

δικά στην περίπτωση μαθησιακών διαδικασιών μουσικής αυτή η δυνατότητα έχει περιβληθεί τις τελευταίες δεκαετίες με το φωτισμένο της απελευθέρωσης ατομικής δημιουργικότητας. Αυτή η επιλογή είναι κατά την γνώμη μου, και χωρίς να αναφερθώ σε μακροχρόνιες διαμάχες και προβληματισμούς στην διεθνή μουσικοπαιδαγωγική κοινότητα στις μεταπολεμικές δεκαετίες, από ορισμένες πλευρές χειρότερη από την πρώτη. Γιατί μ' αυτή δάσκαλοι, αλλά και διαμορφωμένες διαδικασίες μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης μπορεί να συγκαλύπτουν την δική τους αδυναμία και έλλειψη δημιουργικότητας κάνοντας την ανάγκη αρετή.

Η τρίτη δυνατότητα που έχει ο δάσκαλος είναι να χειριστεί την απρόσμενη κατάσταση εντάσσοντάς την στην συνειδητή και οργανωμένη

Ο Δημήτρης Γιάννου είναι Καθηγητής του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Γεννήθηκε στην Αθήνα. Σπούδασε ιστορία και αρχαιολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (πτυχίο 1972), βιολί και αργότερα βιόλα στο Ωδείο Αθηνών (δίπλωμα 1972, τάξη Τ. Αποστολίδη), θεωρητικά και σύνθεση με τον συνθέτη Γ.Α. Παπαϊωάννου (1968-1972). Επίσης: Μουσικολογία, Γενική Γλωσσολογία και Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας (Ο.Δ. Γερμανίας), όπου και ανακηρύχθηκε διδάκτορας το 1980. Εργάστηκε ως μέλος της Ορχήστρας της Εθνικής Λυρικής Σκηνής (1980-1985) και διετέλεσε μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του ίδιου ιδρύματος (1982-1983). Έχει οργανώσει προγράμματα ακαδημαϊκών ανταλλαγών και έχει διδάξει στα πανεπιστήμια της Κολωνίας, της Κρήτης, του Ίνσμπρουκ και του Ελσίνκι. Ο κ. Γιάννου είναι επιστημονικός σύμβουλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Current or non-current thoughts on Pedagogy and Music Pedagogy

Demetre Yannou

Demetre Yannou is Professor at the Department of Musical Studies, Aristotle University of Thessaloniki. He was born in Athens. He studied History and Archaeology at the University of Athens, the violin and, later, the viola at the Conservatory of Athens, music theory and composition with the composer Y.A. Papaioannou (1968-1972). He studied also Musicology, General Linguistics and Philosophy at the University of Koeln. He is scientific adviser of the G.S.M.E.

Σύνδεση Θεωρίας και Πράξης στη Μουσική Εκπαίδευση: Μερικές ιστορικές, φιλοσοφικές και πρακτικές απόψεις

Jere T. Humphreys
(Η.Π.Α.)

Το πρώτο μέρος της εργασίας αυτής περιλαμβάνει μια σύνοψη των κυριότερων ιστορικών θεωριών στην εκπαίδευση και των επιδράσεών τους στη μουσική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με δύο συγκεκριμένες θεωρίες σχετιζόμενες με τη μουσική παιδαγωγική, προερχόμενες και οι δύο από το τέλος του 20ου αιώνα. Η εργασία παρουσιάζει κάποιες βαθύτερες σκέψεις σχετικά με την επίδραση των θεωριών αυτών στη μουσική εκπαιδευτική πράξη. Οι σημαντικές ιστορικές θεωρίες της παιδαγωγικής που έχουν σημασία για την εκπαίδευση και τη μουσική εκπαίδευση και που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή είναι: α) η θεωρία της εξέλιξης του C. Darwin που δημοσιεύτηκε το 1759, β) οι ιδέες του Jean-Jacques Rousseau για την παιδική ηλικία, που δημοσιεύτηκαν το 1762, γ) η θεωρία του Henrich Pestalozzi για την ακολουθία στη διδασκαλία, που δημοσιεύτηκε (ποικιλοτρόπως) το 1810, δ) οι θεωρίες του G. Stanley Hall για τα στάδια μουσικής ανάπτυξης, ειδικότερα το νοητικό σχήμα του για την εφηβεία (δεκαετία του 1880), ε) οι εκπαιδευτικές θεωρίες του J. Dewey και άλλων ταγών του προοδευτικού εκπαιδευτικού κινήματος και στ) οι θεωρίες του Jean Piaget για τα στάδια παιδικής ανάπτυξης. Οι επιδράσεις που είχαν οι θεωρίες αυτές στη μουσική παιδαγωγική συζητούνται κυρίως συνολικά. Οι δύο μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες που συζητούνται στα πλαίσια αυτής της εργασίας είναι: 1. Η Θεωρία Μουσικής Μάθησης του Edwin E. Gordon και 2. Η Θεωρία Μουσικών Προτιμήσεων του Albert Le Blanc. Και οι δύο αυτές θεωρίες παρουσιάζονται αναλυτικά, ενώ οι επιδράσεις τους στη μουσική εκπαιδευτική πράξη συζητούνται ξεχωριστά.

Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας προσφέρει μια επισκόπηση μερικών σημαντικών ιστορικών εκπαιδευτικών θεωριών και των επιδράσεών τους στη μουσική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με δύο συγκεκριμένες θεωρίες σχετικές με τη μουσική εκπαίδευση, που και οι δύο ανήκουν στον 20ο αιώνα. Η εργασία προσφέρει κάποιες βαθύτερες σκέψεις σχετικά με τις επιδράσεις των θεωριών αυτών στην πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης, στην πράξη.

Ορισμοί

Θεωρία: Το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης (ΑΛΟ), δεύτερη έκδοση, δίνει επτά βασικούς ορισμούς για τον όρο "θεωρία", μερικοί από τους οποίους έχουν

και υπο-ορισμούς. Ιστορικά, ο όρος "θεωρία" πολύ σπάνια χρησιμοποιήθηκε με την αληθινή επιστημονική του έννοια σχετικά με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο ορισμός αριθμός 4.α. από το ΑΛΟ αναφέρει:

Σχήμα ή σύστημα ιδεών ή δηλώσεων που λειτουργούν ως εξήγηση ή αναφορά μίας ομάδας δεδομένων ή φαινομένων. Μία υπόθεση που έχει επιβεβαιωθεί ή θεμελιωθεί μέσα από την παρατήρηση και το πείραμα, και η οποία προτείνεται ή γίνεται αποδεκτή ως αναφορά για τα γνωστά γεγονότα. Μία δήλωση αυτών που θεωρούνται ως οι γενικοί νόμοι, αρχές ή αιτίες για κάτι που είναι γνωστό ή που παρατηρήθηκε (Simpson & Weiner, 1989, vol. XXII: 902)

