



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Φιλοσοφία και Τέχνες

Διπλωματική Εργασία

*«Η κριτική θεωρία στη μουσική εκπαίδευση. Από την Σχολή της
Φρανκφούρτης στη σύγχρονη τάξη.»*

Ισμήνη Μπαλατσού

Επιβλέπων καθηγητής: Κωνσταντίνος Κασάρας

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέας/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Φιλοσοφία και Τέχνες

*«Η κριτική θεωρία στη μουσική εκπαίδευση. Από την Σχολή της
Φρανκφούρτης στη σύγχρονη τάξη.»*

Ισμήνη Μπαλατσού

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
Κασάρας Κωνσταντίνος

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Ποταμιάς Σπυρίδων

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

Στην οικογένειά μου

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο. Κωνσταντίνο Κασάρα για την καθ' όλη καθοδήγηση και συνεργασία μας.

Περίληψη

Ανέκαθεν η μουσική αποτελούσε αναπόσπαστο και θεμελιώδη πυλώνα της εκπαίδευσης. Από την αρχαιότητα ακόμη, ο Πλάτωνας επεσήμανε τη σημασία της πνευματικής και σωματικής ισορροπίας των νέων, προβάλλοντας ένα εκπαιδευτικό πρότυπο στο οποίο η μουσική αναδεικνυόταν σε μάθημα εξέχουσας σημασίας για την ανατροφή, τη διαπαιδαγώγηση, καθώς και τη μελλοντική ηθική και κοινωνική τους συγκρότηση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνήσε τη σημασία της Σχολής της Φρανκφούρτης μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή ενδέχεται να επηρεάζει τη μουσική αγωγή, διαμορφώνοντας την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η έρευνα εστίασε στους εκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία, καθώς και στη διαμόρφωση της μουσικής συνείδησης και κουλτούρας. Στο πλαίσιο αυτό, εκπαιδευτικοί μουσικής της δημόσιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε έρευνα, συμπληρώνοντας δομημένο ερωτηματολόγιο, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με τη μαζική κουλτούρα, την Κριτική Θεωρία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Παράλληλα, η εργασία εμβάθυνε στον κοινωνικό ρόλο της μουσικής, τόσο ως μορφής τέχνης όσο και ως παιδαγωγικού εργαλείου, στη διαμόρφωση της διανοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης παιδιών και εφήβων. Εξετάστηκε επίσης η δυνατότητα αναγνώρισης των παραπάνω διαστάσεων από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με στόχο τη διαμόρφωση ενός προσαρμοσμένου και παιδαγωγικά τεκμηριωμένου μουσικού προγράμματος, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η μουσική παιδεία, ως πεδίο που μπορεί να εμπνέεται από τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας, δύναται να λειτουργήσει, έως έναν βαθμό, ως αντιστάθμισμα απέναντι σε μορφές κοινωνικής παθογένειας, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την αισθητική καλλιέργεια και την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενεργητικής και κριτικής ακρόασης, προάγοντας τη διαμόρφωση ακροατών με ανεπτυγμένη κοινωνική και πολιτισμική συνείδηση.

Λέξεις – Κλειδιά: Σχολή της Φρανκφούρτης (ΣτΦ), Κριτική θεωρία, Μουσική Εκπαίδευση, Μαζική Κουλτούρα.

Abstract

Music has always constituted an integral and fundamental pillar of education. Since antiquity, Plato emphasized the importance of the intellectual and physical balance of young people, proposing an educational model in which music occupies a central role in their upbringing, education, and future moral and social development.

The present master's thesis investigates the significance of the Frankfurt School through the perspective of Critical Theory and examines the ways in which its principles may influence music education by shaping students' perceptual abilities in both primary and secondary education.

The study explores the educational factors influencing music teaching, as well as the development of students' musical awareness and cultural identity. To investigate these issues, a quantitative research design was employed, and public-school music teachers participated in the study by completing a structured questionnaire. The research aimed to explore their perceptions regarding the relationship between music education, mass culture, Critical Theory, and the development of students' critical thinking.

Furthermore, the thesis explores the social role of music both as an art form and as an educational tool that contributes to the intellectual, emotional, and social development of children and adolescents. It also examines teachers' ability to recognize these dimensions within the school environment, with the aim of designing pedagogically sound music programmes that respond to the needs of contemporary schools.

The findings indicate that music education, when informed by the principles of Critical Theory, can function as a counterbalance to forms of social dysfunction by fostering critical thinking, aesthetic cultivation, and students' social awareness. Moreover, the results suggest that music education promotes active and critical listening, contributing to the development of reflective listeners with enhanced social and cultural consciousness.

Keywords: Frankfurt School, Critical Theory, Music Education, Mass Culture

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Περιεχόμενα	7
Εισαγωγή	9

Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1ο: Σχολή της Φρανκφούρτης και Κριτική θεωρία	
1.1 Η θεωρητική συγκρότηση της πρώιμης κριτικής θεωρίας	10
1.2 Πρώτη, Δεύτερη και Τρίτη γενιά της Σχολής	13
1.3 Η παρακμή	17

Κεφάλαιο 2ο: Πολιτισμός και Κουλτούρα

2.1 Η Βιομηχανία της Κουλτούρας	19
2.2 Μαζική Κουλτούρα	22
2.3 Ψυχολογία της συλλογικής συμπεριφοράς	25

Κεφάλαιο 3ο: Σημασία της μουσικής καλλιέργειας και ωριμότητα στην εκπαίδευση

3.1 Το αναπτυξιακά συνειδησιακό επίπεδο των μαθητών	28
3.2 Η σημασία της μουσικής καλλιέργειας	30
3.3 Η μουσική παιδεία στα σύγχρονα σχολεία	32
3.4 Ο ρόλος της κριτικής θεωρίας στην μουσική παιδεία	34
3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας	36

Εμπειρική Έρευνα

Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	38
4.2 Ερευνητική Μέθοδος	40
4.3 Δείγματα	41
4.4 Σύνταξη Ερωτηματολόγιο	43
4.5 Χρονοδιάγραμμα και Ερευνητική διαδικασία	44

Κεφάλαιο 5ο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων	45
---	----

Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1 Μουσική εκπαίδευση και μαζική κουλτούρα	62
6.2 Μουσική εκπαίδευση, κριτική συνείδηση, κοινωνική χειραφέτηση	64
6.3 Εκπαιδευτικός φορέας κριτικού αναστοχασμού	66
6.4 Μουσική ωριμότητα και τύποι ακροατών	68
Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα – Προτάσεις – Περιορισμοί	70
Επίλογος	72
Βιβλιογραφικές Αναφορές	73
Δικτυογραφία	77
Παράρτημα	78

Εισαγωγή

Η μουσική αποτελεί διαχρονικά ένα από τα σημαντικότερα πεδία ανθρώπινης έκφρασης και κοινωνικής επικοινωνίας. Από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, η μουσική συνδέθηκε στενά με την εκπαίδευση, την καλλιέργεια του χαρακτήρα και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Παράλληλα, η ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών, η εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και η εμπορευματοποίηση του πολιτισμού μετέβαλαν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, διαδίδεται και προσλαμβάνεται η μουσική εμπειρία. Η μουσική δεν αποτελεί πλέον μόνο μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά και προϊόν ενός ευρύτερου πολιτισμικού και οικονομικού συστήματος, το οποίο επηρεάζει τις αισθητικές προτιμήσεις, τις πολιτισμικές επιλογές και τον τρόπο σκέψης των ατόμων.

Η προβληματική αυτή απασχόλησε ιδιαίτερα τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης, οι οποίοι, μέσα από την ανάπτυξη της Κριτικής Θεωρίας, επιχείρησαν να αναλύσουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι σύγχρονες κοινωνίες διαμορφώνουν τη συνείδηση των ατόμων. Ιδιαίτερα ο Theodor W. Adorno, ως φιλόσοφος αλλά και μουσικός, αφιέρωσε σημαντικό μέρος του έργου του στη μελέτη της μουσικής, της πολιτισμικής βιομηχανίας και των επιδράσεών τους στη διαμόρφωση της αισθητικής κρίσης και της κοινωνικής συνείδησης.

Σε μια εποχή κατά την οποία οι μαθητές έρχονται καθημερινά σε επαφή με μεγάλο όγκο μουσικών και πολιτισμικών ερεθισμάτων μέσω του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η μουσική εκπαίδευση καλείται να υπερβεί τον στενό χαρακτήρα της τεχνικής κατάρτισης και να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής συνείδησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται καθοριστικός, καθώς καλείται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν τη μουσική όχι μόνο ως αντικείμενο κατανάλωσης, αλλά και ως πεδίο ερμηνείας, αναστοχασμού και κοινωνικής κατανόησης.

Κεφάλαιο 1ο

Σχολή της Φρανκφούρτης και Κριτική θεωρία

1.1 Η θεωρητική συγκρότηση της πρώιμης κριτικής θεωρίας

Στη σύγχρονη παγκόσμια ιστορία ο 20^{ος} αιώνας αποτελεί την απαρχή του επαναπροσδιορισμού της φιλοσοφικής σκέψης. Χαρακτηρίζεται ως ένα κομβικό σημείο συνύπαρξης φιλοσοφικών τάσεων που προϋπήρχαν, με νεοσύστατα φιλοσοφικά ρεύματα. Η ταυτόχρονη παρουσία ωστόσο, αντιμαχόμενων φιλοσοφικών ρευμάτων όπως η φαινομενολογία, η οντολογία, ο εμπειρισμός, ο καντιανισμός και ο μαρξισμός δημιούργησε ένα έντονο περιβάλλον φιλοσοφικής σύγχυσης και αντιπαράθεσης. Απότοκο της συνθήκης αυτής, υπήρξε η διαμόρφωση μιας νέας φιλοσοφικής προσέγγισης, γνωστής ως “Κριτική Θεωρία”.

Η έμπνευση και διαμόρφωση της Κριτικής Θεωρίας, σύμφωνα με τον Miller (2014) αποδίδονται σε θεωρητικούς που συνδέονται άμεσα με το Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών (*Institut für Sozialforschung*) της Φρανκφούρτης, κατά το χρονικό διάστημα από τη δεκαετία του 1920 έως και την δεκαετία του 1970. Το σύνολο των στοχαστών που συνέβαλαν στην σύλληψη και εδραίωση της φιλοσοφικής αυτής θεωρίας, αποτέλεσε τη λεγόμενη “Σχολή της Φρανκφούρτης”. Ωστόσο πολλοί μελετητές, μεταξύ των οποίων και ο Fred Rush, αποδίδουν στον Horkheimer τα πρωτεία της σύλληψης της Κριτικής Θεωρίας, επικαλούμενοι τα πρώιμα έργα του ως θεωρητικό υπόβαθρο. Αν και πολλές από τις ιδέες του δεν κατάφεραν να ευδοκιμήσουν λόγω ελλείψεως θεωρητικών λεπτομερειών ή αντιφατικών στοιχείων, αποτελεί πρωτοπόρα μορφή στην ηγεσία του Ινστιτούτου. Προσέγγιζε και αντιλαμβανόταν το Ινστιτούτο, ως ένα πεδίο διαλόγου όπου ήταν δυνατή η συνύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων πάνω σε κοινά ζητήματα. Η στάση αυτή συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού διανοητικού πεδίου, όπου ακόμα και αντιτιθέμενες θέσεις μπορούσαν να αναπτύσσονται και να ενθαρρύνονται. (Rush, 2004)

Ωστόσο οι θέσεις που κυριάρχησαν από την πρώτη στιγμή στη διαμόρφωση της Κριτικής Θεωρίας συνδέθηκαν άμεσα με την γερμανική φιλοσοφική παράδοση του Marx και του Hegel, καθώς και με στοιχεία καντιανισμού, τα οποία εισήγαγαν ο Benjamin και ο Adorno. (Abromeit, 2011: 87) Σύμφωνα με την Ιωαννίδου (2015: 23), η διαλεκτική μέθοδος όπου υιοθετείται από τον Hegel, χρησιμεύει ως εργαλείο κατανόησης των κοινωνικών και ιστορικών αλλαγών, ενώ η συμβολή του Marx, στη διαμόρφωση της Κριτικής Θεωρίας αποτυπώνεται με αναφορές σε θέματα υλισμού, παραγωγής και κριτικής της καπιταλιστικής κοινωνίας. Παράλληλα οι έννοιες της εμπειρίας και της γνώσης επαναπροσδιορίζονται, με την έννοια της γνώσης να μην αντιμετωπίζεται πια ως ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά ως ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη, καθιστώντας αναγκαία τη διαρκή κριτική της, δίνοντας έτσι έμφαση στον κριτικό και ενεργό ρόλο του υποκειμένου.

Η συγκρότηση της Κριτικής Θεωρίας αναδεικνύει την έντονη ανησυχία των Horkheimer και Adorno απέναντι στο ενδεχόμενο υποκατάστασης της φιλοσοφίας από μία νέα επιστήμη. Στο πλαίσιο αυτό, η Κριτική Θεωρία, συγκροτείται ως ένα διεπιστημονικό θεωρητικό σχήμα, το οποίο επιδιώκει, όχι μόνο την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και τον μετασχηματισμό της κοινωνικής συνείδησης.

Η φιλοσοφική ρευστότητα, όπως επισημαίνει ο Rush (2004), αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συνοχής της πρώιμης Κριτικής Θεωρίας. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται, τόσο από τη νοοτροπία που καλλιεργείται στο Ινστιτούτο, όσο και από τη σταδιακή μεταστροφή του ίδιου του Horkheimer προς μία περισσότερο κριτική και ευαίσθητοποιημένη εκδοχή της Κριτικής Θεωρίας όπως αυτή αναπτύχθηκε από τους Adorno και Benjamin. Η σημασία της προοδευτικότητας και της ρευστότητας ως θεμελιώδη χαρακτηριστικά της νέα αυτής φιλοσοφικής προσέγγισης, συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός ακλόνητου θεωρητικού πλαισίου. Στόχος της δεν ήταν η άπαξ ερμηνεία και η απόδοση νοήματος του αντικείμενου μελέτης, αλλά η συνεχής διερεύνηση του αντικείμενου μέσω της έννοιας της «μεταμόρφωσης» (transfiguration) όπως χαρακτηρίστηκε από τον Adorno και τον Horkheimer (Celikates, 2023).

Παρά την αποδοχή που γνώρισε η Κριτική Θεωρία, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1960, δεν έλειψαν οι θεωρητικές διαφορές και συγκρούσεις, τόσο μεταξύ των ίδιων των μελών της, όσο και με εκπροσώπους άλλων φιλοσοφικών ρευμάτων. Μία από τις σημαντικότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ δύο εκ των κορυφαίων φιλοσόφων της πρώτης γενιάς, του T. Adorno και του Horkheimer,¹ αφορούσε την θέση που όφειλε να κατέχει η εμπειρία σε σχέση με την θεωρία. Με τη σταδιακή υιοθέτηση των θέσεων του Adorno από τον Horkheimer, η Κριτική Θεωρία, έθεσε ως βασικό της στόχο, σύμφωνα με τον Celikates (2023), την ένωση της θεωρίας και της πράξης έτσι ώστε ο θεωρητικός να δύναται να σχηματίσει *“μια δυναμική ενότητα με την καταπιεσμένη τάξη”* (Horkheimer 1972, 215). Η ενότητα αυτή, καθοδηγείται από ένα χειραφετητικό ενδιαφέρον, το οποίο ορίζεται αρνητικά ως επιδίωξη για την *“κατάργηση της κοινωνικής αδικίας”* (Horkheimer, 242) και θετικά ως το ενδιαφέρον για την καθιέρωση *“λογικών συνθηκών ζωής”* (Horkheimer, 199).

Οι θεωρητικές εντάσεις δεν περιορίστηκαν μόνο στο εσωτερικό της Σχολής, αλλά επεκτάθηκαν και στη σχέση της Κριτικής Θεωρίας με άλλα φιλοσοφικά ρεύματα της εποχής. Ένας από τους μεγαλύτερους πολέμιους της Κριτικής Θεωρίας, σύμφωνα με τον Rush (2004), υπήρξε ο Heidegger. Ο Adorno, άσκησε έντονη κριτική στη φιλοσοφική του σκέψη, θεωρώντας

¹ Σύμφωνα με την Ιωαννίδου (2015, 30), η σημασία της εμπειρικής μεθόδου αποτέλεσε για τον Horkheimer αδιαπραγμάτευτη πηγή γνώσης, σε τέτοιο βαθμό ώστε να τον οδηγήσει σε έντονη θεωρητική ρήξη με τον Adorno. Ωστόσο, παρά τις επιφυλάξεις του απέναντι στον εμπειρισμό ως κυρίαρχη γνωσιολογική προσέγγιση, ο Adorno ήταν αυτός που συμμετείχε ενεργότερα στην εκπόνηση εμπειρικών ερευνών, συνεργαζόμενος με άλλους φιλοσόφους και θεωρητικούς.

