλα αυτά, σε πολλές περιπτώσεις, περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται ταυτόχρονα ήδη από τα πρώτα κιάλας στάδια της πολυαισθητηριακής αντιληπτικής επεξεργασίας (Shams & Seitz, 2008).

Ο εγκέφαλος λειτουργεί κατά βάση συνθέτοντας τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσω των αισθήσεων. Αυτή η ικανότητα μεγιστοποιεί τη χρήση των πληροφοριακών δεδομένων στην εκάστοτε στιγμή και ενισχύει την κατανόηση εξωτερικών συμβάντων. Κάθε αίσθηση μεταφέρει μία μοναδική προοπτική του εξωτερικού κόσμου και κατά συνέπεια, η σύνθεση των πληροφοριών που εισρέουν μέσω όλων των αισθήσεων παρέχει υπολογιστικά οφέλη που δεν μπορούν να επιτευχθούν με διαφορετικό τρόπο (Stein κ.α., 2009· Stanford, Quessy & Stein, 2005· Wallace, Meredith & Stein, 1998).

Ανεξάρτητα από τον αριθμό των αισθήσεων, ο άνθρωπος είναι ένα πολυαισθητηριακό όν που ζει σε έναν πολυαισθητηριακό κόσμο (Pagliano, 2012). Η πολυαισθητηριακή λειτουργία του εγκεφάλου μελετάται και επιβεβαιώνεται διαρκώς με νέα ευρήματα ερευνών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα, κατά τα τελευταία χρόνια, να γίνει μία στροφή στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν σταδιακά πολλαπλά αισθητηριακά μέσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν πως η μάθηση επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό και αποτελεσματικότερα, όταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συμμετέχουν πολλαπλές αισθήσεις (Shams & Seitz, 2008· Stein & Meredith, 1993· Baines, 2008· Ghazanfar & Schroeder, 2006· Murray κ.α., 2016).

3.8 Πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση

Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση που εμπλέκει πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα για να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και να βελτιώσει τη διατήρηση των πληροφοριών. Αναγνωρίζει ότι τα άτομα έχουν διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις και με την ενσωμάτωση πολλαπλών αισθήσεων, όπως η όραση, η ακοή, η αφή, η γεύση και η κίνηση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επεξεργαστούν και να εμπεδώσουν αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2008· Sousa, 2011· Tomlinson & Eidson, 2003· Baines, 2008). Η φιλοσοφία πίσω από την πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση είναι ότι όταν διεγείρονται πολλαπλές αισθήσεις, ο εγκέφαλος προσλαμβάνει πληροφορίες από διάφορα δίκτυα, ενισχύοντας τη διαδικασία της μάθησης (Sousa, 2011· Baines, 2008· Pagliano, 2012· Jarvis, 2005· Ghazanfar & Schroeder, 2006· Murray κ.α., 2016). Για παράδειγμα, αντί για απλή ανάγνωση μιας έννοιας, η πολυαισθητηριακή μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει οπτικά βοηθήματα, ηχογραφήσεις, πρακτικές δραστηριότητες και ομαδικές συζητήσεις για τη δημιουργία ενός πιο καθηλωτικού και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η ιδέα της πολυαισθητηριακής μάθησης πρωτοεμφανίστηκε γύρω στο 1970 στην Ολλανδία, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες ατόμων στο φάσμα του αυτισμού ή ιδρυματοποιημένων ατόμων τρίτης ηλικίας. Οι Jan Ulsegge και Ad Verheul δημιούργησαν τα δωμάτια Snoezelen – αργότερα ονομάστηκαν πολυαισθητηριακά

περιβάλλοντα (Multisensory Environment-MSE) – όπου τα άτομα μπορούσαν να βιώσουν διάφορα ερεθίσματα, χαλάρωση και χαρά σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Τα περιβάλλοντα αυτά είναι εξοπλισμένα με διάφορα αντικείμενα όπως λάμπες λάβας, λούτρινα αρκουδάκια, χαλαρωτική μουσική, χαμηλό φωτισμό περιβάλλοντος κ.τ.λ.. Τα οφέλη αυτών των πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων φαίνεται πως έχουν θετικές επιπτώσεις και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Baines, 2008· Pagliano, 2012).

Σύμφωνα με Coffield, Hall, και Ecclestone (2004) η έρευνα δεν έχει καταφέρει να αποδείξει ότι ένας εκπαιδευόμενος μαθαίνει μόνο μέσω μιας αίσθησης. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα σε μια προσπάθεια να ενσωματωθούν το προσωπικό στυλ μάθησης με τους μαθησιακούς στόχους και την μαθησιακή διαδικασία που ακολουθείται από το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών. Μέσα από την πολυαισθητηριακή διδασκαλία είναι εφικτή η ενσωμάτωση όλων των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο κίνητρα, αλλά και προσφέροντας ευκαιρίες για καλύτερη μνημονική παγίωση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου.

Η θεωρία της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας-μάθησης προέρχεται από τον Αμερικανό εκπαιδευτικό Howard Gardner, ο οποίος εισηγείτο τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Theory of Multiple Intelligences), η οποία προτείνει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν την προδιάθεση να ανταποκρίνονται με συγκεκριμένους τρόπους σε ερεθίσματα. Πάνω σε αυτή τη βάση, προτείνει πως οι άνθρωποι έχουν διάφορους τρόπους εκμάθησης και εκφραστικότητας, γνωστούς ως "νοημοσύνες". Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης που περιγράφονται από τον Gardner περιλαμβάνουν τη μουσικορυθμική, την οπτική-χωρική, την λεκτική-γλωσσική, την λογική-μαθηματική, τη σωματική-κινητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νατουραλιστική (Gardner, 1983). Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία επιδιώκει να ενσωματώσει αυτές τις νοημοσύνες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους διάφορες εμπειρίες μάθησης και ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε όλους τους τομείς (Gardner, 1983· Lazear, 2003· Silver, Strong, Perini, 2000· Armstrong, 2009).

Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης όπως ορίζονται από τον Gardner (1983) διαμορφώνουν τις ικανότητες ενός ατόμου, ώστε να επιλύει προβλήματα. Αυτές είναι:

1. Μουσική-Ρυθμική νοημοσύνη: Σύμφωνα με τον Gardner, οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλό βαθμό μουσικής νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερη ευκολία με ρυθμούς, ήχους ή και μοτίβα. Επομένως, ένα άτομο που έχει υψηλότερη μουσικορυθμική νοημοσύνη μπορεί να είναι π.χ. καλός μουσικός, μαέστρος, συνθέτης, τραγουδιστής κ.λπ.
2. Εικαστική-Χωρική νοημοσύνη: Οι άνθρωποι που διαθέτουν καλύτερη οπτικο-χωρική νοημοσύνη μπορούν να οπτικοποιήσουν καλύτερα αντικείμενα, όπως εικόνες, εικονογραφήσεις, χάρτες, γραφήματα, βίντεο κ.τ.λ.. Μερικά παραδείγματα κατάλληλων επαγγελμάτων για τέτοιους ανθρώπους μπορεί να περιλαμβάνουν την εργασία ως αρχιτέκτονας, φωτογράφος, σχεδιαστής εσωτερικών χώρων κ.λπ.
3. Λεκτική-Γλωσσική νοημοσύνη: Αυτός ο τύπος νοημοσύνης επιτρέπει στους ανθρώπους να κατακτήσουν την χρήση των λέξεων, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά. Συνήθως, οι δάσκαλοι, οι συγγραφείς, οι δημόσιοι ομιλητές, οι παρουσιαστές ειδήσεων και οι ηθοποιοί, είναι άτομα με υψηλό βαθμό λεκτικής-γλωσσικής νοημοσύνης.
4. Λογική-Μαθηματική νοημοσύνη: Μερικοί άνθρωποι μπορούν να λύσουν σύνθετα μαθηματικά προβλήματα μέσα σε λίγα λεπτά ή και δευτερόλεπτα, ενώ άλλοι δυσκολεύονται να τα καταλάβουν ακόμη και αφού αφιερώσουν πολύ χρόνο στο να αναλογιστούν πώς λειτουργούν. Ο υψηλός βαθμός λογικομαθηματικής νοημοσύνης καθιστά δυνατό για μερικούς ανθρώπους να είναι καλοί στις λογικές και μαθηματικές δεξιότητες, και επαγγελματικά κυμαίνονται από επιστήμονες έως μαθηματικούς και λογιστές.
5. Σωματική-Κινησθητική νοημοσύνη: Οι αγρότες, οι μηχανικοί, οι ξυλουργοί, οι χορευτές και οι αθλητές διαθέτουν καλό συντονισμό χεριού-ματιού και ευκινησία. Σύμφωνα με το μοντέλο του Gardner, τέτοιοι άνθρωποι έχουν υψηλή σωματική-κινησθητική νοημοσύνη.
6. Διαπροσωπική νοημοσύνη: Τα άτομα με καλή διαπροσωπική νοημοσύνη είναι ικανά στην καθοδήγηση, την εξυπηρέτηση πελατών, την παροχή συμβουλών ψυχικής υγείας, τις πωλήσεις κ.λπ. Αυτός ο τύπος νοημοσύνης επιτρέπει καλύτερες δημόσιες συναλλαγές, καθώς αυτά τα άτομα μπορούν να αξιολογήσουν καλύτερα τα συναισθήματα, τις διαθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα άλλων ανθρώπων.

7. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: Στα άτομα με καλύτερη ενδοπροσωπική νοημοσύνη αρέσει να κατανοούν και να αξιολογούν καλύτερα τα συναισθήματα τους, τα κίνητρά τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Ένας άνθρωπος με υψηλό βαθμό ενδοπροσωπικής νοημοσύνης μπορεί να είναι καλός συγγραφέας, φιλόσοφος ή επιχειρηματίας. Η καλύτερη ενδοπροσωπική νοημοσύνη οδηγεί στην ενδοσκόπηση. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να επιτρέψει στους ανθρώπους να εξερευνήσουν τη φιλοσοφική τους πλευρά και να εξερευνήσουν τα πράγματα από έναν φακό που τους δίνει βάθος στην κατανόηση των πραγμάτων.
8. Νατουραλιστική νοημοσύνη: Οι βιολόγοι, οι κηπουροί, οι αγρότες, οι εκπαιδευτές ζώων και οι γεωλόγοι έχουν μια εις βάθος κατανόηση της φύσης. Αυτοί οι άνθρωποι έχουν νατουραλιστική νοημοσύνη, που τους επιτρέπει να εναρμονίζονται με τη φύση (Gardner, 1983).

Τα οφέλη της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας-μάθησης περιλαμβάνουν (Baines, 2008· Pagiano, 2012· Coffield, Hall, & Ecclestone, 2004· Shams & Seitz, 2008):

1. Ενισχυμένη συμμετοχή: Με τη συμμετοχή πολλαπλών αισθήσεων, οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά στη διαδικασία μάθησης, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για το γνωστικό αντικείμενο.
2. Αυξημένη διατήρηση πληροφοριών: Οι έρευνες δείχνουν ότι όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται μέσω πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών, είναι πιο πιθανό να διατηρηθούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αυτό συμβαίνει επειδή οι διαφορετικές αισθήσεις δημιουργούν πολλαπλές νευρικές οδούς για την κωδικοποίηση και την ανάκληση πληροφοριών.
3. Αντιμετώπιση διαφορετικών μαθησιακών χαρακτηριστικών: Η πολυαισθητηριακή μάθηση εξυπηρετεί διαφορετικά μαθησιακά στυλ και χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένων των οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών και απτικών προτιμήσεων. Εξασφαλίζει ότι τα άτομα με διαφορετικές δυνατότητες και προτιμήσεις μπορούν να έχουν πρόσβαση και να επεξεργάζονται αποτελεσματικά τις πληροφορίες.
4. Ενισχυμένη κατανόηση: Παρουσιάζοντας πληροφορίες μέσω διαφόρων αισθήσεων, η πολυαισθητηριακή μάθηση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της κατανόησης τους και να κάνει τις αφηρημένες ή πολύπλοκες έννοιες πιο απτές και εύληπτες.

5. Αυξημένη δημιουργικότητα και κριτική σκέψη: Η χρήση πολλαπλών αισθήσεων ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά, καθώς εξερευνούν και αλληλοεπιδρούν με το μαθησιακό υλικό. Μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την ικανότητα να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών εννοιών.

Παραδείγματα τεχνικών πολυαισθητηριακής μάθησης περιλαμβάνουν την χρήση οπτικών βοηθημάτων, όπως γραφήματα, διαγράμματα και βίντεο, την χρήση αισθητηριακών εργαλείων και υλικών, όπως π.χ. κινητά τηλέφωνα, μουσικά όργανα, χρώματα και αντικείμενα. Ακόμα, την ενσωμάτωση πρακτικών δραστηριοτήτων ή πειραμάτων, τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων ή προσομοιώσεις, την χρήση διαδραστικής τεχνολογίας ή εκπαιδευτικών παιχνιδιών και την ενσωμάτωση της κίνησης ή των σωματικών χειρονομιών ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Baines, 2008· Jarvis, 2005).

Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση αναγνωρίζει τη σημασία της εμπλοκής πολλαπλών αισθήσεων για τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη δημιουργία μιας πλούσιας και βιωματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στοχεύει στο να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και να παρέχει μια πλούσια και ποικιλόμορφη εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει τις διαφορετικές ικανότητες και ταλέντα των εκπαιδευομένων και να τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους (Baines, 2008).

Κεφάλαιο 4^ο: Μουσικό Θέατρο – Μία Νέα Θεώρηση

4.1 Νέος ορισμός του Μουσικού Θεάτρου

Το μουσικό θέατρο, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 3.1, αναπτύχθηκε ως είδος γύρω στο 1960 και δεν είναι ούτε όπερα, αλλά ούτε και μιούζικαλ. Είναι ένα δυναμικό και ποικιλόμορφο είδος θεατρικής παράστασης που ενσωματώνει τη μουσική ως κεντρικό στοιχείο και παράλληλα μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία από υποκριτική, χορό, αφήγηση κ.τ.λ. (Salzman & Desi, 2008). Δεν προορίζεται μόνο για συναυλιακούς χώρους ή θέατρα, αλλά μπορεί να πραγματοποιείται και σε διαφορετικά πλαίσια, όπως π.χ. να αποτελεί ένα μέρος μίας συναυλίας. Στην σκηνική δράση μπορεί να συμμετέχουν και οι μουσικοί της παραγωγής, ενώ μεγάλη εξουσιοδότηση έχει ο συνθέτης, καθώς είναι υπεύθυνος για την μουσική, τη σκηνογραφία, πολλές φορές για το ίδιο το σενάριο, το λιμπρέτο και τη σκηνοθεσία (Hall, 2015· Rebstock, 2017).

Η νέα θεώρηση του μουσικού θεάτρου διατηρεί κοινά κάποια από τα ήδη υπάρχοντα χαρακτηριστικά, ενώ αντίθετα, διαφοροποιεί κάποια και προσθέτει μερικά ακόμα στοιχεία. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι φιλοσοφίες-μεθοδολογίες των Κοινοτικών Τεχνών, του Καθολικού Σχεδιασμού και της Πολυαισθητηριακής Εκπαίδευσης ενσωματώνονται σε αυτή τη νέα θεώρηση.

Ως μουσικό θέατρο ορίζεται μία δυναμική μουσικοθεατρική παραγωγή, που διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε περιβάλλον, τυπικό ή και μη-τυπικό/κοινοτικό. Μπορεί να εμπεριέχει και να συνδυάζει με υβριδικό τρόπο στοιχεία και χαρακτηριστικά από το θέατρο, τη μουσική, τον χορό και γενικότερα τις παραστατικές και κοινοτικές τέχνες. Με αυτό τον τρόπο, το μουσικό θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ολικό έργο τέχνης.

Υπεύθυνοι για την οργάνωση και την υλοποίηση της εκάστοτε παραγωγής είναι οι συμμετέχοντες, και όχι ο συνθέτης, οι οποίοι αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους, στον βαθμό που μπορούν και το επιθυμούν. Αναλαμβάνουν να γράψουν ή να προσαρμόσουν το σενάριο, να “συνθέσουν” τη μουσική, να ετοιμάσουν τα σκηνογραφικά στοιχεία (σκηνικά, κοστούμια, φωτισμούς κ.τ.λ.), να χορογραφήσουν και να σκηνοθετήσουν το έργο. Πέρα από τους συμμετέχοντες, την όλη διαδικασία της παραγωγής και των δράσεων εποπτεύει ένας ή και περισσότεροι εμπνευστές. Όπως

αναφέρθηκε (Heron, 1999· Rodgers, 1969), ο εμπυχωτής οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για ομαδοσυνεργατικότητα, δημιουργικότητα, σεβασμό και αποδοχή. Η παραγωγή υλοποιείται “με” τους συμμετέχοντες και όχι “για” αυτούς.