Στην πραγματικότητα, οι ορισμοί 3 και 5 του Λεξικού προσεγγίζουν περισσότερο στο να περιγράψουν τη θεωρία στη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση. Ο ορισμός αριθμός 3 αναφέρει:

Ένα σύνολο αρχών ή νοητικό σχήμα για κάτι που πρέπει να γίνει, ή η μέθοδος για να κάνει κάποιος κάτι. Μία συστηματική δήλωση κανόνων ή αρχών που πρέπει να ακολουθηθούν. (Simpson & Weiner, 1989, vol. XXII: 902)

Ο ορισμός αριθμός 5 αναφέρει (σε κάποιο σημείο του):

Στην αφαίρεση ... [,], συχνά χρησιμοποιείται μία υπονοούμενη περισσό-τερο ή λιγότερο αστήριχτη υπόθεση... (Simpson & Weiner, 1989, vol. XXII: 902)

Αλλά σύγχρονα λεξικά (π.χ. *The Merriam Webster Dictionary*, 1998) ορίζουν τη θεωρία πιο περιεκτικά ως τα περισσότερα από τα παραπάνω ή όλα τα παραπάνω, συμπεριλαμβανομένων αφηρημένων περιγραφών όπως "μάντεμα ή εικασία" (*Webster's*, 2001).

Πράξη: Ο ορισμός στο ΑΛΟ για την "πράξη" (έναν όρο που το λεξικό αναφέρει ως ελληνικό στην προέλευση) είναι:

Δράση, πρακτική. Α) Η πρακτική ή άσκηση ενός τεχνικού θέματος ή τέχνης, διακριτά από τη θεωρία αυτής... β) Συνηθισμένη δράση, αποδεκτή δράση, έθιμο. (Simpson & Weiner, 1989, vol. XII: 291)

Το ΑΛΟ ορίζει την "πρακτική" ως:

Η δράση του να κάνει κάποιος κάτι: εκτέλεση, απόδοση, εργασία, λειτουργία. Μέθοδος δράσης ή εργασίας. (Simpson & Weiner, 1989, vol. XXII: 271)

Θεωρία vs Πράξη / Θεωρία και Πράξη: Ανεξάρτητα από τους ποικίλους ορισμούς, το ΑΛΟ και άλλες επίσημες πηγές φαίνεται να είναι ξεκάθαρα στη διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης ή πρακτικής. Για παράδειγμα, το ΑΛΟ επίσης ορίζει τη θεωρία ως:

Β. το μέρος μίας τέχνης ή τεχνικού θέματος το οποίο συνίσταται στην

γνώση ή τη δήλωση των δεδομένων στα οποία στηρίζεται, ή των αρχών ή μεθόδων, σε αντιδιαστολή με την πρακτική της (Simpson & Weiner, 1989, vol. XVII: 902)

Ομοίως, ο πρώτος ορισμός στο Λεξικό Webster για τον όρο "πράξη" είναι "πρακτική, σε αντιδιαστολή με τη θεωρία" (*Webster's*, 2001: 1519).

Ο Πλάτων (427-347 π.Χ.) παρουσίασε διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση στο βιβλίο του "Πολιτεία" που γράφτηκε γύρω στο 380 π.Χ. Ήταν επίσης αρκετά συγκεκριμένος σχετικά με κάποιες θεωρίες για σχολεία. Για εκείνον, η βασική εκπαίδευση για τους Έλληνες πολίτες θα έπρεπε να αποτελείται από γυμναστική και μουσική. Φυσικά, η μουσική περιελάμβανε, μεταξύ άλλων, ποίηση, χορό και μουσική (Mark, 1982). Ομοίως, ο Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.) έγραψε για καθαρή "θεωρία", διανοητική σκέψη χωρίς προτεινόμενη πρακτική (Regelski, 1998).

Σήμερα, η πράξη νοείται ως πρακτική βασισμένη σε ένα σύνολο θεωρητικών θέσεων. Ένας αμερικάνος φιλόσοφος, ο Thomas Regelski (1998), έγραψε ότι: *Ανεξάρτητα από τις ρίζες της, η θεωρία είναι μία σημαντική πηγή γενικών ή καθοδηγητικών αρχών για να επιφέρει κανείς πρακτικά αποτελέσματα. Έτσι, επιπλέον του ότι λειτουργεί για δική της χάρη, η θεωρία μπορεί και συχνά χρησιμοποιείται "σε δράση" προκειμένου να επιφέρει συγκεκριμένα πραγματικά αποτελέσματα. (Regelski, 1998: 24)*

Ομοίως, ο Βρετανός φιλόσοφος Keith Swanwick (1999a) πιστεύει ότι για να βελτιωθεί η πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης, πρέπει οι θεωρίες να εξεταστούν λεπτομερώς "διότι η θεωρία δεν είναι το αντίθετο της πρακτικής, αλλά η βάση της". Προχωρά αυτή του τη σκέψη ένα βήμα παραπέρα λέγοντας ότι "το αντίθετο της θεωρίας είναι ο εγκεφαλικός θάνατος" (σ. 28). Ουσιαστικά, ο Swanwick αντιμετωπίζει τη μουσική ως μια φόρμα ανθρώπινης ομιλίας. Ο David J. Elliott (1995), Καναδός, αντιμετωπίζει εντελώς διαφορετικά την πράξη στη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση, όπου η πράξη λειτουργεί ως ενισχυτής του εαυτού της με στόχο τη βελτίωση. Ωστόσο, και ο Elliott και ο Keith Swanwick (1999b) καθώς και άλλοι (π.χ. Bontinck, 1997) βλέπουν τη μουσική πράξη, όσο ελάχιστα ορίζεται σήμερα, ως τοποθετημένη σε συγκεκριμένα κοινωνικά ή πολιτισμικά πλαίσια.

Μερικές Επιλεγμένες Θεωρίες Εκπαίδευσης

Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης είχαν τις απόψεις τους για την εκπαίδευση (και για τη μουσική εκπαίδευση), αλλά μια βασική διαχωριστική γραμμή στην εκπαιδευτική σκέψη της Δύσης εμφανίστηκε όταν ένας Γάλλος (γεννημένος στην Ελβετία), ονόματι Jean Jacques Rousseau (1712-1778), δημοσίευσε το γνωστό βιβλίο του *Αμιλίος* το 1762, στο οποίο δήλωσε καθαρά ότι η παιδική ηλικία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα μοναδικό στάδιο στη ζωή -ότι τα παι-

διά δεν είναι απλά υποτυπώδεις ενήλικες. "Πρότεινε ότι τα άτομα αναπτύσσονται περνώντας από φυσικά στάδια που αρχίζουν από τη βρεφική ηλικία και φτάνουν μέχρι την ενηλικίωση. Πρότεινε ότι η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται με βάση αυτά τα φυσικά στάδια ανάπτυξης" (Humphreys, 1985: 79). Ο Ρουσό ήταν ένας παραγωγικός ερευνητής και συγγραφέας που παρατηρούσε τα παιδιά, μερικές φορές και σε ελεγχόμενο περιβάλλον. Παρόλα αυτά, η θεωρία του για την παιδική ηλικία πρέπει να κατηγοριοποιηθεί περισσότερο ως μια ομαδοποίηση γενικών αρχών, ακόμα και εικασιών, παρά ως σύνολο από επιστημονικές επεξηγήσεις φαινομένων βασισμένων σε αυστηρό πειραματισμό. Παρόλα αυτά, οι ιδέες του ήταν επαναστατικές και αναμφίβολα άλλαξαν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιζαν τα παιδιά.