ότι αναπαράγει βασικά στοιχεία της υπαρξιακής προβληματικής του Kierkegaard. Ρήξη ωστόσο, επήλθε και με τη Σχολή του Marburg, κυρίως λόγω ερμηνευτικών διαφορών που αφορούσαν τη σχέση ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και την εμπειρία στο πλαίσιο της καντιανής φιλοσοφίας. Οι θεωρητικές αυτές αντιπαραθέσεις, ωστόσο, δεν στάθηκαν εμπόδιο στη διαμόρφωση, τη διάδοση και τη διαρκή εξέλιξη της Κριτικής Θεωρίας από τους εκπροσώπου και των τριών γενεών της Σχολής της Φρανκφούρτης.

1.2 Πρώτη, Δεύτερη και Τρίτη γενιά της Σχολής

Η ανάγκη ανάλυση της συγκρότησης της Σχολής της Φρανκφούρτης, αναδεικνύει μια μακρά ιστορική πορεία, άρρηκτα συνδεδεμένη με καθοριστικά κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα που επηρέασαν την εξέλιξη της σύγχρονης ανθρωπότητας. Η πορεία αυτή εστιάζει στην προέλευση, στις θεωρητικές επιρροές, αλλά και στις αναπόφευκτες συγκρούσεις μεταξύ των μελών της, τόσο αναφορικά με τη συνέχιση και εξέλιξη της θεωρίας όσο και με τη διαδοχική μεταβίβαση της από γενιά σε γενιά. Το γεγονός αυτό καθιστά τη Σχολή ένα πολυδιάστατο και ισχυρό φιλοσοφικό ρεύμα. Η κριτική θεωρία εξελίχθηκε ως μία προσαρμοστική θεωρητική προσέγγιση, παραμένοντας ωστόσο προσηλωμένη στις βασικές αρχές που διαμορφώθηκαν από την επονομαζόμενη *Πρώτη Γενιά* (McClelland, 1974: 513). Η εμφάνιση της γενιά αυτής τοποθετείται στη δεκαετία του 1930 και συνδέεται με εξέχουσες προσωπικότητες από τη φιλοσοφία και της πολιτικές επιστήμες, όπως ο Max Horkheimer και ο Theodor Wiesengrund Adorno, οι οποίοι υπήρξαν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους διευθυντές του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης.

Ωστόσο σημαντική υπήρξε και η συμβολή του Walter Benjamin, στη διαμόρφωση της θεωρίας, κυρίως μέσω της επιρροής που άσκησε στον Adorno. Όπως επισημαίνει η Ιωαννίδου, η *αισθητικοποίηση* της κριτικής θεωρίας ήταν το απότοκο της συναναστροφής και εν συνεχεία της μακράς φιλίας που καλλιεργήθηκε μεταξύ των δύο φιλοσόφων. Παρά τη φιλία τους, ωστόσο, και την κοινή φιλοσοφική τους πορεία που εστίαζε στην κριτική του καπιταλισμού, της νεωτερικότητας και των επιπτώσεων τους στην ανθρώπινη πραγματικότητα, η διαφωνίες τους υπήρξαν ανυπέρβλητες. Στο εμβληματικό του δοκίμιο «*Το έργο τέχνης στην εποχή της μηχανικής*» αναπαραγωγής» ο Benjamin υποστηρίζει ότι τα νέα μέσα απελευθερώνουν την τέχνη από την «*αύρα*» της παράδοσης και την καθιστούν προσιτή στις μάζες με δυνατότητες πολιτικοποίησης. Στον αντίποδα, ο Adorno και ο Horkheimer² με το έργο τους «*Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*» που θεωρείται ως το βασικό κείμενο της Κριτικής Θεωρίας, αποδομούν την άποψη του Benjamin ισχυριζόμενοι ότι η μαζική κουλτούρα παραλύει την κοινωνία (μάζες), εξυπηρετώντας την καπιταλιστική κυριαρχία (Lijster, 2017: 87-96).

² Ο Horkheimer δεν συμμερίστηκε εξ αρχής την αισθητική εισροή στην Κριτική θεωρία. Αν και ο Adorno με τον Benjamin στράφηκαν προς την ανάλυση της τέχνης και του πολιτισμού ο Horkheimer κουβαλούσε μία παραδοσιακή αύρα που σταδιακά απέβαλλε συμμεριζόμενος την αισθητική προσέγγιση στην Κριτική Θεωρία. Η μετακίνηση αυτή συνέβαλε στην συγγραφή του κύριου κειμένου για τη θεωρία τους «*Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*».

Με τον Herbert Marcuse ολοκληρώνεται η φιλοσοφική ομάδα της Πρώτης Γενιάς της Σχολής της Φρανκφούρτης. Η συμβολή του υπήρξε καθοριστική στην εμβάθυνση και τον περαιτέρω εμπλουτισμό του περιεχομένου της Κριτικής θεωρίας. Μέσα από την σύνδεση του Μαρξισμού με τη Φροϋδική ψυχανάλυση, ανέδειξε τον καπιταλισμό ως μια πλεονάζουσα μορφή κοινωνικής καταπίεσης, η οποία διαμορφώνει έναν αλλοτριωμένο κοινωνικό μηχανισμό. Σύμφωνα με τον Marcuse, σε ένα από τα δημοφιλέστερα έργα του «*One Dimensional Man*», η σύγχρονη κοινωνία παράγει άτομα παθητικοποιημένα και ιδεολογικά χειραγωγήσιμα, τα οποία σταδιακά έχουν απωλέσει την κριτική τους ικανότητα, αδυνατώντας να ασκήσουν αντιπολίτευση, θέτοντας ως μοναδικό και ανυπέρβλητο στόχο την ικανοποίηση πλασματικών και κατασκευασμένων αναγκών που το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα δημιουργεί.

Το 1930 σηματοδοτεί την απαρχή της Σχολής της Φρανκφούρτης³, καθώς με τη συμβολή των τεσσάρων αυτών φιλοσόφων και κοινωνικών θεωρητικών διαμορφώνεται ένα από τα σημαντικότερα φιλοσοφικά κινήματα του 20^{ου} αιώνα. Η Πρώτη γενιά κληροδοτεί το θεωρητικό της έργο στη Δεύτερη Γενιά, η οποία θα αναλάβει την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη της κριτικής Θεωρίας, κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Με την επιστροφή των Horkheimer και Adorno από την εξορία τους στην Αμερική, όπου οδηγήθηκαν εξαιτίας των πολιτικών συνθηκών που επικρατούσαν στην Γερμανία μεταξύ του 1934 και 1950⁴, η φιλοσοφική φυσιογνωμία του Ινστιτούτου ανανεώνεται, σηματοδοτώντας μια νέα περίοδο θεωρητικής ανασυγκρότησης και εξέλιξης.

Ο Jurgen Habermas, όπως επισημαίνει ο Herbert Weiner (1978: 83), θεωρείται η κορυφαία μορφή της Δεύτερης Γενιάς ως συνεχιστής της Κριτικής Θεωρίας και διάδοχος του Horkheimer. Αν και διετέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα, βοηθός του Adorno στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης, και αρχικά θεωρήθηκε ότι θα ακολουθούσε την ίδια θεωρητική κατεύθυνση, ο

³ «Ο όρος “Σχολή της Φρανκφούρτης” είναι άτυπος και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους στοχαστές που συνδέονταν με το Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα ή επηρεάστηκαν από αυτό. Δεν είναι τίτλος για κάποιον θεσμό, και οι κύριοι στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης δεν χρησιμοποιούσαν τον όρο για να περιγράψουν τους εαυτούς τους».

Αποκτήθηκε από:

<https://sciencearchives.wordpress.com/2012/05/20/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%86%CF%81%CE%B1%CE%BD%CE%BA%CF%86%CE%BF%CF%8D%CF%81%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B8%CE%B5/>

⁴ Η περίοδος από το 1930 έως το 1950 αποτελεί μία από τις πιο δραματικές και καθοριστικές δεκαετίες της παγκόσμιας ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα η πολιτική εικόνα της Γερμανίας, μετατρέπεται από μια ασταθή δημοκρατία σε μία ολοκληρωτική ναζιστική δικτατορία. Οι συνέπειες απέβησαν μοιραίες με την απόλυτη καταστροφή της, τη διαίρεση και τέλος η ανοικοδόμηση της.

Αποκτήθηκε από:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/world-war-ii-in-europe>

Habermas διαφοροποιήθηκε ουσιαστικά από τις θέσεις της Πρώτης Γενιάς συμβάλλοντας στον επαναπροσδιορισμό και την αναμόρφωση της Κριτικής Θεωρίας. Αρχικά, επαναδιατύπωσε βασικές παραδοχές της Μαρξιστικής ανάλυσης, μετατοπίζοντας το θεωρητικό ενδιαφέρον από την οικονομική υποδομή (infra-structure) προς το εποικοδόμημα (superstructure).⁵ (Doran, 1990: 391) Με τον τρόπο αυτό, αντικατέστησε την κριτική της πολιτικής οικονομίας με την κριτική της εργαλειακής ορθολογικότητας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας, της γλώσσας και της διαλογικής δράσης ως θεμελιωδών προϋποθέσεων για τη συγκρότηση μιας δημοκρατικής και χειραφετημένης κοινωνίας.

Η Κριτική θεωρία συνέχισε και κατά την διάρκεια της Δεύτερης Γενιάς, να έχει μια πολύπλευρη ερμηνεία. Πολλοί είναι αυτοί που συνέβαλαν μαζί με τον Habermas συνεισφέροντας καθοριστικά στην ανανέωση της φιλοσοφικής σκέψης στη μεταπολεμική Γερμανία καθώς και στην διαμόρφωση της περαιτέρω εξέλιξης της Κριτικής Θεωρίας. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται ο Karl Otto Apel και ο Alfred Schmidt, οι οποίοι ως στενοί συνομιλητές και συνεργάτες του Habermas, επηρέασαν καθοριστικά τον θεωρητικό προσανατολισμό της Δεύτερης Γενιάς. Παρά της διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και προσεγγίσεις τους, η συμβολή του καθενός υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική για την διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό του φιλοσοφικού στοχασμού. (Anderson, 2000) Η επιρροή του Adorno στον Alfred Schmidt, ο οποίος υπήρξε μαθητής του, ήταν έκδηλη καθώς στράφηκε προς την σύνδεση της φιλοσοφίας με την κοινωνιολογία και τον μαρξισμό, εστιάζοντας στην υλιστική κριτική της κοινωνίας καθώς και στη σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου. (Schmidt, 1971) Η σκέψη του κινήθηκε γύρω από την αναζήτηση των κοινωνικών και ιστορικών προϋποθέσεων της γνώσης, αναδεικνύοντας τη σημασία της διαλεκτικής μεθόδου στη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Στον αντίποδα ο Apel, επιχείρησε να συνδυάσει την Καντιανή φιλοσοφία με τη φιλοσοφία της γλώσσας και τον αμερικανικό πραγματισμό, με στόχο του την θεμελίωση μιας οικουμενικής βάσης για την ηθική και την δικαιοσύνη. (Apel, 1980) Μέσα από την θεωρία της επικοινωνιακής κοινότητας, επιδίωξε να αναδείξει τη σημασία του διαλόγου και της γλωσσικής επικοινωνίας ως προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας ορθολογικής και δημοκρατικής κοινωνίας. (Lenhardt, 1972: 231-246)

Η διαδοχή του Jurgen Habermas στη θέση του Horkheimer το 1964 σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέα εποχή για τη Δεύτερη Γενιά της Σχολής της Φρανκφούρτης. Η αλλαγές που επέφερε στη μεθοδολογική προσέγγιση και στη θεωρητική συγκρότηση της Κριτικής Θεωρίας οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό του θεωρητικού της πλαισίου, καθιστώντας την μία διαρκώς μεταβαλλόμενη θεωρία, προσαρμοσμένη στις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής. Με την

⁵ Σύμφωνα με τη Μαρξιστική ανάλυση, όπως επισημαίνει ο Robert Doran (1990), η θεωρία της υποδομής σε σχέση με το εποικοδόμημα είναι βασική για την κατανόηση της δομής της κοινωνίας. Ως υποδομή (infra-structure) ο Μαρξ αναφέρεται στην οικονομική βάση της κοινωνίας, η οποία συντίθεται από την παραγωγική δύναμη και επηρεάζει άμεσα το εποικοδόμημα. Ενώ αναφέρεται στο εποικοδόμημα (superstructure) ως τον ρυθμιστή των σχέσεων παραγωγής (νομικά και πολιτικά συστήματα) που διαμορφώνεται από την οικονομική δομή που προϋπάρχει ως θεμέλιο.

απόσυρση του Habermas από τη διευθυντική θέση του Ινστιτούτου το 1994, ολοκληρώνεται ουσιαστικά η παρουσία και η δράση της Δεύτερης Γενιάς η οποία συνδέθηκε άμεσα με τη θεωρητική του συμβολή και τη φιλοσοφική του επιρροή. Ταυτόχρονα, σηματοδοτείται η ανάδειξη της Τρίτης και τελευταίας γενιάς της Κριτικής Θεωρίας, η οποία επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει και να εξελίξει περαιτέρω το θεωρητικό της πλαίσιο.

Η ανανέωση αυτή, επιχειρείται μέσα από τη συμβολή του Axel Honneth, ηγετικής φιγούρας της Τρίτης Γενιάς της Σχολής της Φρανκφούρτης και στενού συνεργάτη του Habermas. Ο Honneth ανέλαβε τη θέση του καθηγητή κοινωνικής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης το 1996, διαδεχόμενος τον Habermas, ενώ παράλληλα συνέβαλε καθοριστικά στην αναγέννηση του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης, του οποίου διετέλεσε διευθυντής από το 2001 έως και το 2018. Η θεωρία της αναγνώρισης, την οποία ανέπτυξε, αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες αναδιαμόρφωσης της σύγχρονης Κριτικής Θεωρίας. (Allen, 2010)

Σύμφωνα με τον Allen (2010), ο Honneth εντοπίζει ως κεντρικό πρόβλημα της Κριτικής Θεωρίας τη δομή της εννοιολογικής της ανάλυσης ώστε «να είναι σε θέση να κατανοήσει τόσο τις δομές της κοινωνικής της κυριαρχίας, όσο και τους κοινωνικούς πόρους για την πρακτική υπέρβασή της». (Honneth, 1991:xiv) Παράλληλα, σημαντικοί φιλόσοφοι και κοινωνικοί στοχαστές όπως η Seyla Benhabib, η Nancy Fraser και ο Rainer Forst συνέβαλαν ουσιαστικά στην εκ νέου συγκρότηση και τον περαιτέρω εμπλουτισμό της Κριτικής Θεωρίας, διαμορφώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο της Τρίτης και τελευταίας Γενιάς. Οι εισηγήσεις της Τρίτης Γενιάς με ζητήματα που αφορούσαν τη φεμινιστική ηθική, την κοινωνική δικαιοσύνη και το «δικαίωμα στη δικαιολόγηση» (*right to justification*) στόχευαν στον εμπλουτισμό του θεωρητικού πλαισίου της Κριτικής Θεωρίας, ανταποκρινόμενες στις ανάγκες προσαρμογής της στις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές του 21^ο αιώνα. (Anderson, 2000)

Η Τρίτη Γενιά αν και αρκετά διαφοροποιημένη σε σχέση με τα κοινωνικά και κυρίως πολιτικά ζητήματα που απασχόλησαν τις δύο προηγούμενες, εξακολουθεί να διατηρεί στενή θεωρητική σύνδεση με τη χεγκελιανή και μαρξιστική φιλοσοφική παράδοση, η οποία αποτέλεσε τον θεμελιώδη άξονα συγκρότησης της Σχολής της Φρανκφούρτης και εν συνεχεία διαμόρφωσης της Κριτικής Θεωρίας.

1.3 Η «παρακμή»

Με τον όρο «παρακμή» δεν νοείται η κυριολεκτική διάλυση ή εξάλειψη της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής θεωρίας. Αντιθέτως, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει δύο σημαντικές μεταβολές που επηρέασαν την πορεία τους. Η πρώτη αφορά τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες που προέκυψαν από την αναστολή λειτουργίας του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης κατά την περίοδο του ναζισμού, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τη σταδιακή μετατόπισης και αναδιαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου της Κριτικής Θεωρίας. Οι εξελίξεις αυτές δεν οδήγησαν στην εγκατάλειψη των βασικών αρχών της, αλλά συνέβαλαν στον επαναπροσδιορισμό και την προσαρμογή της σε νέες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες.

Με την άνοδο του Εθνικοσοσιαλιστικού Γερμανικού εργατικού κόμματος (NSDAP)⁶ ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1929-1932 και υπό το βάρος της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που ακολούθησε το κραχ της Wall Street το 1929, αρκετοί διανοούμενοι αρχίσαν να αντιλαμβάνονται τους κινδύνους που εγκυμονούσε η ενίσχυση του εθνικοσοσιαλισμού στην Γερμανία. Ανάμεσά τους και τα μέλη της Σχολής της Φρανκφούρτης, τα οποία, αντιλαμβανόμενα το ολοένα πιο αυταρχικό και αντισημιτικό περιβάλλον, επέλεξαν να μεταφέρουν τη δραστηριότητα τους σε ασφαλέστερα και δημοκρατικότερα κράτη.

