

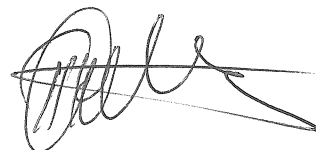
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Σοφίας Καραλαζάρου

ΑΕΜ: 827

*«Μια εθνογραφική μελέτη του ρόλου της μουσικής στην
εκπαίδευση όπως τον βιώνουν μαθητές, γονείς και
εκπαιδευτικοί»*



Επιβλέπων Καθηγητής: Παναγιώτης Κανελλόπουλος

Θεσσαλονίκη - Φεβρουάριος 2006

*Peace cannot be kept by force
It can only be achieved by understanding*

Albert Einstein

(η ειρήνη δε μπορεί να διατηρηθεί με τη βία
μπορεί μόνο να επιτευχθεί με την κατανόηση)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όταν διορίστηκα στη μέση εκπαίδευση, ήμουν ακόμα φοιτήτρια στο τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο τέταρτο έτος. Έχοντας ήδη ολοκληρώσει με επιτυχία την παρακολούθηση όλων των μαθημάτων που προσέφεραν οι διδάσκοντες στη σχολή, θεωρούσα ότι τουλάχιστον είχα μια ικανοποιητική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο που καλούμουν έστω και πρόωρα να διδάξω. Δεν είχα όμως την παραμικρή εμπειρία στη διδασκαλία της μουσικής στη γενική εκπαίδευση και μέχρις ότου να τοποθετηθώ για πρώτη φορά σε κάποιο σχολείο, άρχισα να αναζητώ απαντήσεις στα επίμονα ερωτήματα που στροβίλιζαν στο μυαλό μου: «τι θα διδάξω πρώτα;» «πώς θα το διδάξω;», «ποιος είναι ο στόχος της μουσικής διδασκαλίας;», «πώς θα τον πετύχω;», «τι είναι πιο σημαντικό να μάθουν τα παιδιά στη μουσική;», «σε τι αποσκοπεί το σχολείο και ποιος είναι ο ρόλος της μουσικής μέσα σ' αυτό;», «ποιο όφελος μπορεί να έχουν τα παιδιά που διδάσκονται μουσική;», «ποιος είναι ο δικός μου ρόλος ως μουσικοπαιδαγωγού;»

Αρχικά στράφηκα στη μελέτη της βιβλιογραφίας. Εξοικειώθηκα με τις θέσεις της φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση και διάβασα για τις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους του Orff και του Kodaly. Μελέτησα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής και ξεκίνησα να σχεδιάζω δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να αναπτύξουμε στις σχολικές τάξεις στο μάθημα της μουσικής.

Στο σχολείο βρέθηκα αντιμέτωπη με μια άλλη πραγματικότητα: αυτή της μουσικής εκπαίδευσης στην πράξη. Αυτή λίγο είχε να κάνει με την δική μου προηγούμενη θεωρητική κατάρτιση ή τη φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση όπως διατυπώνεται σε διάφορα συγγράμματα. Η εκπαιδευτική πράξη στο σύνολό της ήταν - και είναι μια δυναμική διαδικασία που εξαρτάται τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τον διδασκόμενο και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται. Το μάθημα της μουσικής δεν περιλάμβανε μόνο τη διδασκαλία της μουσικής όπως θα την έκανα εγώ: ήταν ήδη επενδυμένο με τις σημασίες και τις αξίες που του προσέδιδαν τόσο οι μαθητές στους οποίους απευθυνόμουν, όσο και οι γονείς τους, οι συνάδελφοι καθηγητές και ο διευθυντής του σχολείου, διαμορφώνοντας γι' αυτό ένα ορισμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εκτυλισσόταν. Η θέση του μαθήματος στη σχολική καθημερινότητα και ο δικός μου ρόλος διαμορφώνονταν συλλογικά από τα μέλη της

εκπαιδευτικής κοινότητας, μέσα από τις προσδοκίες τους και τα νοήματα που προσέδιδαν στα πράγματα. Όλα αυτά μαζί συνέθεταν στο χώρο συγκεκριμένου σχολείου μια ορισμένη κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία καλούμουν να αναπτύξω τη δράση μου.

Όψεις αυτής ακριβώς της πραγματικότητας επιχειρώ να σκιαγραφήσω στην παρούσα εργασία μου, την οποία καταθέτω στα πλαίσια της διπλωματικής μου εξέτασης για την απόκτηση του πτυχίου μου.

Συνοδοιπόρος και σύμβουλος μου στην αναζήτηση της αλήθειας ο επιβλέπων καθηγητής μου και λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής, Παναγιώτης Κανελλόπουλος. Τον ευχαριστώ θερμά για την καθοδήγησή του, για όσα καλά μου ενέπνευσε και κυρίως, γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες στη γνώση τους οποίους βιάζομαι να εξερευνήσω σε βάθος.

Ολοκληρώνοντας τις σπουδές μου θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και προς όλους τους καθηγητές του τμήματος, καθώς ο καθένας τους ξεχωριστά πρόσθεσε με τον τρόπο του ένα λιθαράκι στην προσωπικότητά μου. Ακόμη, προς τους συμφοιτητές μου και φίλους μου για τη συναναστροφή και τις ωραίες συζητήσεις εντός και εκτός των αιθουσών διδασκαλίας.

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την ουσιαστική συμβολή ορισμένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία ανήκω. Ευχαριστώ τον διευθυντή μου, τους συναδέλφους μου και τους γονείς των μαθητών μου που δέχτηκαν με προθυμία να μοιραστούν τις απόψεις τους μαζί μου, και βέβαια τα ίδια τα παιδιά που με υποδέχονται στον κόσμο τους και γεμίζουν με χαρά τις μέρες μου.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω το μέρος που αφορά στον προσωπικό μου κόπο κατά τη συγγραφή της εργασίας αυτής στην οικογένειά μου, επειδή πάντα βρίσκεται στο πλευρό μου και 26 χρόνια τώρα υπομένει σιωπηλά το ατίθασο του χαρακτήρα μου. Ειδικότερα, για ό,τι αφορά τη σχέση μου με τη μουσική, θα ήθελα με την ευκαιρία της απόκτησης του πτυχίου μου να ευχαριστήσω τον πατέρα μου, που χωρίς ο ίδιος να γνωρίζει παρά ελάχιστα μουσική, στάθηκε για μένα ο πρώτος μου δάσκαλος, όταν στα τέσσερά μου χρόνια μού έδειξε από πού ανοίγει το αρμόνιο και πώς ν' ακουμπάω τα δάχτυλα στα πλήκτρα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
<i>Θέσεις στη φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση</i>	
1.1 Οι επικρατέστερες φιλοσοφίες για τη μουσική εκπαίδευση στον δυτικό κόσμο: μια σύντομη αναδρομή.....	10
1.2 Η φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής στη Β/θμια Εκπαίδευση - η επίσημη θέση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
<i>Η έρευνα στην εκπαίδευση</i>	
2.1 Η στροφή στην ποιοτική έρευνα.....	18
2.2 Η διάκριση Τέχνης και Επιστήμης – η Τέχνη ως μία μέθοδος εξερεύνησης	21
2.3 Μια ποιοτική έρευνα – η έρευνα πεδίου	23
2.3.1 Μια σύντομη περιγραφή	23
2.3.2 Μεθοδολογία	24
2.3.3 Ανάλυση ή Ερμηνεία – η υποκειμενική γνώση	25
2.4 Η έρευνα στην εκπαίδευση- η προοπτική της Ανθρωπολογίας.....	28
2.5 Ερευνώντας τον κόσμο των παιδιών- ζητήματα ηθικής	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
<i>Η πορεία αυτής της εθνογραφικής μελέτης</i>	
3.1 Εισαγωγικά	32
3.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	35
3.2.1 Επιλογή του θέματος	35
3.2.2 Επιλογή του προς μελέτη πληθυσμού.....	36
3.2.3 Η θέση της ερευνήτριας.....	37
3.2.4 Είσοδος στο πεδίο – έγκριση	38
3.2.5 Ερευνητικά εργαλεία στην έρευνα πεδίου	39
3.2.6 Ερμηνεία	42
3.2.7 Προετοιμασία της μεγάλης αφήγησης	43

3.3 Προβλήματα – Αυτοκριτική	43
------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

*Μια εθνογραφική μελέτη του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση
όπως τον βιώνουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί*

- 4.1 Το σχολείο
- 4.2 Μια πρώτη καταγραφή των προσδοκιών των μαθητών
- 4.3 «Η μουσική για μένα...» - οι μαθητές και η σχέση τους με τη μουσική
- 4.4 Η μουσική στο σχολείο
 - 4.4.1 Το μάθημα όπως το διδάχθηκαν
 - 4.5.1 Όπως το βίωσαν οι μαθητές
 - 4.5.2 Όπως το είδαν οι γονείς
 - 4.5.3 Η αξιολόγηση
 - 4.5.4 Ο συνάδελφος της μουσικής και το μάθημά του
- 4.7 Το μάθημα της μουσικής όπως θα έπρεπε να είναι
- 4.8 Ο ρόλος του σχολείου και της μουσικής μέσα σ' αυτό

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Προς μία φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική αποτελεί κορυφαία εκδήλωση κάθε πολιτισμού που έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος στη διάρκεια της ιστορίας. Η διδασκαλία της – είτε αυτή είναι συστηματική είτε ανεπίσημη - ποικίλλει ανάλογα με τις περιστάσεις διεξαγωγής της, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε, και τους στόχους που αυτά κάθε φορά θέτουν και επιθυμούν να εκπληρώσουν. Σε κάθε περίπτωση πάντως διέπεται από μια ορισμένη φιλοσοφία, η οποία είτε έχει δηλωθεί ρητά είτε υποβόσκει στις (και εκφράζεται μέσα από τις) ενέργειες και τις αποφάσεις όσων την ασκούν – ένα σπουδαίο παράδειγμα ανάλυσης των υπόρρητων παραδοχών της μουσικοεκπαιδευτικής πράξης αποτελεί η εθνογραφική μελέτη του Kingsbury (1988). Ένα από τα ζητούμενα της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης είναι να πείσει για την αξία και τη χρησιμότητα της θέσης της μουσικής και της διδασκαλίας της στην γενική εκπαίδευση. Ένα άλλο είναι να δώσει απαντήσεις στον προβληματισμό περί της φύσης της μουσικής γνώσης, της έννοιας της μουσικής εμπειρίας, των σχέσεων που διέπουν το δίπολο γνώση-εμπειρία. Κι ακόμα, για το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο και τα μέσα της μουσικής αγωγής.

Στο επίπεδο της πράξης, η μουσική εκπαίδευση, όπως και κάθε εκπαίδευση, είναι βαθιά ανθρώπινη. Πραγματοποιείται από ανθρώπους- διδάσκοντες, προς άλλους ανθρώπους- διδασκόμενους, και αν το βασικό μάθημα της εκπαίδευσης είναι «να μάθουν τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος» (Savater, 2004, σελ.45), το βασικό μάθημα της μουσικής εκπαίδευσης θα ήταν να βιώσουν τα παιδιά το ρόλο της μουσικής στην πορεία της μάθησης του «τί σημαίνει να είσαι άνθρωπος», να βιώσουν το ρόλο της μουσικής στη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας και του πολιτισμού.

Ο,τιδήποτε έχει ανθρώπινη υπόσταση επενδύεται με σημασίες από τους ανθρώπους που το διαπραγματεύονται, οι οποίες, και πάλι κατά τον Savater, δεν είναι άλλο από «τη διανοητική μορφή που προσδίδουμε [στα πράγματα] εμείς οι άνθρωποι για να επικοινωνούμε μεταξύ μας μέσα από αυτά» (σελ.42). Έτσι, και κάθε εκπαιδευτική πράξη δεν είναι αυθύπαρκτη, αλλά εντάσσεται και αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού και πολιτισμικού συνόλου και επενδύεται με τις σημασίες που της αποδίδουν οι άνθρωποι – μέλη του. Οι απόψεις που έχουν τα μέλη μιας ορισμένης εκπαιδευτικής κοινότητας για το τι περιλαμβάνει μια διδασκαλία ή τι πρέπει να

περιλαμβάνει, επηρεάζουν και χαρακτηρίζουν τον τρόπο που η τελευταία διαμορφώνεται και λειτουργεί. Αν επιθυμούμε να κατανοήσουμε τι ακριβώς συμβαίνει στην εκπαίδευση, θα πρέπει να γνωρίσουμε τι σημαίνει γι' αυτούς που τη βιώνουν, να ερευνήσουμε ποιες είναι οι σημασίες και οι αξίες που επενδύουν σ' αυτήν και πώς αυτές διαπλέκονται με ό,τι συμβαίνει στην πράξη. (Σωτηρόπουλος, 2002)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προσδιορίζει τους γενικούς και επιμέρους στόχους, το περιεχόμενο και τα μέσα της Μουσικής Αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό οι εκπαιδευτικοί της μουσικής διεξάγουν τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στα σχολεία όπου υπηρετούν. Τι ακριβώς συμβαίνει στις σχολικές τάξεις; Πώς βιώνουν το μάθημα της μουσικής και το ρόλο του στην εκπαίδευση τα μέλη της εκπαιδευτικής τους κοινότητας;

Στην εργασία αυτή προσπαθώ να ανιχνεύσω τις έννοιες και τις σημασίες που επενδύουν στο μάθημα της μουσικής οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ενός συγκεκριμένου σχολείου, αυτού όπου εργάζομαι η ίδια ως μουσικός εκπαιδευτικός. Ακριβώς επειδή μ' ενδιαφέρει να προσεγγίσω το θέμα ολιστικά και να κατανοήσω την υποκειμενική διάσταση των πραγμάτων σ' έναν συγκεκριμένο χώρο, επέλεξα την ερευνητική μέθοδο της ανθρωπολογίας που βασίζεται στην επιτόπια παρατήρηση – την έρευνα πεδίου. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια εθνογραφία όπου προσπαθώ μέσα από την περιγραφή και την παράθεση των απόψεων των υπόλοιπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας γύρω από τα θέματα της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης να μεταφέρω στον αναγνώστη την αίσθηση όσων διαδραματίζονται στον σχολικό χώρο και την οπτική γωνία υπό την οποία βλέπουν το μάθημα της μουσικής οι άνθρωποι αυτοί.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια σύντομη αναφορά στις βασικές θέσεις της φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση και τις αρχές που διέπουν το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Μουσική Αγωγή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην έρευνα στην εκπαίδευση, τη στροφή προς την ποιοτική έρευνα και τη μεθοδολογία της έρευνας πεδίου. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφω την πορεία που ακολούθησα στην έρευνα πεδίου που διεξήγαγα στο σχολείο μου και κατά τη σύνταξη της εθνογραφικής μελέτης. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παραθέτω την εθνογραφική μελέτη του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση όπως τη βιώνουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η εργασία αυτή είναι μόνο μια προσπάθεια προσέγγισης της ανθρωπολογικής έρευνας στην εκπαίδευση, και ως τέτοια διακρίνεται από ελλείψεις και προβλήματα. Η συστηματική προσπάθεια για την κατανόηση της οπτικής γωνίας του Άλλου- του υποκειμενικού τρόπου με τον οποίο βλέπει ο καθένας τα πράγματα έχει σημαντικές εφαρμογές σε διάφορες περιστάσεις. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει το έργο του και να αναπροσαρμόσει τη δράση του όπου χρειάζεται ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία του. Αλλά και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, ο εντοπισμός των παγιωμένων αντιλήψεων που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πράξη και η αναγνώρισή τους θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο βήμα στην πορεία για μια ουσιαστική αναμόρφωση του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Φιλοσοφικές θέσεις για τη μουσική εκπαίδευση

1. 1 Οι επικρατέστερες φιλοσοφίες για τη μουσική εκπαίδευση στον δυτικό κόσμο: μια σύντομη αναδρομή

Από την εποχή της αρχαίας Ελλάδας έως σήμερα πολλές και ποικίλες απόψεις έχουν διατυπωθεί γύρω από την αξία και τη χρησιμότητα της μουσικής διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση, τη φύση της μουσικής γνώσης, την έννοια της μουσικής εμπειρίας, καθώς και το περιεχόμενο και τα μέσα της μουσικής αγωγής, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την ανάπτυξη αντίστοιχων μουσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ο Mark (1982) κάνει μια σύντομη ανασκόπηση της φιλοσοφικής σκέψης όπως η τελευταία διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε από τα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη ως τον Bennett Reimer, για να καταλήξει στον ισχυρισμό πως ως τη διατύπωση της φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση από τον Reimer (1989), ποτέ άλλοτε στην ιστορία της μουσικοπαιδαγωγικής φιλοσοφικής σκέψης η θέση της μουσικής στην εκπαίδευση δεν επικυρώθηκε ως αυτή που στοχεύει αποκλειστικά στην αισθητική αγωγή του ατόμου ως αυτοσκοπού, χωρίς άλλες προεκτάσεις ωφελιμότητας για το άτομο και την ευρύτερη κοινωνία..

Πιο συγκεκριμένα, η Neubecker (1986) αναφέρει πως ο Πλάτων, ο οποίος είχε πεισθεί για την ηθικοπλαστική δύναμη της μουσικής, της αποδίδει στην Πολιτεία του έναν σημαντικό ρόλο, αυτό της διαπαιδαγώγησης του ιδανικού πολίτη. Ομοίως, ο Αριστοτέλης στο 8^ο βιβλίο των «Πολιτικών» του οραματίζεται τη χρήση της μουσικής στο ιδανικό του πολίτευμα, ως μια ενασχόληση που αποσκοπεί στην «παιδιά και ανάπαυση»¹, και συμβάλει στη σωστή διαγωγή των νέων καθώς επενεργεί στο ήθος και την ψυχή. Μάλιστα υποστηρίζει πως για τη διαμόρφωση της νεανικής ψυχής δεν αρκεί η απλή ακρόαση της μουσικής, αλλά πως μόνο με την προσωπική άσκηση της

¹ «παιδιά» σημαίνει αστειότητα, χαριεντισμός, αλλά και «ομαδικό παιχνίδι», σύμφωνα με

μουσικής μπορεί να αποκτήσει κανείς αληθινή ικανότητα κρίσης για την ηθική της αξία. Γι' αυτό το σκοπό πρέπει να γίνεται ένα απλό μάθημα, όχι όμως για πολύ, αφού ο στόχος δεν είναι να γίνει ο νέος επαγγελματίας μουσικός (στο Neubecker, 1986, σελ 141).