Η δουλειά του Ρουσό άνοιξε το δρόμο για τις προσπάθειες του Ελβετού παιδαγωγού Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ο οποίος ανέπτυξε μια θεωρία για τη δημιουργία διαδοχικών σταδίων στη διδασκαλία. Ήταν η δουλειά του Πεσταλότζι μία θεωρία; Σύμφωνα με μερικούς σύγχρονους ορισμούς, ναι, τόσο τα δικά του έργα όσο και του Ρουσό ήταν θεωρίες που σχετιζόνταν με την εκπαίδευση. Στην περίπτωση του τελευταίου, οι θεωρίες του Πεσταλότζι σίγουρα επηρέασαν την πράξη στην εκπαίδευση και τη μουσική εκπαίδευση (σχετικά με πρόσφατες απόψεις στο θέμα, βλ. Gruhn, 2002). Μεταξύ άλλων, ο Πεσταλότζι συνηγορούσε υπέρ του να παίρνουμε τα παιδιά από εκεί που βρίσκονται και να τα προχωρούμε σε καινούρια πράγματα (από το γνωστό στο άγνωστο), και να τους διδάσκουμε να εξασκούνται, για παράδειγμα, στους μουσικούς ήχους ή τη γλώσσα προτού εισαχθούν στα σύμβολα αυτών των ήχων ("ο ήχος πριν από το σύμβολο"). Έτσι, με τη μη επιστημονική έννοια του όρου θεωρία, έχουμε δει μέχρι τώρα ότι οι θεωρίες του Ρουσό επηρέασαν τον Πεσταλότζι, τον οποίου οι θεωρίες σίγουρα επηρέασαν την εκπαιδευτική και μουσικοπαιδαγωγική πρακτική σε ολόκληρη την Ευρώπη και τις Η.Π.Α.

Η θεωρία της εξέλιξης του Άγγλου Sir Charles Darwin's (1809-1882) είναι περισσότερο επιστημονικού τύπου, με την έννοια ότι εξηγεί φαινόμενα τα οποία υφίστανται και όχι φαινόμενα τα οποία "θα έπρεπε" να υπάρχουν και βασίζονται σε εκτενείς παρατηρήσεις. Η θεωρία του πρωτοδημοσιεύθηκε το 1859. Πριν από αυτό, ερευνητές του 19ου αιώνα (κυρίως Γερμανοί και Αμερικάνοι) -όπως ο Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz, Wilhelm Wundt, Carl Stumpf, Thaddeus L. Bolton, Benjamin I. Gilman, Max F. Meyer, Joseph Jastrow, E.W. Scripture και άλλοι- είχαν πειραματιστεί με την αντίληψη της συμφωνίας και της διαφωνίας και με άλλες πλευρές της μουσικής αντίληψης. Μέρος αυτής της δουλειάς περιελάμβανε και παιδιά (Humphreys, 1995). Παρόλα αυτά, η θεωρία του Δαρβίνου άνοιξε την πόρτα για τη μελέτη των ατομικών διαφορών, διότι η θεωρία της φυσικής επιλογής βασιζόταν στις σημαντι-

κές διαφορές μεταξύ των ατόμων (Humphreys, 1993).

Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στο παιδοκεντρικό κίνημα στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική, του οποίου ηγέτης στις Η.Π.Α. ήταν ο ψυχολόγος Granville Stanley Hall (1846-1924). Ο Χωλ και άλλοι πρωτοπόροι του παιδοκεντρικού κινήματος άρχισαν να μελετούν τις ατομικές διαφορές σε παιδιά και να προσπαθούν να καθορίσουν τι γνώριζαν ήδη τα παιδιά και τι όχι. Ο Χωλ έγινε "ο αναμφισβήτητος ηγέτης στην προσπάθεια να συνδέσει την επιστημονική μελέτη του παιδιού και την εκπαιδευτική πρακτική" (Humphreys, 1985: 82).

Μερικές δεκαετίες αργότερα, ο Jean Piaget (1896-1980), ένας ακόμα σπουδαίος Ελβετός θεωρητικός της εκπαίδευσης, ανέπτυξε θεωρίες που εφαρμόστηκαν και εξακολουθούν να εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και τη μουσική εκπαίδευση. Μια εφαρμογή ήρθε μέσα από το *Manhattanville Music Curriculum Program*, τη δεκαετία του 1960, οι δημιουργοί του οποίου χρησιμοποίησαν τα θεωρητικά στάδια του Piaget για να αναπτύξουν ένα σύνθετο αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στα θεωρητικά στάδια της παιδικής ανάπτυξης (Mark, 1996).

Επιλεγμένες θεωρίες για τη Μουσική Εκπαίδευση που έχουν απορριφθεί

Μία θεωρία η οποία γρήγορα απορρίφθηκε προέρχονταν από το παιδοκεντρικό κίνημα. Ήταν η θεωρία της "ανακεφαλαίωσης", σύμφωνα με την οποία τα παιδιά περνούν σχεδόν από τα ίδια στάδια ανάπτυξης που πέρασε ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του (Humphreys, 1985). Η θεωρία αυτή απλά δεν άντεξε κάτω από την επιστημονική εξέταση.

Μία άλλη θεωρία που απορρίφθηκε αναπτύχθηκε από τον Sir Francis Galton (1822-1911), ξάδερφο του Δαρβίνου, ο οποίος πίστευε ότι οι αισθητηριακές αντιλήψεις σχετίζονται μεταξύ τους και με την ευφυΐα (Humphreys, 1998c). Ο James McKeen Cattell (1860-1944), Αμερικανός, έμαθε για τη θεωρία αυτή από τον Galton και την εξέτασε με μία τάξη μαθητών στο *Columbia University* των Η.Π.Α. Ο Cattell ανέπτυξε ένα σύνολο από τεστ αισθητηριακής διάκρισης, τα οποία πίστευε ότι θα προέβλεπαν (θα συσχετίζονταν με) τους βαθμούς των μαθητών στο κολέγιο. Δύο από τα τεστ αυτά μετρούσαν την ικανότητα μουσικής διάκρισης. Όταν φάνηκε ότι τα σκορ στα τεστ δεν σχετίζονταν με τους βαθμούς των μαθητών, ο Cattell έστρεψε την προσοχή του σε άλλα πράγματα. Είναι ενδιαφέρον ότι, παρόλο που η θεωρία του απέτυχε, οι ιδέες του Galton για το συσχέτισμό των πνευματικών ικανοτήτων (κυρίως των αισθητηριακών) μεταξύ τους οδήγησε τον μαθητή του Karl Pearson (1857-1936), ο οποίος είχε έφεση στα μαθηματικά, να αναπτύξει την περιφημη φόρμουλα συσχέτισης, η οποία χρησιμοποιείται πλατιά σήμερα σε ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και άλλες ερευνητικές μελέτες (Humphreys, 1993).