Από το 1929, όπου ο Max Horkheimer ανέλαβε τη διεύθυνση του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών⁷, οι ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στο εσωτερικό της Γερμανίας και ο φόβος της επικράτησης του ναζιστικού ολοκληρωτικού καθεστώτος οδήγησαν στη σταδιακή μετεγκατάσταση του Ινστιτούτου, αρχικά στην Γενεύη και κατόπιν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η οριστική παύση της λειτουργίας του Ινστιτούτου στη Γερμανία, σύμφωνα με το διαδικτυακό άρθρο «*The History of the IfS*», επήλθε τον Ιούλιο του 1933, όταν η Γκεστάπο προχώρησε στο κλείσιμο του, ενώ μεγάλο μέρος του προσωπικού είχε ήδη εγκαταλείψει την Ευρώπη. Ένα χρόνο αργότερα, το 1934, το Πανεπιστήμιο Columbia φιλοξένησε το σύνολο σχεδόν των ερευνητικών δραστηριοτήτων του Ινστιτούτου. Η μετεγκατάσταση αυτή αποτέλεσε καθοριστικό σταθμό για τη

⁶ Το ακρωνύμιο αυτό υποδηλώνει την έννοια «*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*», όπου σε ελληνική μετάφραση αναφέρεται ως Εθνοσοσιαλιστικό Γερμανικό Εργατικό Κόμμα.

Αποκτήθηκε από: <https://hmd.org.uk/learn-about-the-holocaust-and-genocides/the-holocaust/rise-of-the-nazi-party/>

⁷ Στοιχείο που αποκτήθηκε από την επίσημη ιστοσελίδα: <https://www.ifs.uni-frankfurt.de/history.html>

μετέπειτα εξέλιξη της Κριτικής Θεωρίας, καθώς τα μέλη της ήρθαν σε επαφή με νέα κοινωνικά, πολιτικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, τα οποία επηρέασαν ουσιαστικά τον θεωρητικό τους προσανατολισμό.

Με την επιστροφή του Max Horkheimer στην Φρανκφούρτη σηματοδοτείται μια νέα περίοδος στην Ιστορία Της Σχολής (Neumann, 2013). Έπειτα από πρωτοβουλίες και προτάσεις του κρατιδίου της Έσσης, το Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών επανιδρύεται στην γενέτειρα του ως δημόσια χρηματοδοτούμενο ερευνητικό ίδρυμα το 1951. Κεντρικές μορφές της νέας αυτής περιόδου αναδεικνύονται ο T. Adorno Habermas, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας νέας γενιάς ερευνητών. Η επαναλειτουργία του Ινστιτούτου συνοδεύτηκε από σημαντικές μεταβολές στο θεωρητικό και ερευνητικό του προσανατολισμό, καθώς η κριτική Θεωρία απομακρύνθηκε σταδιακά από ορισμένες αυστηρά νεομαρξιστές αναφορές και ενσωμάτωσε ευρύτερες κοινωνιολογικές, πολιτικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις, εδραιώνοντας παράλληλα την θέση της στο ακαδημαϊκό περιβάλλον της μεταπολεμικής Γερμανίας.

Κεφάλαιο 2ο

Πολιτισμός και Κουλτούρα

2.1 Η Βιομηχανία της Κουλτούρας

Ο γλωσσικός πολιτισμός αποτελεί θεμελιώδη έκφανση κάθε πολιτισμικής δημιουργίας, καθώς η γλώσσα συνιστά, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2007) τον καθρέφτη της σκέψης της ιστορίας και της συλλογικής ταυτότητας μιας κοινωνίας. Οι έννοιες της κουλτούρα (culture) και του πολιτισμός (civilization) αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοσυμπληρώνονται, χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται εννοιολογικά. Η έννοια της ‘κουλτούρας’ υπήρξε διαχρονικά αντικείμενο προβληματισμού τόσο για τους κοινωνιολόγους όσο και για τους ανθρωπολόγους, εξαιτίας του πολυσήμαντου και σύνθετου χαρακτήρα της, καθώς υπερσχύει η κοινωνιολογική της ερμηνεία έναντι της αισθητικής της διάστασης (Williams, 1983: 90). Για μεγάλο χρονικό διάστημα, ιδιαίτερα από την περίοδο της Αναγέννησης και έπειτα, οι δύο όροι χρησιμοποιούνταν συχνά ως συνώνυμοι, γεγονός που οδήγησε σε ερμηνευτικές ασάφειες. Η διάκριση τους, κατέστη σαφέστερη μέσα από τη συμβολή των κοινωνικών επιστημόνων (κυρίως του κοινωνιολόγου Émile Durkheim)⁸, οι οποίοι προσέδωσαν στους δύο όρους διακριτό θεωρητικό περιεχόμενο.

Ο όρος «κουλτούρα» παρουσιάζει μια μακρά ιστορική και εννοιολογική εξέλιξη, η οποία εκτείνεται από την αρχική του γεωργική σημασία έως τη σύγχρονη κοινωνιολογική και ανθρωπολογική του διάσταση. Η ετυμολογική του ρίζα εντοπίζεται στο λατινικό *cultura*, που δήλωνε την καλλιέργεια της γης. Ο Κικέρων, ωστόσο, ήταν εκείνος που μετέφερε τον όρο στο πεδίο της πνευματικής ανάπτυξης μέσω της φράσης *cultura animi*, υποστηρίζοντας ότι η ανθρώπινη ψυχή, όπως και η γη, χρειάζεται καλλιέργεια προκειμένου να αναπτύξει τις δυνατότητές της (*Tusculanae Disputationes*, II.13).

Η αντίληψη αυτή επηρέασε τη φιλοσοφία του Διαφωτισμού και του γερμανικού Ιδεαλισμού, όπου η έννοια της κουλτούρας συνδέθηκε στενά με τη «*Bildung*», δηλαδή τη διαδικασία της πνευματικής καλλιέργειας, της ηθικής ολοκλήρωσης και της ανάπτυξης των έλλογων ικανοτήτων του ανθρώπου (Kant, 1790 & Hegel, 1830). Στο πλαίσιο αυτό, η κουλτούρα αντιμετωπιζόταν ως μία ενιαία και ιεραρχικά ανώτερη κατάσταση, ταυτισμένη σε μεγάλο βαθμό με τη μόρφωση και τον εξευγενισμό του ατόμου.

Μια ουσιαστική μετατόπιση της έννοιας πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 18ου αιώνα μέσα από το έργο του Johann Gottfried Herder. Αντιδρώντας στην οικουμενική αντίληψη του

⁸ Οι πληροφορίες αποκτήθηκαν από τον ισότοπο: <https://www.ebsco.com/research-starters/history/durkheim-and-social-facts>

Διαφωτισμού περί ενιαίας ανθρώπινης φύσης, ο Herder υποστήριξε ότι κάθε λαός αναπτύσσει τη δική του ιδιαίτερη κουλτούρα, η οποία συγκροτεί ένα ξεχωριστό σύστημα αξιών, παραδόσεων και τρόπων ζωής, χωρίς να μπορεί να αξιολογηθεί με βάση μια κοινή ιεραρχική κλίμακα (Herder, 1774). Η προσέγγιση αυτή θεμελίωσε τη σύγχρονη ανθρωπολογική αντίληψη περί ύπαρξης πολλαπλών πολιτισμών και άσκησε καθοριστική επίδραση στη μετέπειτα επιστημονική χρήση του όρου.⁹

Η νέα αυτή θεώρηση αποκρυσταλλώθηκε στον κλασικό ορισμό του Edward B. Tylor (1871), σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα αποτελεί «το σύνθετο όλο» που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, τα έθιμα και κάθε άλλη ικανότητα ή συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνίας (Tylor, 1871). Κατά τον 20ό αιώνα, η έννοια εμπλουτίστηκε περαιτέρω μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η Σχολή της Φρανκφούρτης ανέδειξε την έννοια της πολιτισμικής βιομηχανίας, εστιάζοντας στους μηχανισμούς μαζικής παραγωγής και κατανάλωσης του πολιτισμού (Adorno & Horkheimer, 1996), ο Clifford Geertz (1973) προσέγγισε την κουλτούρα ως ένα σύστημα συμβολικών νοημάτων που καθοδηγεί την ανθρώπινη δράση, ενώ ο Pierre Bourdieu (1984) ανέδειξε τον ρόλο της στη διαμόρφωση κοινωνικών διακρίσεων και σχέσεων εξουσίας. Παράλληλα, ο Raymond Williams (1983) χαρακτήρισε την «κουλτούρα» ως μία από τις πλέον σύνθετες έννοιες της σύγχρονης γλώσσας, συνοψίζοντας τη διαχρονική εξέλιξη και τη σημασιολογική διεύρυνση του όρου.

Στο έργο τους «Η Βιομηχανία της κουλτούρας. Ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών» (Horkheimer & Adorno, 1996) οι δύο φιλόσοφοι αναλύουν τη μετατροπή της κουλτούρας σε βιομηχανικό κατασκευάσμα. Η κουλτούρα, από διαδικασία πνευματικής καλλιέργειας και εξανθρωπισμού προσαρμόζεται σταδιακά στις απαιτήσεις της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας και μετατρέπεται σε προϊόν προς κατανάλωση. Το ίδιο συμβαίνει και με την τέχνη, η οποία ως αναπόσπαστο τμήμα της κουλτούρας υπάγεται πλέον στους ίδιους μηχανισμούς παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης που διέπουν τα υπόλοιπα εμπορεύματα.

Η βασική ανησυχία των Adorno και Horkheimer, δεν αφορά απλώς την εμπορευματοποίηση της τέχνης, διότι αυτή υπήρξε ανέκαθεν συνδεδεμένη με οικονομικές σχέσεις και μηχανισμούς ανταλλαγής. Εκείνο που θεωρούν ιδιαίτερα προβληματικό είναι η αποδοχή και η προβολή από την ίδια την τέχνη του εμπορευματικού της χαρακτήρα. Κατά συνέπεια, η αισθητική “αυτονομία”¹⁰ της υποχωρεί και η καλλιτεχνική δημιουργία αποκτά ολοένα και περισσότερο

⁹ Η πληροφορία αποκτήθηκε από: *Stanford Encyclopedia of Philosophy, Culture and Cognitive Science* και *Routledge Encyclopedia of Philosophy*.

¹⁰ Η “αυτόνομη” τέχνη αποτελεί χαρακτηριστική έννοια του Adorno, με την οποία νοείται η ανυπότακτη καλλιτεχνική δημιουργία απέναντι στις κοινωνικοπολιτισμικές σκοπιμότητες της σύγχρονης βιομηχανίας.

εργασιακό και σκοπιμοθηρικό χαρακτήρα. Η εξέλιξη αυτή σηματοδοτεί την αποδυνάμωση της αισθητικής αρχής «*η τέχνη για την τέχνη*» (*l' art pour l' art*)¹¹ η οποία κυριάρχησε κατά τον 19^ο αιώνα (Wilcox, 1953).

Η πολιτισμική βιομηχανία επιτυγχάνει τον σκοπό της μέσω της τυποποίησης της ψευδοατομικευσης (*pseudo-individualization*) και της ομοιομορφίας των πολιτιστικών προϊόντων. Παρότι δημιουργείται η εντύπωση της πρωτοτυπίας και της καινοτομίας, στην πραγματικότητα αναπαράγονται παρόμοιες φόρμες, πρότυπα και αφηγηματικά σχήματα. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η ψευδαίσθηση της ατομικής επιλογής και της ελεύθερης βούλησης, ενώ οι προτιμήσεις και οι συμπεριφορές του ατόμου διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό από κοινωνικούς και οικονομικούς μηχανισμούς. (Gracyk, 1992)

Παράλληλα, η τέχνη και η ψυχαγωγία μετατρέπονται σε πεδία κοινωνικού ελέγχου, επεκτείνοντας την επιρροή της πολιτισμικής βιομηχανίας πέρα από την εργασία και την οικονομία, στον ελεύθερο χρόνο και στην καθημερινή ζωή. Αντί να ενισχύει την κριτική σκέψη και την πνευματική καλλιέργεια, συχνά λειτουργούν ως μέσα προσαρμογής του ατόμου στις κυρίαρχες κοινωνικές δομές (Horkheimer & Adorno, 1996). Ως εκ τούτου, πρωταρχικός σκοπός τους παύει να είναι η ψυχική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου και μετατρέπεται στην αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας.

¹¹ Η φράση αυτή διαμορφώθηκε για πρώτη φορά από τον Benjamin Constant χρονολογικά περίπου το 1804, θέλοντας να περιγράψει μία συνομιλία καντιανής αισθητικής που είχε ακούσει όταν βρισκόταν στην Γερμανία, ότι δηλαδή η μοναδική αξία της τέχνης έγκειται στην ίδια της την ομορφιά.

2.2 Μαζική Κουλτούρα

Η τέχνη δεν είναι απλώς αντανάκλαση της κοινωνίας ούτε απλό μέσο ψυχαγωγίας. Αντίθετα, συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα μέσω ενός ευρέος πλέγματος πιθανών σχέσεων, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τόσο το κοινωνικό περιεχόμενο που ενσωματώνεται στα έργα τέχνης, όσο και τις επιπτώσεις που αυτά ασκούν στην κοινωνία. Το σύνολο αυτών των σχέσεων συνιστά αυτό που ο Adorno ονομάζει “κοινωνική σημασία” (social significance) της τέχνης. Η διερεύνηση αυτής της κοινωνικής διάστασης εντάσσεται στο ευρύτερο εγχείρημα της Κριτικής Θεωρίας, η οποία επιδιώκει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους τα πολιτισμικά προϊόντα αντανakλούν, νομιμοποιούν ή αμφισβητούν τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές (Brown, 1992: 18).

Ο σαφής κοινωνικός ρεαλισμός δεν αποτελεί για τον Adorno παράδειγμα κοινωνικής αλήθειας. Η αλήθεια ενός έργου τέχνης δεν ταυτίζεται με την αισθητική του ποιότητα ούτε με την πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Το περιεχόμενο αλήθειας (Wahrheitsgehalt) αναδύεται από την ικανότητα της αυτόνομης τέχνης να αντιστέκεται στις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, αποκαλύπτοντας τις αντιφάσεις και τις μορφές κυριαρχίας που διαπερνούν την κοινωνική πραγματικότητα (Brown, 1992: 18). Στο πεδίο της μουσικής, η διάκριση μεταξύ αυτόνομης και ετερόνομης τέχνης καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής κατά τον 19^ο αιώνα, μέσα από τον διαχωρισμό της λεγόμενης “σοβαρής” και της “δημοφιλούς” μουσικής. Με την εμφάνιση της οπερέτας, αρχικά στη Γαλλία και αργότερα στη Βιέννη, η αντιπαραβολή του ελαφρού αυτού μουσικού είδους με τη δραματική και αισθητικά απαιτητική όπερα κατέστη αναπόφευκτη (Adorno, 1976: 22).

Αν και ο διαχωρισμός των μουσικών ειδών υπήρχε ήδη από την εποχή του Μπαρόκ, μέσα από κατηγορίες όπως η λειτουργική μουσική, η μουσική της αυλής και η λαϊκή μουσική, οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις παρέμεναν ιδιαίτερα έντονες. Οι συνθέτες μπορούσαν να δανειστούν στοιχεία από διάφορες μουσικές παραδόσεις χωρίς να υποβαθμίζεται η καλλιτεχνική αξία ή η αισθητική συνοχή του έργου τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Quodlibet από της «Παραλλαγές Goldberg» του Johann Sebastian Bach, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της εκκλησιαστικής μουσικής (stile da chiesa), ενσωμάτωνε συχνά ρυθμούς και μελωδίες δημοφιλής λαϊκής προέλευσης στις συνθέσεις του, χωρίς να διαταράσσεται η ενότητα και η ισορροπία του προσωπικού του ύφους (Jenne, 1973). Η ουσιαστική διαφοροποίηση που παρατηρείται κατά τον 19^ο αιώνα δεν αφορά επομένως, την ύπαρξη διακριτών μουσικών κατηγοριών, αλλά τη σταδιακή εμπορευματοποίηση του πολιτισμού και τη μετατροπή της μουσικής σε αντικείμενο μαζικής κατανάλωσης και αγοράς (Adorno, 1976: 21).

Η εξέλιξη αυτή ενισχύθηκε περαιτέρω με την ανάπτυξη των μέσων μαζικής δικτύωσης, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, με αποκορύφωμα τον 21^ο αιώνα με τη χρήση του διαδικτύου, τα οποία κατέστησαν δυνατή τη μαζική διάδοση πολιτισμικών προϊόντων σε πρωτόγνωρη κλίμακα.