Στην αναδρομή που κάνει στο άρθρο του ο Mark αναφέρει πως στο πέρασμα του χρόνου αποδόθηκαν στη μουσική μια σειρά από λειτουργίες, τις οποίες υπαγόρευαν οι εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες. Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης απέρρευε από τη γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης της κάθε εποχής κι έτσι η διδασκαλία της μουσικής αποτελούσε μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απέβλεπε στη μόρφωση του ατόμου προς όφελος του ίδιου και της κοινωνίας στην οποία ανήκε. Σύμφωνα με τον ίδιο, για πρώτη φορά απορρίφθηκαν οι εξωμουσικοί ωφελμιστικοί λόγοι ως μέρος της φιλοσοφικής επιχειρηματολογίας για τη χρησιμότητα της μουσικής εκπαίδευσης στο άρθρο που κατέθεσε ο Allen Britton προς δημοσίευση στο *Basic Concepts in Music Education* (1958). Το βιβλίο αυτό ήταν αποτέλεσμα των εργασιών μιας επιτροπής η οποία είχε συσταθεί από το MENC (Music Educators National Conference) το 1954² και αποσκοπούσε ακριβώς στη διατύπωση των βασικών φιλοσοφικών και θεωρητικών θέσεων για τη μουσική εκπαίδευση.

«Παρόλο που επρόκειτο να χρησιμεύσει ως βάση για περαιτέρω ανάπτυξη, είναι ειρωνικό ότι, με την εξαίρεση ενός άρθρου [αυτού του Britton], το Basic Concepts αποτέλεσε την φιλοσοφική αποκορύφωση, τουλάχιστον για τις Η.Π.Α, χιλιάδων ετών ωφελμιστικής φιλοσοφίας» (Mark, 1982, σελ. 18).

Ο Britton ήταν ο μόνος ο οποίος διατύπωσε μια διαφορετική φιλοσοφία. Αυτή έδινε αποκλειστική έμφαση στην αισθητική ανάπτυξη του παιδιού και απέρριπτε το επιχείρημα ότι τα οποιαδήποτε «εξωμουσικά» οφέλη ενδυναμώνουν τα επιχειρήματα

² Ο Mark (1982) κάνει μια παρατήρηση που ίσως έχει ιδιαίτερη αξία για να δει κανείς τα γεγονότα στην ιστορική τους διάσταση. Ήταν οι «κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που επήλθαν με την ύφεση της “progressive education”, τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, τον Ψυχρό πόλεμο, τις επιπτώσεις του Sputnik, την αυγή της τεχνολογικής εποχής και άλλα γεγονότα που οδήγησαν στην ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί το επάγγελμα των μουσικών εκπαιδευτικών και να οριστεί η θέση τους στη αναδυόμενη τεχνολογική κοινωνία» (σελ. 18)

υπέρ της αξίας της μουσικής εκπαίδευσης³. Η τοποθέτηση του Britton έθεσε τις βάσεις για αυτό που αργότερα εponομάστηκε «Αισθητική Αγωγή».

Ο Mark μας πληροφορεί ακόμη πως τα χρόνια που ακολούθησαν την έκδοση του “Basic Concepts”, πολύ λίγοι συγγραφείς τοποθετήθηκαν πάνω στο θέμα. Η εισήγηση του Britton συντέλεσε σε μια καθοριστική στροφή στη φιλοσοφική σκέψη για τη μουσική εκπαίδευση.

«Ενώ οι προηγούμενοι συγγραφείς αναζητούσαν τη σύνδεση ανάμεσα στις δύο φιλοσοφίες για να δείξουν πώς η αισθητική καλλιέργεια οδηγεί στην κοινωνική ολοκλήρωση, η φιλοσοφία της αισθητικής αγωγής εστίαζε μόνο σε ζητήματα αισθητικής, καταργώντας τον δεσμό με τις κοινωνικές ανάγκες» (Mark, 1982, σελ. 19)

Το 1970 δημοσιεύτηκε το βιβλίο του Reimer με τίτλο “*A Philosophy of Music Education*”. Στη εισαγωγή του ο συγγραφέας δηλώνει ότι ο κύριος στόχος της μουσικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή είναι να καταστεί «αισθητική εκπαίδευση». Αυτό που απαιτείται για να εκπληρωθεί αυτός ο σκοπός είναι μια φιλοσοφία που να δείχνει πώς και γιατί η μουσική εκπαίδευση είναι αισθητική στη φύση και την αξία της.

Το βιβλίο του Reimer επανεκδόθηκε το 1989. Στον χρόνο που μεσολάβησε δεν είχε διατυπωθεί κάποια εναλλακτική φιλοσοφική θέση και, όπως γράφει ο ίδιος στον πρόλογο της δεύτερης έκδοσης, δεν υπήρξε έτσι κάποιο ερέθισμα που να τροποποιήσει τη δική του άποψη ή κάποια ανακάλυψη στη δική του μελέτη της αισθητικής, της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας και σχετικών θεμάτων που να δώσει νέα κατεύθυνση στη φιλοσοφική του αναζήτηση.

Σχετικά με την ισχύ και ανθεκτικότητα της φιλοσοφίας του, ο Reimer δηλώνει ότι οι ανθρώπινες αξίες που υπηρετεί η μουσική εκπαίδευση, όπως ορίζονται στο

³ Ο Mark παραθέτει στο άρθρο του ένα απόσπασμα από το κείμενο του Britton στο “Basic Concepts”, όπου ο τελευταίος ισχυρίζεται πως είναι η ιστορική άγνοια των περισσότερων εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και αυτών της μουσικής, που οδηγεί στην αναζήτηση επιχειρηματολογίας υπέρ της σε «επικουρικές» της αξίες. Ο ίδιος ο Πλάτων, σύμφωνα με τον Britton, πρόσβαλε εκφράζοντας την άποψη πως η θεμελιώδης αξία της μουσικής έγκειται στην κοινωνική της χρησιμότητα.

βιβλίο του, είναι θεμελιώδεις για τις παρούσες και αναδυόμενες αντιλήψεις περί της καλής ζωής στα πλαίσια των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών⁴.

Ο αντίλογος ήρθε έξι χρόνια αργότερα, και μάλιστα από έναν μαθητή του⁵, τον David Elliot. Ο Elliot άρχισε να αναπτύσσει τη δική του τοποθέτηση σε διάφορα άρθρα (Elliot, 1991, 1993), και το 1995 προχώρησε στην έκδοση ενός βιβλίου με τον διαφορούμενο τίτλο “*Music Matters*”. Εκεί, αντικρούει τη φιλοσοφία του δασκάλου του για μια μουσική εκπαίδευση που εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας για την αισθητική απόλαυση της μουσικής ως τέχνης και των έργων της ως έργων τέχνης, και αντιπαραθέτει τη δική του προσέγγιση η οποία στηρίζεται στη θέση ότι η μουσική είναι μια έννοια που πραγματώνεται μέσα από την ίδια την πράξη τού να κάνεις μουσική (musicizing).

Η δημοσίευση του βιβλίου του Reimer, “*A Philosophy of Music Education*”, υπήρξε σταθμός για τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά στην ιστορία των ιδεών, επιχειρείται η τεκμηρίωση της θέσης της μουσικής στην εκπαίδευση, αποκλειστικά με έννοιες υιοθετημένες από την αισθητική φιλοσοφία. Ο Reimer παρουσιάζει εξ αρχής τις τρεις αισθητικές θεωρίες όπως τις διαπραγματεύεται ο Leonard Meyer στο βιβλίο του “*Emotion and Meaning in Music*” (1956) – τη θεωρία του Φορμαλισμού (Formalism), τη θεωρία της Αναφορικότητας (Referentialism) και τέλος τη θεωρία του Απόλυτου Εξπρεσιονισμού (Absolute Expressionism), την οποία θεωρεί ως την πιο κατάλληλη βάση για την ανάπτυξη της φιλοσοφίας του.

Σύμφωνα με αυτή, η τέχνη είναι ένα μέσο έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων. Η ιδιαίτερη δομή και τα ενσωματωμένα χαρακτηριστικά του έργου τέχνης έχουν ουσιαστική σημασία – όπως και στη θεωρία του Φορμαλισμού - και παράλληλα, μπορεί να προκαλέσουν προσωπικές και συναισθηματικές αντιδράσεις στο άτομο που τα προσλαμβάνει - όπως αναφέρει η θεωρία της Αναφορικότητας.

⁴ Στον ίδιο πρόλογο ο Reimer αναφέρεται σε ορισμένες «παρεξηγήσεις» της φιλοσοφίας του, λέγοντας πως έχουν ως ένα βαθμό παρακαλύσει την ανάπτυξη μιας κοινής φιλοσοφικής άποψης που θα μπορούσε να ισχυροποιήσει τη βάση της μουσικής εκπαίδευσης. Είναι, σύμφωνα με τα λόγια του, «‘ανωμαλίες’ μέσα στο σύστημα» (σελ. xii)

⁵ Ο David Elliot είχε ολοκληρώσει τη διδακτορική του διατριβή υπό την επίβλεψη του Reimer στο Case Western Reserve University στο Cleveland των ΗΠΑ.

Για τον Reimer (1989), στη μουσική «λαμβάνουμε μια υποκειμενική εμπειρία συναισθήματος, η οποία πραγματώνεται από την εκφραστική μορφή όπως αυτή είναι ενσωματωμένη σ'ένα μουσικό έργο» (σελ. 50). Το μουσικό έργο είναι ήχος οργανωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εκφραστικός. Πιο αναλυτικά, όπως γράφει ο ίδιος,

«μουσικό έργο είναι μια εκφραστική μορφή, η οποία είναι ικανή να επιφέρει μια εμπειρία της υποκειμενικότητας, η οποία είναι ενσωματωμένη στα εγγενή, ενυπάρχοντα ποιοτικά χαρακτηριστικά [του έργου], είναι ανοικτή σε διαφορετικά δυνατά/ πιθανά είδη συναισθήματος . . . [η εκφραστική μορφή] είναι ο φορέας του νοήματος ως “γνώσης των βαθύτερων συναισθημάτων της ανθρώπινης ζωής όπως τη ζούμε και τη βιώνουμε» (σελ.93).

Η μουσική εκπαίδευση οφείλει να είναι αισθητική εκπαίδευση, δηλαδή,

«καλλιέργεια του ανθρώπινου συναισθήματος μέσω της ανάπτυξης της απόκρισης σε εγγενείς εκφραστικές ποιότητες του ήχου. Η βαθύτερη αξία της μουσικής εκπαίδευσης [...] έγκειται στον εμπλουτισμό της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής διαμέσου του εμπλουτισμού των εμπειριών του ανθρώπινου συναισθήματος» (σελ.53).

Ο Reimer δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην μουσική ακρόαση ως δραστηριότητα που μπορεί, με τη σωστή καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, να ενεργοποιήσει για τον μαθητή τους μηχανισμούς πρόσληψης των εγγενών νοημάτων που περικλείει το έργο τέχνης και να οδηγήσει στην αισθητική απόκριση/απόλαυση από μέρους του. Η εκτέλεση της μουσικής αντιμετωπίζεται ως μέσο για τον ίδιο σκοπό. Η φιλοσοφία του Reimer αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του αντίστοιχου κινήματος στη μουσική εκπαίδευση που ονομάστηκε «Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Αγωγή» (MEAE – Music Education as Aesthetic Education)

Ο Elliot διατυπώνει τη δική του θέση αντικρούοντας μία προς μία τις θέσεις του δασκάλου του. Θεωρεί πως η φιλοσοφία του τελευταίου δίνει έμφαση στη μουσική ως ένα αυτόνομο αντικείμενο αισθητικής – το έργο τέχνης. Αυτή είναι μια αποκλειστικά δυτικότροπη αντίληψη περί μουσικής. Αντίστοιχα δεν αναγνωρίζεται πως η μουσική,

πέρα από προϊόν, είναι μια διαδικασία. Μάλιστα, για τον Elliot, η μουσική είναι κάτι που οι ίδιοι οι άνθρωποι κάνουν για τον εαυτό τους, μία πράξη με ποικίλες μορφές και σκοπούς, τα οποία εξαρτώνται από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η όλη μουσική δραστηριότητα. Η διαδικασία της μουσικής πράξης στο σύνολό της συνιστάται από τέσσερις παράγοντες: από αυτόν που ενεργεί, μια μορφή ενέργειας, ένα αποτέλεσμα και το πλήρες πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η ενέργεια. Για τον Elliot, η μουσική εκτέλεση και η μουσική ακρόαση είναι «δραστηριότητες ισοδύναμες και αμοιβαίως ενισχυόμενες κατά τη μουσική πράξη» (σελ.44). Ειδικά για την ακρόαση, υποστηρίζει πως μόνο μέσα από την εκτέλεση μπορεί να αποκτήσει κανείς τα αξιολογικά κριτήρια για να εκτιμήσει σωστά μια άλλη εκτέλεση. Η γνώση συγκροτείται 'από μέσα', από την ίδια τη διαδικασία παραγωγής της μουσικής ("know-how"), και όχι από την κατανόηση της μουσικής ως αντικειμένου – έργου τέχνης ("know-that").

Σύμφωνα με τον ίδιο, η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης είναι «η επίμονη, συστηματική και αιτιολογημένη/σταθμισμένη προσπάθεια να εξετάσει κανείς τις θεμελιώδεις (grounding) ιδέες και τα ιδανικά της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης» (σελ.12). Οι πρωταρχικές αξίες της μουσικής εκπαίδευσης «ταυτίζονται με τις πρωταρχικές αξίες της μουσικής. Είναι η ωρίμανση του εαυτού, η γνώση του εαυτού και η ιδανική εμπειρία» (σελ.129). Ειδικά σε ό,τι αφορά τη γνώση του εαυτού αναφέρει πως η μουσική εκπαίδευση είναι μία μοναδική και βασική πηγή για μια από τις σημαντικότερες μορφές γνώσης που μπορούν τα ανθρώπινα όντα να κατακτήσουν.

«Στόχος της μουσικής εκπαίδευσης [...] είναι να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να επιτύχουν την ωρίμανση του εαυτού, τη γνώση του εαυτού και τη μουσική απόλαυση καλλιεργώντας τη μουσικότητά τους μέσα από μια εξισορροπημένη σχέση προς τις μουσικές προκλήσεις που περιλαμβάνουν γι'αυτούς επιλεγμένες μουσικές πρακτικές. Από τα παραπάνω προκύπτει και πως η μουσικότητα είναι επίσης μια μοναδική και βασική πηγή αυτοπεποίθησης» (σελ.129).

Ακριβώς επειδή η φιλοσοφία του αξιώνει πως «η μουσική να οφείλει να γίνεται κατανοητή σε σχέση με τα μηνύματα και τις αξίες που προκύπτουν μέσω της ενεργής διαδικασίας της μουσικής πράξης και της ακρόασής της σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια» (σελ. 14), έχει λάβει τον χαρακτηρισμό πραξιακή ("praxial").

Οι δύο αυτές φιλοσοφικές προσεγγίσεις, αν και προέρχονται από τη βόρεια Αμερική, είναι οι επικρατέστερες σε όλο το σύγχρονο δυτικό κόσμο και έχουν δημιουργήσει τα αντίστοιχα ρεύματα ένθερμων υποστηρικτών σε διάφορες χώρες, οι οποίοι διασταυρώνουν τα ξίφη τους μέσα από τη δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά και από ομιλίες σε συνέδρια. Η συζήτηση γύρω από τις θέσεις των δύο προσεγγίσεων τροφοδοτήθηκε σχετικά πρόσφατα με την αναθεωρημένη τρίτη έκδοση του βιβλίου του Reimer (2002), στην οποία ο συγγραφέας φαίνεται να υποχωρεί σε κάποιες θέσεις του και να κάνει μια προσπάθεια να ενσωματώσει μέρος του σκεπτικού του Elliot σε μια ανανεωμένη θεώρηση της μουσικής ως εμπειρίας. (Σέργη, 2002)

1.2 Η φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής στη Β/θμια Εκπαίδευση - η επίσημη θέση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.⁶

Στην ελληνική πραγματικότητα, η επίσημη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα δημόσια σχολεία καθορίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο λειτουργεί ως οργανισμός του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, η Μουσική Αγωγή εντάσσεται στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, το οποίο περιλαμβάνει επίσης την Εικαστική και τη Θεατρική Αγωγή.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποσκοπεί, μέσα από τις επιδιώξεις και την πολύμορφη αισθησιομουσικοκινητική δραστηριότητα που διατυπώνεται στο πρόγραμμα σπουδών, να βελτιώσει το επίπεδο της μουσικής παιδείας του μαθητή, συμβάλλοντας στη γενικότερη μόρφωσή του. Επιτελεί μοναδικό και αναντικατάστατο έργο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αυτόνομη εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλά και επικουρικά προς τα άλλα μαθήματα.