Επίδραση των θεωριών αυτών στη Μουσική Εκπαίδευση

Στις Ηνωμένες Πολιτείες τουλάχιστον, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν θεωρίες ή ο,τιδήποτε μοιάζει με θεωρία στην πράξη, κατά ένα μέρος εξαιτίας της αδυναμίας τους να αποφασίσουν τι ήθελαν να διδάξουν στα δημόσια σχολεία (Humphreys, 1988). Παρόλα αυτά, κάθε μία από αυτές τις εκπαιδευτικές θεωρίες, αλλά και άλλες, είχαν κάποια επίδραση στη μουσική εκπαίδευση.

Γνωρίζουμε ελάχιστα για το βαθμό στον οποίο οι θεωρίες του Πλάτωνα για την εκπαίδευση επηρέασαν την εκπαίδευση της εποχής του και αργότερα, κατά ένα μέρος επειδή το Ελληνικό σύστημα των πόλεων-κρατών ήταν σε παρακμή εκείνη την περίοδο. Παρόλα αυτά γνωρίζουμε ότι οι θεωρίες των σταδίων του Ρουσό επηρέασαν σημαντικά την εκπαίδευση (και τελικά και τη μουσική εκπαίδευση) στη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, παρόλο που η πρόοδος ήταν εξαιρετικά αργή. Αντίθετα, οι θεωρίες του Πεσαλότζι επηρέασαν την εκπαίδευση και τη μουσική εκπαίδευση άμεσα, ιδιαίτερα σε μερικά μέρη της Ευρώπης (κυρίως στη Γερμανία και στην Ελβετία) και στις Η.Π.Α. Ομοίως, η θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου έγινε αμέσως αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα, πράγμα που με τη σειρά του επηρέασε σημαντικά πολλές πλευρές της ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι θεωρίες των σταδίων του Piaget επηρέασαν όχι μόνο τη μουσική εκπαίδευση αλλά και τη γενική εκπαίδευση.

Σύγχρονες θεωρίες

Μέχρι τώρα, έχουμε δει ότι διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες έχουν επηρεάσει τη μουσική εκπαίδευση, ενώ άλλες όχι. Σήμερα, υπάρχουν αρκετές φιλοσοφίες της μουσικής εκπαίδευσης υπό έκδοση, αλλά μόνο μία ευρεία θεωρία μουσικής εκπαίδευσης και μία θεωρία μουσικών προτιμήσεων τις οποίες να γνωρίζω. Η πρώτη ονομάζεται *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* του Edwin Gordon (γεν. το 1927), ενώ η δεύτερη είναι η *Θεωρία των Μουσικών Προτιμήσεων* του Albert LeBlanc (γεν. το 1942) που είναι Αμερικανός, όπως και ο προηγούμενος. Πέρα από τις θεωρίες αυτές, υπάρχουν υποθέσεις για πολλά πράγματα σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, καθώς και μερικά ερευνητικά ερωτήματα που άντεξαν στον χρόνο. Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχουν μόνο δύο πραγματικές θεωρίες, ή έτσι τουλάχιστον τις ονομάζουν οι ίδιοι οι συγγραφείς τους.

Η Θεωρία Μουσικής Μάθησης του Edwin Gordon

Η *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* του Edwin Gordon βασίζεται σε διάφορες προϋποθέσεις, η πρώτη εκ των οποίων είναι ότι "η μάθηση έχει δύο βασικές λειτουργίες: αυτή της *διάκρισης* και αυτή της *επαγωγής*" (Gordon, 1976: 7). Ο

Γκόρντον πιστεύει ότι ένα άτομο πρέπει να είναι ικανό να διακρίνει προκειμένου να μπορεί αργότερα να λειτουργήσει επαγωγικά, μια θεωρία του ψυχολόγου Robert Gagne (1965) την οποία προσάρμοσε στη μουσική. Η θεωρία αυτή έχει έντονες επιρροές σε κάποιους κύκλους.

Στη διάκριση, το πρώτο μαθησιακό στάδιο είναι το *ακουστικό/προφορικό*, το οποίο σημαίνει ότι ο μαθητής πρέπει πρώτα να "ακούει εσωτερικά" τη μουσική και μετά να την τραγουδά ή να την παίζει. (Ο Γκόρντον επινόησε τον όρο "ακουστικότητα" ("audiation") για να δηλώσει την ικανότητα να ακούει κανείς εσωτερικά τη μουσική, άσχετα αν ο ήχος είναι φυσικά παρών ή όχι.) Σύμφωνα με τον Γκόρντον (1976), "μέσα από την εκτέλεση..., το άτομο αρχίζει να αναγνωρίζει ακουστικά μελωδικά και ρυθμικά σχήματα τα οποία έχει διδαχθεί με βάση τη μίμηση. Ως αποτέλεσμα, το άτομο αποκτά την ικανότητα να τα διακρίνει και επομένως αποκτά ένα λεξιλόγιο μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων και ένα ακόμη πιο εκλεπτυσμένο αίσθημα τονικότητας και ρυθμού" (σ.σ. 9-10).

Το δεύτερο στάδιο, η *λεκτική σύνδεση*, περιλαμβάνει "τη σύνδεση συγκεκριμένων ονομάτων με δοσμένες τονικότητες και μέτρα, όπως επίσης συλλαβές για κάθε μελωδικό και για κάθε ρυθμικό σχήμα, από λεξιλόγιο που αποκτήθηκε κατά το ακουστικό/προφορικό επίπεδο..." (Gordon, 1976: 10). Το τρίτο στάδιο, η *μερική σύνθεση*, περιλαμβάνει το συνδυασμό σε ολοκληρωμένα μουσικά σύνολα των μερών που έμαθε το άτομο στα πρώτα δύο στάδια. Το τέταρτο στάδιο, η *σύνδεση με το συμβολισμό*, περιλαμβάνει τη σύνδεση συλλαβικών ονομάτων με συγκεκριμένες νότες και ρυθμούς. Τελικά, στο στάδιο της *τελικής σύνθεσης*, "στο ανώτερο επίπεδο διάκρισης στη μάθηση με βάση τη μίμηση", το άτομο μαθαίνει να συνδυάζει "γνωστά μελωδικά και ρυθμικά σχήματα σε κατανοητά σύνολα για τη δημιουργία ενός πιο σύνθετου αισθήματος τονικότητας και μέτρου, σε συνδυασμό με τη μουσική φόρμα και το στυλ, όπως κάποιος διαβάζει και γράφει μουσική" (σ.σ. 13-14).