Σύμφωνα με τον Hewitt (1999), η μαζική κουλτούρα συνδέεται άμεσα με τους μηχανισμούς επικοινωνίας που επιτρέπουν την ταχεία αναπαραγωγή και διάδοση πολιτιστικών προτύπων σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού. Η μουσική, από καλλιτεχνική έκφραση που συνδεόταν με συγκεκριμένες κοινότητες και κοινωνικά περιβάλλοντα, μετατρέπεται σταδιακά σε προϊόν ευρείας κατανάλωσης, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της αγοράς και της μαζικής ψυχαγωγίας. Παράλληλα, όπως επισημαίνει ο Josipović (1984), η διεύρυνση της επιρροής των μέσων μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο το κοινό προσεγγίζει την τέχνη, καθώς η πολιτισμική εμπειρία παύει να συγκροτείται αποκλειστικά μέσα από την άμεση επαφή με το έργο και καθορίζεται ολοένα περισσότερο τα μέσα προβολής και αναπαραγωγής του πολιτισμού. Ως αποτέλεσμα, οι πολιτισμικές προτιμήσεις και οι μουσικές επιλογές των ατόμων διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις κυρίαρχες τάσεις και τα πρότυπα που προβάλλονται από τα μέσα, συμβάλλοντας στη συγκρότηση της σύγχρονης μαζικής κουλτούρας.

Η προβληματική γύρω από τη διαμόρφωση του γούστου απασχόλησε διαχρονικά τη φιλοσοφική και κοινωνιολογική σκέψη. Ο David Hume (1757), στο έργο του *«Of the Standard of Taste»*, υποστήριξε ότι, παρότι οι αισθητικές κρίσεις φαίνονται υποκειμενικές, η καλλιέργεια της εμπειρίας, της γνώσης και της κριτικής ικανότητας επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός περισσότερο αξιόπιστου αισθητικού κριτηρίου. Στη συνέχεια, ο Kant (1790), στην *«Κριτική της Κριτικής Δύναμης»*, αντιμετώπισε το αισθητικό γούστο ως μια κρίση που βασίζεται στο αίσθημα της ευχαρίστησης, διεκδικώντας ωστόσο μια μορφή καθολικότητας, καθώς το άτομο αναμένει ότι και οι άλλοι θα συμμεριστούν την αισθητική του αξιολόγηση. Πολύ αργότερα, ο Bourdieu (1984) αμφισβήτησε την ουδετερότητα των αισθητικών προτιμήσεων,¹² υποστηρίζοντας ότι το γούστο διαμορφώνεται κοινωνικά και λειτουργεί ως μορφή συμβολικής εξουσίας και μηχανισμού διάκρισης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Οι πολιτισμικές επιλογές δεν αποτελούν αποκλειστικά ατομικές προτιμήσεις αλλά αντανakλούν το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο των ατόμων. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τις θέσεις της Κριτικής Θεωρίας, καθώς προετοιμάζει το έδαφος για την κριτική του Adorno απέναντι στη βιομηχανία της κουλτούρας και στους μηχανισμούς που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των μουσικών προτιμήσεων και της αισθητικής συνείδησης.

Η ακρόαση της μουσικής ως μέσο πνευματικής καλλιέργειας, αισθητικής εμπειρίας και κριτικού αναστοχασμού υποχωρεί σταδιακά έναντι της ψυχαγωγικής και καταναλωτικής της λειτουργίας. Η μουσική βιομηχανία, μέσω των μηχανισμών της μαζικής κουλτούρας, μετατρέπει το μουσικό έργο σε τυποποιημένο προϊόν, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της αγοράς και στις κυρίαρχες πολιτισμικές τάσεις, ενισχύοντας την εμπορευματοποίηση της τέχνης και την ομογενοποίηση των αισθητικών προτιμήσεων. Παρά τη φαινομενική ποικιλία που χαρακτηρίζει τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας, ο Adorno υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση αυτή είναι σε

¹² Αποδομεί την αντίληψη ότι οι αισθητικές προτιμήσεις είναι έμφυτες ή καθολικές

μεγάλο βαθμό επιφανειακή. Η πολιτισμική βιομηχανία δημιουργεί την ψευδαίσθηση της ελεύθερης επιλογής και της ατομικότητας, ενώ στην πραγματικότητα τα πολιτισμικά προϊόντα βασίζονται σε τυποποιημένες φόρμες και επαναλαμβανόμενα πρότυπα. Το φαινόμενο αυτό, το οποίο ονομάζει «ψευδο-ατομίκευση» (pseudo-individualization), επιτρέπει στον καταναλωτή να θεωρεί ότι εκφράζει τις προσωπικές του προτιμήσεις, ενώ οι επιλογές του παραμένουν ενταγμένες στα όρια που θέτει η ίδια η πολιτιστική βιομηχανία. (Adorno & Horkheimer, 1996)

Ωστόσο, η μαζική κουλτούρα δεν περιορίζεται μόνο στη διαμόρφωση των αισθητικών προτιμήσεων, αλλά επεκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται ο ελεύθερος χρόνος των ατόμων. Σύμφωνα με τον Horkheimer, ο ελεύθερος χρόνος παύει σταδιακά να αποτελεί πεδίο αυτονομίας, δημιουργικής έκφρασης και κριτικού αναστοχασμού, καθώς ενσωματώνεται στους μηχανισμούς της πολιτιστικής βιομηχανίας. Η ψυχαγωγία μετατρέπεται σε προέκταση της παραγωγικής διαδικασίας, προσφέροντας στο άτομο μια τυποποιημένη μορφή εκτόνωσης και ανάπαυσης, η οποία το προετοιμάζει για την επιστροφή του στην εργασία και την ομαλή προσαρμογή του στις υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες. Με τον τρόπο αυτό, η κατανάλωση πολιτιστικών προϊόντων συμβάλλει όχι μόνο στην αναπαραγωγή της οικονομικής δραστηριότητας, αλλά και στη διατήρηση των κυρίαρχων κοινωνικών και ιδεολογικών δομών. Με τον τρόπο αυτόν η κοινωνία επιτυγχάνει να υλοποιήσει την επιβολή του ελέγχου της πάνω στη φύση. (Horkheimer, 1984).

2.3 Ψυχολογία της συλλογικής συμπεριφοράς

Η μελέτη της συμπεριφοράς των μαζών απασχόλησε έντονα την κοινωνική ψυχολογία και την κοινωνιολογία ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα. Η ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών, η μαζικοποίηση της πολιτικής ζωής και η διεύρυνση των μέσων επικοινωνίας ανέδειξαν το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επηρεάζονται από το συλλογικό σώμα στο οποίο ανήκουν. Ένα από τα σημαντικότερα έργα, που επιχείρησαν να ερμηνεύσουν αυτό το φαινόμενο υπήρξε η Ψυχολογία των Μαζών του Gustave Le Bon (1895), η οποία επηρέασε μεταγενέστερους στοχαστές, όπως τον Sigmund Freud και τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης.

Σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της πρώιμης κοινωνιολογικής προσέγγισης των μαζών υπήρξε και το έργο του Gabriel Tarde. Σε αντίθεση με θεωρίες που ερμήνευαν τη συλλογική συμπεριφορά κυρίως ως αποτέλεσμα της ύπαρξης οργανωμένων κοινωνικών δομών, ο Tarde υποστήριξε ότι η κοινωνική ζωή συγκροτείται μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ατόμων και, κυρίως, μέσω της διαδικασίας της μίμησης (*imitation*) (Tarde, 1890). Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι ιδέες, οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές διαδίδονται σταδιακά από άτομο σε άτομο, δημιουργώντας ένα ευρύ δίκτυο κοινωνικών επιρροών που συμβάλλει στη διαμόρφωση της συλλογικής ζωής. Ο ίδιος περιγράφει την κοινωνική εξέλιξη ως αποτέλεσμα τριών αλληλένδετων διαδικασιών: της εφεύρεσης, μέσω της οποίας παράγονται νέες ιδέες, της μίμησης, μέσω της οποίας αυτές διαδίδονται στο κοινωνικό σύνολο, και της αντίθεσης, κατά την οποία οι νέες και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις συγκρούονται, οδηγώντας στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Tarde, 1890). Η σημασία της θεωρίας του έγκειται κυρίως στην ανάδειξη της μίμησης ως θεμελιώδους μηχανισμού κοινωνικής μάθησης και πολιτισμικής μετάδοσης, στοιχείο που προαναγγέλλει μεταγενέστερες θεωρίες σχετικά με την κοινωνική επιρροή, τη διάχυση των καινοτομιών και τη συγκρότηση της μαζικής κουλτούρας.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Le Bon (1895), όταν το άτομο εντάσσεται σε μια μάζα υφίσταται μια ουσιαστική μεταβολή της ψυχολογικής του λειτουργίας. Η ατομική προσωπικότητα υποχωρεί και τη θέση της καταλαμβάνει μια «συλλογική ψυχή», η οποία οδηγεί τα μέλη της ομάδας να σκέφτονται, να αισθάνονται και να ενεργούν με διαφορετικό τρόπο από ό,τι θα έκαναν ως μεμονωμένες μονάδες. Η συμμετοχή στη μάζα ενισχύει τα συναισθήματα, περιορίζει την κριτική σκέψη και αυξάνει την επιρρέπεια στην υποβολή και τη μίμηση. Για τον Le Bon, η μάζα χαρακτηρίζεται από παρορμητικότητα, συναισθηματισμό και μειωμένη λογική επεξεργασία, στοιχεία που την καθιστούν ευάλωτη στην επιρροή εξωτερικών παραγόντων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στον ρόλο των ηγετών. Κατά τον Le Bon, οι μάζες εμφανίζουν μια έντονη ανάγκη για καθοδήγηση και αναζητούν πρόσωπα που θα λειτουργήσουν ως σημεία αναφοράς. Ο ηγέτης δεν πείθει απαραίτητα μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων, αλλά μέσω της ισχυρής πίστης στις ιδέες του, του κύρους και της ικανότητάς του να εμπνέει συναισθηματική αφοσίωση. Η επιρροή του βασίζεται περισσότερο στην υποβολή και λιγότερο στη λογική επιχειρηματολογία. Με τον τρόπο

αυτό η μάζα αποκτά συνοχή και προσανατολισμό, ενώ τα μέλη της τείνουν να ακολουθούν συλλογικές συμπεριφορές που διαφορετικά ίσως να μην υιοθετούσαν.

Τις θέσεις αυτές επιχείρησε να επεξεργαστεί περαιτέρω ο Sigmund Freud στο έργο του «*Group Psychology and the Analysis of the Ego*» (1955). Αν και αποδέχεται πολλές από τις παρατηρήσεις του Le Bon, θεωρεί ότι η έννοια της «υποβολής» δεν επαρκεί για να εξηγήσει τη συνοχή των μαζών. Ο Freud αναζητά έναν βαθύτερο ψυχολογικό μηχανισμό και τον εντοπίζει στους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στον ηγέτη. Για τον Freud, οι μάζες συγκροτούνται μέσα από σχέσεις ταύτισης. Τα μέλη της ομάδας ταυτίζονται με τον ηγέτη και, μέσω αυτής της κοινής ταύτισης, αναπτύσσουν δεσμούς μεταξύ τους.¹³

Η διαδικασία αυτή έχει σημαντικές συνέπειες για την ατομική κρίση. Καθώς το άτομο ταυτίζεται με το συλλογικό σώμα, μέρος της προσωπικής του αυτονομίας περιορίζεται. Η κριτική ικανότητα εξασθενεί και οι αποφάσεις λαμβάνονται ολοένα περισσότερο με γνώμονα τη συλλογική αποδοχή και λιγότερο με βάση την ατομική αξιολόγηση. Η μάζα λειτουργεί ως ένα ενιαίο ψυχολογικό σύνολο, μέσα στο οποίο τα μέλη αισθάνονται ασφαλή, αποδεκτά και συναισθηματικά συνδεδεμένα. Η ανάγκη για ένταξη και αναγνώριση ενισχύει τη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες στάσεις και συμπεριφορές της ομάδας.

Οι διαπιστώσεις αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατανόηση σύγχρονων φαινομένων κοινωνικής επιρροής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Κασάρα (2015), η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι επιλογές των ατόμων επηρεάζονται από τις επιλογές άλλων χρηστών σε περιβάλλοντα πολιτισμικής κατανάλωσης. Βασικό εύρημα της έρευνας είναι ότι η δημοσιοποίηση των προηγούμενων επιλογών των συμμετεχόντων επηρεάζει σημαντικά τις επόμενες αποφάσεις, ακόμη και όταν δεν υπάρχει άμεση προσωπική επαφή μεταξύ τους. Το φαινόμενο αυτό περιγράφεται ως «*φαινόμενο του κοπαδιού*» (herding effect) και αναφέρεται στην τάση των ατόμων να ακολουθούν τις επιλογές της πλειονότητας θεωρώντας ότι αυτές είναι πιθανότερο να είναι ορθές ή κοινωνικά αποδεκτές.

Η λογική του φαινομένου του κοπαδιού παρουσιάζει εμφανείς ομοιότητες με τις θεωρίες των Le Bon και Freud. Όπως η μάζα στον Le Bon οδηγεί το άτομο στην υιοθέτηση συλλογικών συμπεριφορών, έτσι και η γνώση των επιλογών των άλλων επηρεάζει τις προσωπικές αποφάσεις των χρηστών. Παράλληλα, η ψυχολογική ανάγκη ένταξης και ταύτισης που περιγράφει ο Freud φαίνεται να λειτουργεί και στο ψηφιακό περιβάλλον, όπου η κοινωνική αποδοχή εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των προτιμήσεων.

Οι μηχανισμοί αυτοί αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία στο πλαίσιο της μαζικής κουλτούρας. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και οι πολιτιστικές βιομηχανίες διαθέτουν τη

¹³ Ως ηγέτης στη μουσική βιομηχανία μπορεί να χαρακτηριστεί ένα pop είδωλο, ένας μουσικός παράγωγος ή ακόμα και ένα άτομο που διαθέτει την ικανότητα μαζικής επιρροής (influencer).

δυνατότητα να προβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα, αισθητικές αξίες και πολιτισμικές προτιμήσεις σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Η συνεχής έκθεση των ατόμων σε συγκεκριμένα πολιτιστικά προϊόντα δημιουργεί συνθήκες εξοικείωσης, αποδοχής και αναπαραγωγής κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων. Η μαζική διάδοση της πληροφορίας δεν επηρεάζει μόνο τις επιλογές των ατόμων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τι είναι κοινωνικά αποδεκτό, επιθυμητό ή ποιοτικά ανώτερο.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σύνδεση με την Κριτική Θεωρία και ιδιαίτερα με τις απόψεις των Horkheimer και Adorno. Για τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης, η πολιτισμική βιομηχανία αξιοποιεί ακριβώς αυτούς τους μηχανισμούς κοινωνικής επιρροής και ταύτισης. Η μαζική παραγωγή πολιτισμικών προϊόντων δεν στοχεύει μόνο στην ψυχαγωγία, αλλά και στη διαμόρφωση προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς που ενισχύουν τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης. Ο Adorno υποστηρίζει ότι η τυποποίηση των πολιτισμικών αγαθών και η συνεχής επανάληψη παρόμοιων μορφών ψυχαγωγίας περιορίζουν τη δυνατότητα κριτικής σκέψης και ενισχύουν τη συμμόρφωση του ατόμου προς τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ψυχολογία των μαζών δεν αποτελεί απλώς ένα πεδίο μελέτης της συλλογικής συμπεριφοράς, αλλά και ένα βασικό θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση της λειτουργίας της μαζικής κουλτούρας. Οι θεωρίες των Le Bon και Freud φωτίζουν τους ψυχολογικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων τα άτομα επηρεάζονται από το συλλογικό σώμα, ενώ οι έρευνες για το φαινόμενο του κοπαδιού αναδεικνύουν τη σύγχρονη εκδοχή αυτών των μηχανισμών στο πλαίσιο των δικτύων επικοινωνίας και της πολιτισμικής κατανάλωσης. Η Κριτική Θεωρία, τέλος, μεταφέρει τη συζήτηση στο επίπεδο της κοινωνικής κριτικής, υποστηρίζοντας ότι οι ίδιες αυτές διαδικασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί πολιτισμικής ομογενοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, περιορίζοντας την αυτονομία και την κριτική συνείδηση του ατόμου.

Κεφάλαιο 3ο

Σημασία της μουσικής καλλιέργειας και ωριμότητα στην εκπαίδευση

3.1 Το αναπτυξιακό συνειδησιακό επίπεδο των μαθητών

Η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την κατανόηση του αναπτυξιακού και συνειδησιακού επιπέδου των μαθητών, καθώς η δυνατότητα πρόσληψης, ερμηνείας και κριτικής επεξεργασίας της πραγματικότητας διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές δεν προσεγγίζουν τη γνώση ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά ως υποκείμενα που διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπική τους αντίληψη για τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχονται (Smith, 1985 : 181-191).¹⁴

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση της συνείδησης. Ο Adorno αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του σχολείου, θεωρώντας ότι αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων. Όπως επισημαίνει η Ιωαννίδου (2015 : 306), ο Adorno αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως διαδικασία δημιουργίας «σωστής συνείδησης», η οποία συνδέεται άμεσα με την ωριμότητα του ατόμου και τη δυνατότητά του να συμμετέχει ενεργά σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η συνείδηση, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν ταυτίζεται με την απλή συσσώρευση γνώσεων ούτε με την τυπική λογική σκέψη, αλλά με την ικανότητα του ατόμου να αποκτά εμπειρίες και να αναστοχάζεται κριτικά πάνω στην πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, η διαπαιδαγώγηση προς την εμπειρία και η διαπαιδαγώγηση προς την ωριμότητα αποτελούν αλληλένδετες διαδικασίες. Η εκπαίδευση οφείλει να ενισχύει την κριτική σκέψη και να καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν, αντί να αναπαράγουν άκριτα τις κυρίαρχες αντιλήψεις.