Ανάλογα με το πλαίσιο, διαφοροποιείται και η θεματολογία της παραγωγής. Σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, π.χ. σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η θεματολογία μπορεί να προέρχεται από εμπειρίες των παιδιών ή από θέματα του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ αντίθετα σε ένα μη-τυπικό/κοινοτικό πλαίσιο π.χ. σε ένα κέντρο απεξάρτησης, η θεματολογία της παραγωγής θα είναι πολύ διαφορετική. Ο Prendergast (2011) και η Taylor (2002, 2003) αναφέρουν για το εφαρμοσμένο θέατρο πως σκοπός είναι οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με ένα θέμα που τους απασχολεί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, και να χρησιμοποιήσουν το εφαρμοσμένο θέατρο ως μέσο για πιθανή αλλαγή, προσωπική ή και κοινωνική. Η ίδια αρχή εφαρμόζεται και στο μουσικό θέατρο. Οι συμμετέχοντες μπορεί να αντλούν στοιχεία από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, από επίκαιρα προβλήματα, από φλέγοντα θέματα, από ιστορίες και παραδώσεις και γενικότερα από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Βασικός στόχος είναι οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν το μουσικό θέατρο ως μηχανισμό για αναδιαμόρφωση της προσωπικής και μετέπειτα της κοινωνικής τους ταυτότητας, αλλά και της γενικότερης σωματικής, αισθητηριακής, γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, ηθικής, πολιτισμικής και αισθητικής ανάπτυξης τους.

Τέλος, ως χώρος που μπορεί να λαμβάνει χώρα η εκάστοτε παραγωγή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοσδήποτε χώρος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ομάδας. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθούν η αίθουσα συναυλιών, η τάξη ή και ο προαύλιος χώρος, εάν πρόκειται για σχολείο, ενώ σε άλλες δομές, όπως π.χ. σε ένα κέντρο απεξάρτησης, σε μία φυλακή, σε έναν καταυλισμό προσφύγων κ.τ.λ., μπορεί να αξιοποιηθεί κάποιος κοινόχρηστος χώρος, διαφορετικά η παραγωγή μπορεί να πραγματοποιηθεί σε χώρους εκτός των δομών. Τέτοιοι χώροι μπορεί να είναι πλατείες, πάρκα, μουσεία, πνευματικά κέντρα, χώροι που παραχωρούνται δωρεάν ή υπό ενοικίαση κ.τ.λ.. Όλη η προετοιμασία της παραγωγής πραγματοποιείται στον χώρο συνάντησης της ομάδας, αυτό όμως δεν σημαίνει πως και τελική παράσταση θα πραγματοποιηθεί απαραίτητα στο ίδιο περιβάλλον.

4.2 Το μουσικό θέατρο ως συμπεριληπτικό μοντέλο

Στις κοινωνίες του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση βρίσκεται σε μία διαρκώς μετασχηματιζόμενη πορεία, προσπαθώντας να ανταπεξέλθει και να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις που προκύπτουν. Οφείλει να διαμορφώνει μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επιστημονικού, τεχνολογικού και βιομηχανικού τομέα (Kembara et al., 2019). Το προφίλ των εκπαιδευόμενων και γενικότερα των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από έντονες διαφορετικές δεξιότητες, προτιμήσεις ανάγκες και δυνατότητες (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018). Επιπλέον, οι τέχνες και η εμπλοκή με πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ανάπτυξη των κοινοτήτων και κατ' επέκταση των κοινωνιών (Landry κ.α., 1996). Για τον λόγο αυτό, νέες φιλοσοφίες και πρακτικές εμφανίζονται και θέτονται σε εφαρμογή τόσο σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όσο και σε μη-τυπικά κοινοτικά πλαίσια.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός (Universal Design) είναι μία από αυτές τις φιλοσοφίες-πρακτικές. Αρχικά στόχευε στην βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες, κυρίως μέσω της τεχνολογίας, και στη συνέχεια διευρύνθηκε στην ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους εκπαιδευόμενους (CAST, 2018). Οι τέχνες επιτρέπουν την συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων στη μάθηση, σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες τους, και για τον λόγο αυτό θεωρούνται κατάλληλο πεδίο για την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Glass, Meyer & Rose, 2013· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018· Darrow, 2010).

Μία επιπλέον φιλοσοφία-πρακτική που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια είναι η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση (Multi-sensory Education). Η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση υποστηρίζει πως η μάθηση επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, εάν χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Shams & Seitz, 2008· Stein & Meredith, 1993· Christie, 2000). Ως πρακτική, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί από τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, η οποία προτείνει πως κάθε άνθρωπος έχει δυνατά και αδύναμα σημεία, τα οποία αντιστοιχούν σε έναν από τους τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1983· Lash, 2004). Παρόλο που η θεωρία του Gardner προτείνει πολλούς τύπους νοημοσύνης, γίνεται φανερό πως οι αισθήσεις

διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης. Έρευνες μάλιστα (Shams & Seitz, 2008) υποστηρίζουν πως η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική, σε αντίθεση με παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα.

Τέλος, η φιλοσοφία-πρακτική των κοινοτικών τεχνών (Community Arts/Community-based Arts) πρεσβεύει πως οι τέχνες, η μάθηση και η κοινωνική αλλαγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Οι κοινοτικές τέχνες δεν προϋποθέτουν κάποια εξειδίκευση για να συμμετέχει κανείς και δημιουργούν το πλαίσιο για να αναπτυχθεί η ενσυνείδηση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες, αξίες και πεποιθήσεις (Crehan, 2011, Trivic, 2021, Rush, 2022· Knight & Schwartzman, 2017). Οι κοινοτικές τέχνες, βοηθούν σε ατομικό επίπεδο τους ανθρώπους να αλληλοεπιδράσουν με το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον (Murphy, 1999), ενώ στο επίπεδο της κοινότητας τους προτρέπουν να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά (Kuppers, 2007).

Το μουσικό θέατρο ως μορφή τέχνης που αναπτύχθηκε τον 20ο αιώνα, έρχεται σε αντιπαραβολή με πιο συμβατικά είδη, όπως την όπερα και το μιούζικαλ (Saltzman & Desi, 2008· Rebstock, 2017). Ο όρος έγινε γνωστός στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 για να περιγράψει μια πρωτοποριακή προσέγγιση στην οργανική και φωνητική σύνθεση που περιελάμβανε μη ηχητικές χειρονομίες, κίνηση, κοστούμια και άλλα οπτικά στοιχεία μέσα στην παρτιτούρα (Saltzman & Desi, 2008· Saltzman, 1983). Η σύνδεση διαφόρων τεχνών διαμέσω του μουσικού θεάτρου μπορούν να το κάνουν να λειτουργήσει ως Gesamtkunstwerk (καθολικό/ολικό έργο τέχνης). Το μουσικό θέατρο, όπως ορίστηκε εκ νέου στην Ενότητα 4.1, δίνει στους συμμετέχοντες το μεγαλύτερο ποσοστό υλοποίησης και οργάνωσης της παραγωγής, και άρα με αυτό τον τρόπο τους ωθεί στο να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη τέχνης, να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους και να αναλάβουν οποιαδήποτε αρμοδιότητα επιθυμούν και στον βαθμό που μπορούν.

Η Menninger προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν το περιβάλλον και τα μέσα της σύγχρονης τάξης του 21ου αιώνα, ώστε να αξιοποιηθούν όλες οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών αλλά και της ίδιας της τάξης, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να λειτουργήσει ως ολικό έργο τέχνης (Menninger, 2011). Η ίδια λογική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μη-τυπικά κοινοτικά πλαίσια με το μουσικό θέατρο να αποτελεί το Gesamtkunstwerk. Ως Gesamtkunstwerk το μουσικό

θέατρο μπορεί να λειτουργήσει συμπεριληπτικά, καθώς εμπεριέχει στοιχεία και του καθολικού σχεδιασμού, και της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης και των κοινοτικών τεχνών.

Καθώς το μουσικό θέατρο δεν είναι καθαρά μία μουσική ή θεατρική παραγωγή, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών π.χ. λυρικό τραγούδι, ψίθυρους, χειρονομίες, body percussion, χορό, αφήγηση κ.τ.λ., οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν ενισχυμένη συμμετοχή στην παραγωγή, αυξημένη δημιουργικότητα και καλύτερη αφομοίωση εννοιών. Αναλαμβάνοντας πολλούς ρόλους και συμμετέχοντας σε ποικίλες διαδικασίες για την προετοιμασία της παραγωγής, οι συμμετέχοντες αναπτύσσονται σωματικά, αισθητηριακά, γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτισμικά και αισθητικά. Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα για την κάθε κατηγορία, τα οποία ορισμένες φορές καλύπτουν παραπάνω από μία κατηγορίες:

1. Σωματικά: Ορθοφονία, εκφραστικότητα του προσώπου, πλαστικότητα σώματος, λεπτή κινητικότητα κ.τ.λ..
2. Αισθητηριακά: Συντονισμός κινήσεων, ρυθμική και μελωδική ανάπτυξη, ευαισθησία στα χρώματα, στους ήχους, στην αφή κ.τ.λ..
3. Γνωστικά: Ενασχόληση με φλέγοντα ζητήματα (π.χ. εθισμοί, παγκοσμιοποίηση, ρατσισμός, ταυτότητες φύλου, περιβάλλον), σχεδιασμός του σκηνογραφικού μέρους της παραγωγής (δημιουργία σκηνικών, σχεδιασμός κουστουμιών κ.τ.λ.), επαφή με κονσόλα ή άλλα τεχνολογικά μέσα κ.τ.λ..
4. Συναισθηματικά: Έκφραση συναισθημάτων, προβληματισμών και ανησυχιών, από το άκουσμα ιστοριών και προσωπικών βιωμάτων αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση κ.τ.λ..
5. Κοινωνικά: Επαφή και εμπλοκή με άλλους ανθρώπους, ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, κοινοί στόχοι, ενασχόληση με κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά θέματα, διάλογος κ.τ.λ..
6. Ηθικά: Επαφή με έργα (π.χ. λογοτεχνικά, μουσικά, θεατρικά) που αναφέρονται σε αξίες και έννοιες όπως η δικαιοσύνη, ενασχόληση με κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα, λήψη αποφάσεων κ.τ.λ..
7. Πολιτισμικά: Εμπλοκή και διάλογος με άλλους ανθρώπους, ενασχόληση με φλέγοντα ζητήματα (προσφυγιά, ρατσισμός, ξενοφοβία), γνωριμία με διάφορα ήθη και έθιμα κ.τ.λ..