Μετά τα πέντε στάδια της *διάκρισης* έρχονται τα τρία μαθησιακά στάδια της *επαγωγής*. Στο πρώτο στάδιο, αυτό της *γενίκευσης*, ο μαθητής αναγνωρίζει ηχητικά σχήματα παρόμοια (αλλά όχι απαραίτητα ίδια) με αυτά που συγκεκριμένα αναγνώριζε κατά τη φάση της διάκρισης. Με άλλα λόγια, ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να γενικεύει σχήματα τα οποία έμαθε νωρίτερα με το αντί. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του Γκόρντον, η γενίκευση εξαρτάται από τη διάκριση. Ένα παράδειγμα που έρχεται στο μυαλό μου είναι όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν να γενικεύσουν τεχνικές εκτέλεσης και στυλ από την έκθεση στην επανέκθεση σε ένα μουσικό κομμάτι.

Το δεύτερο στάδιο στη επαγωγική μάθηση, και το έβδομο στάδιο συνολικά, είναι η *δημιουργικότητα/αυτοσχεδιασμός*. Σύμφωνα με τον Γκόρντον (1976), "το στάδιο δημιουργικότητα/αυτοσχεδιασμός απαιτεί γνώση του περιεχομέ-

νου, η οποία ουσιαστικά παρέχεται κατά τη διάκριση" (σ. 17). Με άλλα λόγια, τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα που ήδη έμαθε ο μαθητής, μπορούν να ακουστούν και να χρησιμοποιηθούν στην εκτέλεση. Το όγδοο και τελικό στάδιο στη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* είναι η *θεωρητική κατανόηση*, η οποία "είναι για τη μουσική, ότι η σημασιολογία και η γλωσσολογία είναι για την ομιλούμενη γλώσσα" (σ. 17). Πιστεύει ότι η διδασκαλία της γλώσσας της μουσικής θα έπρεπε να είναι τελευταία, και όχι πρώτη, αντίθετα με την πρακτική πολλών μουσικών εκπαιδευτικών στη Δύση.

Ο Γκόρντον είναι ίσως περισσότερο γνωστός για τη δουλειά του σχετικά με τη μουσική δεκτικότητα, ιδιαίτερα για το πασίγνωστο τεστ του με την ονομασία *Musical Aptitude Profile (Προφίλ Μουσικής Δεκτικότητας, 1965)*. Ωστόσο, η θεωρία του για τη μουσική μάθηση έχει επηρεάσει πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς στη Βόρεια Αμερική και στην Ευρώπη, και έχει αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία συγκεκριμένου διδακτικού υλικού. Ο ίδιος ο Γκόρντον εξακολουθεί να επεκτείνει και να εξηγεί τη θεωρία του μέσα από εργαστήρια και πληθώρα δημοσιεύσεων (π.χ. Gordon, 1989).

Η Θεωρία Μουσικών Προτιμήσεων του Albert LeBlanc

Η *Θεωρία Μουσικών Προτιμήσεων* του Albert LeBlanc είναι πιο περιορισμένη από αυτή του Γκόρντον διότι ασχολείται μόνο με τις προτιμήσεις των ατόμων για διάφορα είδη μουσικής. Δεν είναι μια γενική θεωρία μουσικής μάθησης. Ο LeBlanc (1980) έθεσε ένα προτεινόμενο μοντέλο μουσικών προτιμήσεων το 1980, ένα μοντέλο που δείχνει "πηγές διακύμανσης στις μουσικές προτιμήσεις" (σ. 29). Δύο χρόνια αργότερα, παρουσίασε μία "θεωρία αλληλεπίδρασης για τις μουσικές προτιμήσεις" (LeBlanc, 1982: 28).

Το μοντέλο του LeBlanc (1982) "είναι μια συμβολική αναπαράσταση μιας απόφασης μουσικής προτίμησης" (σ. 29). Ουσιαστικά, πιστεύει ότι η μουσική προτίμηση βασίζεται σε "εισερχόμενες πληροφορίες", οι οποίες περιλαμβάνουν την ίδια τη μουσική και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται ο ακροατής, καθώς και τα χαρακτηριστικά του ακροατή. Το μουσικό ερεθίσμα (εισερχόμενη πληροφορία) μπορεί να αποτελείται (και να επηρεάζεται) από α) τις φυσικές ιδιότητες του ερεθίσματος, β) την πολυπλοκότητα του ερεθίσματος, γ) το εξω-μουσικό νόημα του ερεθίσματος, και δ) την ποιότητα εκτέλεσης. Οι σχετικές με το πολιτισμικό περιβάλλον μεταβλητές τις οποίες ο LeBlanc θεωρεί ως εισερχόμενες πληροφορίες περιλαμβάνουν: α) την ομάδα των συνομηλίκων, β) την οικογένεια, γ) τις εκπαιδευτικές αρχές και αρχές εξουσίας, και δ) τον συμπτωματικό προγραμματισμό.

Ο LeBlanc τοποθετεί τη μουσική ως μέσο ανάμεσα σε αυτά τα σύνολα των τεσσάρων εισερχόμενων μεταβλητών.

Ο LeBlanc (1982) υποθέτει ότι η συχνότητα, η ένταση, η διάρκεια και η κυματομορφή του ήχου είναι οι φυσικές ποιότητες της μουσικής, οι οποίες επηρεάζουν την προτίμηση του ακροατή. Αναφέρει κάποια ερευνητική βιβλιογραφία για να υποστηρίξει αυτήν την ιδέα. Πιστεύει επίσης ότι "υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο πολυπλοκότητας που είναι ιδανικό για κάθε ξεχωριστό ακροατή" (σ. 31).

Το εξω-μουσικό νόημα μπορεί να έρχεται με τη μορφή του συσχετισμού της μουσικής με χρώματα, με κείμενο που έχει με εξωμουσικά νοήματα και με τη μορφή άλλων παραγόντων. Ο LeBlanc (1982) κάνει την υπόθεση ότι η ποιότητα της εκτέλεσης μπορεί να αφορά "τα προσωπικά χαρίσματα των εκτελεστών όπως επίσης και την ικανότητά τους να παρουσιάζουν εκφραστικά τη μουσική". Πιστεύει ότι "η σεξουαλικότητα είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό των προσωπικών χαρισμάτων πολλών εκτελεστών" (σ. 32), ιδιαίτερα στον χώρο της ποπ μουσικής.