Η έννοια της ωριμότητας που προτείνει ο Adorno αποκτά ιδιαίτερη σημασία και στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Η μουσική εμπειρία δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ζήτημα αισθητικής απόλαυσης, αλλά ως διαδικασία καλλιέργειας της συνείδησης και ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας του ατόμου. Στην ανάλυσή του για την κοινωνιολογία της μουσικής, ο Adorno διακρίνει διαφορετικούς τύπους ακροατών, οι οποίοι αντανακλούν διαφορετικά επίπεδα μουσικής

¹⁴ Η προσέγγιση αυτή αναφέρεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές και αναπτυξιακές θεωρίες, όπως ο εποικοδομητισμός (constructivism) του Piaget και του Vygotsky.

κατανόησης και συνειδητότητας. Στην ανώτερη βαθμίδα τοποθετεί τον «ειδικό» ή «δομικό» ακροατή, ο οποίος είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές σχέσεις και τη μορφολογική οργάνωση του μουσικού έργου. Αντίθετα, οι περισσότεροι παθητικοί τύποι ακρόασης, όπως ο ακροατής ψυχαγωγίας ή ο αδιάφορος ακροατής, προσεγγίζουν τη μουσική κυρίως ως μέσο κατανάλωσης και στιγμιαίας ευχαρίστησης, χωρίς βαθύτερη κριτική επεξεργασία του περιεχομένου της (Adorno, 1976).

Υπό αυτή την οπτική, η μουσική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων ή μουσικών γνώσεων, αλλά στοχεύει στη σταδιακή μετάβαση των μαθητών προς μορφές περισσότερο συνειδητής και κριτικής ακρόασης. Η μουσική ωριμότητα δεν ταυτίζεται με την εξειδικευμένη μουσική κατάρτιση, αλλά με την ικανότητα του ατόμου να προσεγγίζει το μουσικό έργο αναστοχαστικά, να αναγνωρίζει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις του και να διαμορφώνει αυτόνομες αισθητικές κρίσεις. Με τον τρόπο αυτό, η μουσική παιδεία συνδέεται άμεσα με τον ευρύτερο παιδαγωγικό στόχο της ανάπτυξης αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Η αναπτυξιακή διάσταση της μάθησης αναδεικνύεται και μέσα από τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ., 2009), σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο διαθέτει διαφορετικές μορφές νοημοσύνης που αναπτύσσονται σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα με τα βιώματα και το περιβάλλον του. Η νοημοσύνη δεν αποτελεί ένα ενιαίο και αμετάβλητο χαρακτηριστικό, αλλά ένα δυναμικό σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντική για τη μουσική εκπαίδευση είναι η αναγνώριση της μουσικής, της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της συνεργασίας και της συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών.

Η μουσική εκπαίδευση λοιπόν, δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως διδασκαλία τεχνικών γνώσεων ή μουσικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, αποτελεί ένα πεδίο μέσα από το οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν την αισθητική τους κρίση, καλλιεργούν την ικανότητα έκφρασης και αποκτούν βαθύτερη επίγνωση του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσονται. Η κατανόηση του αναπτυξιακού και συνειδησιακού τους επιπέδου καθίσταται, επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας μουσικής παιδείας που δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

3.2 Η σημασία της μουσικής καλλιέργειας

Η μουσική καλλιέργεια αποτελεί διαχρονικά βασικό στοιχείο της ανθρώπινης παιδείας, καθώς συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων αλλά και στη συνολικότερη πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική συγκρότηση του ατόμου. Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση προσανατολίζεται ολοένα και περισσότερο σε μετρήσιμες δεξιότητες και επαγγελματικές απαιτήσεις, η μουσική παιδεία καλείται συχνά να δικαιολογήσει την παρουσία της στο σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, η αξία της δεν περιορίζεται στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων ή εκτελεστικών ικανοτήτων, αλλά συνδέεται με βαθύτερες μορφές καλλιέργειας που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνείδηση και την κριτική σκέψη.

Η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών. Η έρευνα της Davis (2009), έδειξε ότι οι μαθητές αποδίδουν ουσιαστικό νόημα στη μουσική εκπαίδευση, το οποίο δεν περιορίζεται στη γνώση μουσικής θεωρίας ή ιστορίας. Αντίθετα, η μουσική τάξη συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοέκφρασης και της συναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς και με τη διαμόρφωση κινήτρων για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η μουσική εκπαίδευση εμφανίζεται επομένως ως μια πολυδιάστατη εμπειρία, η οποία προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης πέρα από τα στενά γνωστικά πλαίσια.

Παράλληλα, η μουσική καλλιέργεια μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή. Οι μαθητές τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις δραστηριότητες που συνδέονται με προσωπικές επιλογές, δημιουργικότητα και ενεργητική συμμετοχή, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία μιας μουσικής εκπαίδευσης η οποία δεν περιορίζεται στην παθητική μετάδοση γνώσεων αλλά ενθαρρύνει τη βιωματική εμπλοκή. Μέσα από τη μουσική, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν εμπειρίες, συναισθήματα και προβληματισμούς που συχνά δεν βρίσκουν χώρο έκφρασης σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. (Davis, 2009)

Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Schmidt (2005), επηρεασμένο από τη σκέψη του Paulo Freire, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μετασχηματιστική πρακτική όταν υπερβαίνει τη διδασκαλία τεχνικών δεξιοτήτων και συνδέεται με τις πραγματικές εμπειρίες και τις κοινωνικές συνθήκες των μαθητών. Η μάθηση αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια διαδικασία διαλόγου, αναστοχασμού και αμοιβαίας αλλαγής. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως αντικείμενο γνώσης, αλλά ως μέσο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας και ανάπτυξης κριτικής συνείδησης. (Abrahams, 2007)

Η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική πολυμορφία και συνεχείς κοινωνικές μεταβολές. Ο Rolle (2017) επισημαίνει ότι δεν είναι πλέον δυνατό να καθοριστούν με βεβαιότητα οι στόχοι και τα

περιεχόμενα της μουσικής εκπαίδευσης αποκλειστικά μέσα από σταθερές παραδόσεις ή αδιαμφισβήτητες πολιτισμικές αξίες. Αντίθετα, η μουσική εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά, να αξιολογούν επιχειρήματα και να διαμορφώνουν συνειδητές αισθητικές και πολιτισμικές επιλογές. Η μουσική καλλιέργεια δεν συνίσταται επομένως στην αποδοχή προκαθορισμένων προτύπων, αλλά στην ανάπτυξη της δυνατότητας αυτόνομης κρίσης μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικού πλουραλισμού.

Μέσα από αυτή την οπτική, η μουσική παιδεία αποκτά ευρύτερη παιδαγωγική και κοινωνική σημασία. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθησίας, της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη δημοκρατική συμμετοχή και την κριτική αντιμετώπιση των πολιτισμικών μηνυμάτων που κυριαρχούν στη σύγχρονη κοινωνία. Η μουσική καλλιέργεια δεν αφορά μόνο τη γνώση της μουσικής αλλά και τη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τον πολιτισμικό κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Για τον λόγο αυτό, η παρουσία της μουσικής στην εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί συμπληρωματική ή δευτερεύουσα, αλλά αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση για μια ολοκληρωμένη ανθρωπιστική παιδεία. (Rolle, 2017 & Abrahams, 2007)

3.3 Η μουσική παιδεία στα σύγχρονα σχολεία

Η θέση της μουσικής παιδείας στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού, καθώς οι κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών έχουν επηρεάσει ουσιαστικά τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Η μουσική, ως γνωστικό αντικείμενο που συνδέεται με την αισθητική εμπειρία, την πολιτισμική ταυτότητα και την κοινωνική έκφραση, καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο δίνει ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη χρηστικότητα της γνώσης, στις μετρήσιμες δεξιότητες και στην προετοιμασία των μαθητών για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Οι προβληματισμοί αυτοί δεν είναι καινούριοι. Ήδη από τον 19ο αιώνα, ο Friedrich Nietzsche (2015) παρατηρούσε ότι η γερμανική εκπαίδευση εγκατέλειπε σταδιακά το νεοανθρωπιστικό ιδεώδες της ολόπλευρης καλλιέργειας του ανθρώπου, το οποίο είχαν διαμορφώσει οι Humboldt και Wolf, και προσανατολιζόταν ολοένα περισσότερο προς τη χρησιμοθηρική γνώση και την επαγγελματική εξειδίκευση. Η ανάπτυξη των πολυτεχνείων, η ενίσχυση των τεχνικών μαθημάτων και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της βιομηχανικής παραγωγής θεωρήθηκαν από τον Nietzsche ενδείξεις μιας βαθύτερης πολιτισμικής μεταβολής, η οποία απειλούσε να υποβαθμίσει την αυθεντική μόρφωση και να αποδυναμώσει τον πνευματικό χαρακτήρα της παιδείας. Η κριτική αυτή αποκτά ιδιαίτερη επικαιρότητα στο σύγχρονο σχολείο, όπου η αξία των ανθρωπιστικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων συχνά αξιολογείται με όρους χρησιμότητας και παραγωγικότητας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική εκπαίδευση καλείται να δικαιολογεί διαρκώς την παρουσία της στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως επισημαίνει ο Rolle (2017), οι παραδοσιακές βεβαιότητες που άλλοτε καθόριζαν το περιεχόμενο και τους σκοπούς της μουσικής αγωγής έχουν πλέον αμφισβητηθεί. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική πολυμορφία, διαφορετικά μουσικά ακούσματα και πολλαπλές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την επιλογή ενός ενιαίου μουσικού κανόνα ως σημείου αναφοράς για τη σχολική εκπαίδευση. Η μουσική παιδεία δεν μπορεί πλέον να στηρίζεται αποκλειστικά στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων πολιτισμικών προτύπων ή στη μετάδοση ενός προκαθορισμένου σώματος γνώσεων, αλλά οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές την ικανότητα της κριτικής προσέγγισης και αξιολόγησης της μουσικής εμπειρίας.

Η ανάγκη αυτή συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη αποστολή της εκπαίδευσης ως διαδικασίας ανάπτυξης της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης. Η μουσική δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο αισθητικής απόλαυσης ή ψυχαγωγίας, αλλά έναν ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης του κοινωνικού και πολιτισμικού κόσμου. Οι μουσικές προτιμήσεις, οι αισθητικές αξίες και οι πολιτισμικές επιλογές των μαθητών δεν διαμορφώνονται ανεξάρτητα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Αντίθετα, επηρεάζονται από την οικογένεια, τα μέσα μαζικής

επικοινωνίας, τις ομάδες συνομηλίκων και τους κυρίαρχους πολιτιστικούς μηχανισμούς. Για τον λόγο αυτό, η μουσική εκπαίδευση οφείλει να παρέχει στους μαθητές τα εφόδια ώστε να κατανοούν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες συγκροτούνται οι μουσικές τους ταυτότητες και να αναπτύσσουν μια περισσότερο συνειδητή και αυτόνομη σχέση με τη μουσική.

Ανάλογη θέση συναντάται και στην κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire (1977), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά να λειτουργεί ως διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης γνώσεων αλλά ως ενεργό υποκείμενο που συμμετέχει στον διάλογο, ερμηνεύει την πραγματικότητα και αποκτά τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε αυτήν. Η λογική αυτή βρίσκει ιδιαίτερη εφαρμογή στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς η μουσική αποτελεί ένα πολιτισμικό φαινόμενο άμεσα συνδεδεμένο με ζητήματα ταυτότητας, εξουσίας, κοινωνικών ανισοτήτων και πολιτιστικής εκπροσώπησης.

Στο ίδιο πνεύμα, ο Schmidt (2005) υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση οφείλει να υπερβεί τα στενά όρια της τεχνικής κατάρτισης και της αισθητικής εκλέπτυνσης, προκειμένου να λειτουργήσει ως πεδίο προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Η διδασκαλία της μουσικής αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν συνδέεται με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις πολιτισμικές αναφορές των μαθητών, επιτρέποντάς τους να αναστοχαστούν κριτικά τόσο τη μουσική όσο και την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία αυτή παράγεται και καταναλώνεται.

Υπό το πρίσμα αυτό, η μουσική παιδεία στα σύγχρονα σχολεία δεν μπορεί να περιορίζεται στην εκμάθηση μουσικών γνώσεων ή στην αναπαραγωγή καθιερωμένων πολιτισμικών προτύπων. Αντίθετα, καλείται να συμβάλει στην ανάπτυξη της αισθητικής κρίσης, της πολιτισμικής συνείδησης και της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Σε μια εποχή όπου η μουσική διαμεσολαβείται σε μεγάλο βαθμό από τη βιομηχανία της κουλτούρας, τα ψηφιακά μέσα και τους μηχανισμούς της αγοράς, ο ρόλος του σχολείου καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός. Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος διαλόγου, αναστοχασμού και χειραφέτησης, βοηθώντας τους μαθητές να μεταβούν από την παθητική κατανάλωση πολιτισμικών προϊόντων στην ενεργή και κριτική συμμετοχή στην πολιτισμική ζωή.

3.4 Ο ρόλος της κριτικής θεωρίας στη μουσική εκπαίδευση

Η συμβολή του Theodor W. Adorno στη μουσική παιδεία αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη ότι δεν υπήρξε μόνο φιλόσοφος και κοινωνικός θεωρητικός, αλλά και ενεργός μουσικός, συνθέτης, παραγωγός και βαθύς γνώστης της μουσικής πράξης. Η διττή αυτή ιδιότητα τού επέτρεψε να προσεγγίσει τη μουσική όχι μόνο ως αισθητικό ή κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και ως βιωμένη καλλιτεχνική εμπειρία. Για τον λόγο αυτό, η Κριτική Θεωρία δεν περιορίστηκε σε μια γενική κοινωνική κριτική, αλλά επεκτάθηκε και στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση της συνείδησης και τον ρόλο της μουσικής στη συγκρότηση του υποκειμένου.

Για τον Adorno, η μουσική εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί την αυτονομία της σκέψης και την ικανότητα του ατόμου να προσεγγίζει κριτικά τα πολιτιστικά προϊόντα που το περιβάλλουν. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έπρεπε να υπηρετεί εξωμουσικούς ιδεολογικούς στόχους ούτε να επιδιώκει την προσαρμογή των μαθητών σε προκαθορισμένα πρότυπα. Αντίθετα, σκοπός της ήταν η διαμόρφωση ώριμων και αυτοκαθοριζόμενων προσωπικοτήτων, ικανών να αναπτύσσουν ανεξάρτητη αισθητική κρίση και να αντιστέκονται σε μηχανισμούς πολιτιστικής χειραγώγησης. Η μουσική παιδεία αποκτά, επομένως, δημοκρατική διάσταση, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της προσωπικής ευθύνης.

Οι θέσεις αυτές επηρέασαν σημαντικά μεταγενέστερες προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης, οι οποίες επιχείρησαν να μεταφέρουν τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας στη σχολική πράξη. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή της Lucy Green, η οποία ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι μουσικές προτιμήσεις, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι σχολικές επιλογές συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτιστικές διαδικασίες. Η Green (2016), υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, καθώς μεταφέρει συγκεκριμένες αξίες, αντιλήψεις και ιεραρχήσεις γύρω από το τι θεωρείται μουσικά αξιόλογο ή πολιτισμικά αποδεκτό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το σχολείο συμβάλλει συχνά στην αναπαραγωγή κοινωνικών και πολιτιστικών ανισοτήτων. (Green, 2016)

Η συμβολή της Green έγκειται κυρίως στην προσπάθειά της να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στη μουσική κουλτούρα των μαθητών και στη μουσική που διδάσκεται στο σχολείο. Υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες που αποκτούν οι νέοι μέσα από την καθημερινή τους επαφή με τη δημοφιλή μουσική δεν πρέπει να θεωρούνται υποδεέστερες μορφές γνώσης, αλλά αφετηρία για την ανάπτυξη ουσιαστικής μουσικής μάθησης. Η αναγνώριση των πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών επιτρέπει τη δημιουργία ενός πιο συμμετοχικού και δημοκρατικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο η μουσική γνώση οικοδομείται μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία. (Green, 2016)

Παράλληλα, η Green αναδεικνύει τη σημασία των άτυπων μορφών μάθησης, οι οποίες χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι προσεγγίζουν τη μουσική εκτός σχολείου. Η ακρόαση, η μίμηση, ο πειραματισμός και η συνεργατική μάθηση αποτελούν

διαδικασίες που συχνά απουσιάζουν από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον δεν αποσκοπεί μόνο στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής τους σκέψης. Με τον τρόπο αυτό, η μουσική εκπαίδευση μετατρέπεται από διαδικασία αναπαραγωγής γνώσεων σε διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής και προσωπικής νοηματοδότησης της μουσικής εμπειρίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος της Κριτικής Θεωρίας στη μουσική παιδεία δεν περιορίζεται στην άσκηση κριτικής απέναντι στους μηχανισμούς της πολιτιστικής βιομηχανίας. Επεκτείνεται στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ενεργά υποκείμενα μάθησης, ικανά να αναστοχάζονται πάνω στις μουσικές τους επιλογές, να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής και να συγκροτούν τη δική τους αισθητική ταυτότητα. Από τον Adorno έως τη Green, η μουσική παιδεία νοείται ως πεδίο καλλιέργειας της κριτικής συνείδησης, της πολιτισμικής αυτογνωσίας και της δημοκρατικής συμμετοχής, στοιχεία που παραμένουν ιδιαίτερα επίκαιρα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας

Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στη μετάδοση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να επαναπροσδιορίζουν τις μουσικές τους εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη μουσική γνώση και στην προσωπική εμπειρία των μαθητών, ενθαρρύνοντας τη διερεύνηση, τον αναστοχασμό και τον διάλογο γύρω από τη μουσική πράξη (Green, 2016).