⁶ Φ.Ε.Κ. τ.Β' Αρ. Φύλλου 1645/ 24-8-1999 – Απόφαση αριθμ.Γ2/3864: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Αισθητική Αγωγή» στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο

«Κύριες λειτουργίες του είναι η ευαισθητοποίηση του μαθητή απέναντι στο «ωραίο» (αισθητική καλλιέργεια), η επικοινωνία με τους άλλους και η συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας (κοινωνικοποιητική διαδικασία), η απελευθέρωση του συναισθήματος, η ενεργοποίηση της εκφραστικής ικανότητας και της δημιουργικής φαντασίας, η εξάσκηση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (προσοχής-συγκέντρωσης- συντονισμού) αλλά και η οργάνωση των ανώτερων λειτουργιών της σκέψης, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση και η μεταγνωστική ικανότητα, που οδηγεί στην αυτογνωσία, στον αυτοέλεγχο και στην αυτορρύθμιση. Έτσι αναπτύσσονται και εναρμονίζονται τόσο ο γνωστικός όσο και ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός τομέας.» (σε.λ. 21684)

Μέσω της Μουσικής Αγωγής, πραγματώνεται η γνωσιολογική-διανοητική προσέγγιση, η μύηση στην τέχνη της Μουσικής και παράλληλα η πνευματική και η αισθητική συγκίνηση που απορρέει από το φαινόμενο της τέχνης της Μουσικής. Επίσης θωρακίζεται η καλλιτεχνική - πνευματική διαύγεια του αυριανού πολίτη ο οποίος θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της παγκόσμιας μουσικής συνειδητότητας.

Οι επιμέρους σκοποί της Μουσικής Αγωγής είναι ο μαθητής:

1. να γνωρίσει τη Μουσική Τέχνη και να έρθει σε επαφή με το φαινόμενο της παγκόσμιας μουσικής συνείδησης και σκέψης.
2. να συμμετέχει ενεργά στο μουσικό γίνεσθαι ως ακροατής αλλά και ως δημιουργός αναπτύσσοντας προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες.
3. να ενεργοποιήσει τις δημιουργικές δυνάμεις, τη φαντασία και την ευαισθησία του, έτσι ώστε να εξωτερικεύσει συναισθήματα και ιδέες, αλλά και να διαμορφώσει αισθητικό κριτήριο και στάση απέναντι στη Μουσική.
4. να βιώσει τον ήχο ως σωματική έκφραση και να τον προσδιορίσει ως αντιληπτική ιδιότητα της λειτουργίας του εγκεφάλου του.
5. να προσεγγίσει τον ήχο, να τον χειρίζεται και να το μορφοποιεί ως έργο τέχνης και να μάθει να ερευνά, να οργανώνει και να χρησιμοποιεί μουσικές γνώσεις, μέσα και υλικά για τη δική του καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση.
6. να γνωρίσει την εξέλιξη και τη διαπλοκή των ιδεών και των ρευμάτων που διαμόρφωσαν το μουσικό πολιτισμό της Ευρώπης. Μέσα από αυτά κατανοεί την αυταξία του κάτω από το πρίσμα της σημερινής πολυπολιτισμικότητας

του Ευρωπαίου πολίτη, και παράλληλα αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής του ταυτότητας με τα στοιχεία της ελληνικότητας που τη συνθέτουν.

7. να συνειδητοποιήσει το φιλοσοφικό, τον κοινωνικό και τον ψυχολογικό ρόλο των μουσικών μορφωμάτων συγχρονικά, διαχρονικά, και γεωγραφικά και να προσδιορίσει τον οικουμενικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα της μουσικής.
8. να φανταστεί το μέλλον της Μουσικής και των εργαλείων της μέσω της εξοικείωσης του με νέες τεχνολογίες, να κάνει χρήση του διαλογικού εκπαιδευτικού λογισμικού και να γνωρίσει τις νέες τάσεις που αναπτύσσονται μέσω αυτών.
9. να γνωρίσει την αισθητική συγκίνηση που απορρέει από τη Μουσική και την ικανοποίηση που αποκομίζει από ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες που κοινωνικοποιούν τον ίδιο και διαμορφώνουν τους αισθητικούς συσχετισμούς του άμεσου και διευρυμένου καλλιτεχνικού περιβάλλοντός του.
10. να αναζητήσει τον κοινό παρανομαστή της Μουσικής με τις άλλες Τέχνες, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί το τρίπτυχο της Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο, (Μουσική - Εικαστικά - Θεατρική Αγωγή) καθώς και τη σχέση της Μουσικής με τις άλλες Επιστήμες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σκιαγραφεί το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής και αφήνει την ένταξη του στις διδακτικές ώρες και τη διαμόρφωση διδακτικών ενοτήτων στην κρίση του διδάσκοντος, ώστε ο τελευταίος να αξιοποιήσει τον διαθέσιμο χρόνο με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο σε σχέση με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών του.

Αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θέτει τις γενικές βάσεις για την ανάπτυξη της μουσικής διδασκαλίας, ο εκάστοτε σχολικός χώρος με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή τελικά διαμορφώνεται. (Σωτηρόπουλος, 2002). Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναζητήσουμε τα ερευνητικά εργαλεία προκειμένου να διερευνήσουμε τι σημαίνει το μάθημα της μουσικής για τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως το βιώνουν στη σχολική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η έρευνα στην εκπαίδευση

2.1 Η στροφή στην ποιοτική έρευνα

Στην συνείδηση των περισσότερων, η έννοια της έρευνας συνδέεται με την επιστημονική έρευνα, και για την ακρίβεια, με έναν ορισμένο τρόπο διεξαγωγής της – αυτόν που υιοθετούν οι θετικές επιστήμες. Η πιο διαδεδομένη εικόνα του ερευνητή είναι αυτή εντός των τειχών ενός εργαστηρίου, μέσα στον χώρο του οποίου πραγματοποιεί μια σειρά από πειράματα με αυστηρό έλεγχο των παραμέτρων, παρατηρεί, συγκρίνει και καταγράφει τις μετρήσεις του, κι έπειτα, συνήθως εφαρμόζοντας τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης στα δεδομένα του, καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τις υποθέσεις που είχε κάνει εξαρχής - πριν ακόμα ξεκινήσει την έρευνα. Στόχος του είναι να προχωρήσει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήγαγε σ'ένα επιλεγμένο δείγμα που έχει ορίσει ως αντιπροσωπευτικό, με τη διατύπωση μιας θεωρίας που ισχύει γενικά και εφαρμόζεται παντού και πάντα.

Μέχρι πριν από μερικές δεκαετίες, αυτός ο τύπος έρευνας ήταν η κοινή πρακτική ακόμα και για τις ανθρωποκεντρικές επιστήμες. Ο Elliot Eisner (2001) θυμάται πώς ο ίδιος είχε οικειοποιηθεί τις μεθόδους των κοινωνικών επιστημών στον χώρο του πανεπιστημίου όπου φοιτούσε:

«[...] έρευνα σήμαινε να κάνεις τη δουλειά όπως την έκαναν οι *αληθινοί* κοινωνικοί επιστήμονες. Αυτό σήμαινε να εργάζεσαι χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους για να μετρήσεις τις επιδράσεις των πειραμάτων, μελέτες συσχετισμών για να καθορίσεις το εύρος της συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών, κι αυτό προϋπέθετε και βασιζόταν σε παραδοχές για την “ανακάλυψη της γνώσης”, οι οποίες την εποχή εκείνη ήταν αυτονόητες στο χώρο των κοινωνικών επιστημών» (σελ. 135).

Ο Κώστας Καλφόπουλος (2002) στο άρθρο του με τίτλο «Ποιοτική Κοινωνιολογία. Η επιστροφή μιας μεγάλης αφήγησης» αναφέρει πως επρόκειτο για μια κυρίαρχη φυσιοκρατική αντίληψη η οποία μεταλαμπαδεύτηκε μεταξύ άλλων και στην κοινωνιολογία. Ο εμπειρισμός που χαρακτήρισε τα χρόνια του Διαφωτισμού είχε εξελιχθεί στην περίοδο της μετάβασης από την προβιομηχανική στη βιομηχανική αστική δυτική κοινωνία σε μια θετικιστική στάση απέναντι στη γνώση συνολικά, η οποία έτεινε να αναλύει τον κόσμο υπό το πρίσμα σχέσεων αιτιότητας, με στόχο την ανακάλυψη νόμων που διέπουν και καθορίζουν το φυσικό περιβάλλον. Η γνώση αυτή είχε εργαλειακό χαρακτήρα, και αποσκοπούσε στον έλεγχο και την κυριαρχία επάνω στα δεδομένα της φύσης.

Η θετικιστική θεωρία εφαρμόστηκε εξίσου στην κοινωνία και τα άτομα, οδηγώντας σε μια θεώρηση των ανθρώπινων συνθηκών ως ανιστορικών, υποκείμενων σε αμετάβλητους νόμους. Η ανακάλυψη νομοτελειακών κανονικοτήτων σε μια σειρά κοινωνικών φαινομένων με βάση τα στατιστικά πορίσματα προσέβλεπε στην ανάγκη άσκησης κοινωνικού ελέγχου και προωθούσε μια τεχνολογία κοινωνικής μηχανικής στα χέρια μιας ισχυρής ελίτ που εξουσιάζει τους ανθρώπους στη βάση της κοινωνικής ιεραρχίας. (Καλφόπουλος, 2002. Regelski, 2002).

Οι υποστηρικτές της κριτικής θεωρίας ήταν αυτοί που αντέδρασαν στους ισχυρισμούς των θετικιστών για την ανακάλυψη «αντικειμενικής» γνώσης και τη διαχείρισή της. Αργότερα, μάλιστα, ο Habermas (1971, στο Regelski, 2002) διατύπωσε τη δική του επιχειρηματολογία για μια άλλη προσέγγιση της γνώσης, αυτής που λαμβάνει υπόψη της τον κόσμο της ζωής και τις ερμηνείες που του προσδίδουν οι ίδιοι οι άνθρωποι. Σύμφωνα με αυτή την άποψη οι κοινωνικοί επιστήμονες θα πρέπει να συμμετέχουν στον κόσμο που μελετούν για να τον κατανοήσουν πλήρως. Η αποτελεσματική, μη εξαναγκασμένη επικοινωνία και η αληθινή γνώση θα εξαρτώνται τότε απ'την κατανόηση της πραγματικότητας όπως την βιώνουν οι άλλοι και από τις υποκειμενικές ερμηνευτικές κατηγορίες διαμέσου των οποίων της δίνουν νόημα. Για τον Habermas, αυτή η επικοινωνιακή επάρκεια είναι στοιχειώδης για κάθε ισχυρισμό στη γνώση.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια συντελείται μια στροφή προς τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους (Eisner, 2002) Ο επιθετικός προσδιορισμός «ποιοτική» έχει διαφορούμενη σημασία και, σύμφωνα με τον Καλφόπουλο (2002), «εμπεριέχει κι έναν μειωτικό χαρακτήρα απέναντι στην “παραδοσιακή” κοινωνιολογία, ενδεικτικό της

συγκρουσιακής διάθεσης των εκπροσώπων της, αφού υποδηλώνει, έστω και μεταφορικά, μία υπεροχή απέναντι στον άκρατο εμπειρισμό και την “ποσότητα”» (σελ.12). Για τον ίδιο, τα πρώτα ιχνοστοιχεία αυτής της προσέγγισης της γνώσης ανευρίσκονται στη σωκρατική ρήση «εν οίδα ότι ουδέν οίδα», καθώς και στην ευρετική (heuristic) μέθοδο, την οποία πρώτος ανέσυρε από το λουτρό του ο Αρχιμήδης:

«Ένας λανθάνων “αγνωστικισμός”, ως τέχνασμα και στάση ζωής, και μία εξερευνητική διάθεση που εκκινεί από την παρατήρηση της καθημερινότητας αποτελούν τις ιστορικές και γνωσιοθεωρητικές προϋποθέσεις μιας σημαντικής παράδοσης [...], [η οποία κινείται] πρωτίστως στον άξονα των μεθόδων, και όχι των a priori αξιωματικών προτάσεων και των υποθέσεων, με σαφείς πλουραλιστικές τάσεις και αντιλήψεις, που εγγίζουν, ενίοτε, τα όρια του μεταμοντέρνου “anything goes”» (Καλφόπουλος, 2002, σελ. 13).

Ο Eisner (2002) αποδίδει τη στροφή προς τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας σε μια σειρά από τρέχουσες συνθήκες που την υπαγόρευαν. Καταρχήν οι ίδιοι οι ερευνητές αισθάνθηκαν την ανάγκη να προσεγγίσουν τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και να παρατηρήσουν από κοντά τι ακριβώς συμβαίνει. Αυτό θα απαιτούσε χρόνο για να φέρει αποτελέσματα. Το σχέδιο δράσης των πειραματικών μεθόδων δεν μπορούσε να εφαρμοστεί στην προκειμένη περίπτωση, επομένως έπρεπε να εργαστούν εφαρμόζοντας άλλες πρακτικές για τη συλλογή των δεδομένων.

Ταυτόχρονα, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες παρατηρήθηκε μια ολοένα αυξανόμενη αποδοχή των πλουραλιστικών χαρακτηριστικών της κοινωνικής ζωής. Οι φεμινιστές αποκάλυψαν υπόρρητες παραδοχές και παγιωμένες αξίες που χαρακτήριζαν τις προηγούμενες ερευνητικές πρακτικές, καθιστώντας τις λιγότερο ουδέτερες και αντικειμενικές απ’ότι υποστηριζόταν. Ήταν πλέον φανερό πως η πραγματικότητα βιώνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και αν οι ερευνητές επιθυμούσαν να τη γνωρίσουν, έπρεπε να απεκδυθούν τις ιδεολογικές τους στάσεις και τα αξιώματα που δέχονταν άκριτα εξαρχής.

Επιπλέον, η ίδια η φύση των ανθρώπινων συνθηκών και σχέσεων υπαγόρευε μια διαφορετική προσέγγισή τους. Οι ερευνητές όφειλαν να ανταπεξέλθουν σε κοινωνικές περιστάσεις που είχαν δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα. Και τα συμπεράσματά

τους δεν θα είχαν αξιώσεις καθολικότητας. Οι ως τότε διαδεδομένες ερευνητικές πρακτικές τους απέβλεπαν στην επίλυση προβλημάτων. Τώρα το ζητούμενο ήταν διαφορετικό. Η πραγματικότητα ήταν πολυσύνθετη και η έρευνα αναζητούσε να την κατανοήσει από κοντά ως έχει.

Παράλληλα, άρχισε ένας αυξανόμενος προβληματισμός που αφορούσε την ίδια την αναπαράσταση αυτής της γνώσης. Οι ερευνητές συνειδητοποίησαν πως το περιεχόμενο της γνώσης που αποκομίζουν από το περιβάλλον που μελετούν συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο παρουσίασής του. Αν επιθυμούν να προωθήσουν την αμοιβαία κατανόηση, θα πρέπει να επιστρατεύσουν ευρηματικούς τρόπους για να παρουσιάσουν όσα γνώρισαν, τέτοιους που να μεταφέρουν ικανοποιητικά το νόημα στον αναγνώστη ή τον θεατή.

Όλα τα προηγούμενα, μαζί με μια γενική δυσαρέσκεια και απογοήτευση από τις παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους που δεν μπορούσαν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων, οδήγησαν τους μελετητές στην αναζήτηση νέων τρόπων έρευνας. Η ποιοτική μεθοδολογία ήταν μία από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν, η οποία με τον χρόνο απέκτησε ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές, με εφαρμογές σε διάφορα γνωστικά πεδία (Eisner, 2002).

2.2 Η διάκριση Τέχνης και Επιστήμης – η Τέχνη ως μία μέθοδος εξερεύνησης

Για τους περισσότερους, η τέχνη και η επιστήμη είναι δύο έννοιες διακριτές που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικούς κόσμους. Ο Small (1983) αναφέρει πως οι λέξεις «επιστήμη» και «τέχνη» απέκτησαν την ειδική σημασία που έχουν ως τις μέρες μας γύρω στα τέλη του 17^{ου} αιώνα, όταν άρχισαν να αναπτύσσονται οι μέθοδοι της σύγχρονης επιστήμης – όταν για την ανάπτυξή τους, δηλαδή, όπως γράφει χαρακτηριστικά, «χρειάστηκε να πεθάνει η Φύση και να διαχωριστεί ο άνθρωπος απόλυτα από αυτήν». Ως τότε, και για αρκετό καιρό αργότερα σε ορισμένες περιπτώσεις, οι λέξεις αυτές σήμαιναν απλώς «γνώση» και «τεχνική ικανότητα». Οι λέξεις «επιστήμονας» και «καλλιτέχνης» με την έννοια της άσκησης ενός επαγγέλματος χρονολογούνται από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όταν «η επιστήμη (με τη σύγχρονη έννοια) άρχισε να μονοπωλεί το σύνολο της γνώσης, κι όταν η τέχνη (με τη σύγχρονη έννοια) εξωστρακίστηκε τελικά στο περιθώριο του πολιτισμού μας και

περιορίστηκε στην περιγραφή των υποτιμημένων πλέον συγκινήσεων και διαισθήσεών μας» (σελ.321).

Η επιστήμη συνδέεται, μεταξύ άλλων, με την αναζήτηση της ορθότητας, τον ορθολογισμό, την αφαίρεση, την κυριολεκτική πραγματικότητα και τη θεωρία. Η τέχνη, από την άλλη, χαρακτηρίζεται από την φαντασία, τη μεταποίηση/χρήση των υλικών, τη μεταφορικότητα, την εκφραστικότητα και την πράξη. Έτσι, η επιδίωξη της συγκρότησης της αντικειμενικής γνώσης ανήκει δικαιωματικά στην επιστήμη, ενώ η τέχνη ασχολείται με την αναζήτηση του ωραίου και τη δημιουργική του έκφραση. Και επομένως, η έρευνα είναι αποκλειστική υπόθεση της επιστήμης και των μεθόδων της, ενώ η τέχνη κάνει κάτι εντελώς διαφορετικό(Eisner, 2002).