8. Αισθητικά: Σχεδιασμός του σκηνογραφικού μέρους της παραγωγής (δημιουργία σκηνικών, σχεδιασμός κουστουμιών κ.τ.λ.), χορογραφία, σκηνοθεσία, δημιουργία ενός τελικού προϊόντος κ.τ.λ..

Σε μία παραγωγή μουσικού θεάτρου, σε οποιοδήποτε πλαίσιο, είτε τυπικό, είτε μη-τυπικό/κοινοτικό, ο εμπυχωτής δημιουργεί τις συνθήκες, ώστε ο κάθε ένας που παίρνει μέρος να συμμετέχει σε όποιον βαθμό επιθυμεί και σε όποιον βαθμό μπορεί. Το μουσικό θέατρο ενδέχεται να συμπεριλαμβάνει μουσική, σύνθεση μουσικής, χορογραφία, κίνηση, ενδυματολογία, φωτισμό, σκηνικά κ.τ.λ.. Δίνονται με αυτό τον πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, πολλαπλοί τρόποι εμπλοκής και πολλαπλοί τρόποι δράσης, ώστε να ανταποκρίνονται στο προφίλ του εκάστοτε συμμετέχοντα.

1. Τρόποι αναπαράστασης: Το μουσικό θέατρο παρέχει μία ευρεία γκάμα μέσων για την αναπαράσταση μίας έννοιας. Η έννοια π.χ. της οικολογικής καταστροφής μπορεί να αναπαρασταθεί μέσω γραπτού κειμένου, εικαστικών κατασκευών, σύνθεσης μουσικής, χορογραφίας κ.τ.λ., και με αυτό τον τρόπο να γίνει πιο κατανοητή και “απτή”. Επιπλέον, οι παραστάσεις μουσικού θεάτρου παρέχουν οπτικά στοιχεία (π.χ χειρονομίες, εκφραστικότητα προσώπου και σκηνογραφικά στοιχεία), ακουστικά στοιχεία (π.χ. διάλογοι, τραγούδια και ηχητικά εφέ) και πολλές φορές αισθητηριακές εμπειρίες (π.χ. μέσω αντικειμένων σκηνικής χρήσης ή διαδραστικών στοιχείων) για τη μετάδοση του νοήματος και την εμπλοκή του κοινού με πολλαπλούς τρόπους.
2. Τρόποι εμπλοκής: Το μουσικό θέατρο προωθεί την ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή. Οι συμμετέχοντες έχουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών με το οποίο μπορούν ασχοληθούν και να εμπλακούν ενεργά: σκηνοθεσία, συγγραφή μουσικής και στίχων, χορογραφία, εικαστικά μέσω της δημιουργίας των σκηνογραφικών στοιχείων, διαφήμιση και προώθηση της παραγωγής κ.τ.λ.. Το μουσικό θέατρο συχνά ενθαρρύνει τη συμμετοχή του κοινού μέσω διαδραστικών παραστάσεων ή εργαστηρίων και παρέχει διάφορους τρόπους τόσο για τους συμμετέχοντες, όσο και για το κοινό, ώστε να αλληλοεπιδρούν με το υλικό και να συμμετέχουν στο επίπεδο που μπορούν και νιώθουν ασφάλεια.
3. Τρόποι δράσης: Το μουσικό θέατρο ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράζονται μέσω τραγουδιού, υποκριτικής, χορού, αφήγησης και εικαστικών

δραστηριοτήτων, επιτρέποντας διάφορους τρόπους εκτέλεσης (performance), επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης.

Καθώς το μουσικό θέατρο ως πρακτική-μεθοδολογία προσφέρει πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής και πολλαπλούς τρόπους δράσης και άρα μπορεί να ανταποκρίνεται στα πολλά και διαφορετικά προφίλ των συμμετεχόντων, μπορεί να αποτελεί πεδίο για την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού και της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης. Βασική αρχή και του καθολικού σχεδιασμού αλλά και της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης είναι η συμπερίληψη και η εξάλειψη του αποκλεισμού, και άρα κατά αυτόν τον τρόπο και το μουσικό θέατρο λειτουργεί ως συμπεριληπτικό μοντέλο, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την εξάλειψη του αποκλεισμού, την δημιουργία μίας ομάδας και τέλος την αίσθηση του ανήκειν.

4.3 Ενδεικτικό πρόγραμμα Μουσικού Θεάτρου

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό πρόγραμμα Μουσικού Θεάτρου σε μη τυπικό-κοινοτικό περιβάλλον. Εννοείται πως η δομή, το περιεχόμενο και η γενικότερη οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος μπορεί να διαφοροποιηθεί να προσαρμοστεί ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο και τους συμμετέχοντες.

Το πρόγραμμα έχει διάρκεια ενός εξαμήνου και περιλαμβάνει τρεις συναντήσεις την εβδομάδα, διάρκειας 2 ωρών, Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη και κύριους στόχους έχει την αναδιαμόρφωση της προσωπικής και μετέπειτα της κοινωνικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, αλλά και της γενικότερης σωματικής, αισθητηριακής, γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, ηθικής, πολιτισμικής και αισθητικής ανάπτυξης τους.

1. Πρώτο μέρος (οι πρώτοι δύο μήνες): Στόχος των πρώτων συναντήσεων είναι να γνωριστούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους, αλλά και με τον εμψυχωτή, και να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής, εμπιστοσύνης και καλλιτεχνικής ελευθερίας.
2. Δεύτερο μέρος (οι επόμενοι τρεις μήνες): Στόχος των επόμενων συναντήσεων είναι οι συμμετέχοντες να αρχίσουν να οργανώνουν με πιο συστηματικό τρόπο

τις δραστηριότητες γύρω από μία συγκεκριμένη θεματολογία και να δημιουργούν υλικό για έναν συγκεκριμένο σκοπό.

3. Τρίτο μέρος (ο τελευταίος μήνας): Στόχος των τελευταίων συναντήσεων είναι οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το υλικό που έχουν προετοιμάσει και να το αξιοποιήσουν για την δημιουργία μίας παραγωγής. Σε αυτό το μέρος του προγράμματος πραγματοποιούνται με συστηματικό πλέον τρόπο οι πρόβες και γίνεται η προώθηση και διαφήμιση της παραγωγής.

Το πλάνο των δραστηριοτήτων οργανώνεται και προτείνεται στην αρχή του προγράμματος από τον εμψυχωτή, αλλά προσαρμόζεται και αναδιαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Οι συμμετέχοντες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά με οποιονδήποτε τρόπο, σε οποιοδήποτε βαθμό και μόνο εάν οι ίδιοι το επιθυμούν. Η ρευστότητα που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα τους επιτρέπει είτε απλώς να παρακολουθούν, είτε να συμμετέχουν ενεργά, αλλά ακόμα και να καθοδηγούν. Το περιεχόμενο του προγράμματος αφορά σε μουσικές, θεατρικές και χορευτικές δραστηριότητες που μπορεί να έχουν στοιχεία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, και οι οποίες αναπτύσσουν τους βασικούς στόχους του προγράμματος. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά του κάθε μέρους:

1. Πρώτο μέρος: Κατά το πρώτο μέρος του προγράμματος, προτείνεται ένα εύρος δραστηριοτήτων, μεταξύ άλλων: παιχνίδια σε κύκλο, body percussion, κύκλος κρουστών, ενεργητική ακρόαση, τραγούδι, χορός/κίνηση, παίξιμο σε όργανα, μουσικό-κινητικός αυτοσχεδιασμός, μιμητικά παιχνίδια, παιχνίδια εμπιστοσύνης, χειροτεχνίες κ.τ.λ.. Οι παραπάνω δραστηριότητες στοχεύουν στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, στην αναδιαμόρφωση της ταυτότητας τους (σε έναν πρώτο βαθμό), στην αυτοεπίγνωση (επίγνωση των συναισθημάτων, αυτοπεποίθηση, ευσυνειδησία κ.τ.λ.), στη συναισθηματική έκφραση, στην ενσυναίσθηση, στην επικοινωνία, στη συμμόρφωση σε κοινωνικά πρότυπα, στην κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή και τέλος στη δημιουργικότητα, την χαρά και την απόλαυση. Στο πρώτο μέρος οι δραστηριότητες είναι καθαρά ομαδικές και οργανώνονται και υλοποιούνται κυρίως από τον εμψυχωτή, με λιγότερη καθοδήγηση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων παραμένει ο

συμμετέχοντας και η αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον μέσω των μουσικών, θεατρικών και χορευτικών δραστηριοτήτων.