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποσκοπεί στην παθητική προσαρμογή του ατόμου σε δεδομένες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, αλλά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της κριτικής συνείδησης. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές μπορούν να αμφισβητούν στερεότυπα, να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της μουσικής και να διαμορφώνουν προσωπικά τεκμηριωμένες απόψεις για τα μουσικά φαινόμενα (Adorno, 1971).

Η Lucy Green υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προϋποθέτει την αναγνώριση των μουσικών εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν εκτός σχολείου. Οι νέοι έρχονται καθημερινά σε επαφή με ποικίλα μουσικά είδη, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Όταν το σχολείο αγνοεί αυτές τις εμπειρίες, δημιουργείται ένα χάσμα ανάμεσα στη σχολική και την εξωσχολική μάθηση. Αντίθετα, όταν οι προσωπικές μουσικές προτιμήσεις των μαθητών ενσωματώνονται στη διδακτική διαδικασία, η μάθηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία και οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν κριτικά τόσο τις δικές τους επιλογές όσο και τις πολιτισμικές επιρροές που τις διαμορφώνουν (Green, 2016).

Παράλληλα, ο Smith υπογραμμίζει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως διαδικασία διαλόγου και όχι ως μονομερή μεταφορά γνώσεων. Η κριτική ικανότητα καλλιεργείται όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, διατυπώνουν ερωτήματα, επιχειρηματολογούν και συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες αναπτύσσεται η δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούν πληροφορίες, να αναγνωρίζουν διαφορετικές οπτικές και να διαμορφώνουν προσωπικές κρίσεις βασισμένες σε τεκμηριωμένη σκέψη (Smith, 1985).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στον ρόλο του εκπαιδευτικού και ο Thomas Regelski, ο οποίος θεωρεί ότι η μουσική διδασκαλία δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην εφαρμογή προκαθορισμένων μεθόδων και τεχνικών. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως

αναστοχάζομενος επαγγελματίας, ο οποίος εξετάζει διαρκώς την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τον Regelski, η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μορφή *praxis*, δηλαδή συνειδητής και θεωρητικά θεμελιωμένης δράσης, στην οποία η λήψη αποφάσεων βασίζεται στην κριτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και όχι στην άκριτη εφαρμογή έτοιμων συνταγών διδασκαλίας (Regelski, 1994).

Μέσα από αυτή την οπτική, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν διπλό ρόλο. Από τη μία πλευρά, υποστηρίζει την ανάπτυξη των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών· από την άλλη, καλλιεργεί την ικανότητά τους να αναστοχάζονται πάνω στη μουσική εμπειρία και να κατανοούν το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή παράγεται και καταναλώνεται. Η κριτική ικανότητα δεν αντιμετωπίζεται ως μια ανεξάρτητη γνωστική δεξιότητα, αλλά ως στοιχείο που διαπερνά ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία και συνδέεται με τη δημοκρατική συμμετοχή, την αυτονομία και την προσωπική ευθύνη (Green, 2016 & Regelski, 1994).

Συνεπώς, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μουσικής καλείται να υπερβεί τον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη γνώσεων και να αναλάβει τον ρόλο του παιδαγωγού που ενθαρρύνει τον διάλογο, την έρευνα και τον κριτικό αναστοχασμό. Μέσα από τη δημιουργία ενός συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν όχι μόνο μουσικές δεξιότητες, αλλά και τις προϋποθέσεις εκείνες που θα τους επιτρέψουν να εξελιχθούν σε ενεργούς, σκεπτόμενους και πολιτισμικά συνειδητοποιημένους πολίτες.

Εμπειρική Έρευνα

Κεφάλαιο 4ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης και της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Η Κριτική Θεωρία, που διαμορφώθηκε από στοχαστές όπως οι Max Horkheimer, Theodor W. Adorno και Herbert Marcuse, ανέδειξε τον ρόλο της τέχνης και ιδιαίτερα της μουσικής στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής συνείδησης και της αντίστασης απέναντι στις διαδικασίες τυποποίησης και εμπορευματοποίησης που χαρακτηρίζουν την πολιτιστική βιομηχανία.

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μουσική ως προϊόν της πολιτισμικής βιομηχανίας, καθώς και με τη θέση της δημοφιλούς μουσικής κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιεράρχηση των μουσικών ειδών, την επίδραση της εμπορευματοποίησης στη μουσική πρόσληψη και στην αισθητική κρίση των μαθητών, καθώς και τον ρόλο του σχολείου ως ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη μαζική (μουσική) κουλτούρα. Παράλληλα διερευνάται η παιδαγωγική αξιοποίηση της δημοφιλούς μουσικής ως μέσου ενίσχυσης της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσα από την κριτική προσέγγιση του κοινωνικού και πολιτιστικού της πλαισίου.

Η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι θεωρητικές αρχές της Κριτικής Θεωρίας μπορούν να συσχετιστούν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, αναδεικνύοντας τη μουσική εκπαίδευση ως πεδίο ανάπτυξης κριτικής και πολιτισμικής συνείδησης.

Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν το περιεχόμενο και την μορφή της έρευνας:

- 1) Πώς αντιλαμβάνεται και αναλύει η ΣτΦ την μαζική κουλτούρα και ποιος είναι ο ρόλος της μουσικής στη διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης σύμφωνα με την αντίληψη αυτή;
- 2) Πώς επηρεάζει η εμπορευματοποίηση: τη μουσική κουλτούρα και κατ' επέκταση τη μουσική εκπαίδευση;
- 3) Πώς η διδασκαλία της μουσικής ενσωματώνει στοιχεία της κριτικής θεωρίας ώστε να οξυνθεί στους μαθητές η κριτική σκέψη/ματιά;

- 4) Πώς αντιδρούν οι μαθητές στην εισαγωγή της κριτικής προσέγγισης στην (μουσική) τάξη και ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο;
- 5) Θα έπρεπε οι σχολικές τάξεις να αναπαράγουν πρότυπα της μαζικής κουλτούρας;
- 6) Υπάρχει εξέλιξη/πρόοδος στην μουσική κουλτούρα, μέσα από την συνεχή εναλλαγή της μαζικής εμπορευματοποίησης;
- 8) Μπορεί η (μουσική) εκπαίδευση να διαμορφώσει ένα κριτικό αλλά και ουσιαστικά σχεσιακό παιδαγωγικό πλαίσιο δομημένο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα πολιτισμικά βιώματα της σύγχρονης σχολικής τάξης;

Τα πιθανά οφέλη, της παρούσας έρευνας εντοπίζονται στη συμβολή της στον διάλογο γύρω από την αξιοποίηση των αρχών της Κριτικής Θεωρίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η διερεύνηση του ρόλου της μουσικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για την ενίσχυση της παιδαγωγικής πρακτικής και την κριτική αφύπνιση των μαθητών απέναντι στις προκλήσεις μιας ραγδαία εξελισσόμενης τεχνολογικής και πολιτισμικής πραγματικότητας.

4.2 Ερευνητική Μέθοδος

Για την πραγματοποίηση μια έρευνας, καθοριστικό παράγοντα αποτελεί ο τρόπος προσέγγισης του υπό διερεύνηση θεματικού πεδίου από τον ερευνητή, ώστε να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Earl Babbie (2011), κάθε ερευνητική προσέγγιση παρουσιάζει τόσο πλεονεκτήματα όσο και περιορισμούς. Δύο από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους προσέγγισης είναι η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα, οι οποίες δεν συνιστούν ασύμβατες ή ανταγωνιστικές μεθόδους, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά (Babbie, 2011). Ο Babbie υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοί ερευνητές οφείλουν να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μεθόδου και να αξιοποιούν κατάλληλα τα πλεονεκτήματά της, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού φαινομένου και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Η μέθοδος προσέγγισης που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου. Όπως επισημαίνει ο Γ. Τσιώλης (2011: 2), *“η ποσοτική προσέγγιση βρίσκει κατά κύριο λόγο την εφαρμογή της στις δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες. Αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων.”* Στο πλαίσιο αυτό, η ποσοτική έρευνα επιτρέπει τη συστηματική συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, διευκολύνοντας τη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Μέσω της διαδικασίας ποσοτικοποίησης, τα ερευνητικά δεδομένα μετατρέπονται σε αριθμητική μορφή, ώστε να καταστούν δυνατές η στατιστική τους επεξεργασία, η ανάλυση των συσχετίσεων και η διερεύνηση πιθανών συνδιακυμάνσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου κρίθηκε ως η καταλληλότερη, για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, καθώς επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη διασπορά και ποικιλία στο δείγμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο το γνωστικό τους αντικείμενο και την επαγγελματική τους ιδιότητα, καθώς το δείγμα απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς μουσικής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, καθώς και από μουσικούς που δραστηριοποιούνται σε μουσικές σχολές και ωδεία.

Η συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων επιλέχθηκε λόγω της άμεσης σχέσης της με το αντικείμενο της έρευνας και της εξειδικευμένης γνώσης που διαθέτει σε ζητήματα μουσικής παιδείας και διδακτικής πρακτικής. Ως εκ τούτου, οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων αναμένεται να συμβάλουν ουσιαστικά στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση της Κριτικής Θεωρίας, της πολιτιστικής βιομηχανίας και της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης.

4.3 Δείγμα

Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς μουσικής, με σκοπό τη συλλογή των απαραίτητων ερευνητικών δεδομένων και την εξέταση του κατά πόσο οι αρχικές υποθέσεις της μελέτης επιβεβαιώνονται. Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας συμμετεχόντων βασίστηκε στην άμεση σχέση της με το αντικείμενο της έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί μουσικής δραστηριοποιούνται καθημερινά σε σχολικά και ωδειακά περιβάλλοντα, διαθέτοντας πολύτιμη παιδαγωγική, κοινωνική και επαγγελματική εμπειρία. Επιπλέον, ορισμένοι από αυτούς δραστηριοποιούνται παράλληλα ως επαγγελματίες μουσικοί ή μουσικοί παραγωγοί, γεγονός που τους επιτρέπει να προσεγγίζουν τη μουσική τόσο από εκπαιδευτική όσο και από καλλιτεχνική σκοπιά στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, οι απόψεις τους κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ μουσικής εκπαίδευσης, πολιτιστικής βιομηχανίας και Κριτικής Θεωρίας.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας ο συνολικός αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών μουσικής (κλάδου ΠΕ79.01) στη δημόσια εκπαίδευση ανέρχεται σε μερικές εκατοντάδες. Ειδικότερα, περίπου 402 εκπαιδευτικοί υπηρετούν στα Μουσικά Σχολεία της χώρας, ενώ περίπου 250 στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.¹⁵ Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε σχολικές μονάδες, καθώς και μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων και ομάδων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς μουσικής.

Αρχικός στόχος της έρευνας ήταν η συγκέντρωση ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών μουσικής στην εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω διαδικτυακών ομάδων εκπαιδευτικών μουσικής και εκπαιδευτικών κοινοτήτων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Viber), καθώς και μέσω προσωπικής επικοινωνίας (e-mail σε σχολικές μονάδες). Η δειγματοληψία ήταν μη-πιθανοτική και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), η οποία ενισχύθηκε από στοιχεία δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling), καθώς οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλους εκπαιδευτικούς μουσικής. Η συμμετοχή ήταν αποκλειστικά εθελοντική και ολοκληρώθηκαν συνολικά 75 ερωτηματολόγια.

Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε λόγω των χρονικών περιορισμών και της δυσκολίας πρόσβασης στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών μουσικής. Ωστόσο, η μη τυχαία επιλογή του δείγματος και η αυτοεπιλογή των συμμετεχόντων ενδέχεται να έχουν οδηγήσει σε μεροληψία, καθώς είναι πιθανότερο να συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με αυξημένο

¹⁵ Τα συγκεκριμένα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας αναφέρονται σε προσλήψεις του ΑΣΕΠ που ξεκίνησαν από το 2021 και μετά δίχως την προσμέτρηση των ήδη διορισμένων εκπαιδευτικών μουσικής.

ενδιαφέρον ή ευαισθητοποίηση απέναντι στα ζητήματα της μουσικής εκπαίδευσης και της Κριτικής Θεωρίας. Για τον λόγο αυτό, τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή και δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών μουσικής.

4.4 Σύνταξη Ερωτηματολογίου

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η κατασκευή και χρήση ερωτηματολογίου με πρωτογενής ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου προτιμήθηκε έναντι άλλων ερευνητικών τεχνικών, καθώς παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η ταχύτητα διανομής και συμπλήρωσης της, το χαμηλό οικονομικό κόστος, καθώς και η δυνατότητα συμμετοχής ατόμων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Επιπλέον, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα που προσφέρει η μέθοδος αυτή ενθαρρύνουν την ειλικρινή έκφραση απόψεων και στάσεων, περιορίζοντας παράλληλα τον κίνδυνο μεροληψίας που ενδέχεται να προκύψει από την άμεση αλληλεπίδραση ερευνητή και συμμετέχοντα, όπως συμβαίνει σε ορισμένες μορφές συνέντευξης (Babbie, 2011: 449).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms, καθώς η συγκεκριμένη εφαρμογή διευκόλυνε σημαντικά τόσο τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων όσο και την οργάνωση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες και περιλαμβάνει είκοσιπέντε δομημένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες επιτρέπουν τη συστηματική καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Babbie, 2011: 387). Οι επιμέρους ενότητες οργάνωθηκαν με τρόπο ώστε να διερευνώνται σταδιακά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, την πολιτισμική βιομηχανία, τη μαζική κουλτούρα και τον ρόλο της κριτικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη.

Παράλληλα, στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, ενώ παρέχεται σαφής διαβεβαίωση για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της έρευνας και για το γεγονός ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας τηρώντας τις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας.

4.5 Χρονοδιάγραμμα και ερευνητική διαδικασία

Η έναρξη της έρευνας, αν και αρχικά είχε προγραμματιστεί για την αρχή της σχολικής χρονιάς, μετατέθηκε για την περίοδο μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η απόφαση αυτή επήλθε προκειμένου να προηγηθεί μεγαλύτερη εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες, γεγονός που συνέβαλε στη σαφέστερη οριοθέτηση του ερευνητικού αντικειμένου και στη διαμόρφωση ενός πληρέστερου και περισσότερο στοχευμένου ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώθηκε στα τέλη Ιανουαρίου και διανεμήθηκε αρχικά ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς της περιοχής, ενώ στη συνέχεια κοινοποιήθηκε σε σχετικές διαδικτυακές κοινότητες (Viber) και επαγγελματικές ομάδες, με τη προσέλευση να είναι οικειοθελή. Για τη συμπλήρωση του δόθηκε χρονικό περιθώριο δύο εβδομάδων. Κατά τη διάρκεια της περιόδου συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μία υπενθύμιση προς τους δυνητικούς συμμετέχοντες, με σκοπό την ενίσχυση της ανταπόκρισης. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις και ακολούθησε η οργάνωση, η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια μέσω γραφημάτων, πινάκων και διαγραμμάτων.

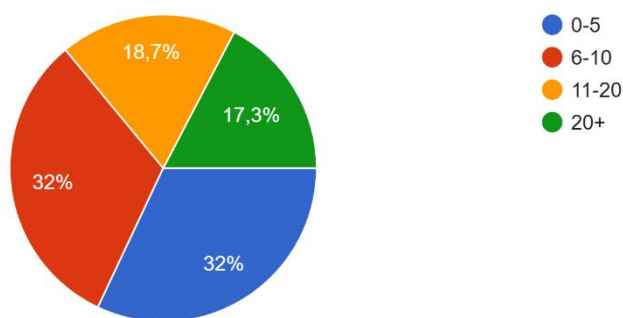
Η ανάλυση των δεδομένων αποσκοπεί στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση της Κριτικής Θεωρίας, της βιομηχανίας και της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 5ο

Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Από τα δεδομένα του γραφήματος που ακολουθεί προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων διαθέτει έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Ειδικότερα, το 32% των ερωτηθέντων,¹⁶ δήλωσε ότι διαθέτει 0-5 έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ αντίστοιχο ποσοστό (32%), ανήκει στην κατηγορία των 6-10 ετών. Παράλληλα, το 18,7% των συμμετεχόντων διαθέτει 11-20 έτη εμπειρίας, ενώ το 17,3% δήλωσε περισσότερα από 20 έτη διδακτικής υπηρεσίας.