Αυτά τα τέσσερα μουσικά ερεθίσματα-εισερχόμενες μεταβλητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τις τέσσερις περιβαλλοντικές μεταβλητές του ακροατή, όπως επίσης και με τα μέσα με τα οποία παρουσιάζεται η μουσική. Ανεξάρτητα από αυτά, το μουσικό εισερχόμενο ερέθισμα πρέπει να περάσει μέσα από διάφορες "μεταβλητές οι οποίες παρεμβαίνουν" από τη μεριά του ακροατή, και στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι φυσιολογικές συνθήκες, η βασική προσοχή, και η "συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση" ή διάθεση του ακροατή.

Αφού το εισερχόμενο ερέθισμα περάσει μέσα από τις παρεμβαλλόμενες μεταβλητές, υπάρχουν περισσότερα επίπεδα μεταβλητών, εκ των οποίων το πρώτο είναι τα σχετικά σταθερά προσωπικά χαρακτηριστικά του ακροατή, όπως η ακουστική ευαισθησία, η μουσική ικανότητα, ο τύπος της προσωπικότητας, το φύλο, η εθνικότητα και η κοινωνικοοικονομική θέση. Ο LeBlanc (1982) αναγνωρίζει ότι "η έντονη φύση αλληλεπίδρασης αυτών των επιρροών πάνω στη μουσική προτίμηση δίνει το όνομά της στη θεωρία, [δηλ. θεωρία αλληλεπίδρασης], και καθιστά δύσκολη την απομόνωση και μέτρηση της κάθε επιρροής" (σ. 38). Είναι ενδιαφέρον το ότι ο LeBlanc επέλεξε να μην χρησιμοποιήσει τη μεταβλητή της οικειότητας με μια συγκεκριμένη μουσική -για την οποία έχει δείχθει, σε πολλές έρευνες και πριν και μετά την δημοσίευση του μοντέλου του το 1982, ότι επηρεάζει τις προτιμήσεις- αλλά, αντίθετα, επέλεξε να την αποδώσει σε μεταβλητές όπως τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η ομάδα των συνομηλίκων, κ.α.

Για πολλά χρόνια, ο LeBlanc και οι μαθητές και συνεργάτες του εκπόνησαν έρευνες οι οποίες έριξαν φως σε διάφορες πλευρές της θεωρίας του. Το 1991, ο LeBlanc έγραψε ένα άρθρο με τον τίτλο "*Μερικά αναπάντητα ερωτήματα στην έρευνα των μουσικών προτιμήσεων*" (LeBlanc, 1991). Οι έρευνες συνεχι-

στηκαν και μετά από αυτό, μέχρι το 1996, όταν έγραψε μια προσωπική αναφορά με τίτλο "Χτίζοντας μία Θεωρία στη Μουσική Εκπαίδευση", ως άρθρο σε ένα φιλοσοφικό περιοδικό (LeBlanc, 1996).

Δεν γνωρίζω αν υπάρχουν άμεσες επιδράσεις της θεωρίας αυτή στη μουσική εκπαιδευτική πρακτική, παρόλο που είμαι σίγουρος ότι διάφοροι μουσικοπαιδαγωγοί συνειδητοποίησαν βαθύτερα τη σημασία των διαφόρων παραγόντων στο θεωρητικό μοντέλο του LeBlanc. Την εποχή που παρουσίαζε τη θεωρία του, ο LeBlanc έγραψε ότι "εκτός από το ότι παρέχει μία δομή για συνεχόμενη έρευνα, μία λειτουργική θεωρία θα μπορούσε να βοηθήσει τους δασκάλους που έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν πώς αναπτύσσονται οι προτιμήσεις, και να βοηθήσει τους μουσικοθεραπευτές να ωφεληθούν από νέες σκέψεις σχετικά με τη λειτουργία ενός βασικού μουσικοθεραπευτικού εργαλείου" (σ. 29). Ωστόσο, έγραψε επίσης ότι η θεωρία του θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στην ερμηνεία ερευνών που έχουν ήδη γίνει και στην καθοδήγηση νέων ερευνών, παρόλο που "η ελπίδα να προβλέπουμε μελλοντικά γεγονότα ή η δυνατότητα να τα ελέγξουμε θα παραμείνει άπιαστος στόχος για οποιαδήποτε θεωρία ασχολείται με ένα φαινόμενο τόσο πολύπλοκο όσο αυτό των μουσικών προτιμήσεων" (σ. 42).

Συμπεράσματα

Στην πράξη, τόσο σήμερα όσο και ιστορικά, οι μουσικοί και οι γενικοί εκπαιδευτικοί υπήρξαν σχετικά χαλαροί στην χρήση των όρων θεωρία και πράξη (ή πρακτική). Στις Η.Π.Α., τουλάχιστον, η πράξη, δηλαδή η πρακτική της μουσικής παιδαγωγικής στα δημόσια σχολεία, αποτελείται βασικά από μπάντες, χορωδίες και ορχήστρες, και μουσική για μαθητές γενικής μουσικής. Έξω από τα σχολεία, η μουσική διδάσκεται κατά ένα μεγάλο μέρος όπως διδάσκονταν πάντα, μέσα από την εξάσκηση του μαθητή. Πριν από τέσσερα χρόνια, στο πρώτο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. στη Θεσσαλονίκη, περιέγραφα το βασικό μουσικό μας σύστημα στα αμερικανικά δημόσια σχολεία. Η γενική αυτή θεώρηση έκανε εμφανές ότι κανένα από τα βασικά μας μέσα διδασκαλίας της μουσικής δεν προέκυψε από θεωρίες, αλλά αντίθετα από πρακτικές της κοινωνίας έξω από τα σχολεία, όπως η επίδραση που είχε η Προτεσταντική εκκλησία και η θέση του τραγουδιού στην κοινωνία στις σχολικές χορωδίες, οι επιδράσεις των στρατιωτικών, δημοτικών, βιομηχανικών και επαγγελματικών φιλαρμονικών στις μπάντες των σχολείων και η επίδραση της ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης ή πράξης στις σχολικές ορχήστρες (Humphreys, 1998b). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, από την άλλη πλευρά, η έμφαση δίνεται στην "σύνθεση", που ορίζεται πολύ πλατιά και περιλαμβάνει τον αυτοσχεδιασμό και τις διασκευές (Swanwick, 1999a: 28).

Όπως υπογραμμίστηκε νωρίτερα, διάφορες θεωρίες έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση και τη μουσική εκπαίδευση με διάφορους σημαντικούς τρόπους. Ωστόσο, για αυτούς που αναζητούν μία ή περισσότερες θεωρίες μουσικής εκπαίδευσης και πράξη βασισμένη σε αυτές, τους περιμένει η απογοήτευση. Είναι μάλλον ασφαλές να πει κανείς ότι οι διάφορες φιλοσοφίες της μουσικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον στις Η.Π.Α., επηρέασαν την πράξη περισσότερο από ότι οι θεωρίες του Gordon ή του LeBlanc.