Κι όμως, ο καλλιτέχνης, κατά τη διάρκεια της δημιουργικής ενασχόλησής του με τα υλικά του, επιδίδεται κι αυτός σε ένα είδος εξερεύνησης του κόσμου. Μπορεί η μέθοδός του να διαφέρει από αυτήν που προωθούν συστηματικά οι παραδοσιακές επιστημονικές πρακτικές έρευνας, πάντως οδηγεί και αυτή σε ένα είδος γνώσης – και μάλιστα, όπως θα έλεγε ο Small (1983), εδώ δεν πρόκειται για τη γνώση που εξασφαλίζει την κυριαρχία πάνω στη φύση, την οποία εγγυάται η επιστήμη στη σύγχρονη Δύση προς τέρψη της δίψας της για εξουσία, αλλά για «μια πιο πολύτιμη γνώση, [...] το να ξέρουμε πώς να ζήσουμε μέσα στον κόσμο που μας περιβάλλει» (σελ.322)

Ο Malcolm Ross (1985) στο άρθρο του *“The Smock-coated Researcher”* επιχειρηματολογεί υπέρ της υιοθέτησης στην έρευνα κάποιων στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης από τους καλλιτέχνες. Ειδικά σε ό,τι αφορά την έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζει πως μπορεί να υπάρχουν πράγματα, διαδικασίες και υποκείμενα που επιθυμούμε να εξερευνήσουμε, τα οποία θα προσεγγίζαμε πιο κατάλληλα υπό την οπτική γωνία των τεχνών απ’ότι με τα μέσα της ποσοτικής καταμέτρησης και των δοκιμών:

«Ο καλλιτέχνης ως παραγωγός έργων τέχνης προφανώς προσπαθεί να φτάσει σε ένα είδος αλήθειας σχετικά με την ανθρώπινη εμπειρία, και να επικοινωνήσει, να μοιραστεί αυτή την αλήθεια με άλλους. Η δημιουργική διαδικασία μέσα από την οποία προκύπτει το έργο τέχνης είναι σίγουρα μια διαδικασία έρευνας, παρόλο που η τεχνική που χρησιμοποιείται, και τα κριτήρια και οι μέθοδοι αξιολόγησης που

υιοθετούνται είναι διαφορετικά από αυτά που συμβατικά έχουμε συνηθίσει να συνδέουμε με την επιστήμη» (σελ. 168).

Η κριτική διαπραγμάτευση του αντικειμένου του από τον καλλιτέχνη είναι κι αυτή μια μορφή εξερεύνησης, σε μια προσπάθεια όχι μόνο να επιτύχει ένα αισθητικό αποτέλεσμα σύμφωνα με τους κανόνες του ωραίου, αλλά και να δια φωτίσει, να κάνει προσιτό το μήνυμα/ νόημα που εμπεριέχεται σε πιο «δύσκολα» ή απρόσιτα έργα. Ομοίως, τόσο η εκτέλεση του έργου του όσο και η ανάγνωσή του από το κοινό είναι πράξεις ερευνητικές, καθώς εξυπηρετούν τους σκοπούς της κατανόησης και της ανάπτυξης του εαυτού.

Ο Eisner (2002) θεωρεί πως υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες ανάμεσα στην εξερεύνηση που πραγματοποιεί ο καλλιτέχνης εν δράσει και στη μεθοδολογία που ακολουθεί ο ερευνητής κατά την ποιοτική προσέγγιση της γνώσης. Και οι δύο επικεντρώνονται σε κάτι συγκεκριμένο και μελετούν διεξοδικά τις διαφοροποιήσεις της ποιότητάς του. Τόσο ο πρώτος όσο και ο δεύτερος επιχειρούν να επικοινωνήσουν την αίσθηση που αποφέρει το έργο τους – το έργο τέχνης για τον πρώτο, η γνώση που αποκόμισε ο δεύτερος για πρόσωπα και τόπους κατά τη μελέτη του – και συνεχώς αναζητούν τρόπους για να αναδείξουν όψεις του κόσμου που δεν έχουμε προσέξει. Πράγματι, η ποιοτική έρευνα όταν εκπληρώνει τον σκοπό της μοιάζει ένα είδος αφύπνισης των αισθήσεών μας για να αντιληφθούμε μια πραγματικότητα που ήταν εκεί αλλά δεν την αναγνωρίζαμε.

2.3 Μια ποιοτική έρευνα – η έρευνα πεδίου

2.3.1 Μια σύντομη περιγραφή

Φανταστείτε έναν ερευνητή που έχει αποδυθεί την άσπρη ποδιά του... Αντί να κάνει μετρήσεις απομονωμένος πάνω από τον πάγκο του εργαστηρίου, βρίσκεται έξω από τον μικρό, κλειστό χώρο του, σ' έναν άλλο χώρο μεταξύ ανθρώπων και συνομιλεί μαζί τους. Ζει και αναπνέει και συμπεριφέρεται ως άλλος ένας άνθρωπος ανάμεσά τους. Αυτό το κάνει για καιρό, τόσο που φτάνει να συμμετέχει κι αυτός σε κάθε δραστηριότητα της ομάδας ανθρώπων που μελετά, ως ίσος. Αυτός είναι ο «ερευνητής πεδίου». Ο χώρος στον οποίο ζει και συνδιαλέγεται με τους άλλους ανθρώπους είναι το

«πεδίο» του κι αυτοί τα «υποκείμενα» που μελετά. Η έρευνα που διεξάγει λέγεται «έρευνα πεδίου» και η μέθοδός του «συμμετοχική παρατήρηση». (Corpans, 2004)

Η επιτόπια έρευνα - ή η έρευνα πεδίου, είναι ένα είδος έρευνας που διεξάγουν οι επιστήμονες των γνωστικών πεδίων κατεξοχήν της Ανθρωπολογίας και της Εθνολογίας, αλλά με εφαρμογές και στην Κοινωνιολογία, την Εθνομουσικολογία κ.α. Ανήκει στους τύπους της ποιοτικής έρευνας, καθώς εστιάζει στη μελέτη ενός ορισμένου πληθυσμού σ' έναν ορισμένο χώρο, προσεγγίζει τα υποκείμενα που μελετά ολιστικά και για ένα ικανό χρονικό διάστημα, και αποσκοπεί στο να κατανοήσει μέσα από μια εξαντλητική συλλογή και καταγραφή στοιχείων, κάθε τι που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο αυτό (κοινωνικό) περιβάλλον και τα μέλη του ως ιδιάζοντα και μοναδικά.

Αυτό που την διακρίνει - όπως και κάθε ποιοτική έρευνα - είναι πως ο ερευνητής ξεκινά χωρίς να κάνει αρχικές υποθέσεις για το τι θα συναντήσει στο πεδίο. Η παρουσία του εκεί και η συμβίωσή του με τα μέλη της ομάδας που μελετά υπαγορεύονται από την πρόθεσή του να τους γνωρίσει και να βιώσει ο ίδιος την κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργείται γύρω τους. Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει στην αντίστοιχη στάση του καλλιτέχνη, ο οποίος ξεκινά να επεξεργάζεται το υλικό του χωρίς να γνωρίζει εξ αρχής το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικής του αναζήτησης, παρά μόνο έχοντας μόνο την πρόθεση να επιδοθεί σε μια εξερεύνηση της μορφής του (Ross, 1985).

Στην περίπτωση της εθνογραφίας, το τελικό προϊόν της ερευνητικής διαδικασίας είναι συνήθως μια μονογραφία, όπου ο εθνογράφος προσπαθεί να μεταφέρει με αφηγηματικό τρόπο στον αναγνώστη την αίσθηση του πεδίου. Ο στόχος του είναι να παρουσιάσει την πραγματικότητα όπως την βιώνουν τα υποκείμενα που μελέτησε με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητή η οπτική τους γωνία σε τρίτους.

2.3.2 Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η έρευνα πεδίου είναι βασικά δύο: η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη. Συμπληρωματικά μπορεί να γίνει χρήση και ερωτηματολογίων, συνήθως «ανοικτού τύπου», που θα καταγράψουν τις απόψεις των υποκειμένων ελεύθερα διατυπωμένων πάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση, οι Becker και Geer (1972) γράφουν πως με τον όρο αυτό «εννοούμε τη μέθοδο σύμφωνα με την οποία ο παρατηρητής

συμμετέχει, για κάποιο χρονικό διάστημα, στην καθημερινή ζωή τού υπό μελέτη πληθυσμού – είτε εμφανώς ως ένας ερευνητής είτε κρυφά, προσποιούμενος κάποιο ρόλο – και παρατηρεί αυτά που συμβαίνουν, ακούει αυτά που λέγονται και θέτει ερωτήσεις στους ανθρώπους» (σελ.163). Η συμμετοχή του ερευνητή στο πεδίο τού επιτρέπει να ζήσει για λίγο μαζί με τον πληθυσμό που μελετά και να οικειοποιηθεί τη δική τους Αλήθεια (Corpans, 2004). Όλα είναι σημαντικά κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και όλα καταγράφονται σχολαστικά (Σωτηρόπουλος, 2002).

Παράλληλα ο ερευνητής μπορεί να διεξάγει έναν αριθμό συνεντεύξεων, άτυπες ή τυπικές, με ανθρώπους του χώρου που μελετά. Στη διάρκειά τους θα πρέπει να επιδείξει φαντασία και φροντίδα για τον ακριβή προσδιορισμό των νοημάτων, καθώς τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού μιας ομάδας μπορεί να κρύβονται πίσω από την ιδιαίτερη χρήση της καθημερινής γλώσσας (Becker&Geer, 1972). Η συνέντευξη ως μέθοδος πιστοποιεί την ανθρωποκεντρική αντίληψη των ποιοτικών ερευνών. Ο άνθρωπος βρίσκεται στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας, αναπτύσσει τις απόψεις του και αφηγείται «τα έργα και τις ημέρες του». Ο ερευνητής έχει έτσι την ευκαιρία να διασαφηνίσει έννοιες και νοήματα που ανέκυψαν στο πεδίο όπως τις βιώνει και τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το υποκείμενο που ερωτά (Καλφόπουλος, 2003).

2.3.3 Ανάλυση ή Ερμηνεία – Η υποκειμενική γνώση

Στην θετικιστική προσέγγιση της ερευνητικής μεθοδολογίας, μετά την διεξαγωγή του πειράματος και την καταγραφή των μετρήσεων σειρά έχει η ανάλυση των δεδομένων. Αυτή πραγματοποιείται συνήθως με τις μεθόδους της στατιστικής και προσβλέπει στην ανακάλυψη της αντικειμενικής γνώσης, που με τη σειρά της θα διατυπωθεί συστηματικά με τη μορφή μιας θεωρίας.

Στην περίπτωση της επιτόπιας έρευνας και της ποιοτικής μεθοδολογίας, ο ερευνητής προσεγγίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο. Αυτό που προσπαθεί να κάνει όσο βρίσκεται ακόμα στο πεδίο, αλλά κυρίως αφότου αποχωρήσει από αυτό, είναι να κατανοήσει όσα άκουσε, παρατήρησε και κατέγραψε στον συγκεκριμένο χώρο βάσει ενός ερμηνευτικού σχήματος που τα περιλαμβάνει όλα, και στη συνέχεια να επικοινωνήσει/ μεταφέρει αυτή τη γνώση σε άλλους.

Σε πρώτη φάση μελετά το υλικό του και προσπαθεί να το κατατάξει σε κατηγορίες. Αυτές στην προκειμένη περίπτωση προέρχονται από το ίδιο το υλικό – προκύπτουν μέσα από τις έννοιες, τις σημασίες και τις πράξεις του ίδιου του

πληθυσμού που μελέτησε. Αυτή είναι μια σημαντική διαφορά σε σχέση με την ποσοτική μεθοδολογία, η οποία στοχεύει στο να επιβεβαιώσει την ισχύ συγκεκριμένων προτάσεων που τέθηκαν από την αρχή από τον ίδιο τον ερευνητή. Εδώ, ο ερευνητής δεν επιβάλλει τους δικούς του ταξινομικούς διαχωρισμούς «απ' έξω από το σύστημα» το οποίο μελέτησε, παρά αφουγκράζεται προσεκτικά αυτούς που ξεπηδούν μέσα από το ίδιο.

Στη συνέχεια προσπαθεί να συνδέσει τις διάφορες κατηγορίες που προέκυψαν με βάση ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Όταν καταλήξει στο ποιο θα είναι αυτό, ετοιμάζει μια περιγραφή των όσων παρατήρησε, το εννοιολογικό πλαίσιο που προέκυψε και τα συνοψίζει σ' ένα ερμηνευτικό σχήμα. Αυτό που αναζητά κατά την ερμηνεία είναι ν' ανακαλύψει ποια είναι η θεωρία που κρύβεται πίσω από τα φαινόμενα και η οποία ουσιαστικά τα διέπει. (Σωτηρόπουλος, 2002).

Για τον Eisner (2001), τα ερμηνευτικά σχήματα που προκύπτουν από την διαπραγμάτευση του ίδιου του υλικού από τον ερευνητή επέχουν θέση θεωρημάτων – δηλ. μικρών θεωριών. Η απόσταξη της γνώσης που αποκομίζει στο πεδίο παίρνει τη μορφή προβλέψιμων σχημάτων, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ένα είδος γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ο στόχος εδώ δεν είναι να χρησιμοποιηθούν αυτά για να εξάγουν συμπεράσματα κατά την εφαρμογή τους σε άλλες περιστάσεις έρευνας, αλλά να λαμβάνονται υπόψη ώστε να οξύνουν την παρατηρητικότητα του ερευνητή στη μελέτη μιας άλλης περίπτωσης.

Στο σημείο αυτό προκύπτει η ερώτηση: κατά πόσο αυτά που παρατήρησε ο ερευνητής και ο τρόπος που τα ερμήνευσε είναι υποκειμενικά ή αντικειμενικά;

Ο Σωτηρόπουλος (2002) απαντά πως στην προκειμένη περίπτωση «το αντικειμενικό ουσιαστικά θα μπορούσε να σημαίνει ότι έχουμε καταλάβει πλήρως την υποκειμενική άποψη του άλλου, χωρίς να την χρωματίζουμε με τη δική μας υποκειμενικότητα» (σελ.97). Ένας τρόπος για να διασταυρώσει κανείς τα ευρήματά του θα ήταν να ζητήσει από τα ίδια τα υποκείμενα που μελέτησε να αποφανθούν για την εγκυρότητα της ερμηνείας του. Τις περισσότερες φορές όμως αυτό παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς οι άνθρωποι αυτοί δεν είναι πάντα σε θέση ν' αναγνωρίζουν τους κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά τους, όπως τους διαπραγματεύεται κάποιος τρίτος. Αυτό που μπορεί να κάνει από την πλευρά του ο ερευνητής είναι να διατηρεί πάντα μια επιφύλαξη για όσα διατυπώνει και να ελέγχει διαρκώς αν στα αποτελέσματά του έχουν υπεισέλθει και προσωπικοί παράγοντες.

Είναι αλήθεια πως ο χαρακτήρας του ίδιου του ερευνητή και οι ικανότητές του είναι καθοριστικές τόσο κατά την διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά την ερμηνεία. Οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες θα ανασύρουν περισσότερη πληροφορία κατά την παραμονή στο πεδίο από τα μέλη του, ενώ η συγγραφική ικανότητα- το κατά πόσο μπορεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματά του σ'ένα κείμενο με ζωντανές και γλαφυρές περιγραφές - θα συμβάλει αργότερα στην επικοινωνία προς τρίτους της γνώσης που αποκόμισε. (Σωτηρόπουλος, 2002).

Σύμφωνα με τον Eisner (2001), υπάρχουν παραλληλισμοί ανάμεσα στα προσόντα ενός καλού ερευνητή και αυτά ενός καλλιτέχνη. Τόσο ο πρώτος όσο και ο δεύτερος πρέπει να έχουν εκλεπτυσμένες ευαισθησίες, μια ιδέα, αρκετή φαντασία και τεχνικές δεξιότητες. Όσο κρίσιμα είναι τα χαρακτηριστικά αυτά για την τέχνη, άλλα τόσο είναι απαραίτητα για μια καλή ποιοτική έρευνα. Ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να βλέπει την ουσία στις καταστάσεις που μελετά, να έχει μια ιδέα που αξίζει να τη διατυπώσει και οι άλλοι να τη διαβάσουν, να της δώσει μορφή χρησιμοποιώντας τη φαντασία του ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, και φυσικά, αν δεν διαθέτει την τεχνική ικανότητα για να καταπιαστεί με τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του μέσου, η πρόθεσή του δεν θα υλοποιηθεί ποτέ.

Έτσι, η ποιότητα της έρευνας πεδίου «[...] εξαρτάται σημαντικά από το ίδιο το άτομο που την διεξάγει, όπως ένα καλλιτεχνικό έργο έχει τη σφραγίδα του δημιουργού του» (Σωτηρόπουλος, 2002, σελ.86). Η εγκυρότητα της έρευνας που διεξάγεται ποιοτικά δεν μπορεί να αξιολογηθεί με τα κριτήρια της ποσοτικής έρευνας για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας. Άλλωστε η γνώση που αποκομίζει εδώ ο ερευνητής, και στη συνέχεια και οι αναγνώστες της μελέτης του, βασίζεται σε έναν διαφορετικό τρόπο εμπειρίας του κόσμου. Σύμφωνα με αυτόν, η αντικειμενική πραγματικότητα συγκροτείται από το σύνολο των υποκειμενικών νοημάτων που της αποδίδουν τα μέλη της, και άρα δεν είναι κάτι άλλο από ένα σύστημα προσωπικών προβολών νοημάτων και αξιών.

Για τον Eisner (2001), ο προβληματισμός γύρω από την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας οφείλεται στον ίδιο τον πολιτισμό μας και τις παγιωμένες αξίες που τον χαρακτηρίζουν. Αυτές δημιουργούν προσδοκίες όσο αφορά τον τρόπο με τον οποίο διασφαλίζεται και παρέχεται η αξιόπιστη πληροφορία. Η επιστήμη με τις παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους της δίνουν κατά κάποιο τρόπο το παράδειγμα. Κάθε άλλος τρόπος εμπειρίας του κόσμου ή απόδοσής του στο κοινό αντιμετωπίζεται

με επιφύλαξη ως μεροληπτικός και αναξιόπιστος. Τα παραδοσιακά επιστημονικά πλαίσια όμως δεν εξαντλούν τους τρόπους με τους οποίους ζούμε τον κόσμο. Και από τη στιγμή που δεν προωθούν την ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων, παρά εστιάζουν στον έλεγχο ορισμένων παραμέτρων με αφαιρετικές τακτικές, δεν μπορούν να ισχυριστούν πως ανακάλυψαν την αντικειμενική αλήθεια.