2. Δεύτερο μέρος: Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από το πρώτο μέρος με στόχο να οργανώσουν τις δραστηριότητες γύρω από μία συγκεκριμένη θεματολογία. Έστω πως η θεματολογία είναι ο εθισμός σε ναρκωτικές ουσίες. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το μέρος του προγράμματος θα βρουν και θα προσαρμόσουν ένα σενάριο που ασχολείται με τη συγκεκριμένη θεματολογία ή θα γράψουν οι ίδιοι μία υπόθεση. Θα συνθέσουν μουσική και στίχους, και πιθανώς θα δημιουργήσουν χορογραφία για ορισμένα αποσπάσματα, ενσωματώνοντας όμως στοιχεία της συγκεκριμένης θεματολογίας. Ακόμα, θα δημιουργήσουν τα σκηνογραφικά στοιχεία της παραγωγής αξιοποιώντας τις δεξιότητες ή ακόμα και τις ήδη υπάρχουσες κατασκευές από το πρώτο μέρος του προγράμματος. Το αποτέλεσμα δεν χρειάζεται να είναι κάτι εντυπωσιακό ή τεχνικά απαιτητικό. Οι δραστηριότητες body percussion π.χ. που έγιναν στο πρώτο μέρος του προγράμματος μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για μία ρυθμική συνοδεία με απαγγελία, ή ο χορευτικός αυτοσχεδιασμός να πλαισιωθεί και να χρησιμοποιηθεί ως χορογραφία. Σε αυτό το μέρος του προγράμματος, οι ρόλοι των συμμετεχόντων είναι πιο ξεκάθαροι και ηγετικοί και οι δραστηριότητες μπορεί να οργανώνονται και σε μικρότερες ομάδες. Πέρα από τις ομαδικές δραστηριότητες του πρώτου μέρους που συνεχίζουν να αναπτύσσονται και στο δεύτερο μέρος, ο καθένας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με τα αντικείμενα στα οποία νιώθει μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθησή. Μπορεί βέβαια να συμμετέχει και σε άλλες δραστηριότητες έχοντας όμως δευτερεύοντα ρόλο, έως ότου νιώσει ασφάλεια. Κάποιος που έχει π.χ. γνώσεις μουσικού οργάνου μπορεί να ηγηθεί και να είναι υπεύθυνος για μία μικρότερη ομάδα ατόμων που θα συνθέσει τη μουσική ή θα γράψει κάποιους στίχους, ενώ κάποιος που νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με τον χορό, μπορεί να αναλάβει το κομμάτι της χορογραφίας.
3. Τρίτο μέρος: Στο τρίτο μέρος του προγράμματος, επιλέγονται κάποια από τα κομμάτια που έχουν αναπτυχθεί στα προηγούμενα δύο μέρη για την χρήση τους στην τελική παραγωγή και μοιράζονται οι ρόλοι. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν μόνο δύο τραγούδια από τα πέντε που συνολικά γράφτηκαν, συμπεριλαμβάνονται μόνο οι πιο κατάλληλες κατασκευές για να

χρησιμοποιηθούν ως σκηνογραφικά στοιχεία, οι χορογραφίες σταθεροποιούνται και μαθαίνονται από τους “χορευτές”, μοιράζονται οι ρόλοι του σεναρίου, ξεκινούν συστηματικά οι πρόβες της ομάδας και γίνεται η προώθηση της παραγωγής μέσω βίντεο και συνοδευτικού κειμένου, που επίσης αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν οι συμμετέχοντες. Σε αυτό το μέρος του προγράμματος οι δραστηριότητες επανέρχονται ξανά σε πιο ομαδικό πλαίσιο. Οι ιδέες που αναπτύχθηκαν στο δεύτερο μέρος του προγράμματος σε μικρότερες ομάδες, έρχονται τώρα στο κέντρο και όλοι συμμετέχουν διαλογικά. Ο εμπυχωτής σε αυτό το μέρος έχει ρόλο περισσότερο οργανωτικό ως προς τη δομή των προβών, παρά καθοδηγητικό. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες παρατηρούν και κάνουν τελικές διορθώσεις στο αποτέλεσμα, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να πληροί την αισθητική της ομάδας. Στις τελευταίες συναντήσεις του τρίτου μέρους, η παραγωγή παρουσιάζεται στα υπόλοιπα μέλη της δομής ή ακόμα και σε άλλους φορείς και οργανισμούς, εάν υπάρχει δυνατότητα.

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, εμπυχωτής και οι συμμετέχοντες αξιολογούν τις δραστηριότητες ποσοτικά και ποιοτικά με τη συμπλήρωση μίας φόρμας. Στην φόρμα υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου οι συμμετέχοντες αξιολογούν κατά πόσο τους άρεσε η κάθε δραστηριότητα, τον βαθμό δυσκολίας, εάν είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους κ.τ.λ.. Ακόμα, υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, στις οποίες οι συμμετέχοντες περιγράφουν πως νιώθουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, προτείνουν πιθανές παρατηρήσεις ή προτάσεις σχετικά με την βελτίωση του προγράμματος κ.τ.λ.. Τέλος, και ο εμπυχωτής αξιολογεί την κάθε συνάντηση με περιγραφικές παρατηρήσεις, σχόλια και καταγραφή ημερολογίου. Η αξιολόγηση δεν έχει τη μορφή τεστ, αλλά γίνεται για την πληροφόρηση του εμπυχωτή, ώστε να προσαρμόζει τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Η αξιολόγηση ενισχύεται με συζητήσεις του εμπυχωτή με τους συμμετέχοντες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις συναντήσεις.

4.4 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη στόχο έχει να αναδείξει το μουσικό θέατρο ως μία μορφή τέχνης, η οποία συμπεριλαμβάνει τις φιλοσοφίες-μεθοδολογίες των κοινοτικών τεχνών

του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης, και τον τρόπο με τον οποίο, ως συνολικό έργο τέχνης λειτουργεί συμπεριληπτικά σε διάφορα τυπικά και μη τυπικά – κοινοτικά πλαίσια.

Οι Κοινοτικές Τέχνες τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής και της ενασχόλησης όχι μόνο των συμμετεχόντων, αλλά και όλης της ευρύτερης κοινότητας σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες (CPA, 1995, 1996· Kupperts, 2007· Crehan, 2011· Kelly, 1984). Στο μουσικό θέατρο, η συμμετοχή της κοινότητας είναι συχνά εμφανής μέσω κοινοτικών παραγωγών, συνεργατικών παραστάσεων και συμμετοχής του κοινού στην παραγωγή. Το μουσικό θέατρο πέρα από την ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων, ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μελών της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των καλλιτεχνών, των εθελοντών και των μελών του κοινού, προάγοντας το αίσθημα του ανήκειν, της επίτευξης κοινών στόχων και της συλλογικής δημιουργικότητας.

Η Πολυαισθητηριακή Εκπαίδευση τονίζει την χρήση πολλαπλών αισθήσεων, όπως όραση, ακοή, αφή και κίνηση, για την ενίσχυση της μάθησης και της συμμετοχής (Sousa, 2011· Tomlinson & Eidson, 2003· Baines, 2008). Στο μουσικό θέατρο, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν διάφορα αισθητικά στοιχεία ταυτόχρονα, συνδυάζοντας μουσική, στίχους, υποκριτική, χορογραφία, σκηνογραφία, κοστούμια, φωτισμό και αντικείμενα σκηνικής χρήσης για να δημιουργήσουν μια πολυαισθητηριακή εμπειρία τόσο για τους ίδιους, όσο και για το κοινό. Οι παραστάσεις μουσικού θεάτρου συχνά συνδυάζουν οπτική αφήγηση, ακουστικά ερεθίσματα, σωματική κίνηση και απτικά στοιχεία για να μεταδώσουν συναισθήματα, μηνύματα, νοήματα και εμπειρίες με αποτελεσματικό τρόπο.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο προωθεί ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης και την παροχή πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης, εμπλοκής και δράσης για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ποικίλων προφίλ και χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (CAST, 2018· Rose & Meyer, 2006, 2002· Darrow, 2010). Στο μουσικό θέατρο, η εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού παρατηρείται με διάφορους τρόπους, καθώς ως καθολικό έργο τέχνης εμπεριέχει διάφορα είδη τέχνης και συνεπώς πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης, εμπλοκής και δράσης.