Ο Έτη διδακτικής εμπειρίας:
75 απαντήσεις



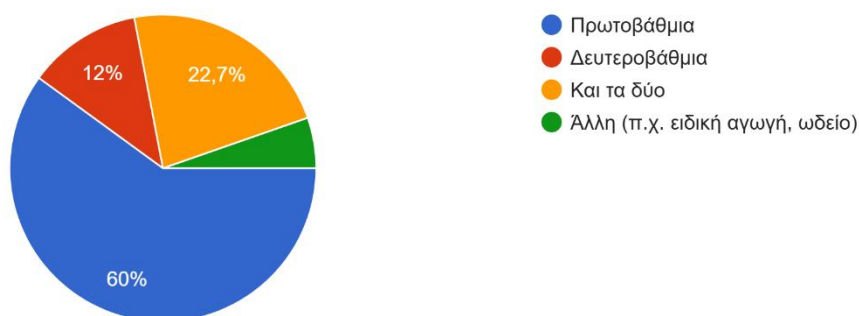
Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα αρχικά ή πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, χωρίς ωστόσο να απουσιάζει η εκπροσώπηση εκπαιδευτικών μουσικής με μακροχρόνια διδακτική εμπειρία.

¹⁶ Το ποσοστό 32% αντιστοιχεί αναλογικά σε 24 συμμετέχοντες
Το ποσοστό 18,7% αντιστοιχεί αναλογικά σε 14 συμμετέχοντες
Το ποσοστό 17,3% αντιστοιχεί αναλογικά σε 13 συμμετέχοντες

Εν συνεχεία, από τα στοιχεία του γραφήματος που ακολουθεί, προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 60%¹⁷ των ερωτηθέντων δήλωσε ότι διδάσκει αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, το 12% υπηρετεί αποκλειστικά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 22,7% δραστηριοποιείται και στις δύο βαθμίδες. Τέλος, το 5,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, όπως η τα σχολεία ειδικής αγωγή και τα ωδεία.

Ο Εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία διδάσκετε:

75 απαντήσεις



Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι το δείγμα εκπροσωπείται κυρίως από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να απουσιάζουν οι απόψεις εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή σε άλλους χώρους μουσικής εκπαίδευσης. Η αυξημένη συμμετοχή εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενδέχεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με μαθητές μικρότερων ηλικιών και διαφορετικών αναπτυξιακών χαρακτηριστικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

¹⁷ Το ποσοστό 60% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 45 συμμετέχοντες

Το ποσοστό 12% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 9 συμμετέχοντες

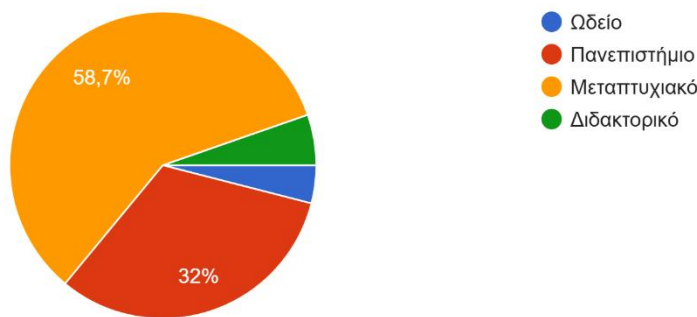
Το ποσοστό 22,7% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 17 συμμετέχοντες

Το ποσοστό 5,3% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 4 συμμετέχοντες

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του γραφήματος που ακολουθεί, η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτει υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής εξειδίκευσης στη μουσική. Συγκεκριμένα, το 58,7%¹⁸ των ερωτηθέντων κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, αποτελώντας τη μεγαλύτερη κατηγορία του δείγματος. Ακολουθούν οι απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικών σπουδών με ποσοστό 32%, ενώ το 5,3% των συμμετεχόντων διαθέτει διδακτορικό τίτλο. Τέλος, το 4% δήλωσε ως ανώτατο επίπεδο μουσικών σπουδών το ωδείο.

Ο Ακαδημαϊκές σπουδές στη μουσική:

75 απαντήσεις



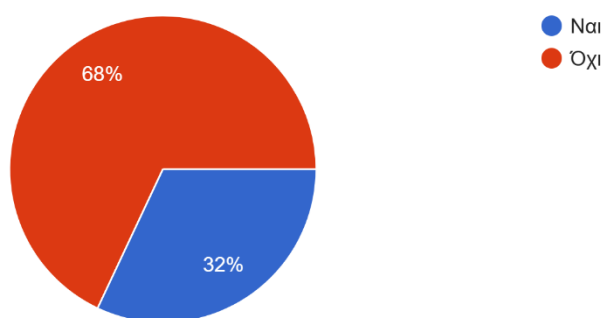
Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση στον χώρο της μουσικής, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία των απόψεων που καταγράφονται σχετικά με τα ζητήματα της μουσικής εκπαίδευσης και της Κριτικής Θεωρίας.

¹⁸ Το ποσοστό 58,7% αντιστοιχεί αναλογικά σε 44 συμμετέχοντες
 Το ποσοστό 32% αντιστοιχεί αναλογικά σε 24 συμμετέχοντες
 Το ποσοστό 5,3% αντιστοιχεί αναλογικά σε 4 συμμετέχοντες
 Το ποσοστό 4% αντιστοιχεί αναλογικά σε 3 συμμετέχοντες

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος που ακολουθεί, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 68%¹⁹ δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως το informal learning και η popular music pedagogy. Αντίθετα, το 32% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν έχει παρακολουθήσει αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις.

○ Έχετε επιμορφωθεί σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. informal learning, popular music pedagogy);

75 απαντήσεις

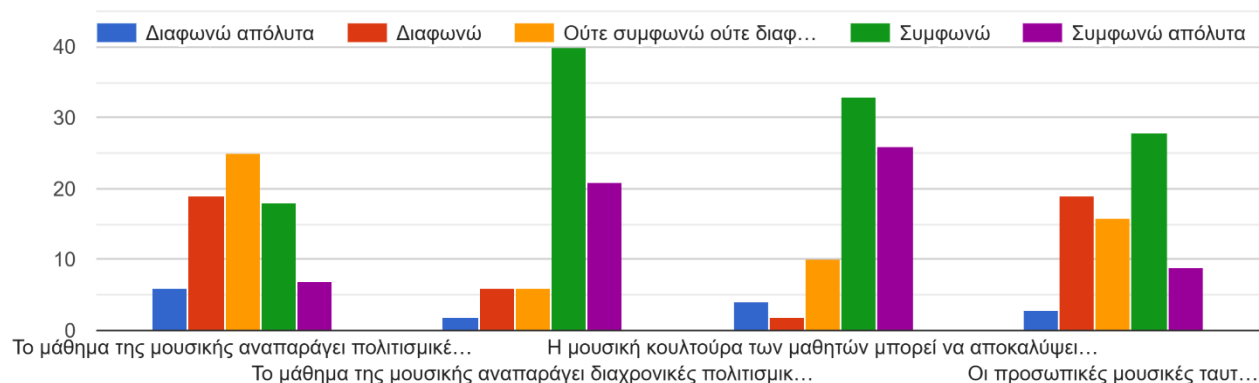


Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι ένα σημαντικό μέρος του δείγματος διαθέτει εξοικείωση με σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη μουσική εκπαίδευση, τη θέση της “δημοφιλούς” μουσικής στο σχολείο και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Παράλληλα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση αναδεικνύει τη διαρκή ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμορφωτική υποστήριξη στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

¹⁹ Το ποσοστό 68% αντιστοιχεί αναλογικά σε 51 συμμετέχοντες
Το ποσοστό 32% αντιστοιχεί αναλογικά σε 24 συμμετέχοντες

Στο πρώτο γράφημα του Β' Μέρους, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν σχετική διασπορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, το 33,3% των εκπαιδευτικών επέλεξε την ουδέτερη απάντηση «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», γεγονός που υποδηλώνει επιφυλακτικότητα ως προς την αποδοχή ή την απόρριψη της συγκεκριμένης θέσης²⁰. Παράλληλα, ποσοστό περίπου 33,3% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη διατύπωση, ενώ αντίστοιχο ποσοστό συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα.

Μουσική εκπαίδευση, ιδεολογία και κοινωνικές αντιλήψεις



Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων ως προς τον κοινωνικό και ιδεολογικό ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης. Παρότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται να αναγνωρίζει στοιχεία πολιτισμικής αναπαραγωγής στο μάθημα της μουσικής, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό δεν συμμερίζεται την άποψη αυτή, γεγονός που υποδηλώνει ότι το ζήτημα παραμένει αντικείμενο διαφορετικών παιδαγωγικών και θεωρητικών ερμηνειών.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου γραφήματος, παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό ομοφωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, περίπου το 81,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την συγκεκριμένη θέση²¹, γεγονός που αποκαλύπτει

²⁰ Το πρώτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Το μάθημα της μουσικής αναπαράγει πολιτισμικές αξίες που προέρχονται από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη και αντανakλούν τις επικρατούσες, κοινωνικά αποδεκτές και δημοφιλείς μορφές πολιτισμού.»

²¹ Το δεύτερο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Το μάθημα της μουσικής αναπαράγει διαχρονικές πολιτισμικές επιρροές.»

την ευρεία αποδοχή της. Παράλληλα, ποσοστό 8% επέλεξε ουδέτερη στάση, ενώ ταυτόχρονα ένα ποσοστό περίπου 10,6% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα.

Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το μάθημα της μουσικής ως μέσο μετάδοσης και διατήρησης πολιτισμικών στοιχείων που διαμορφώθηκαν διαχρονικά. Η μουσική εκπαίδευση φαίνεται επομένως, να αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός φορέας πολιτισμικής συνέχειας, μέσω του οποίου μεταφέρονται αξίες, παραδόσεις και πολιτισμικές επιρροές από γενιά σε γενιά.

Τα αποτελέσματα του τρίτου γραφήματος, καταδεικνύουν υψηλό βαθμό συμφωνίας, καθώς το 78,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Αντίθετα, μόλις το 8% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση²², ενώ το 13,3% διατήρησε ουδέτερη στάση.

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη μουσική ως σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Οι μουσικές προτιμήσεις και πρακτικές φαίνεται να εκλαμβάνονται ως φορείς κοινωνικών εμπειριών, πολιτισμικών επιρροών και συμβολικών αναφορών που συνδέονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι μαθητές.

Στο τέταρτο γράφημα, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, το 49,3% των συμμετεχόντων συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση²³, ενώ το 29,3% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Παράλληλα, το 21,3% επέλεξε ουδέτερη στάση.

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι, παρότι σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ύπαρξη φαινομένων περιθωριοποίησης των προσωπικών μουσικών προτιμήσεων και εμπειριών των μαθητών, δεν διαμορφώνεται αντίστοιχη ισχυρή συναίνεση όπως στα προηγούμενα ερωτήματα. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να αντανακλά διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες ή διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η σχολική μουσική εκπαίδευση ενσωματώνει τα πολιτισμικά βιώματα και τις μουσικές επιλογές των μαθητών.

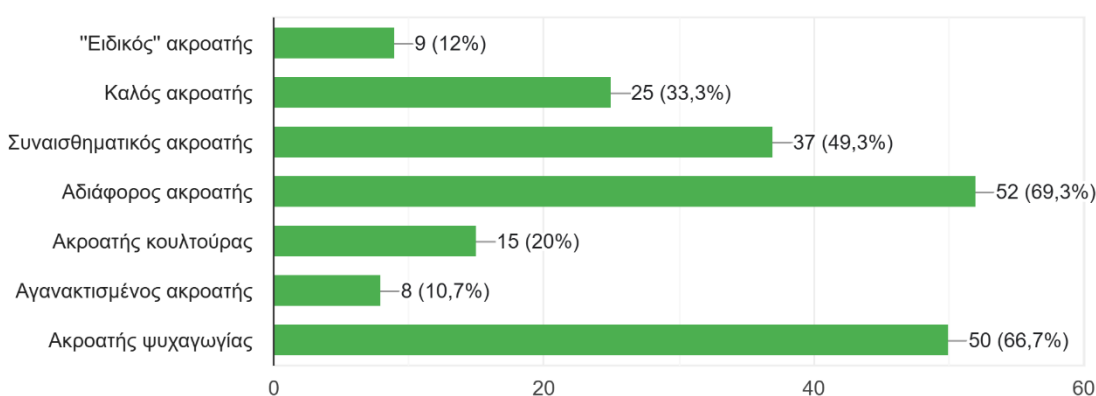
²² Το τρίτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Η μουσική κουλτούρα των μαθητών μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία της κοινωνικής τους τάξης και των σύγχρονων πολιτισμικών επιρροών.»

²³ Το τέταρτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Οι προσωπικές μουσικές ταυτότητες των μαθητών συχνά περιθωριοποιούνται.»

Το γράφημα που ακολουθεί, παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τύπους ακροατών που εμφανίζονται συχνότερα στη σχολική τάξη. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών, τα ποσοστά δεν αθροίζονται στο 100%. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι συχνότερα εμφανιζόμενοι τύποι ακροατών είναι ο αδιάφορος ακροατής με ποσοστό 69,3% (52 απαντήσεις) και ο ακροατής ψυχαγωγίας με ποσοστό 66,7% (50 απαντήσεις). Ακολουθεί ο συναισθηματικός ακροατής με ποσοστό 49,3% (37 απαντήσεις), ενώ σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν ο καλός ακροατής με 33,3% (25 απαντήσεις) και ο ακροατής κουλτούρας με 20% (15 απαντήσεις). Τέλος, οι κατηγορίες του «ειδικού» ακροατή και του αγανακτισμένου ακροατή εμφανίζονται σπανιότερα, συγκεντρώνοντας ποσοστά 12% (9 απαντήσεις) και 10,7% (8 απαντήσεις) αντίστοιχα.

Ποιοι τύποι ακροατών πιστεύετε ότι εμφανίζονται συχνότερα στη σχολική σας τάξη; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

75 απαντήσεις



Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές προσεγγίζουν τη μουσική κυρίως ως μέσο ψυχαγωγίας ή εκδηλώνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για βαθύτερη ενασχόληση με αυτήν. Παράλληλα, η σχετικά αυξημένη παρουσία του συναισθηματικού ακροατή φανερώνει ότι η μουσική εξακολουθεί να λειτουργεί ως πεδίο συναισθηματικής έκφρασης και ταύτισης. Αντίθετα, οι μορφές ακρόασης που προϋποθέτουν μεγαλύτερη μουσική καλλιέργεια, εξειδίκευση ή κριτική ενασχόληση εμφανίζονται με σαφώς χαμηλότερη συχνότητα, γεγονός που ενδέχεται να αντανακλά τον κυρίαρχο ρόλο της μαζικής μουσικής κουλτούρας στις μουσικές προτιμήσεις των νέων.

Στο παρακάτω γράφημα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό που ανέρχεται στο 60%,²⁴ θεωρεί τη μουσική κυρίως ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής απελευθέρωσης. Παράλληλα, το 26,7% αντιλαμβάνεται τη μουσική ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και κοινωνικού προβληματισμού, ενώ μόνο το 13,3% τη συνδέει κυρίως με τη λειτουργία της ως μέσου αντιστάθμισης της κοινωνικής αλλοτρίωσης.

Στη σχολική μουσική εκπαίδευση, η μουσική λειτουργεί κυρίως ως:

75 απαντήσεις



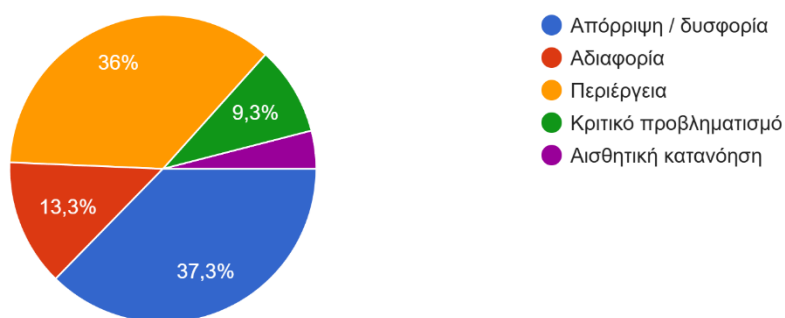
Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη μουσική έναν ευρύτερο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, ο οποίος υπερβαίνει τα όρια της αισθητικής καλλιέργειας ή της τεχνικής εκμάθησης. Η επικράτηση της άποψης ότι η μουσική λειτουργεί ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής απελευθέρωσης αναδεικνύει την αντίληψη ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της έκφρασης, της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών.