Η μουσική παιδεία ως αισθητική παιδεία, με το βασικό της υπέρμαχο, τον Bennett Reimer (π.χ. Reimer, 1989), είναι μια φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση, η οποία υποστηρίζει ότι διδάσκουμε μουσική για χάρη της μουσικής - κυρίως για τις αισθητικές ποιότητες που ενυπάρχουν στη μουσική. Μία ανταγωνιστική θεωρία από τον μαθητή του Reimer, τον David J. Elliott (Elliott, 1995), βασίζεται περισσότερο στην πράξη της μουσικής παρά στην αισθητική προσήλωση σε αυτή.

Σε τελική ανάλυση, υποστηρίζω ότι η μουσική εκπαιδευτική πράξη υπάρχει με τον τρόπο που υπάρχει μέσα από μία ποικιλία μέσων, τα οποία συμπεριλαμβάνουν οικονομικά, θρησκευτικά, πολιτικά, στρατιωτικά και, ναι, φιλοσοφικά και θεωρητικά μέσα. Η μουσική εκπαίδευση είναι μία πρακτική, όχι ένας χώρος φιλοσοφικής και καλλιτεχνικής διερεύνησης, όπως για παράδειγμα ο χώρος της μουσικολογίας. Παρόλα αυτά, λίγοι μουσικοπαιδαγωγοί επιχειρήσαν να αναπτύξουν φιλοσοφίες και θεωρίες που έχουν σχέση με την πράξη της μουσικής εκπαίδευσης. Ακόμη σημαντικότερο, η μουσική εκπαιδευτική πράξη έχει επηρεαστεί σημαντικά από γεγονότα στις κουλτούρες μέσα στις οποίες έχει εμπεδωθεί, και στα οποία συμπεριλαμβάνονται οι εφαρμογές νέων γενικών θεωριών της εκπαίδευσης και μάθησης.

Εκπαιδευτικοί και μουσικοπαιδαγωγοί αναζητούν εδώ και πολύ καιρό επισημονικούς τρόπους διδασκαλίας. Ολοφάνερα, η διδασκαλία σήμερα είναι διαφορετική από τη διδασκαλία στην Αρχαία Ελλάδα. Μερικές από τις αλλαγές που συντελέστηκαν ήταν αποτέλεσμα επίσημων θεωριών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ιδιαίτερα από το Ρουσό και μετά (Humphreys, 1988). Ωστόσο, θεωρώ ότι οι πιο σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση έγιναν ως αποτέλεσμα παρατηρούμενων κοινωνικών αναγκών, όπως το γεγονός ότι τα σύγχρονα κράτη σήμερα προσπαθούν να παρέχουν παιδεία σε όλα τα παιδιά, και όχι μόνο στα παιδιά της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ελίτ (Humphreys, 2002).

Η προσωπική μου άποψη είναι ότι βρισκόμαστε στα πρώτα στάδια μίας νέας περιόδου έντονων αλλαγών στην εκπαίδευση, μιας περιόδου που θα ισοδυναμεί ή θα ξεπεράσει σε σπουδαιότητα το ισχυρό προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα (Humphreys, 1999). Η αλλαγή αυτή προκαλείται από τη νέα παγκόσμια οικονομία στον σύγχρονο κόσμο, όχι από εκπαιδευτικές θεωρίες. Αντί να ζη-

τείται και να απαιτείται από τα σχολεία να διδάσκουν μαθητές για μία ξεπερασμένη βιομηχανική οικονομία (Humphreys, 2002), μπορεί να ζητηθεί από σχολεία, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικές ενώσεις όπως η Ε.Ε.Μ.Ε. να δουν την εκπαίδευση πολύ πλατύτερα απ' ότι την έβλεπαν στο παρελθόν (Humphreys, 1998a). Πράγματι, σε εκατοντάδες σχολεία σε όλες τις Η.Π.Α. υπάρχουν εξαιρετικά επιτυχημένα πειραματικά προγράμματα που διδάσκουν στους μαθητές πώς να ζουν καλύτερα με τα συναισθήματά τους - να μειώνουν τη βία και τη χρήση ναρκωτικών, και να τα πηγαίνουν καλύτερα με τους άλλους ανθρώπους (Coleman, 1995). Ανεξάρτητα από αυτό, οι έρευνες για καινούργιες και καλύτερες φιλοσοφίες και θεωρίες θα συνεχιστούν, και μερικές θα μας σπρώξουν μπροστά στην ποιότητα αυτού που κάνουμε, στη διαδικασία της μουσικής. Οι θεωρίες, στην ευρύτερη έννοιά τους, μας έχουν βοηθήσει, και η έρευνα για καλύτερες θεωρίες πρέπει να συνεχιστεί μαζί με την έρευνα για τα μέσα για τα οποία οι θεωρίες αυτές θα καθοδηγήσουν την πράξη στη μουσική εκπαίδευση.

Μετάφραση: Λελούδα Στάμου

Βιβλιογραφία

- Bontinck, I. (1997). Music as social praxis. Στο M. McCarthy (ed.). *Music Education as Praxis: Reflecting on Music-Making as Human Action*. College Park, MD: University of Maryland, 84.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Gagn, R. (1965). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gordon, E.E. (1976/1977). *Learning Sequence and Patterns in Music*. rev. ed. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E.E. (1989). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. 1989 ed. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gruhn, W. (2002). European "methods" for American nineteenth-century singing instruction: A cross-cultural perspective on historical research. *Journal of Historical Research in Music Education*, (22), 3-18.
- Humphreys, J.T. (1985). The child-study movement and public school music education. *Journal of Research in Music Education*, (33), 79-86.
- Humphreys, J.T. (1988). Applications of science: The age of standardization and efficiency in music education. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, (9), 1-21.
- Humphreys, J.T. (1993). Precursors of musical aptitude testing: From the Greeks through the work of Francis Galton. *Journal of Research in Music Education*, (41), 315-327.
- Humphreys, J.T. (1998a). The content of music education history? It's a philosophical question, really. *Philosophy of Music Education Review*, (6), 90-95.
- Humphreys, J.T. (1998b). Μουσική εκπαίδευση στις Η.Π.Α.: Μια επισκόπηση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(1), 53-63.