2.4 Η έρευνα στην εκπαίδευση- η προοπτική της Ανθρωπολογίας

Ο χώρος του σχολείου είναι κι αυτός ένας κοινωνικός χώρος. Εντός του ζουν άνθρωποι που συνάπτουν σχέσεις μεταξύ τους, φέρουν ο καθένας τα προσωπικά του βιώματα και νοήματα για τον κόσμο και όλοι μαζί συνδιαμορφώνουν και μοιράζονται μια ορισμένη κοινωνική πραγματικότητα- αυτή που εκτυλίσσεται στον σχολικό χώρο.

Κάθε εκπαιδευτική κοινότητα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες. Αυτό οφείλεται τόσο στους ίδιους τους ανθρώπους που την αποτελούν και τις δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ τους, όσο και στο ευρύτερο γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον που τη φιλοξενεί. Η εκπαιδευτική πράξη που πραγματοποιείται στους κόλπους της μπορεί να καθορίζεται ως ένα βαθμό από τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως αυτό έχει θεσμοθετηθεί από την πολιτεία, ως έναν άλλο βαθμό όμως επηρεάζεται σημαντικά από τις αξίες τις οποίες επενδύουν σ' αυτήν τα ίδια τα μέλη της κοινότητας.

Δάσκαλοι, μαθητές και γονείς, όλοι έχουν τη δική τους άποψη για το πώς δρα το εκπαιδευτικό σύστημα, ή το πώς πρέπει να δρα. Κατά τη συναναστροφή τους στο χώρο του σχολείου προβάλλουν τις δικές τους σημασίες για τα πράγματα, φέρουν μια σειρά από παγιωμένες ιδέες για το πώς πρέπει να είναι αυτά, και τελικά δημιουργούν ένα ορισμένο πλαίσιο για την εκπαιδευτική πράξη, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται στερεότυπα, πρότυπα και ρόλοι, σύμφωνα με την κοινή συνισταμένη των προσδοκιών τους.

Για να κατανοήσει κανείς τι πραγματικά συμβαίνει σε μια εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να διερευνήσει ακριβώς το είδος των ιδεών και εννοιών που επενδύουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και το πώς οι έννοιες αυτές σχετίζονται και διαπλέκονται με το τι συμβαίνει στην πράξη. Ο Λεωνίδας Σωτηρόπουλος (2002) στο βιβλίο του με τίτλο «*Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*» επιχειρηματολογεί υπέρ της

ανάπτυξης μιας ανθρωπολογικής προοπτικής στην εκπαιδευτική έρευνα. Η ερευνητική μέθοδος της Ανθρωπολογίας μελετά σε βάθος τη λειτουργία κοινωνικών μικροσυνόλων και η έμφαση που δίνει στην υποκειμενική υφή των πραγμάτων την καθιστούν πρόσφορη για εξειδικευμένες έρευνες στην εκπαίδευση. Η επιτόπια έρευνα που βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση μπορεί να παρακολουθήσει από κοντά όσα διαδραματίζονται σ' έναν ορισμένο σχολικό χώρο και να διερευνήσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε βάθος. Τα ερευνητικά εργαλεία που προσφέρει η Ανθρωπολογία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στην έρευνα στην εκπαίδευση, καθώς μελετούν το θέμα ολιστικά, μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που το νοηματοδοτεί.

Αν, σύμφωνα με τον Σωτηρόπουλο, αυτό που έχει σημασία για να κατανοήσουμε μια εκπαιδευτική πράξη, είναι «να γνωρίσουμε τι σημαίνει για τα άτομα που τη βιώνουν» (σελ.71), τότε η ανθρωπολογική μέθοδος είναι η κατάλληλη, καθώς μας βοηθά να προσεγγίσουμε τον τρόπο που οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα – τη δική τους οπτική γωνία. Ποιος είναι ο απώτερος στόχος αυτής της αναζήτησης της γνώσης; Σε τι αποσκοπεί μια μελέτη που ασχολείται με τον προσδιορισμό των σημασιών που επενδύουν στην εκπαιδευτική πράξη μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί και τον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν τη λειτουργία της; Η ίδια η ανθρωπολογική έρευνα δεν αποσκοπεί σε λύσεις ούτε παρέχει συνταγές «περί του πρακτέου» (σελ.11). Αυτό που κάνει είναι να περιγράψει όσο το δυνατό καλύτερα μια ορισμένη πραγματικότητα όπως τη βιώνουν τα μέλη του πληθυσμού που μελετά – στην προκειμένη περίπτωση, τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βασισμένοι σ' αυτή την περιγραφή, ίσως μπορούμε στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε μια αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη και να εκτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος όπως αυτό λειτουργεί αυτή τη στιγμή και εφαρμόζεται στον συγκεκριμένο σχολικό χώρο. Στην περίπτωση που χρήζει αναθεώρησης, θα μπορέσουμε ίσως να διαπραγματευτούμε την προσαρμογή του στην πραγματικότητα των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται, κάνοντας χρήση των εννοιών και των ιδεών που δίνουν νόημα στον κόσμο τους, καθιστώντας το έτσι πιο αποτελεσματικό και σύμφωνο με τις ανάγκες των ανθρώπων αυτών.

Η διερεύνηση της πραγματικότητας που μοιράζονται τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας αφορά άμεσα και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο Σωτηρόπουλος στο βιβλίο του δίνει κάποιες πρακτικές συμβουλές για τον τρόπο με τον

οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η ανθρωπολογική μέθοδος όχι μόνο στο επιστημονικό επίπεδο της συστηματικής μελέτης, αλλά και ως μια προσπάθεια να κατανοήσει ένας απλός άνθρωπος τι συμβαίνει.

Αν η άποψη που έχουμε για τα πράγματα δεν είναι άλλο από προβολές των δικών μας εικόνων και προκαταλήψεων, είναι κρίσιμης σημασίας ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό το να γνωρίζει πώς διαμορφώνεται η πραγματικότητα του περιβάλλοντός του στο σχολείο, ποιος είναι ο άλλος – ο μαθητής, ο γονιός, ο συνάδελφος – και πώς σκέφτεται, ποιες έννοιες και σημασίες δίνει στα πράγματα και ποιες αξίες διέπουν τη συμπεριφορά του. Αυτό θα τον βοηθήσει να επικοινωνεί καλύτερα με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, αλλά και να κάνει τη διδασκαλία του πιο αποτελεσματικά βάσει αυτής της επικοινωνίας, αφού θα γνωρίζει τι ακριβώς είναι αυτό που αντιμετωπίζει. Τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα αναγνωρίσει και τις δικές του παγιωμένες αντιλήψεις, ό,τι φέρει ο ίδιος από την πλευρά του και το καταθέτει στην διαμόρφωση της κοινής πραγματικότητας, κι έτσι ίσως να οδηγηθεί σε μια καλύτερη γνώση του εαυτού και της θέσης του μέσα στον κόσμο που τον περιβάλλει.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρώ να φωτίσω όψεις της πραγματικότητας ενός συγκεκριμένου σχολικού χώρου, αυτού στον οποίο ζω και εργάζομαι η ίδια. Η πραγματικότητα αυτή συντίθεται από τις εικόνες που έχουν γι' αυτήν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και οι γονείς των μαθητών. Η πρόθεσή μου ήταν να κατανοήσω ποιες σημασίες, αξίες και έννοιες επενδύουν τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής μου κοινότητας στη μουσική και στο ρόλο της ως σχολικό μάθημα στην εκπαίδευση. Αν και η παρούσα εθνογραφική μελέτη είναι μόνο μια προσπάθεια προσέγγισης της ερευνητικής μεθόδου της ανθρωπολογίας, με τρόπο κατά το δυνατόν συστηματικό, και ως τέτοια χαρακτηρίζεται από αρκετά προβλήματα και ελλείψεις, προσωπικά με βοήθησε να κατανοήσω ως ένα βαθμό τι πραγματικά συμβαίνει γύρω από το μάθημα της μουσικής στο σχολείο μου.

2.5 Ερευνώντας τον κόσμο των παιδιών – Ζητήματα ηθικής

Στην επιτόπια έρευνα ο ερευνητής έρχεται σε προσωπική επαφή με τα υποκείμενα που μελετά. Τα γνωρίζει από κοντά και για ένα χρονικό διάστημα ζει μαζί τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να του εμπιστευτούν προσωπικές πληροφορίες

που, αν γίνουν γνωστές στα συμπεράσματα της έρευνάς του, μπορεί να βλάψουν την ομάδα που μελετά. Γι' αυτό το λόγο σε ανθρωπολογικά κείμενα περιοχές και ονόματα δεν προσδιορίζονται πάντα με ακρίβεια, αλλά συχνά χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

Ο ανθρωπολόγος βιώνει μια σύγκρουση ρόλων, όταν ως ερευνητής αισθάνεται πως πρέπει να καταγράφει όλα όσα παρατηρεί, αλλά ως άνθρωπος που αναπόφευκτα συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις με τα υποκείμενά του οφείλει παράλληλα να τα προστατεύει και να τα σέβεται. Ο Σωτηρόπουλος γράφει πως ο ερευνητής πρέπει να τηρεί μια στάση συναισθηματικής ουδετερότητας σε όλη τη διάρκεια της έρευνάς του, ώστε να μη διαστρεβλώνεται ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τα πράγματα. Για τον ίδιο, ο βασικός κανόνας της ηθικής είναι «πως μέσα από την ανθρωπολογική έρευνα δεν πρέπει να βλαφθεί οποιοσδήποτε και με οποιοδήποτε τρόπο» (σελ.99)

Ειδικά όταν η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των παιδιών και του κόσμου τους, πρέπει να διεξάγεται με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία. Η συγκατάβαση για τη συμμετοχή τους, η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας προσέγγισης του ιδιαίτερου κόσμου τους και η κατανόησή του, η τήρηση της εμπιστευτικότητας για την ασφάλειά τους, οι άνισες σχέσεις δύναμης που αναπτύσσονται ανάμεσα στον ενήλικα ερευνητή και τα ανήλικα υποκείμενά του είναι κάποια μόνο από τα θέματα που θα πρέπει να έχει υπόψη του ο ερευνητής. Οι Fine και Sandstrom (1988) στο βιβλίο τους *"Knowing Children: Participant Observation with Minors"* περιγράφουν τεχνικές προσέγγισης του κόσμου των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους και εκθέτουν τα προβλήματα που παρουσιάζει η διεξαγωγή επιτόπιας έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση σε κάθε μία από τις ηλικιακές ομάδες. Οι Graue και Walsch (1998) αναπτύσσουν όλη τη θεωρία, τη μεθοδολογία γύρω από την έρευνα πεδίου με υποκείμενα παιδιά και θίγουν μεταξύ άλλων και ζητήματα ηθικής, ενώ στο άρθρο τους οι Barker και Weller (2003) περιγράφουν τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες δύο μελετών- περιπτώσεων με παιδιά που διεξήγαγαν οι ίδιοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η πορεία αυτής της εθνογραφικής μελέτης

3.1 Εισαγωγικά

Όταν στην πρώτη μας συνάντηση ζήτησα από τους μαθητές μου να μου περιγράψουν τι ακριβώς περίμεναν ότι θα κάνουμε στο μάθημα της μουσικής, δεν είχα ακόμα στο μυαλό μου ούτε την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με αυτό το θέμα, ούτε τη διάθεση για μια συστηματική μελέτη των απόψεών τους για τη θέση της μουσικής στην εκπαίδευση. Η ερώτηση ήταν μία από τις επτά που τους απηύθυνα⁷ όταν μετά από πολλή σκέψη και προβληματισμό κατέληξα ότι ο μόνος τρόπος για να γνωρίσω άμεσα και προσωπικά κάθε έναν από τους 361 μαθητές μου από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου θα ήταν να έχω στα χέρια μου ένα γραπτό τους με κάποιες προσωπικές πληροφορίες που ίσως ήθελαν να μοιραστούν μαζί μου.⁸

⁷ Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούσαν τη σχέση τους με τη μουσική, με ποιους ακριβώς ασχολούνται με τη μουσική, αν παίζουν κάποιο μουσικό όργανο ποιο είναι αυτό και πόσο καλά το γνωρίζουν- αν δεν παίζουν κάποιο όργανο, αν θα επιθυμούσαν να παίζουν κάποιο όργανο και ποιο θα ήταν αυτό, αν έχουν κάποια μουσικά όργανα στο σπίτι, άσχετα αν ξέρουν να παίζουν, ποια μουσική τους αρέσει κι ενδεικτικά κάποια τραγούδια και καλλιτέχνες, ποια είναι τα όνειρά τους για το μέλλον. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά κι έτσι ως το τέλος της πρώτης εβδομάδας μαθημάτων είχα στην κατοχή μου ένα αντιπροσωπευτικό κείμενο από τον καθένα τους με κάποιες προσωπικές πληροφορίες, ορισμένες από τις οποίες αποδείχτηκαν αργότερα ιδιαίτερα χρήσιμες στην ίδια την διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς μου επέτρεψαν να αξιολογήσω το ήδη υπάρχον μουσικό δυναμικό κάθε τάξης.

⁸ Το συγκεκριμένο τρόπο τον εμπνεύστηκα από το μάθημα της επικαθηγήτριας Λαπιδάκη Ελένης, η οποία το εφάρμοζε αντίστοιχα για να γνωρίσει τους φοιτητές του εξαμήνου στα μαθήματα της «Μουσικής Παιδαγωγικής» και της «Μουσικής Ψυχολογίας». Ασφαλώς προσάρμοσα το περιεχόμενο των ερωτήσεων και τη διατύπωσή τους στην συγκεκριμένη κατάσταση του σχολείου.

Οι απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν αποκαλυπτικές ενός άλλου τρόπου σκέψης για τη διεξαγωγή του μαθήματος, αυτού των μαθητών, και μιας νοοτροπίας που πιθανώς βασιζόταν στην ως τότε εμπειρία τους και στις προσωπικές τους επιθυμίες⁹. Όλες μαζί συνθέταν για μένα έναν κόσμο προς εξερεύνηση και αποτέλεσαν το πρώτο ερέθισμα για αυτή την εθνογραφική μελέτη.

Το δεύτερο ερέθισμα μου το έδωσε ένας συνάδελφος μαθηματικός μετά από μια συναυλία που πραγματοποίησα με τους μαθητές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Με πλησίασε ενθουσιασμένος για να μου δηλώσει «με όλο το θάρρος – ίσως και κάποιο θράσος...», όπως μου είπε, πως αυτό δεν το περίμενε ποτέ από το μάθημα της μουσικής. Όταν τον ρώτησα τι ακριβώς εννοούσε, μου περιέγραψε ένα μάθημα μουσικής όπως το αντιλαμβανόταν ο ίδιος, τη θέση του στο σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων όπως την έχει βιώσει στα χρόνια που υπηρετεί την εκπαίδευση σε διάφορες περιοχές της χώρας, τους σκοπούς που φαίνεται κατά τη γνώμη του να υπηρετεί, αποδίδοντας τελικά στη μουσική έναν ρόλο διαφορετικό απ' αυτόν που οραματίζονται ακόμα και οι πιο εμπνευσμένες φιλοσοφίες περί της μουσικής εκπαίδευσης, μακριά από αυτόν που σκιαγραφεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, και μάλλον απογοητευτικό σε σχέση με ό, τι είχα εγώ προσωπικά στο μυαλό μου όταν δίδασκα το συγκεκριμένο μάθημα.

Η διάσταση ανάμεσα σ' αυτό που τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προσδοκούσαν από ένα μάθημα μουσικής και σ' αυτό που εισέπραξαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2003-2004 ήταν αυτή που κατά έναν τρόπο ανέδειξε τις παγιωμένες απόψεις τους. Αυτό συνέβη τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων, τον διευθυντή του σχολείου και τους γονείς των μαθητών. Όσα έγιναν στο σχολείο στον τομέα της μουσικής εκείνη τη χρονιά χαρακτηρίστηκαν ως «εξαιρετικά» και η διδάσκουσα ως «υπερδραστήρια». Ποιος είναι τότε ο κανόνας; Πώς είναι το μάθημα της μουσικής στα δικά τους μάτια και ποιος είναι ο ρόλος του στην εκπαίδευση όπως τον βιώνουν και τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι;

⁹ Στόχος μας εδώ δεν είναι να αναζητήσουμε τους λόγους που οδηγούν στην ανάπτυξη αυτής της νοοτροπίας, αλλά να εντοπίσουμε, να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τα στοιχεία εκείνα που την συνιστούν.

Αυτό που με ενδιέφερε δεν ήταν μια ποσοτική καταμέτρηση των απόψεών τους, η στατιστική ανάλυσή τους, η επιβεβαίωση ή η απόρριψη κάποιων υποθέσεων που θα έκανα εξαρχής ή μια ερευνητική εργασία που θα αποσκοπούσε σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων και τη διατύπωση μιας θεωρίας που συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας. Μ' ενδιέφερε καταρχήν να κατανοήσω την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, γι' αυτό και έπρεπε να γνωρίσω τι σημαίνει γι' αυτούς που τη βιώνουν.

Λαμβάνοντας υπόψη ακριβώς ότι η εκπαιδευτική πράξη δεν συνίσταται μόνο στη μετάδοση γνώσεων από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο, αλλά είναι μια δυναμική και πολυσύνθετη διαδικασία που εξαρτάται από τις έννοιες και τις σημασίες που επενδύει σ' αυτήν το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο και διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτές (Σωτηρόπουλος, 2002), θέλησα με τη σειρά μου να μελετήσω τον μικρόκοσμο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία ανήκω η ίδια ως ιδιάζοντα και μοναδικό. Προσδιορίζοντας τις έννοιες, τις σημασίες και τις αξίες που επενδύουν μέσα σ' αυτόν οι συγκεκριμένοι μαθητές και οι γονείς τους, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, καθώς και το πώς αυτές σχετίζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους στην πράξη, επιχειρώ να διαφωτίσω τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται γι' αυτούς μια ορισμένη πραγματικότητα για την εκπαίδευση και για τη θέση της μουσικής μέσα σ' αυτήν.