Τόσο ο καθολικός σχεδιασμός, όσο και η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση τονίζουν την αποδοχή, την προσβασιμότητα και τις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Το μουσικό θέατρο, με την πολυαισθητηριακή φύση του και την έμφασή του στην ενασχόληση ποικίλων και διαφορετικών προφίλ, συμβαδίζει άριστα με αυτές τις φιλοσοφίες. Επιπλέον, η πολυδιάστατη φύση των παραστάσεων μουσικού θεάτρου μπορεί να ανταποκριθεί σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης και προτιμήσεις, δημιουργώντας μια περιβαλλοντικά ευνοϊκή εκπαιδευτική εμπειρία.

Το μουσικό θέατρο μπορεί να θεωρηθεί και ως εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία αγωγής, μόρφωσης, διδασκαλίας και μάθησης (Πυργιωτάκης, 2011· Φαναριώτης, 2004). Αγωγή γιατί επιδρά, μεταβάλλει και έχει αναμορφωτικό χαρακτήρα για τους συμμετέχοντες, και μόρφωσή καθώς διαπλάθει σωματικά και πνευματικά τις ηθικές, αξιακές, καλλιτεχνικές και συναισθηματικές ιδιότητες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, τα μουσικό θέατρο περιλαμβάνει στοιχεία διδασκαλίας, καθώς ο εμπνευστής προβαίνει σε ενέργειες και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να οικειοποιηθούν γνώσεις και να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους, αλλά και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μεταξύ τους, αναγνωρίζουν και θέτουν στόχους, προγραμματίζουν και οργανώνουν διαδικασίες, επινοούν στρατηγικές, αναλύουν και αξιολογούν τα αποτελέσματά τους. Τέλος, το μουσικό θέατρο εμπρικλείει χαρακτηριστικά μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες μέσα από διάφορες διαδικασίες και ρόλους που αναλαμβάνουν αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ο Glasser (1998) αναφέρει πως κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη του ανήκειν, έχει ανάγκη να νιώθει επάρκεια, ικανότητα και επιτυχία, έχει ανάγκη να είναι ελεύθερος και τέλος, έχει ανάγκη για χαρά. Το μουσικό θέατρο ως Gesamtkunstwerk προσφέρει ευκαιρίες και μέσα, που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες, και ιδιαίτερα σε ανθρώπους που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και στερούνται δικαιώματα, που είναι πρωταρχικής φύσεως για την κατάλληλη διαβίωσή τους, όπως η στέγη, η εκπαίδευση και η γενικότερη ευζωία, να αναπτυχθούν σωματικά, αισθητηριακά, γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτισμικά και αισθητικά. Πέρα από την ολιστική τους ανάπτυξη, οι συμμετέχοντες μπορούν με αυτόν τον τρόπο να ικανοποιήσουν και τις ανάγκες τους, όπως αναφέρονται από τον Glasser (1998).

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη στόχο έχει να αναδείξει το μουσικό θέατρο ως συμπεριληπτικό μοντέλο σε τυπικά και μη τυπικά – κοινοτικά περιβάλλοντα. Είναι φανερό πως γίνεται μία πρώτη προσπάθεια ανάδειξης του μοντέλου σε θεωρητική βάση, και προτείνεται να εφαρμοσθεί και πρακτικά τόσο σε τυπικά όσο και σε μη τυπικά – κοινοτικά περιβάλλοντα.

Η μελέτη στόχο έχει να δώσει έναυσμα: α) για περαιτέρω συναφείς έρευνες σε διάφορες ομάδες πληθυσμού και σε διαφορετικά πλαίσια, β) για τη δημιουργία μιας πιο συστηματικής διδακτικής/εκπαιδευτικής προσέγγισης του μουσικού θεάτρου γ) για την ευρύτερη διάδοση του μουσικού θεάτρου ως μοντέλο – μέθοδο συμπερίληψης δ) για τη συλλογή, οργάνωση και δημιουργία ανάλογου υλικού (ρεπερτορίου), διαβαθμισμένου και οργανωμένου ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία

- Ακογιούνογλου, Μ. (2019). Ο «Κύκλος της Μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 94–101). ΕΕΜΕ.
- Ακογιούνογλου, Μ., & Βαϊούλη, Π. (2021). ‘Και θέλω και μπορώ’ Διδάσκοντας μουσική σε όλα τα παιδιά. Στο Α. Βερβέρης & Γ. Λίττος (Επιμ.), *Ζητήματα Διδακτικής των Μουσικών Οργάνων. Γεφυρώνοντας Θεωρία και Πράξη*. ΔΙΣΙΓΜΑ.
- Κοκκίδου, Μ. (2013). Σχολικά προγράμματα σπουδών Μουσικής: Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (2η Έκδοση., σσ. 341–367). ΕΕΜΕ.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Fagotto.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. ΤΥΠΩΘΗΤΟ.
- Λαγός, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
<http://hdl.handle.net/10795/1087>
- Νόμος 4019/2011, άρθρο 1, παρ. 4, για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, ΦΕΚ 216 Α.

Νόμοι Πλάτωνος. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 4 Ιούνιος 2023, από

<http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/platon/nomoiiperinomouesias.html>

Παπαδάτος, Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε.

Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2015). Δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση:

Μελέτη περίπτωσης της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο.

Μουσικοπαιδαγωγικά, 15, 23–42.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Πεδίο.

Σιώψη, Α. (2005). *Η Μουσική στην Ευρώπη του δέκατου ένατου αιώνα*.

ΤΥΠΩΘΗΤΟ.

Στάμου, Λ., Ζιώγα, Δ., & Στάμου, Β. (2018). Κοινωνικά μουσικά προγράμματα και

κοινωνική ενσωμάτωση. Στο Λ. Στάμου & Β. Στάμου (Επιμ.), *Εγχειρίδιο*

Καλών Πρακτικών: Η ΜΟΥΣΙΚΗ στη Δημιουργική Απεξάρτηση και

Επανένταξη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Συνήγορος του Πολίτη. (2020). *Ενάλωτες / Ευπαθείς Ομάδες*. Συνήγορος του Πολίτη.

Ανακτήθηκε 24 Δεκέμβριος 2020, από [https://www.synigoros-](https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades)

[solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades](https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades)

Τσακίρογλου, Χ. (2021). *Πολιτισμική ετερότητα και μουσική: Βασικές αρχές της*

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινοτικής μουσικής με πρόσφυγες και μετανάστες [Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25234>

Φαναριώτης, Π. (2004). *Η εκπαίδευση στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό και*

τεχνολογικό περιβάλλον. Συστήματα, στρατηγικές και νέες τεχνολογίες στην

πορεία προς την εκπαιδευτική αλλαγή. Σταμούλη Α.Ε.

- Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: Ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 7–27.
- Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2019). Μία πιλοτική εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στο μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 31–50.
- Χατζηδήμου, Δ. (2020). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.
- Bartleet, S., & Burton, D. (2019). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία—Αποτελεσματική μάθηση*. Gutenberg.
- Ellward, K., Mathieson, M., Blomfield, D., Wilsdon, S., Hubbard, N., & Freeth-Hale, I. (2018). Μουσική, κοινότητα και επανένταξη: Καλές πρακτικές σε κοινοτικά μουσικά προγράμματα για την απεξάρτηση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Λ. Στάμου & Β. Στάμου (Επιμ.), *Η ΜΟΥΣΙΚΗ στη Δημιουργική Απεξάρτηση και Επανένταξη* (σσ. 95–118). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Ιστορία Ευρωπαϊκού Δράματος και Θεάτρου. Από τον Ρομαντισμό μέχρι Σήμερα* (τ. 2). ΠΛΕΘΡΟΝ.
- Headington, C. (2000). *Ιστορία της Δυτικής Μουσικής. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Από την Αρχαιότητα μέχρι τον Beethoven: 1ος τόμος*. Gutenberg.
- Headington, C. (2002). *Ιστορία της Δυτικής Μουσικής. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Από τον Γερμανικό Ρομαντισμό και εφεξής: τ. 2ος Τόμος*. Gutenberg.
- Michel, U. (1999). *Ατλας της Μουσικής: Από το Μπαρόκ έως σήμερα*. Νάκας.

Salzman, E. (1983). *Εισαγωγή στη μουσική του 20ου αιώνα*. Νεφέλη.

Webster, G., & Prior, J. (2008). Η δραστηριότητα της εκπαίδευσης—

Μετεκπαίδευσης και ανάπτυξης (του ανθρώπινου δυναμικού) ως επάγγελμα.