- Humphreys, J.T. (1998c) Musical aptitude testing: From James McKeen Cattell to Carl Emil Seashore. *Research Studies in Music Education*, (10), 42-53.
- Humphreys, J.T. (1999). On teaching pigs to sing. Paper published on the MayDay Group website: <http://members.aol.com/jtigates/maydaygroup>.
- Humphreys, J.T. (2002). Some notions, stories, and tales about music education in society: The coin's other side. *Journal of Historical Research in Music Education*. (forthcoming).
- LeBlanc, A. (1980). Outline of a proposed model of sources of variation in musical taste. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61, 29-34.
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19, 28-45.
- LeBlanc, A. (1991). Some unanswered questions in music preference research. *Contributions to Music Education*, 18, 66-73.
- LeBlanc, A. (1996). Building theory in music education: A personal account. *Philosophy of Music Education Review*, 4, 107-116.
- Mark, M.L. (1982). *Source Readings in Music Education History*. New York: Schirmer Books.
- Mark, M.L. (1996). *Contemporary Music Education*, 3rd ed. New York: Schirmer Books.
- The Merriam Webster Dictionary: Home and Office Edition*. (1998). Springfield, MA: Merriam-Webster, Incorporated, Publishers.
- Regelski, T.A. (1998). The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy of Music Education Review*, (6), 22-59.
- Reimer, B. (19??). *A Philosophy of Music Education*, 2nd. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Simpson, J.A. & Weiner, E.S.C. (1989). *The Oxford English Dictionary*, second edition. Oxford: Clarendon Press.
- Swanwick, K. (1999a). Music making and music teaching as thoughtful action. Στο M. McCarthy (ed.). *Music Education as Praxis: Reflecting on Music-Making as Human Action*. College Park, MD: University of Maryland, 26-40.
- Swanwick, K. (1999b). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Webster's Unabridged Dictionary of the English Language*. (2001). New York: Random House.

Ο Jere T. Humphreys είναι Καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής στο School of Music της Arizona State University στις Η.Π.Α., έχει δημοσιεύσει περισσότερα από 60 άρθρα, κριτικές, κεντρικές εισηγήσεις και ανακοινώσεις σε συνέδρια και έχει δουλέψει επαγγελματικά σε περίπου 15 χώρες. Ήταν μέλος της Συντακτικής Επιτροπής των περιοδικών: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Update: Applications of Research in Music Education*, καθώς και σε άλλα σημαντικά ερευνητικά περιοδικά στην Αγγλική γλώσσα σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση. Για 10 χρόνια ανήκε στην Εκτελεστική Επιτροπή της Ένωσης για την Έρευνα στη μουσική Εκπαίδευση (*Society for Research in Music Education*) και για 4 χρόνια στην Εκτελεστική Επιτροπή της Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μουσικών Εκπαιδευτικών (*Society for Music Teacher Education*), επιτροπές που ανήκουν και οι δύο στην Ένωση *Music Educators National Conference*. Την Άνοιξη του 2002 υπηρέτησε ως *Senior Fulbright Scholar* στην ανατολική ευρώπη. Ο κ. Humphreys είναι επιστημονικός σύμβουλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Connections between Theory and Praxis in Music Education: Some Historical, Philosophical, and Practical Perspectives

Jere T. Humphreys (U.S.A.)

The first part of this paper provides an overview of some important historic theories of education and their influences on music education. The second part deals with two specific theories related to music education, both from the late twentieth century. The paper presents some insights into the effects of these theories on the practice of music education (praxis). The important historic theories of education with implications for education and music education discussed in this paper are: (1) Charles Darwin's theory of evolution, published in 1759; (2) Jean Jacques Rousseau's concepts of childhood, published in 1762; (3) Henrich Pestalozzi theory on the sequencing of instruction, published (variously) in 1810; (4) G. Stanley Hall's theories of child development stages, especially his construct of adolescence (1880s); (5) education theories of John Dewey and other leaders of the progressive education movement; and (6) Jean Piaget's theories of childhood development stages. The influences of these theories on music education praxis are discussed largely as a group. The two theories of music education discussed in this paper are: (1) Edwin E. Gordon's Music Learning Theory, and (2) Albert LeBlanc's theory of music preference. Both these theories are illustrated and their influences on music education praxis are discussed separately.

Jere Humphreys, professor of music (education) in the School of Music at Arizona State University in the USA, has published more than sixty articles, reviews, editorials, and proceedings papers, and has done professional work in some fifteen countries. He has served on the editorial boards of the Bulletin of the Council for Research in Music Education, Update: Applications of Research in Music Education, and several other major English-language research journals related to music education. Currently he is editor of the Journal of Historical Research in Music Education. He served for ten years on the Executive Committee of the Society for Research in Music Education and for four years on the Executive Committee of the Society for Music Teacher Education, both of the Music Educators National Conference. In the Spring of 2002, he will serve as a Senior Fulbright Scholar to Eastern Europe.

Συγκριτικές στρατηγικές διδασκαλίας: μία διαπολιτισμική άποψη

Ana Lucia Frega

(Μπουένος Άιρες, Αργεντινή)

Στην παρουσίαση αυτή, η ομιλήτρια επικεντρώνεται στα βασικά προβλήματα-προκλήσεις που έρχεται να αντιμετωπίσει η Μουσική Εκπαίδευση μέσα σε έναν κόσμο αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών, όπου οι τοπικές παραδόσεις και ταυτότητες, αυτό που η UNESCO ονομάζει "Πολύτιμη κληρονομιά", βρίσκονται σε κίνδυνο. Στρατηγικές διδασκαλίας γεννημένες μέσα σε έναν συγκεκριμένο πολιτισμό τείνουν να εξαγονται και να εφαρμόζονται σε άλλους, με ελάχιστο ή ανύπαρκτο σεβασμό προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Στόχος της παρουσίασης αυτής είναι να προσεγγίσει τον δύσκολο αυτόν τομέα, δίνοντας έμφαση στο πολυτισμικό περιβάλλον μιας εθνικής παιδείας και να παρέχει εργαλεία σκέψης για την εξεύρεση λογικών τρόπων αξιοποίησης αυτού του πλούτου διδακτικών δυνατοτήτων που προσφέρουν οι πιο φημισμένες και παγκοσμίως γνωστές "μέθοδοι" διδασκαλίας.

Στη μουσική εκπαίδευση σήμερα είναι απαραίτητη η προετοιμασία για μια "αλλαγή ταχυτήτων", όποια στιγμή κι αν χρειαστεί να γίνει αυτό, μια αλλαγή που αφορά όχι μόνο στις στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και στην επιλογή υλικών για την τάξη και στην αντιμετώπιση της καθημερινής πραγματικότητας στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.

Αλλαγή ταχυτήτων

Η μεταφορά αυτή επιλέχθηκε γιατί μπορεί να αποδώσει πλούσια αυτό στο οποίο στοχεύει η συγκεκριμένη παρουσίαση, δηλ. μια διαπολιτισμική προοπτική στις στρατηγικές μουσικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα κάτω από τον προβληματισμό που δημιουργούν οι προκλήσεις των εισερχόμενων "αλλαγών στον κόσμο" και του "πνεύματος των καιρών".

Το "weltzeitung" του 21ου αιώνα μπορεί να σημαίνει μια ποικιλία πραγμάτων, ιδιαίτερα αν έχει κανείς υπόψη το έγγραφο της UNESCO με τον τίτλο "Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα" και τις προτάσεις που γίνονται. Πολλές συζητήσεις, από ελαφρές και επιφανειακές μέχρι βαθιές αναλύσεις για την πραγματικότητα και τις προβλέψεις για το μέλλον της ανθρωπότητας, ασχολούνται με τις ωφέλειες και τους κινδύνους αυτής της πραγματικότητας. Της πραγματι-