Γι' αυτόν τον σκοπό επιστράτευσα τις μεθόδους της ανθρωπολογίας ως επιστημονικού κλάδου που επιχειρεί να ανιχνεύσει την υποκειμενική διάσταση των πραγμάτων. Αυτό που επιθυμούσα να προσεγγίσω ήταν η οπτική γωνία του Άλλου – στη συγκεκριμένη περίπτωση, των άλλων ανθρώπων- μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου μου

Πιο ειδικά, στράφηκα στην χρήση της εθνογραφίας και ακολούθησα τη δική της γνωσιοθεωρητική προσέγγιση της έρευνας πεδίου. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια μελέτη όπου με αφηγηματικό τρόπο προσπαθώ να μεταφέρω στον αναγνώστη την εμπειρία του συγκεκριμένου πεδίου – του σχολείου που μελέτησα - και να τον βοηθήσω να κατανοήσει την οπτική γωνία των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στα θέματα που αφορούν το μάθημα της μουσικής και τον ρόλο του στην εκπαίδευση όπως τον βιώνουν αυτά.

Ως οδηγούς μου στην προσέγγιση του τρόπου της εθνογραφικής μελέτης είχα το βιβλίο του Saville Kushner (1991) *“The Children’s Music Book”*, με θέμα την αξιολόγηση της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το βιβλίο της Patricia Campbell (1998), *“Songs in Their Heads”*, όπου η συγγραφέας εξερευνά τους μουσικούς κόσμους των παιδιών μέσα από συνεντεύξεις μαζί τους και την διδακτορική διατριβή του Π. Κανελλόπουλου, (2000) με τίτλο *“A study of children’s understanding of their music improvisations”* – μια μελέτη των μουσικών νοημάτων που ανακαλύπτουν τα παιδιά μέσα από τον μουσικό αυτοσχεδιασμό και την διαπραγμάτευσή του. Τελευταία ήρθε στα χέρια μου το άρθρο του John Finney (2003), *“From Resentment to Enchantment: what a class of thirteen year olds and their music teacher tell us about a musical education”*, το μόνο που είχε θέμα παρεμφερές με αυτό της παρούσας εργασίας, με τη διαφορά ότι ο ερευνητής εκεί συμμετέχει στην επιτόπια έρευνα ως ουδέτερος παρατηρητής.

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Πιο αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολούθησα στην εθνογραφική αυτή μελέτη του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση όπως τον βιώνουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί βασίστηκε στον τρόπο εργασίας που προτείνει ο Λ. Σωτηρόπουλος (2002) για την ανάπτυξη μιας ανθρωπολογικής προοπτικής της εκπαιδευτικής έρευνας. Ήταν η εξής:

3.2.1 Επιλογή του θέματος

Ξεκινώντας την έρευνα πεδίου με συστηματικό τρόπο δεν είχα στο μυαλό μου προηγούμενες υποθέσεις που θα έπρεπε να επιβεβαιώσω ως αληθείς ή να απορρίψω αντίστοιχα ως ψευδείς. Είχα μόνο την πρόθεση να κατανοήσω τι ακριβώς συμβαίνει στο χώρο του σχολείου σε ό,τι αφορά το μάθημα της μουσικής. Μαθητές, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και γονείς φαίνονταν να έχουν μια ήδη παγιωμένη άποψη γύρω από τη θέση της μουσικής στην εκπαίδευση, που τους δημιουργούσε συγκεκριμένες προσδοκίες από μένα προσωπικά και από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος που θα υιοθετούσα.

Το θέμα της μελέτης ήταν η διερεύνηση, ο εντοπισμός και η ερμηνεία των κοινών νοημάτων που μοιράζονταν τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα οποία φαίνονταν να διαμορφώνουν ένα ορισμένο πλαίσιο λειτουργίας της μουσικής στην εκπαίδευση.

3.2.2 Επιλογή του προς μελέτη πληθυσμού

Από το σύνολο των μαθητών του σχολείου επέλεξα να μελετήσω πιο διεξοδικά αυτούς που συμμετείχαν σε όλες τις εκφάνσεις της μουσικής δραστηριότητας όπως αυτή αναπτύχθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές αυτοί ήταν περίπου 40 στον αριθμό, προέρχονταν και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ανήκαν και στα δύο φύλα και ήταν μέλη είτε της ορχήστρας είτε της χορωδίας του σχολείου. Εκτός από το μάθημα της μουσικής που παρακολουθούσαν με το τμήμα τους για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, συμμετείχαν στις τακτικές πρόβες που γίνονταν μετά το σχόλασμα μία ή δύο μέρες την εβδομάδα για το μουσικό σύνολο στο οποίο ανήκαν (τη χορωδία ή την ορχήστρα), καθώς και σε έκτακτες πρόβες που γίνονταν συνήθως την Κυριακή ενόψει των σχολικών γιορτών ή άλλων συναυλιών που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της χρονιάς. Οι λόγοι που επέλεξα να μελετήσω τους συγκεκριμένους μαθητές ήταν δύο: καταρχήν τους γνώριζα και με γνώριζαν καλύτερα, περνούσαμε περισσότερο χρόνο μαζί απ'ό,τι με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, συζητούσαμε πριν και μετά τις πρόβες και ήταν αρκετά εξοικειωμένοι μαζί μου ώστε, όταν τους ζήτησα να μου εμπιστευτούν τις απόψεις τους, το έκαναν χωρίς δισταγμό ή αναστολές. Ο δεύτερος λόγος ήταν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν βιώσει τη μουσική στο σχολείο με περισσότερους από έναν τρόπους και ίσως αυτή η εμπειρία τους να αναδεικνυε περισσότερο τη διάσταση ανάμεσα στις αρχικές τους προσδοκίες από το μάθημα της μουσικής και σ' αυτό που βίωσαν στη διάρκεια της χρονιάς εκείνης. Αντίστοιχα οι γονείς που ρωτήθηκαν για τα ζητήματα που αφορούσε η μελέτη ήταν οι γονείς των παιδιών αυτών, οι περισσότεροι από τους οποίους με γνώριζαν ήδη προσωπικά, ήταν ενήμεροι τη συμμετοχή των παιδιών τους στις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και παρακολουθούσαν από κοντά τις μουσικές μας εκδηλώσεις.

Από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατέγραψα συστηματικά τις απόψεις συνολικά τεσσάρων. Του μαθηματικού, που εκφράζοντας ανοιχτά και αυθόρμητα πρώτος την άποψή του στάθηκε μια από τις αφορμές για τη μελέτη αυτή, μιας

φιλόλογου, μιας φυσικού που εκτελούσε και καθήκοντα υποδιευθύντριας και του διευθυντή του σχολείου, με ειδικότητα φυσιολογία. Όλοι τους ζουν τα τελευταία χρόνια με τις οικογένειές τους στην πόλη όπου εργάζονται αλλά στο παρελθόν έχουν υπηρετήσει στη Μέση Εκπαίδευση σε διάφορες άλλες περιοχές της χώρας, αστικές και μη. Με τις συγκεκριμένες δύο εκπαιδευτικούς είχα συνεργαστεί για την εκπόνηση του πολιτιστικού προγράμματος με θέμα «*Η Λογοτεχνία μέσα από τη Μουσική*». Με την ευκαιρία αυτή είχαμε συζητήσει για θέματα που αφορούσαν στη μουσική και τη θέση της ως μαθήματος στο σχολείο κι όταν ζήτησα να μαγνητοφωνήσω μια συνέντευξη μαζί τους δέχτηκαν με χαρά.

3.2.3 Η θέση της ερευνήτριας

Η δική μου θέση κατά την διεξαγωγή της έρευνας του πεδίου ήταν ιδιαίζουσα. Με τη διπλή ιδιότητα του δασκάλου και ερευνητή ταυτόχρονα, δεν διεξήγαγα μια επιτόπια έρευνα ως ουδέτερος επισκέπτης παρατηρητής. Κατέχοντας τη θέση της διδάσκουσας βρισκόμουν ήδη δικαιωματικά στο πεδίο που ήθελα να ερευνήσω και συμβίωνα καθημερινά με τα υποκείμενα που μελετούσα. Είχα ενεργητικό ρόλο σε ό,τι διαδραματιζόταν μέσα στην αίθουσα της μουσικής και ταυτόχρονα παρατηρούσα προσεκτικά όσα συνέβαιναν στο σχολικό χώρο μέσα και έξω από αυτόν. Ως ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής αυτής κοινότητας συμμετείχα ως ένα βαθμό στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας που βίωναμε όλοι μαζί, αλλά ταυτόχρονα προσπαθούσα να κρατήσω μια απόσταση από τα πράγματα για να μπορώ να τα παρατηρώ.

Ως άνθρωπος οπωσδήποτε φέρω τα προσωπικά μου βιώματα που έχουν να κάνουν με τη μουσική εκπαίδευση όπως την έζησα η ίδια στα μαθητικά μου χρόνια αλλά και με ό,τι έφτασε να χαρακτηρίζει τη στάση ζωής μου. Ως διδάσκουσα σίγουρα επενδύω στο μάθημα που διδάσκω τις δικές μου έννοιες και αξίες. Στο ρόλο του ερευνητή έπρεπε να απομονώσω τις δικές μου πεποιθήσεις και χωρίς να ασκώ κριτική, να αφουγκραστώ τις απόψεις των άλλων, να τις καταγράψω και τις ερμηνεύσω με τρόπο κατά το δυνατόν αντικειμενικό και έγκυρο.

3.2.4 Είσοδος στο πεδίο – έγκριση

Η είσοδός μου στο πεδίο χαρακτηρίζεται από κάποιες ιδιαιτερότητες ακριβώς λόγω της θέσης μου μέσα σ' αυτόν. Ταυτίζεται χρονικά με τον διορισμό μου στη μέση εκπαίδευση και την ανάληψη των διδακτικών μου καθηκόντων. Μπορεί να μην είχα από την αρχή κατά νου την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, όμως από την πρώτη μέρα της παρουσίας μου στο σχολείο άρχισε η προσαρμογή μου στην κοινωνική πραγματικότητα που μοιράζονταν τα μέλη αυτού του κοινωνικού μικροσυνόλου.

Όταν αργότερα αποφάσισα να καταγράψω συστηματικά τις απόψεις των μαθητών και των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ζήτησα την έγκριση του διευθυντή για να προχωρήσω στη διανομή κάποιων ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Του εξήγησα ποιο είναι το θέμα της εργασίας μου, τη μεθοδολογία που θα ακολουθούσα και ότι σκοπεύω να την καταθέσω ως διπλωματική εργασία για την απόκτηση του πτυχίου μου από το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ.. Τον διαβεβαίωσα ότι οι πληροφορίες που θα αποκομίσω θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα και πως αν το επιθυμούσε θα μπορούσε να διαβάσει το τελικό κείμενο πριν το καταθέσω. Τον ενημέρωσα ακόμα για την πρόθεσή μου να διερευνήσω και τις απόψεις κάποιων γονέων για τα θέματα που με ενδιέφεραν. Ο διευθυντής δεν είχε καμία αντίρρηση για την εκπόνηση της εθνογραφικής μελέτης, αρκεί να μη διαταρασσόταν η λειτουργία του σχολείου.

Στους μαθητές έδωσα περίπου τις ίδιες εξηγήσεις σχετικά με το θέμα της εργασίας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπονείται. Δεν τους κούρασα με λεπτομέρειες για τη μεθοδολογία, αλλά επέμενα ιδιαίτερα στο ότι οι απαντήσεις τους θα μου δοθούν ανώνυμα. Τους εξήγησα ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική, όμως η γνώμη τους, αν επιλέξουν να την καταθέσουν, θα είναι μεγάλης σημασίας για την έρευνα. Το κρίσιμο σημείο στη συμμετοχή τους ήταν πως έπρεπε να με δουν ως ερευνήτρια και όχι ως την καθηγήτριά τους της μουσικής. Οι απόψεις τους ήθελα να είναι ειλικρινείς και όχι αυτές που θα ήθελαν να γράψουν για να με ευχαριστήσουν. Για να εξασφαλίσω ότι δεν θα είχαν τυχόν αναστολές στην έκφραση της αλήθειας που θα συνδέονταν με το φόβο μιας αρνητικής αξιολόγησης από μέρους μου, τους μοίρασα κάποια ερωτηματολόγια μόνο αφότου υπέβαλα τις προφορικές βαθμολογίες του τρίτου και τελευταίου τριμήνου.

Οι ίδιοι αυτοί μαθητές ανέλαβαν το ρόλο του βοηθού-ερευνητή για την καταγραφή των απόψεων των γονέων τους. Μετέφεραν στα σπίτια τους εκτός από τις ερωτήσεις που έθετα τους γονείς τους και την ακόλουθη επιστολή:

«Προς τους γονείς των μαθητών-μελών της ορχήστρας και χορωδίας του [σχολείου].....»

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας που εκπονώ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, στο τμήμα Μουσικών Σπουδών, με θέμα "Όψεις μιας φιλοσοφικής θεώρησης της μουσικής εκπαίδευσης μια επιτόπια έρευνα", θα με ενδιέφερε ιδιαίτερα η προσωπική σας άποψη, ως γονέα μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα θέματα που ακολουθούν.

Τα παιδιά σας λειτουργούν ως "συνεργάτες- ερευνητές" στο εγχείρημα αυτό της καταγραφής της γνώμης σας, οπότε αφήστε να καταγράψουν αυτοί ό,τι τους υπαγορεύετε και κάντε έναν τελικό έλεγχο.

Η συμμετοχή σας είναι ασφαλώς προαιρετική και ανώνυμη, η συμβολή των απαντήσεων σας όμως ίσως είναι σημαντική για μια πρόταση αναθεώρησης της μουσικής εκπαίδευσης στο σύνολό της.

Με εκτίμηση,
Σοφία Καραλαζάρου,
Μουσικός εκπαιδευτικός»

3.2.5 Ερευνητικά εργαλεία στην έρευνα πεδίου

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσα ήταν τρία:

- α. συμμετοχική παρατήρηση
- β. ερωτηματολόγια «ανοικτού τύπου»
- γ. συνεντεύξεις

Η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρο τόσο μέσα στην αίθουσα της μουσικής όσο και στους χώρους έξω από αυτή για το χρονικό διάστημα των 9 μηνών ενός σχολικού έτους. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ο ρόλος μου ήταν ενεργητικός,

αφού η ίδια καθόριζα τις μουσικές δραστηριότητες που αναπτύσσονταν, και κατόπιν παρατηρούσα τον τρόπο που ανταποκρίνονταν σ' αυτές οι μαθητές. Έξω από την αίθουσα διδασκαλίας εισέπραττα τις απόψεις των συναδέλφων των άλλων ειδικοτήτων καθώς συμβίωνα μαζί τους στο χώρο του γραφείου καθηγητών. Παράλληλα συνδιαλεγόμουν με τους γονείς που επισκέπτονταν το σχολείο για να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους.

Η όλη εμπειρία μου από την παρουσία μου στο πεδίο ήταν βιωματική και αποκρυσταλλώνεται κατά την αφήγηση ορισμένων περιστατικών που θεωρώ πως είναι διαφωτιστικά και αποπνέουν αρκετά την ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος του μαθήματος της μουσικής στην περίπτωση που εξετάζουμε.

Στο ίδιο διάστημα είχα την ευκαιρία να μελετήσω ένα έγγραφο του ΥΠΕΠΘ από το τμήμα της Αισθητικής Αγωγής το οποίο αφορούσε την αξιολόγηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων και τις πιέσεις που ασκούνται στους εκπαιδευτικούς αυτού του κλάδου. Ακόμα, παρακολούθησα μια βιντεοσκόπηση της τελευταίας συναυλίας που πραγματοποιήσαμε στο συνεδριακό κέντρο της πόλης, όπου καταγράφηκε μεταξύ άλλων και η εναρκτήρια ομιλία του διευθυντή.

Επιπλέον, προκειμένου να αντλήσω περισσότερες πληροφορίες για τις έννοιες και τις σημασίες που επενδύουν μαθητές και γονείς στα θέματα γύρω από τη μουσική, το μάθημα της μουσικής και τον ρόλο του στην εκπαίδευση, προχώρησα στη σύνταξη ερωτηματολογίων «ανοικτού τύπου». Αυτά περιλαμβάνουν έναν αριθμό ερωτήσεων χωρίς όμως να παρέχουν μετρήσιμες τυποποιημένες απαντήσεις από τις οποίες το υποκείμενο θα επιλέξει μία. Ζητούν από το υποκείμενο να διατυπώσει την άποψή του με δικά του λόγια, κάτι που στην προκειμένη περίπτωση θα μου επέτρεπε να διεισδύσω στις ίδιες τις φράσεις που χρησιμοποιούν μαθητές και γονείς και να ανακαλύψω τα νοήματα που περικλείουν.

Τα ερωτηματολόγια για τους μαθητές κινήθηκαν γύρω από τρεις θεματικούς άξονες (βλ. Παράρτημα i, ii, iii):

«Η μουσική κι εγώ»: ερωτήσεις που αφορούσαν την προσωπική τους σχέση με τη μουσική, τι σημαίνει μουσική γι' αυτούς, ποιος είναι μουσικός κατά τη γνώμη τους, πώς μπορεί κάποιος να μάθει μουσική.

«Η μουσική στο σχολείο»: ερωτήσεις σχετικά με τον σκοπό του σχολείου, του μαθήματος της μουσικής, της θέσης του σε σχέση με τα άλλα μαθήματα και το περιεχόμενό του όπως το διδάχθηκαν, τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές ομάδες στο σχολείο.