Στο *Εκπαίδευση & Ανάπτυξη* (2η Έκδοση.). ΕΛΛΗΝ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ackroyd, J. (2000). *Applied Theatre: Problems and Possibilities. Applied Theatre Researcher, 1*.
- Adlington, R. (2019). *New Music Theatre in Europe: Transformations between 1955-1975*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Amans, D. (2017a). *Age and Dancing: Older People and Community Dance Practice*. Bloomsbury Publishing.
- Amans, D. (2017b). *An Introduction to Community Dance Practice*. Bloomsbury Publishing.
- Amit, V., & Rapport, N. (2002). *The trouble with community: Anthropological reflections on movement, identity and collectivity*. Pluto Press.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2–3), 295–310.
<https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3η Έκδοση). ASCD.
- Atkinson, A. B., & Marlier, E. (2010). *Analysing and measuring social inclusion in a global context*. United Nations.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the

classroom. *Educational Psychologist*, 12(2), 162–178.

<https://doi.org/10.1080/00461527709529171>

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2η Έκδοση). Holt, Rinehart and Winston.

Baines, L. (2008). *A Teacher's Guide to Multisensory Learning: Improving Literacy by Engaging the Senses*. ASCD.

Barr, S. (2013). Learning to Learn: A Hidden Dimension within Community Dance Practice. *Journal of Dance Education*, 13(4), 115–121.

<https://doi.org/10.1080/15290824.2012.754546>

Bartleet, B.-L., & Higgins, L. (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford University Press.

Booth, T. (2003). Views from the institutin. Overcoming barriers to inclusive teacher education? Στο T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad (Επιμ.), *Developing Inclusive Teacher Education*. RoutledgeFalmer.

Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing Inclusive Teacher Education? Introducing the book. Στο T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad (Επιμ.), *Developing Inclusive Teacher Education*. RoutledgeFalmer.

Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179–194. <https://doi.org/10.1177/105381519501900301>

Brown, L. S., Draper, E. A., & Jellison, J. A. (2022). Inside Inclusive Elementary Music Classrooms: Teachers and Their Students With Autism Spectrum Disorder. *Update: Applications of Research in Music Education*, 1–9.

<https://doi.org/10.1177/87551233221096858>

Brown, L. S., & Jellison, J. A. (2012). Music research with children and youth with disabilities and typically developing peers: A systematic review. *Journal of*

- Music Therapy*, 49(3), 335–364. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.3.335>
- Burnaforde, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, J. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research Practice. A Literature Review*. Arts Education Partnership.
- Burridge, S., & Nielsen, C. S. (2017). *Dance, Access and Inclusion: Perspectives on Dance, Young People and Change*. Taylor & Francis.
- CAST. (2018). *About Universal Design for Learning*. CAST. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2023, από <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Chemi, T., & Du, X. (2018). *Arts-Based Methods in Education Around the World*. River Publishers.
- Christie, S. B. (2000). The brain: Utilizing multi-sensory approaches for individual learning styles. *Education*, 121(2), 327–327.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Combat Poverty Agency. (1995). *Creating a Difference: Report of the Community Arts Pilot Program 1993-1994*. Combat Poverty Agency.
- Combat Poverty Agency. (1996). *Creating Change: A strategy for developmental community arts*. Combat Poverty Agency.
- Coppi, A. (2017). *Community Music: Nuovi orientamenti pedagogici*. FrancoAngeli.
- Creech, A., Varvarigou, M., & Hallam, S. (2020). *Contexts for Music Learning and Participation Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Palgrave Macmillan.
- Crehan, K. (2011). *Community Art: An Anthropological Perspective*. Berg.
- Darrow, A.-A. (2010). *Music Education for All: Employing the Principles of*

- Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43–45. <https://doi.org/10.1177/1048371310376901>
- Darrow, A.-A. (2016). Applying the Principles of Universal Design for Learning in General Music. Στο C. R. Abril & B. M. Gault (Επιμ.), *Teaching General Music. Approaches, Issues, and Viewpoints* (σσ. 308–226). Oxford University Press.
- Devereaux, C. (2016). Educator perceptions of dance/movement therapy in the special education classroom. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 12(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/17432979.2016.1238011>
- Draper, E. A. (2022). Supporting Students With Specific Learning Disabilities: Strategies for the General Music Classroom. *Journal of General Music Education*, 36(1), 47–49. <https://doi.org/10.1177/27527646221115153>
- Driver, J., & Noesselt, T. (2008). Multisensory Interplay Reveals Crossmodal Influences on ‘Sensory-Specific’ Brain Regions, Neural Responses, and Judgments. *Neuron*, 57(1), 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.12.013>
- Esslin, M. (1976). *An Anatomy of Drama*. Hill and Wang.
- Faulkner, R., & Davidson, J. W. (2006). Men in chorus: Collaboration and competition in homo-social vocal behavior. *Psychology of Music*, 34(2), 219–237. <https://doi.org/10.1177/0305735606061853>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Fuelberth, R., & Todd, C. (2017). “I Dream a World”: Inclusivity in Choral Music Education. *Music Educators Journal*, 104(2), 38–44.

- Gardner, H. E. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Ghazanfar, A. A., & Schroeder, C. E. (2006). Is neocortex essentially multisensory? *Trends in Cognitive Sciences*, *10*(6), 278–285.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.04.008>
- Glass, D., Blair, K., & Ganley, P. (2012). Universal Design for Learning and the Arts Option. Στο T. E. Hall, A. Meyer, & D. Rose (Επιμ.), *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications* (σσ. 106–119). Guilford Press.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, *83*(1), 98–119.
<https://doi.org/10.17763/haer.83.1.33102p26478p54pw>
- Glasser, W. M. (1998). *Choice Theory in the Classroom* (Αναθεωρημένη Έκδοση). HarperCollins Publishers.
- Green, J. (2000). Power, Service, and Reflexivity in a Community Dance Project. *Research in Dance Education*, *1*(1), 53–67.
<https://doi.org/10.1080/14647890050006587>
- Hall, M. (2015). *Music Theatre in Britain: 1960-1975*. Boydell & Brewer Ltd.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, *5*(2), 155–174.
https://doi.org/10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Hense, C., McFerran, K. S., & McGorry, P. (2014). Constructing a grounded theory of young people’s recovery of musical identity in mental illness. *The Arts in Psychotherapy*, *41*(5), 594–603. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.010>

- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. Kogan Page.
- Heron, J. (2009). Life cycles and learning cycles. Στο *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words* (σσ. 129–146). Routledge.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory And In Practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community Music: An Introduction*. Routledge Taylor & Francis.
- Hodges, D. A. (1996). *Handbook of Music Psychology*. IMR Press.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2017). *Social Psychology* (8η Έκδοση). Pearson.
- Houston, S. (2005). Participation in Community Dance: The Road to Empowerment and Transformation? *New Theatre Quarterly*, 12(2), 166–177.
- Hu, M., & Wang, J. (2021). Artificial intelligence in dance education: Dance for students with special educational needs. *Technology in Society*, 67.
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101784>
- Jarvis, M. (2005). *The Psychology of Effective Learning and Teaching*. Nelson Thornes.
- Jellison, J. A. (2012). Inclusive music classrooms and programs. Στο *The Oxford Handbook of Music Education: τ. Volume 2* (σσ. 65–80).
- Jellison, J. A., & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 325–331.
<https://doi.org/10.1177/0022429414554808>
- Jellison, J. A., & Taylor, D. M. (2007). Attitudes toward Inclusion and Students with Disabilities: A Review of Three Decades of Music Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 9–23.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2014). *Joining together: Group theory and group*

- skills* (11η Έκδοση). Pearson.
- Kelly, O. (1984). *Community, Art and the State: Storming the Citadelts*. Comedia Publishing Group.
- Kembara, M., Rozak, R. W., & Hadian, V. A. (2019). Research-based Lectures to Improve Students' 4C (Communication, Collaboration, Critical Thinking, and Creativity) Skills. *Proceedings of the Second Conference on Language, Literature, Education, and Culture (ICOLLITE 2018)*.
<https://doi.org/10.2991/icollite-18.2019.50>
- Kim, B.-J. (2009). A journey of change with a Big Blue Whale: A theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 115–131.
<https://doi.org/10.1080/13569780802655848>
- Knight, K., & Schwarzman, M. (2017). *Beginner's Guide to Community-Based Arts, 2nd Edition* (2η έκδοση). New Village Press.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Kuppers, P. (2007). *Community Performance: An Introduction*. Routledge.
- Landry, C., Greene, L., Matarasso, F., & Bianchini, F. (1996). *The Art of Regeneration: Urban Renewal Through Cultural Activity*. Demos.
- Lash, M. D. (2004). Multiple intelligences and the search for creative teaching. *Paths of Learning*, 22, 13–15.
- Lazear, D. (2003). *Eight Ways of Teaching. The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences* (4η Έκδοση). Corwin.