«Η μουσική όπως τη θέλω»: ερωτήσεις για το πώς θα ήταν το ιδανικό μάθημα μουσικής γι' αυτούς, την επιθυμία συμμετοχής τους στη χορωδία ή την ορχήστρα ή άλλη καλλιτεχνική δραστηριότητα, άλλες προτάσεις για δραστηριότητες σε σχέση με τη μουσική

Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα iv). Τους ζητούσε να εκφράσουν την άποψή τους για τον ρόλο της εκπαίδευσης και της μουσικής μέσα σ' αυτήν, ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής κατά τη γνώμη τους, ποια είναι η άποψή τους για το μάθημα της μουσικής όπως το διδάχθηκαν τα παιδιά τους και τέλος, ποια είναι η συμβολή τους από την πλευρά τους στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους.

Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς πήρα τρεις συνεντεύξεις από τους συναδέλφους που δέχτηκαν να μοιραστούν μαζί μου τις απόψεις τους. Και οι τρεις ήταν ημιδομημένες, χωρίς να τηρηθεί η σειρά των ερωτήσεων όπως τις είχα διατυπώσει από πριν. Είχαν περισσότερο το ύφος μιας συζήτησης για τα θέματα που εξέταζα και η εξέλιξή της εξαρτήθηκε από τις απαντήσεις που λάμβανα καθ' οδόν.

Η πρώτη ήταν αυτή του διευθυντή στο γραφείο του. Αρχικά με παρέπεμψε στις δύο υποδιευθύντριες ως πιο αρμόδιες για το θέμα, μιας και «αυτές ασχολούνται με τα καλλιτεχνικά...». Μόνο όταν τον προιδέασα για τις ερωτήσεις δέχτηκε να συνομιλήσει μαζί μου κι έτσι ορίσαμε μια συνάντηση την ίδια μέρα μετά το σχολάσμα.

Στη δεύτερη συνέντευξη συζήτησα ξανά με τον συνάδελφο μαθηματικό που πρώτος είχε εκφράσει ανοιχτά την ως τότε άποψη του για το μάθημα της μουσικής. Δεν είχε αντίρρηση να μου μιλήσει αλλά ήταν προβληματισμένος για το ότι σκόπευα να ηχογραφήσω τη συνομιλία μας. Παρά το ότι του εξήγησα πως αυτό γίνεται για δική μου ευκολία και ότι δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί το ακριβές φωνητικό ντοκουμέντο, τελικά σεβάστηκα την ανησυχία του και κράτησα μόνο σημειώσεις.

Η τρίτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε και πάλι στο χώρο του γραφείου των καθηγητών σε κάποια κενή ώρα. Συζήτησα με τις δύο συναδέλφους, τη φιλόλογο και

τη φυσικό-υποδιευθύντρια, μαζί. Η ταυτόχρονη παρουσία τους σε γενικές γραμμές βοηθούσε την εξέλιξη της συζήτησης, καθώς η μία πρόσθετε συμπληρωματικά σχόλια στην απάντηση της άλλης ή προσπαθούσε να την αντικρούσει με την δική της, αλλά από την πλευρά μου δυσκολεύτηκα περισσότερο να χειριστώ τον χρόνο της συνέντευξης και το πέρασμα από τη μια ερώτηση στην επόμενη. Επίσης δυσκολίες συνάντησα και κατά την απομαγνητοφώνηση σε σημεία που μιλούσαν μαζί και δεν μπορούσα να διακρίνω καθαρά τις απόψεις τους, πού ξεκινούσε και πού άρχιζε ο λόγος της καθεμίας.

3.2.6 Ερμηνεία

Μετά τη συλλογή του υλικού, σειρά είχε η συστηματική καταγραφή του. Οι απόψεις μαθητών και γονέων όπως διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια, καταγράφηκαν χωριστά σύμφωνα με το θέμα που έθιγαν. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα κείμενα που προέκυψαν διαβάστηκαν και ξαναδιαβάστηκαν ώσπου ν' αρχίσουν να «μιλάνε».

Ο στόχος μου ήταν να βρω ένα ερμηνευτικό σχήμα που θα εξηγούσε όλα τα στοιχεία που συνέλλεξα. Η συνεχής ενασχόλησή μου με το υλικό οδήγησε στη διαμόρφωση κάποιων κατηγοριοποιήσεων και τελικά σ' ένα εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρήκαν τη θέση τους οι σημασίες και οι αξίες που απέπνευσαν τα λόγια και η δράση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων στο συγκεκριμένο σχολείο σε ό, τι αφορά το μάθημα της μουσικής. Αυτό που αναζητούσα στο βάθος του μυαλού μου όταν διάβαζα τα κείμενα ξανά και ξανά ήταν κάποια μηνύματα που συνδεδεμένα μεταξύ τους θα πρόδιδαν τις κοινές παραδοχές που μοιράζονται όλοι αυτοί οι άνθρωποι.

Η εργασία αυτή είναι ιδιαίτερα επίπονη και χρονοβόρα. Το ερμηνευτικό σχήμα μπορεί να μεταλλάσσεται καθώς προστίθενται σ' αυτό νέα στοιχεία προς εξέταση. Ο εθνογράφος οφείλει να επανεξετάζει το ερμηνευτικό του σχήμα για να βεβαιώνεται ότι εξηγεί ικανοποιητικά όλα τα στοιχεία που προέκυψαν, και να το εγκαταλείπει όταν δεν φαίνεται να ισχύει συνολικά.

3.2.7 Προετοιμασία της μεγάλης αφήγησης

Το κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζει το αποτέλεσμα όλης αυτής της ερευνητικής πορείας. Είναι ένα αφηγηματικό κείμενο που στοχεύει να μεταφέρει στον αναγνώστη την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία συμβιώνουν τα μέλη της εκπαιδευτικής μου κοινότητας. Μέσα από μια συρραφή περιστατικών στο χώρο του σχολείου και αποσπασμάτων από τις απόψεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών όπως διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις προσπαθώ να φωτίσω πτυχές της σκέψης και δράσης τους όπως αναπτύσσονται μέσα σ' ένα ορισμένο πλαίσιο – αυτό του συγκεκριμένου σχολείου.

Η αφήγηση ξεκινά με μια περιγραφή του ίδιου του σχολικού χώρου. Εκεί ζουν, διδάσκουν και διδάσκονται μαθητές και εκπαιδευτικοί. Το χώρο αυτό επισκέπτονται κάθε τόσο και οι γονείς. Εκεί, σε μια από τις 13 αίθουσες διδάσκεται και το μάθημα της μουσικής. Στο κείμενο έχω συμπεριλάβει κάποια επεισόδια από τη μουσική ζωή του σχολείου; Δυο- τρία μαθήματα, μια πρόβα της ορχήστρας, αποσπάσματα από την τελευταία συναυλία.

Από όλη τη θάλασσα του υλικού που είχα στη διάθεσή μου επέλεξα λόγια και φράσεις που, κατά τη γνώμη μου, αποδίδουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σκόπιμα παραθέτω όσο γίνεται περισσότερο από αυτά και λιγότερο τις δικές μου ερμηνείες, ώστε να επιστρέψω στον αναγνώστη να προσεγγίσει και να κατανοήσει ο ίδιος την οπτική τους γωνία, τις έννοιες και τις σημασίες που επενδύουν στη μουσική εκπαιδευτική πράξη.

3.3 Προβλήματα- Αυτοκριτική

Η παρούσα εργασία αποτελεί μόνο μία προσπάθεια προσέγγισης του τρόπου εργασίας της εθνογραφικής μελέτης. Οι ελλείψεις και τα προβλήματα κατά την διεξαγωγή της ήταν πολλά και ποικίλα. Στην πλειοψηφία τους οφείλονται τόσο στην πίεση του χρόνου όσο και στην απουσία προηγούμενης εμπειρίας στην έρευνα.

Αν είχα την ευκαιρία να ξεκινήσω από την αρχή στοχεύοντας στην πραγματοποίηση μιας εμπειριστατωμένης εθνογραφικής μελέτης

- Θα ήμουν περισσότερο παρατηρητική κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο πεδίο έρευνας
- Θα τροποποιούσα τη διατύπωση των περισσότερων ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια, καθώς αρκετές από αυτές δεν μου απέδωσαν περιεκτικές απαντήσεις
- Θα διεξήγαγα συνεντεύξεις με ορισμένους μαθητές, ακριβώς για να κατανοήσω καλύτερα κάποιες απαντήσεις τους
- Θα εξασκούμουν περισσότερο στη λήψη συνεντεύξεων, για να βελτιώσω την τεχνική μου. Πιστεύω ότι παρέλειψα να κάνω κρίσιμες ερωτήσεις και δεν εκμεταλλεύτηκα αποκρίσεις που με τη δική μου καίρια επέμβαση θα γίνονταν πιο διαφωτιστικές
- Θα μελετούσα περισσότερες εθνογραφικές μελέτες με παρόμοιο θέμα για να εμπνευστώ ως προς τον τρόπο εργασίας και την παρουσίαση του υλικού
- Θα περνούσα περισσότερο χρόνο ανασκαλεύοντας το υλικό μου. Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλά μηνύματα ακόμα προς ανακάλυψη τα οποία δεν έχω εντοπίσει μ' αυτόν τον αριθμό αναγνώσεων
- Θα επέστρεφα στο πεδίο για να συλλέξω περισσότερο υλικό και να διασταυρώσω όσα έχω κατανοήσει μέχρι στιγμής.

Αν η εθνογραφία είναι τέχνη (Σωτηρόπουλος, 2002), τότε, όπως κάθε τέχνη, απαιτεί κι αυτή χρόνο και πολλή εξάσκηση για να αποκαλύψει τα μυστικά της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μια εθνογραφική μελέτη του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση όπως τον βιώνουν μαθητές, γονείς και δάσκαλοι

4.1 Το σχολείο

Στις 8 ακριβώς χτυπάει το κουδούνι. Οι μαθητές, 161 αγόρια και 200 κορίτσια, συγκεντρώνονται στην αυλή μπροστά στην είσοδο του σχολικού κτιρίου και παρατάσσονται ανά τάξη για την πρωινή προσευχή. Σε λίγο βγαίνουν από τα γραφεία τους ο διευθυντής και οι καθηγητές, 23 γυναίκες και 11 άνδρες. Μία μαθήτρια ανεβαίνει τα σκαλοπάτια. Προσευχή. Κάνουν όλοι το σταυρό τους. Άλλη μια μέρα στη σχολική ζωή τους ξεκινά.

Το γυμνάσιο είναι ένα από τα τρία που λειτουργούν στην μικρή πόλη των 25.000 περίπου κατοίκων. Παλιότερα ήταν γυμνάσιο θηλέων και αρκετές από τις μητέρες των μεγαλύτερων παιδιών φοίτησαν σ' αυτό. Είναι χτισμένο κοντά στο κέντρο της πόλης με αποτέλεσμα να συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών σε σχέση με τα άλλα δύο γυμνάσια που βρίσκονται περιφερειακά. Οι περισσότεροι μαθητές κατοικούν στην πόλη ενώ ένας μικρός αριθμός καταφθάνει κάθε πρωί από τα γύρω κοντινά χωριά με το λεωφορείο.

Το συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα. Έχει ενταχθεί από το 1997 στα σχολεία του σχεδίου Σ.Ε.Π.Π.Ε (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αυτό μεταξύ άλλων σημαίνει ότι έχει γίνει μια ουσιαστική αναμόρφωση του σχολικού χώρου με την μετατροπή των αιθουσών μαθητικών τμημάτων σε αίθουσες σχολικών μαθημάτων. Οι μαθητές διαθέτουν τον προσωπικό τους ντουλάπι όπου αποθηκεύουν τις τσάντες τους και κάθε διδακτική ώρα κατευθύνονται με τα απαραίτητα στην αίθουσα όπου διδάσκεται το αντίστοιχο μάθημα για το τμήμα τους σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται στην αίθουσα 10. Σε μια ιδανική περίπτωση αναμόρφωσης του σχολικού χώρου, το κάθε μάθημα θα διδασκόταν σε ξεχωριστή αίθουσα. Στην περίπτωσή μας, στην ίδια αίθουσα, όταν δεν διδάσκεται η Μουσική, διδάσκεται το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας.

Τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα έξω από την πόρτα της αίθουσας. Στα χέρια κρατάνε το βιβλίο για τη Μουσική που εκδίδει ο Οργανισμός και διανέμεται από το Υπουργείο Παιδείας. Περιμένουν να ξεκλειδώσω για να περάσουν μέσα. Σκουντιούνται, πειράζονται, ξεφωνίζουν... «Καλημέρα κυρία!

Τρεις σειρές από θρανία τοποθετημένα τακτικά το ένα πίσω από το άλλο. Δύο καρέκλες ανά θρανίο με θέα τον πίνακα που είναι χωρισμένος κάθετα σε δύο επιφάνειες, μία λευκή και μία με πεντάγραμμα. Η μία πλευρά με μεγάλα παράθυρα κατά μήκος που βλέπουν στην αυλή και τις κουρτίνες τους, και στους τρεις τοίχους κρεμασμένες αφίσες με φωτογραφίες από ελληνικά παραδοσιακά όργανα, κάπου αλλού τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας κι ενδιάμεσα πολύχρωμα χαρτόνια με κολλάζ από εργασίες των περσινών μαθητών με θέμα την «Διατροφή». Μουσική, φρούτα, όσπρια και λαχανικά. Ό,τι χρειαζόμαστε. Στον χώρο που απόμεινε στρίμωξα την προηγούμενη μέρα τον «Βιολονίστα» του Chagall., τους «Τρεις Μουσικούς» του Picasso, τα παιδιά του «Παιδικού Κονσέρτου» του Ιακωβίδη και μια αφίσα με ζωγραφισμένα μουσικά όργανα από διάφορους πολιτισμούς του κόσμου. Τελευταία στη μέσα πλευρά της πόρτας, μια παλιά ζωγραφιά ενός μαθητή της Α' τάξης που βρήκα στην ντουλάπα, με τίτλο «Το βιολεντζέλο».

Στο σχολείο αυτό βρισκόμαστε σε ιδιαίτερα πλεονεκτική θέση. Στην αίθουσα της μουσικής είναι εγκατεστημένο ένα στερεοφωνικό συγκρότημα ραδιοφώνου, CD player και διπλού κασετοφώνου σε καλή κατάσταση, με τα δύο ηχεία να εκπέμπουν από τις πίσω δύο γωνίες. Το αίτημά μου ικανοποιήθηκε άμεσα και ο διευθυντής μου παραχώρησε ένα ικανό χρηματικό ποσό πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα για να προμηθευτώ ένα αρμόνιο καλών τεχνικών δυνατοτήτων και μια σειρά από μικρά κρουστά όργανα (μεταλλόφωνα, μαράκες, τουμπελέκια, ντέφια, ταμπουρίνα κτλ). Τα τελευταία αποθηκεύτηκαν προσωρινά στην ντουλάπα που ακουμπά στον τοίχο πίσω από τη διάταξη των θρανίων και δίπλα τους στάθηκε το αρμόνιο στη βάση του για να βρίσκεται κοντά στην παροχή ηλεκτρικού ρεύματος.

Είναι το πρώτο μάθημα μουσικής για το σχολικό έτος 2003-2004. Ένα τμήμα της β' τάξης, 15 κορίτσια και 13 αγόρια, όλα περίπου 14 ετών. Την περσινή χρονιά δεν έκαναν το μάθημα της μουσικής, γιατί η μουσικός που υπηρετούσε εδώ αποσπάστηκε σε άλλη σχολική μονάδα.

Η πρώτη μας γνωριμία. Εικοσιοκτώ αυτοί και μία εγώ – εικοσιεννιά. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Αισθητικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας εμείς θα συναντιόμαστε μια φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά της ώρας για να κάνουμε μουσική. Τα βλέμματά τους καρφωμένα πάνω μου. Χίλιες και μία ιδέες περνούν απ' το μυαλό μου. Από πού ν' αρχίσω... Τους κοιτάζω στα μάτια.

«Εσείς τι περιμένετε από το μάθημα της μουσικής;»

4.2 Οι προσδοκίες των μαθητών – μια πρώτη καταγραφή

- Στο μάθημα της μουσικής τραγουδάμε

«Εγώ περιμένω ότι θα τραγουδάμε γνωστά τραγούδια και άλλα που δεν ξέρουμε ακόμα»

«Κυρίως θα τραγουδάμε»

«Περιμένω ότι θα μας μάθει η κυρία τραγούδια»

«Θα μάθουμε να τραγουδάμε σωστά με μια καλή φωνή»

«Περιμένω να μάθω πολλά τραγούδια»

«Να μάθουμε τραγούδια και τους μεγάλους τραγουδιστές και συνθέτες»

«Να τραγουδάμε ωραία τραγούδια»

«Θα ήθελα να τραγουδάμε, να μαθαίνουμε στίχους από τραγούδια και να μιλάμε για τη μουσική γενικά»

«Περιμένω να υπάρχουν θεατρικά με μουσική και διάφορες χορωδίες»

- Στο μάθημα της μουσική ακούμε μουσική

«Βασικά θα ακούμε μουσική»

«Να φέρνουμε cd από σπίτι μας και να τα ακούμε στην τάξη»
«Περιμένω ότι θα ακούσουμε μουσική και θα παίζουμε με τα μουσικά μας όργανα.»
«Θ' ακούμε μουσική και θα τραγουδάμε»
«Να ακούμε μουσική που μας αρέσει και να κουβεντιάζουμε γι' αυτήν»
«Να ακούμε μουσική και να μας λέει η κυρία να ταξιδεύουμε και να λέμε πού ακριβώς, να παίζουμε με μουσικά όργανα και να τραγουδάμε»

- Στο μάθημα της μουσικής παίζουμε μουσικά όργανα

«Απ' το μάθημα της μουσικής περιμένουμε να μάθουμε κάποιο όργανο και έχω μια ιδέα πάνω σ' αυτό: κάθε παιδί να φέρει κάποια χαρτάκια που να απεικονίζουν κάποια όργανα.»

«Θα παίζω φλογέρα, γιατί μου αρέσει η φλογέρα»

«Θα ήθελα να μάθουμε να παίζουμε ένα όργανο. Εμένα μου αρέσει η κιθάρα. Και να τραγουδάμε στην τάξη. Να μάθουμε και λίγη θεωρία.»

«Περιμένω να μάθουμε να παίζουμε μουσικά όργανα»

«Να μάθουμε να παίζουμε ένα ωραίο όργανο»

«Να παίζουμε όλοι μαζί μουσικά όργανα»

«Να παίζουμε όλοι μαζί με τα όργανα και να μάθουμε τραγούδια»

«Περιμένω ότι θα παίζουμε ένα μουσικό όργανο, γιατί μου αρέσει να παίζω»

«Όταν μπαίνουμε στην τάξη φαντάζομαι ότι θα μας λέει η κυρία να παίζουμε με τα δικά μας μουσικά όργανα»

«Να ασχολούμαστε περισσότερο με τα όργανα και λιγότερο με το βιβλίο»

«Να παίζουμε τραγούδια»

«Εγώ θέλω πιο πολύ να μάθω ντραμς»

«Πιστεύω ότι θα προσπαθήσετε να μας δείξετε κάποια πράγματα για τη μουσική αλλά όχι ότι θα μάθουμε πλήρως να παίζουμε κάποιο όργανο»

«Φαντάζομαι ότι θα ξεκινάει με ύλη και αργότερα θα συνεχίζει με παίξιμο οργάνων»

«Να παίζουμε διάφορα παιχνίδια με τα όργανα, ώστε να μην βαριούνται τα παιδιά και να γίνεται ευχάριστα το μάθημα»

«Θα ήθελα να δοκιμάζουμε κάποια μουσικά όργανα, να ακούμε κάποια τραγούδια σύγχρονα, να προσπαθήσουμε να τα μάθουμε κι εμείς, και να μαθαίνουμε και για τα αρχαία μουσικά όργανα»

«Το τι περιμένω από τη μουσική είναι σαν μια ομάδα που ο καθένας έχει ένα όργανο και κάνει πρόβα το τραγούδι που βγάλαμε για να το παρουσιάσουμε κάπου»

«Περιμένω να παίζω τουμπερλέκι»

- Στο μάθημα της μουσικής φτιάχνουμε τραγούδια

«Περιμένω να φτιάχνουμε τραγούδια και να τα τραγουδάμε μέσα στην τάξη»

«Να βγάλουμε ένα τραγούδι να το κάνουμε σαν χορευτικό και να το παρουσιάσουμε κάπου»

- Στο μάθημα της μουσικής μαθαίνουμε για...

«Από το μάθημα περιμένω να μάθω πράγματα γύρω από κάποια όργανα»

«Περιμένω ότι θα κάνουμε διάφορα μαθήματα για την πορεία της μουσικής στον χρόνο και θα απαγγέλουμε διάφορα τραγούδια»

«Να μάθουμε για σπουδαίους μουσικούς τη ζωή τους και τη μουσική τους»

«Να μάθουμε για τη μουσική, ό,τι έχει σχέση με το μάθημα»

- Στο μάθημα της μουσικής γράφουμε νότες

«Περιμένω να παίζουμε κανένα μουσικό όργανο και να γράφουμε νότες»

«Θέλω να παίζουμε όργανα, να μάθουμε τις νότες και να παίζουμε κάποια τραγούδια»

«Θα γράφουμε στο πεντάγραμμο νότες και θα μάθουμε να τις παίζουμε»

«Περιμένω ότι θα διαβάζουμε από το βιβλίο και μετά θα γράφουμε νότες και θα τραγουδάμε»

- Στο μάθημα της μουσικής διασκεδάζουμε, ξεκουραζόμαστε, ψυχαγωγούμαστε, περνάμε ευχάριστα

«Στο μάθημα της μουσικής περιμένω ότι θα διασκεδάζουμε και θα περνάμε καλά»

«Το μάθημα της μουσικής νομίζω πως θα είναι πιο ευχάριστο από τα άλλα μαθήματα και πιο διασκεδαστικό. Περιμένω ότι θα παίζουμε διάφορα μουσικά παιχνίδια»

«Μια ωραία διδασκαλία, χωρίς πολλές ασκήσεις γιατί κουραζόμαστε»

«Περιμένω ότι θα μας ξεκουράζει και θα μας ψυχαγωγεί»

«Περιμένω να γίνεται ευχάριστα και όχι βαρετά. Δηλαδή να κάνουμε πράγματα που αρέσουν και στα παιδιά και στην κυρία.»

«Περιμένω ένα ευχάριστο μάθημα που να αρέσει σε όλους τους συμμαθητές μου»

«Να γίνεται ευχάριστα»

«Μια ώρα ψυχαγωγίας και χαλάρωσης»

«Να κάνουμε και λίγο χαβαλέ, να μαθαίνουμε και κάποια πράγματα, αλλά όχι βαρετά. Εξαρτάται και από την κυρία»

«Περιμένω να έχουμε μια ευχάριστη ώρα και να μάθουμε να παίζουμε κάποια όργανα και από κάποιους τραγουδιστές-ποιητές-στιχουργούς την ιστορία τους»

«Ότι θα παίζουμε διάφορα παιχνίδια για τη μουσική, όπως σταυρόλεξο και θα μάθουμε να παίζουμε μουσικά όργανα»

- Στο μάθημα της μουσικής περνάμε δοκιμασίες...

«Όταν μπαίνω μέσα νομίζω ότι θα μας βάλετε τεστ ή θα μας σηκώσετε στον πίνακα»

«Περιμένω ότι στο μάθημα πρώτα θα μας εξετάζετε στα τραγούδια που μάθαμε και μετά θα προχωράμε στο επόμενο»

- Στο μάθημα της μουσικής παίρνουμε καλό βαθμό

«Περιμένω ένα καλό βαθμό»

«Να διασκεδάσουμε, να μην έχουμε πολύ διάβασμα για το σπίτι, και να παίρνουμε καλούς βαθμούς»

«Εγώ περιμένω ότι θα είναι πιο χαλαρό από τα άλλα μαθήματα και θα έχω καλό βαθμό»

Η ακριβής διατύπωση της ερώτησης που τους έθεσα ήταν «τι περιμένετε από το μάθημα της μουσικής». Όταν κάποια παιδιά μου ζήτησαν να τους εξηγήσω τι εννοώ, τους είπα ότι ήθελα να μου γράψουν τι νόμιζαν ότι θα γίνεται μέσα στην τάξη την ώρα της μουσικής.

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν τελικά την ερώτηση με δύο τρόπους. Ορισμένοι απάντησαν τι πραγματικά πιστεύουν ότι θα κάναμε, ενώ άλλοι έγραψαν τι περιμένουν σύμφωνα με το τι επιθυμούσαν να γίνεται. Οι απόψεις τους ήταν ποικίλες. Ανάμεσά τους και η αποσβολωτική απάντηση ενός δευτεροετούς:

«Δεν περιμένω και πολλά, γιατί έτσι είναι το σύστημα.»

Επιστρέφοντας στο σπίτι μου την πρώτη μέρα, είχα κιάλας στα χέρια μου γραπτά κείμενα 60 περίπου παιδιών, μαθητών τριών τμημάτων – ενός από κάθε τάξη του σχολείου. Ως το τέλος της πρώτης εβδομάδας έφτασα να έχω ένα γραπτό από κάθε μαθητή του σχολείου, έναν μικρό θησαυρό με πολύτιμες πληροφορίες - λόγια ελεύθερα διατυπωμένα που εξέφραζαν τη σκέψη και τις επιθυμίες τους.

Αν επιχειρούσα να τους προσφέρω ένα μάθημα μουσικής όπως το συνθέτουν συμβατικά οι προσδοκίες κάποιων και ονειρικά οι επιθυμίες κάποιων άλλων, το μάθημα της μουσικής θα ήταν ένα από τα πιο πολύμορφα και απαιτητικά σε χρόνο μαθήματα. Θα τραγουδούσαμε τραγούδια που τους είναι γνωστά και άλλα που για πρώτη φορά θα τα μαθαίναμε μαζί. Θα μαθαίναμε πώς να παίζουμε τα μουσικά όργανα που αρέσουν στον καθένα – άλλος κιθάρα, άλλος τουμπερλέκι, άλλος ντραμς- και θα παίζαμε μουσική όλοι μαζί. Θα κάναμε και λίγο θεωρία, θα μαθαίναμε και τις νότες στο πεντάγραμμα, θα διαβάζαμε και από το βιβλίο. Θα έπρεπε να τους εξετάζω στην αρχή σε ό,τι έμαθαν, και μετά να προχωράμε παρακάτω. Μπορεί και να φτιάχναμε τραγούδια με χορευτικά, που θα τα παρουσιάζαμε κάπου, όπως και διάφορες χορωδίες και θεατρικά. Πάντως δεν θα κάναμε πολλές ασκήσεις. Θα συζητούσαμε για τη μουσική, θα μαθαίναμε για την ιστορία της και τους μεγάλους συνθέτες και τραγουδιστές, και θα ακούγαμε αυτή που τους αρέσει και που ευχαρίστως θα έφερναν από το σπίτι- ή άλλη που δε θα ήταν όμως βαρετή. Θα ήταν για όλους ένα μάθημα ευχάριστο και ξεκούραστο, με πολλές και διάφορες δραστηριότητες, με λίγο «χαβαλέ» και λιγότερο διάβασμα, και στο τέλος θα έπαιρναν όλοι ένα καλό βαθμό.

4.3 Οι μαθητές και η σχέση τους με τη μουσική

Τα τμήματα του σχολείου τη χρονιά αυτή συγκροτούνται από 27 έως 33 μαθητές και μαθήτριες. Ανάμεσά τους βρίσκονται παιδιά που φοιτούν σε ένα από τα τρία ωδεία της πόλης ή κάνουν μαθήματα μουσικής στο σπίτι κι έτσι γνωρίζουν ήδη

πώς να παίζουν ένα μουσικό όργανο εκτελώντας νότες στο πεντάγραμμο και κάποια θεωρία μουσικής, ενώ άλλα συμμετείχαν παλιότερα σε χορωδία. Υπάρχουν κάποια λίγα παιδιά που είναι αυτοδίδακτα σε κάποιο όργανο, κυρίως στο τουμπελέκι ή τη λύρα ή το αρμόνιο. Αρκετά παιδιά έχουν ένα τουλάχιστον μουσικό όργανο στο σπίτι, συνήθως από έναν γονέα ή μεγαλύτερο αδερφό, χωρίς όμως να γνωρίζουν τα ίδια να παίζουν. Τα περισσότερα έχουν ήδη διδαχθεί μουσική με κάποιο τρόπο στο δημοτικό σχολείο που είχαν φοιτήσει. Πολλά παιδιά δεν έχουν ακόμα κανένα μουσικό όργανο στο σπίτι, όμως επιθυμούν να μάθουν πώς να παίζουν κάποιο όργανο που τους αρέσει, ενώ δύο παιδιά δήλωσαν πως δεν τους ενδιαφέρει να παίζουν τα ίδια μουσική. Όλα τους πάντως έχουν στη διάθεσή τους τουλάχιστον ένα μέσο αναπαραγωγής της ηχογραφημένης μουσικής, είτε επρόκειτο για στερεοφωνικό συγκρότημα στο δωμάτιό τους, είτε τον υπολογιστή τους, είτε ραδιόφωνο με κασετόφωνο κάπου στο σπίτι ή φορητά CD ή mp3 players ή άλλες μικροσυσκευές.

Στη δική μας διάθεση έχουμε επίσημα μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, που η διάρκειά της κυμαίνεται ανάλογα με το ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε τμήματος από 45 λεπτά – αν διδάσκεται ως τις 10 και μισή το πρωί-, ως 40 λεπτά - αν το μάθημα της μουσικής ξεκινά αργότερα από αυτή την ώρα-, και ως μόλις 35 λεπτά - αν η μουσική είναι το μάθημα της τελευταίας διδακτικής ώρας για κάποιο τμήμα.

Η μουσική όπως την διδάχθηκαν

- στη διάρκεια των επίσημων διδακτικών ωρών
- στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος με θέμα «Η Λογοτεχνία μέσα από τη μουσική»
- στις συναντήσεις της χορωδίας και της ορχήστρας του σχολείου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barker, J., Weller, S. (2003). 'Never work with children?': the geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2): 207-227
- Becker, H.S., Geer, Bl. (1972). Συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη: Μια σύγκριση. Στο Καλφόπουλος Κ.Θ. (επιμ.) (2003). *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: νήσος
- Blacking, J. (1981). *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας*. Αθήνα: Νεφέλη
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press
- Copans, J. (2004). *Η Επιτόπια Εθνολογική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Elliot, D.J. (1991). Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 21-40
- Elliot, D.J. (1993). On the Values of Music and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 1(2): 81-93
- Elliot, D.J. (1995). *Music Matters*. Oxford: Oxford University Press
- Fine, G.A., Sandstrom K.L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage
- Finney J. (2003). From Resentment to Enchantment: What a Class of Thirteen Year Olds and Their Music Teacher Tell Us About a Musical Education. *International Journal of Education & the Arts*, 4 (6),
- Graue M.E., Walsh, D.J. (1998) *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks: Sage
- Καλφόπουλος Κ.Θ. (2003). Ποιοτική Κοινωνιολογία. Η επιστροφή μιας μεγάλης αφήγησης. Στο Καλφόπουλος Κ.Θ. (επιμ.) (2003). *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: νήσος
- Kanellopoulos, P.A. (2000) *A Study of Children's Understandings of Their Musical Improvisations*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. Reading: University of Reading, School of Education.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kushner, S. (1991). *Children's Music Book*. London: Calouste Gulbenkian Foundation

- Mark, M. (1982). The Evolution of Music Education Philosophy from Utilitarian to Aesthetic. *Journal of Research in Music Education*, 30 (1), 15-21
- Neubecker, A.J. (1986). *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press
- Ross, M. (1985) . The Smock-coated Researcher. In M. Ross (ed.), *The Aesthetic in Education*. Oxford: Pergamon Press
- Savater, F. (2004). *Η Αξία του Εκπαιδύειν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Schafer, R.M. (1986). *The Thinking Ear*. Toronto: Arcana
- Σέργη, Λ. (2002). Φιλοσοφικές Θέσεις και Μουσική Αγωγή. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3 (11), 15-25
- Small, C. (1983). *Μουσική- Κοινωνία- Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
Δείγμα από τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές

Όνομα:

Ηλικία:

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΙ ΕΓΩ

- Τι είναι «μουσική» για σένα; Δώσε έναν δικό σου ορισμό της μουσικής.

- Ποιος είναι «μουσικός» κατά τη γνώμη σου;

- Τι σου αρέσει να κάνεις που σχετίζεται με τη μουσική;

- Πόσο σημαντική είναι η μουσική στη ζωή σου και στην καθημερινότητά σου;

- Νομίζεις πως ξέρεις από μουσική; Δώσε τους λόγους για τους οποίους νομίζεις πως ξέρεις ή όχι.

- Πώς μπορεί κάποιος να μάθει μουσική;

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- Ποιος κατά τη γνώμη σου είναι ο σκοπός του σχολείου;
- Κάνεις μάθημα μουσικής; Πόσο τακτικά;
- Τι ακριβώς διδάσκει στο μάθημα αυτό;
- Πόσο ενδιαφέρον είναι το μάθημα της μουσικής; Είναι σημαντικό για σένα σε σχέση με τα άλλα μαθήματα που διδάσκει;
- Συνδέεται η μουσική που κάνεις στο σχολείο με τα μουσικά ενδιαφέροντά σου εκτός σχολείου;
- Συμμετέχεις σε χορωδία ή ορχήστρα ή άλλη καλλιτεχνική ομάδα στο σχολείο; Θα σου άρεσε να συμμετέχεις; Δικαιολόγησε.
- Ποιος είναι ο στόχος του μαθήματος της μουσικής;

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΟΠΩΣ ΤΗ ΘΕΛΩ

- Τι θα ήθελες να μάθεις για τη μουσική;

- Θεωρείς σημαντικό να υπάρχει χορωδία ή/και ορχήστρα στο σχολείο;

- Ποια άλλη δραστηριότητα θα ήθελες να υπάρχει στο σχολείο σε σχέση με τη μουσική;

- Πώς φαντάζεσαι το ιδανικό μάθημα της μουσικής;

Δείγμα από τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς

- Ποιος νομίζετε ότι είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της μουσικής μέσα σ'αυτήν;
- Ποιο νομίζετε ότι θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής;
- Ποια είναι η εικόνα που έχετε σχηματίσει για τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο των παιδιών σας;
- Ποια νομίζετε ότι είναι η συμβολή των γονιών στη μουσική καλλιέργεια των παιδιών;

Γεώργιος [redacted] ΑΖ

- 1) φωνές παιδιών
- 2) ένα λιάστιχο να τρέχει νερό
- 3) μια βαρέλα (όχημα) να σκαθαρίζει το τσιμέντο
- 4) κελαιδίσματα παιδιών
- 5) το βούτσουλο του ονέμου
- 6) τα κλαδιά να χτυπιούνται μεταξύ τους
- 7) βήματα πάνω στο γκάζι
- 8) σκουπίδια σέρνονται από το σπρώξιμο του [redacted]
- 9) μια βούτσα να τρέχει
- 10) στεφάνια γύρω από τα τουλιών
- 11) χτύπημα με ένα βαρύ αντικείμενο
- 12) βούτσα μιας μηχανής αυτοκινήτων
- 13) βοοειδή παιδιών
- 14) η τσιμεντοβόρα των βουτιών
- 15) διατάξεις καθισμάτων
- 16) μουσική ρελοζωάνη ενός αυτοκινήτου
- 17) βούτσα αεροπλάνου
- 18) μια πέτρα χρονομετρεί στο τσιμέντο
- 19) το τσίμεντο των ρούχων στο μπαλκόνι
- 20) το σβήσιμο της μηχανής του αυτοκινήτου
- 21) οι φωνές μιας σαρδέλας από το αέρα
- 22) σαρδέλα
- 23) τσίμεντο
- 24) ο ήχος ενός κινητού
- 25) σβήσιμο ενός καρπού
- 26) το σουσουνορά μιας μέγιστης
- 27) εκκρόσημο στη καρτζίνα
- 28) γδούπος
- 29) το τσίμεντο του μοχλίου
- 30) το κουδούνι !!!