- Leather, J., & Kewley, S. (2019). Assessing Drama Therapy as an Intervention for Recovering Substance Users: A Systematic Review. *Journal of Drug Issues*, 49(3), 545–558. <https://doi.org/10.1177/0022042619845845>
- Lenette, C., Weston, D., Wise, P., Sunderland, N., & Bristed, H. (2016). Where words fail, music speaks: The impact of participatory music on the mental health and wellbeing of asylum seekers. *Arts & Health*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1037317>
- Lewis, H. (2014). Music, dancing and clothing as belonging and freedom among people seeking asylum in the UK. *Leisure Studies*, 34(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/02614367.2014.966744>
- Lohman, K., & Pearce, R. (2021). Queering community development in DIY punk spaces. Στο R. R. Meade & M. Shaw (Επιμ.), *Arts, Culture and Community Development* (1η Έκδοση, σσ. 111–128). Bristol University Press.
- Lundberg, D. (2010). Music as identity maker: Individual vs. Collective. *Migrações Journal Special Issue Music and Migration*, 7, 29–43.
- Marsh, K. (2012). Music in the Lives of Refugee and Newly Arrived Immigrant Children in Sydney, Australia. Στο P. S. Campbell & T. Wiggins (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. Oxford University Press.
- Marsh, K. (2016). Creating bridges: Music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525>
- Massaro, D. W. (1999). Speechreading: Illusion or window into pattern recognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(8), 310–317. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01360-1](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01360-1)
- Menninger, M. E. (2011). The Classroom as a “Total Work of Art”: Pedagogy,

- Performance and ‘Gesamtkunstwerk’. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 3(3), 97–104. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v03i03/40291>
- Milliken, R. (2008). Intervening in the Cycle of Addiction, Violence, and Shame: A Dance/Movement Therapy Group Approach in a Jail Addictions Program. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 3(1–2), 5–22. <https://doi.org/10.1080/15560350802157346>
- Munsell, S. E., & Davis, K. E. (2015). Dance and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 129–133. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.859562>
- Murphy, B., & Austin, D. (1999). *Transforming the Ourselves, Transforming the World: An Open Conspiracy for Social Change*. Daraja Press.
- Murray, M. M., Thelen, A., Thut, G., Romei, V., Martuzzi, R., & Matusz, P. J. (2016). The multisensory function of the human primary visual cortex. *Neuropsychologia*, 83, 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.08.011>
- Music Theatre. (2023a). Στο *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/music-theatre>
- Music Theatre. (2023b). Στο *Collins English Dictionary*. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/music-theatre>
- Na, K.-A., Park, H.-J., & Han, S. J. (2016). Designing a community-based dance programme for North Korean female refugees in South Korea. *Research in Dance Education*, 17(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139076>
- OECD. (2022). *Education—OECD*. Organization for Economic Co-operation and

- Development. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2022, από <https://www.oecd.org/education/>
- Pagliano, P. (2012). *The Multisensory Handbook. A guide for children and adults with sensory learning disabilities*. Routledge.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (Επιμ.). (2004). *Community Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- People Dancing. (2023). *People Dancing the Foundation for Community Dance*. People Dancing the Foundation for Community Dance. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2023, από <https://www.communitydance.org.uk/>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1967). What is an Educational Process? Στο R. S. Peters (Επιμ.), *The Concept of Education*. Routledge.
- Prendergast, M. (2011). Utopian Performatives and the Social Imaginary: Toward a New Philosophy of Drama/Theater Education. *Journal of Aesthetic Education*, 45(1), 58–73. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.45.1.0058>
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rebstock, M. (2017). Varieties of Independent Music Theatre in Europe. Στο M. Brauneck & I. Germany (Επιμ.), *Independent Theatre in Contemporary*

- Europe* (σσ. 523–574). Transcript Verlag.
- Robinson, A. H. (2013). Arts Integration and the Success of Disadvantaged Students: A Research Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 191–204.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2013.826050>
- Rodgers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus.
- Rodgers, D. (2017). Community music as a vehicle for tackling mental health-related stigma. *London Review of Education*, 15(3), 474–487.
- Rogers, J. (1993). The inclusion revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 11, 1–7.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (Επιμ.). (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (Εικονογραφημένη Έκδοση). Harvard Education Press.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). ‘21st-Century’ Skills: Not New, but a Worthy Challenge. *American Educator*, 34(1), 17–20.
- Rush, K. (2022). *The Cracked Art World: Conflict, Austerity, and Community Arts in Northern Ireland*. Berghahn Books.
- Salzman, E., & Desi, T. (2008). *The New Music Theater: Seeing the Voice, Hearing the Body*. Oxford University Press.
- Schiavio, A., Schuff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2018). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, 47(5), 706–721.
<https://doi.org/10.1177/0305735618775806>

- Schrag, B., & Rowe, J. (2020). *Community Arts for God's Purposes: How to Create Local Artistry Together*. William Carey Publishing.
- Schröder, J. H. (2019). Total theatre and music theatre Tracing influences from pre- to post-war avant-gardes. Στο R. Adlington (Επιμ.), *New Music Theatre in Europe Transformations between 1955-1975* (σσ. 33–51). Routledge.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Sherrington, S. C. S. (1906). *The Integrative Action of the Nervous System*. Yale University Press.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2000). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith, M. W. (2007). *The Total Work of Art: From Bayreuth to Cyberspace*. Routledge.
- Sousa, D. A. (2011). *How the Brain Learns* (4η Έκδοση). Corwin Press.
- Stamou, A. (2017). *The inclusion of pupils on the autism spectrum through music and dance*. University of Roehampton.
- Stanford, T. R., Quessy, S., & Stein, B. E. (2005). Evaluating the operations underlying multisensory integration in the cat superior colliculus. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 25(28), 6499–6508. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5095-04.2005>
- Stein, B. E., & Meredith, M. A. (1993). *The Merging of the Senses*. MIT Press.
- Stein, B. E., & Stanford, T. R. (2008). Multisensory integration: Current issues from the perspective of the single neuron. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4),

Article 4. <https://doi.org/10.1038/nrn2331>

- Stein, B. E., Stanford, T. R., Ramachandran, R., Perrault, T. J., & Rowland, B. A. (2009). Challenges in quantifying multisensory integration: Alternative criteria, models, and inverse effectiveness. *Experimental Brain Research*, 198(2–3), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-1880-8>
- Stige, B. (2010). Introduction: Music and Health in Community. Στο B. Stige, G. Ansdell, C. Elefant, & M. Pavlicevic (Επιμ.), *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflexion*. Routledge.
- Story, M. F., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. NC State University.
- Talsma, D., Senkowski, D., Soto-Faraco, S., & Woldorff, M. G. (2010). The multifaceted interplay between attention and multisensory integration. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(9), 400–410. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.008>
- Taylor, P. (2002). *The Applied Theatre*. 18.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*. Heinemann Drama.
- The Acting Project. (2023). *The Acting Project: Theatre and refugee integration in Greece*. The Global Compact on Refugees | UNHCR. Ανακτήθηκε 16 Μάιος 2023, από <https://globalcompactrefugees.org/good-practices/acting-project-theatre-and-refugee-integration-greece>
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades K-5* (Annotated edition). ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*.

John Wiley & Sons.

Trivic, Z. (2021). *Community Arts and Culture Initiatives in Singapore:*

Understanding the Nodal Approach. Routledge.

Trowsdale, J., & Hayhow, R. (2015). Psycho-physical theatre practice as embodied learning for young people with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1022–1036.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1031832>

Dijck, J. (2006). Record and Hold: Popular Music between Personal and Collective Memory. *Critical Studies in Media Communication*, 23(5), 357–374.

<https://doi.org/10.1080/07393180601046121>

Vaughan, T., Harris, J., & Caldwell, B. (2011). *Bridging the gap in school achievement through the arts: Summary report*. The Song Room.

Vazsonyi, N. (2016). The Play's the Thing: Στο D. Imhoof, M. Menninger, & A. Steinhoff (Επιμ.), *The Total Work of Art* (τ. 12, σσ. 21–38). Berghahn Books.

Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21.

Veblen, K. K., & Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. Στο R. J. Colwell & C. P. Richardson (Επιμ.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (σσ. 730–753). Oxford University Press.

Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533–548.

<https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075>

- Wagner, R. (1993). *The Art-Work of the Future and Other Works*. U of Nebraska Press.
- Wallace, M. T., Meredith, M. A., & Stein, B. E. (1998). Multisensory integration in the superior colliculus of the alert cat. *Journal of Neurophysiology*, 80(2), 1006–1010. <https://doi.org/10.1152/jn.1998.80.2.1006>
- Weston, D., & Lenette, C. (2016). Performing freedom: The role of music-making in creating a community in asylum seeker detention centers. *International Journal of Community Music*, 9(2), 121–134. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.121_1
- WHO / Definitions. (2020). WHO; World Health Organization. <http://www.who.int/migrants/about/definitions/en/>
- Wisner, B., Adams, J., & World Health Organization (Επιμ.). (2002). *Environmental health in emergencies and disasters: A practical guide*. World Health Organization.
- Woo, M. (2013). *Universal Design for Learning (UDL) and the Arts: Embracing the Variability of Learners* / P.S. ARTS. <https://psarts.org/universal-design-learning-udl-arts-embracing-variability-learners/>
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.