²⁴ Το ποσοστό 60% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 45 συμμετέχοντες
Το ποσοστό 26,7% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 20 συμμετέχοντες
Το ποσοστό 13,3% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 10 συμμετέχοντες

Το ακόλουθο ερώτημα διερεύνησε τις αντιδράσεις των μαθητών κατά την επαφή τους με πρωτοποριακά μουσικά έργα, όπως αυτά του Schonberg και Webern. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συχνότερη αντίδραση των μαθητών είναι η απόρριψη ή η δυσφορία με ποσοστό 37,3%²⁵, ενώ πολύ κοντά βρίσκεται η περιέργεια με ποσοστό 36%. Παράλληλα, το 13,3% των συμμετεχόντων εκτιμά ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την συγκεκριμένη μουσική με αδιαφορία, το 9,3% θεωρεί ότι οδηγούνται σε κριτικό προβληματισμό, ενώ μόλις το 4% αναφέρει ως κύρια αντίδραση την αισθητική κατανόηση.

Η επαφή των μαθητών με πρωτοποριακή μουσική (π.χ. Schönberg, Webern) οδηγεί σε:

75 απαντήσεις



Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η επαφή με μη οικείες και αισθητικά απαιτητικές μορφές μουσικής δεν γίνεται άμεσα αποδεκτή από το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών. Ωστόσο, το γεγονός ότι η περιέργεια εμφανίζεται σχεδόν ισότιμα με την απόρριψη αναδεικνύει τη δυνατότητα πρωτοποριακών μουσικών έργων να λειτουργήσουν ως ερέθισμα διερεύνησης και αναστοχασμού. Αντίθετα, η σχετικά χαμηλή εμφάνιση της αισθητικής κατανόησης υποδηλώνει ότι η προσέγγιση τέτοιων μουσικών μορφών απαιτεί συστηματική παιδαγωγική υποστήριξη και κατάλληλη διδακτική διαμεσολάβηση.

²⁵ Το ποσοστό 37,3% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 28 συμμετέχοντες

Το ποσοστό 36% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 27 συμμετέχοντες

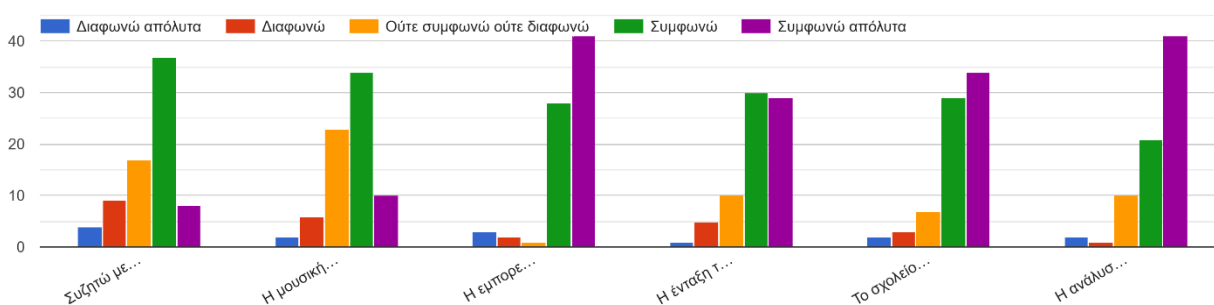
Το ποσοστό 13,3% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 10 συμμετέχοντες

Το ποσοστό 9,3% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 7 συμμετέχοντες

Το ποσοστό 4% αντιστοιχεί αριθμητικά σε 3 συμμετέχοντες

Στο πρώτο γράφημα του Γ' Μέρους, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν σημαντικό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, το 60% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη συζήτηση στην τάξη γύρω από το ποια μουσικά είδη προβάλλονται ως «ανώτερα» και τους λόγους που οδηγούν σε αυτή την αξιολόγηση.²⁶ Παράλληλα, ποσοστό περίπου 17,3% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ το 22,6% διατήρησε ουδέτερη στάση.

Πολιτισμική βιομηχανία και pop κουλτούρα



Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία της κριτικής διερεύνησης των πολιτιστικών και κοινωνικών μηχανισμών που συμβάλλουν στην ιεράρχηση των μουσικών ειδών. Η συζήτηση γύρω από τις αντιλήψεις περί «ανώτερης» και «κατώτερης» μουσικής φαίνεται να θεωρείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Στο δεύτερο γράφημα παρουσιάζεται το ερώτημα κατά πόσο η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικού ελέγχου²⁷. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 58,6% των συμμετεχόντων θεωρεί πως η μουσική μπορεί να επιτελέσει μία τέτοια λειτουργία επιλέγοντας τις απαντήσεις «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα». Παράλληλα, η παρουσία μεγάλου ποσοστού

²⁶ Το πρώτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Συζητώ με τους μαθητές ποια μουσικά είδη προβάλλονται ως «ανώτερα» και γιατί.»

²⁷ Το δεύτερο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικού ελέγχου.»

ουδέτερων απαντήσεων περίπου 30,6% υποδηλώνει ότι το ζήτημα δεν αντιμετωπίζεται με απόλυτη ομοφωνία. Αντίθετα, μόλις το 10,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την συγκεκριμένη θέση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να αναγνωρίζει ότι η μουσική δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως μέσο αισθητικής έκφρασης και ψυχαγωγίας, αλλά μπορεί παράλληλα να επηρεάζει αντιλήψεις, συμπεριφορές και κοινωνικές στάσεις. Ωστόσο, το υψηλό ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη έκφανση της μουσικής αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και διαφορετικών ερμηνειών μεταξύ των συμμετεχόντων.

Το τρίτο γράφημα αποτυπώνει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο η εμπορευματοποίηση της μουσικής επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές την αντιλαμβάνονται και την προσεγγίζουν.²⁸ Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν τον υψηλότερο βαθμό συναίνεσης μεταξύ όλων των επιμέρους ερωτημάτων, καθώς το 92% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση αυτή.

Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η επίδραση της εμπορευματοποίησης στη μουσική πρόσληψη των μαθητών αναγνωρίζεται σχεδόν καθολικά από τους εκπαιδευτικούς. Η ευρεία αυτή αποδοχή υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη μουσική όχι μόνο ως καλλιτεχνικό αγαθό, αλλά και ως προϊόν που επηρεάζεται από οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς μηχανισμούς, οι οποίοι διαμορφώνουν τις μουσικές προτιμήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών.

Τα αποτελέσματα του τέταρτου γραφήματος καταδεικνύουν υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή της popular μουσικής στην ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία.²⁹ Συγκεκριμένα, ποσοστό περίπου 78,6% των εκπαιδευτικών επέλεξε τις απαντήσεις «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα», γεγονός που υποδηλώνει την ευρεία αποδοχή της συγκεκριμένης θέσης. Παράλληλα, το 13,3% των συμμετεχόντων διατήρησε ουδέτερη στάση, ενώ μόλις το 8% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα.

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη δυνατότητα της popular μουσικής να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με τα

²⁸ Το τρίτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Η εμπορευματοποίηση της μουσικής επηρεάζει την αισθητική κρίση των μαθητών.»

²⁹ Το τέταρτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Η ένταξη της pop(ular) μουσικής αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.»

μουσικά ακούσματα και τις πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών φαίνεται να διευκολύνει την ενεργότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα αποτελέσματα του πέμπτου γραφήματος παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμφωνίας ως προς τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα.³⁰ Συγκεκριμένα, το 84% περίπου των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση. Αντίθετα, μόλις το 6,7% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα, ενώ το 9,3% επέλεξε ουδέτερη στάση.

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στον κριτικό ρόλο της εκπαίδευσης. Η μουσική εκπαίδευση δεν φαίνεται να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως χώρος αισθητικής καλλιέργειας ή ψυχαγωγίας, αλλά και ως πεδίο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της συνειδητής προσέγγισης των πολιτισμικών προϊόντων που καταναλώνουν οι μαθητές.

Το έκτο γράφημα παρουσιάζει τον υψηλότερο βαθμό συναίνεσης μεταξύ όλων των επιμέρους ερωτημάτων της ενότητας.³¹ Συγκεκριμένα, ποσοστό περίπου 82,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη θέση ότι η ανάλυση των στίχων και του κοινωνικού πλαισίου αποτελεί αναγκαίο στοιχείο της μουσικής διδασκαλίας. Παράλληλα, το 13,3% διατήρησε ουδέτερη στάση, ενώ μόλις το 4% εξέφρασε διαφωνία.

Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται τη μουσική ως πολιτισμικό και κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν περιορίζεται αποκλειστικά στα αισθητικά ή τεχνικά χαρακτηριστικά του. Η διερεύνηση των στίχων, των κοινωνικών αναφορών και των ιστορικών συνθηκών παραγωγής ενός μουσικού έργου φαίνεται να θεωρείται σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της βαθύτερης κατανόησης της μουσικής εμπειρίας από τους μαθητές.

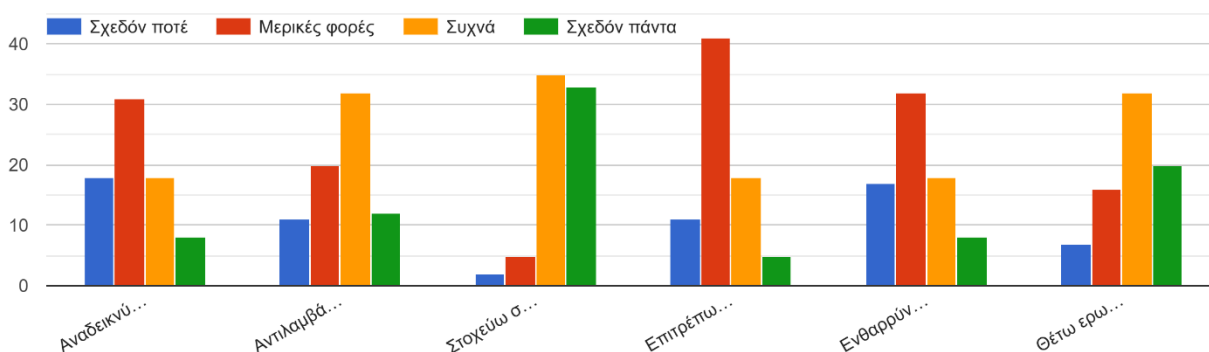
³⁰ Το πέμπτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί κριτική στάση απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα.»

³¹ Το έκτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Η ανάλυση στίχων και κοινωνικού πλαισίου είναι απαραίτητη στη διδασκαλία της μουσικής.»

Στα γραφήματα του Δ' Μέρους, που απευθύνονται στην κριτική παιδαγωγική και τη μαθητική χειραφέτηση, τα αποτελέσματα του πρώτου γραφήματος παρουσιάζουν σχετική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.³² Συγκεκριμένα, το 41,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αναδεικνύει «μερικές φορές» τον τρόπο με τον οποίο η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, ενώ το 24% απάντησε «συχνά». Παράλληλα, το 24% δήλωσε ότι προσεγγίζει το συγκεκριμένο ζήτημα «σχεδόν ποτέ», ενώ μόλις το 10,7% ανέφερε ότι το κάνει «σχεδόν πάντα».

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων δεν αποτελεί ακόμη σταθερή διδακτική πρακτική για το σύνολο των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία της.

Κριτική παιδαγωγική και μαθητική χειραφέτηση



Τα αποτελέσματα του δεύτερου γραφήματος καταδεικνύουν θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χειραφετική διάσταση της μουσικής εκπαίδευσης.³³ Συγκεκριμένα,

³² Το πρώτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Αναδεικνύω πώς η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες.»

³³ Το δεύτερο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Αντιλαμβάνομαι το μάθημα της μουσικής ως πράξη κοινωνικής χειραφέτησης (Η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσω κοινωνικής χειραφέτησης).»

το 42,7% των συμμετεχόντων απάντησε «συχνά», ενώ το 16% «σχεδόν πάντα». Αντίθετα, το 26,7% δήλωσε ότι υιοθετεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση «μερικές φορές» και το 14,6% «σχεδόν ποτέ».

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη δυνατότητα της μουσικής να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής χειραφέτησης, ενισχύοντας την αυτοέκφραση, την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τρίτο γράφημα παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμφωνίας ως προς τη σημασία της ανάπτυξης αυτόνομης αισθητικής κρίσης.³⁴ Συγκεκριμένα, το 46,7% των συμμετεχόντων απάντησε «συχνά» και το 44% «σχεδόν πάντα». Αντίθετα, μόλις το 9,3% δήλωσε ότι εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική «μερικές φορές» ή «σχεδόν ποτέ».

Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η καλλιέργεια της αισθητικής αυτονομίας αποτελεί βασική παιδαγωγική επιδίωξη για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών μουσικής, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας και της χειραφετικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα του τέταρτου γραφήματος εμφανίζουν μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή του μουσικού ρεπερτορίου.³⁵ Συγκεκριμένα, το 54,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το επιτρέπει «μερικές φορές», ενώ το 24% απάντησε «συχνά» ή «σχεδόν πάντα». Παράλληλα, το 14,7% ανέφερε ότι το κάνει «σχεδόν ποτέ».

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι, παρά την αναγνώριση της σημασίας της μαθητικής συμμετοχής, πολλοί εκπαιδευτικοί διατηρούν σημαντικό βαθμό ελέγχου ως προς το περιεχόμενο του μουσικού ρεπερτορίου που αξιοποιείται στη διδακτική πράξη.

Το πέμπτο γράφημα παρουσιάζει μια πιο συγκρατημένη εικόνα σχετικά με την αμφισβήτηση του σχολικού μουσικού κανόνα.³⁶ Συγκεκριμένα, το 42,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ενθαρρύνει αυτή τη διαδικασία «μερικές φορές», ενώ το 34,7% απάντησε «συχνά» ή

³⁴ Το τρίτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Στοχεύω στην ανάπτυξη αυτόνομης αισθητικής κρίσης των μαθητών.»

³⁵ Το τέταρτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν το μουσικό ρεπερτόριο.»

³⁶ Το πέμπτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Ενθαρρύνω την αμφισβήτηση του σχολικού μουσικού κανόνα.»

«σχεδόν πάντα». Παράλληλα, το 22,6% ανέφερε ότι προβαίνει σε τέτοιες πρακτικές «σχεδόν ποτέ».

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι, παρότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν στοιχεία κριτικής παιδαγωγικής, η αμφισβήτηση των καθιερωμένων μουσικών προτύπων δεν φαίνεται να αποτελεί συστηματική πρακτική στο σύνολο των περιπτώσεων.

Τα αποτελέσματα του έκτου γραφήματος παρουσιάζουν σαφώς θετικότερη εικόνα σε σχέση με την κριτική διερεύνηση των μουσικών αξιών και ιεραρχήσεων.³⁷ Συγκεκριμένα, το 42,7% των συμμετεχόντων απάντησε ότι θέτει τέτοιου είδους ερωτήματα «συχνά», ενώ το 26,7% «σχεδόν πάντα». Παράλληλα, το 21,3% δήλωσε «μερικές φορές» και μόλις το 9,3% «σχεδόν ποτέ».

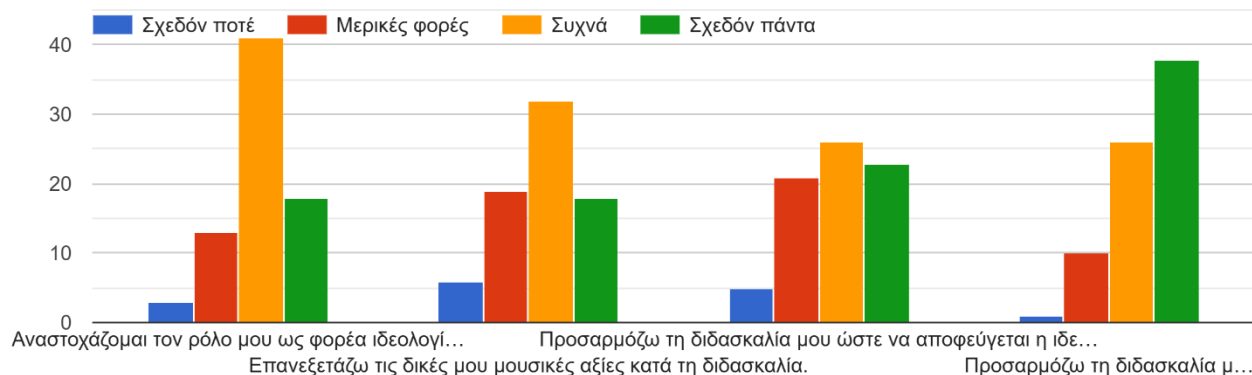
Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιδιώκει να καλλιεργήσει τον προβληματισμό γύρω από τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες που διαμορφώνουν τα μουσικά κριτήρια και τις αισθητικές αξιολογήσεις. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών.

³⁷ Το έκτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Θέτω ερωτήματα σχετικά με το ποιος αποφασίζει τι θεωρείται «καλή» μουσική.»

Στο Ε΄ Μέρος, τα αποτελέσματα του πρώτου γραφήματος παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αναστοχαστικής στάσης εκ μέρους των συμμετεχόντων.³⁸ Συγκεκριμένα, το 54,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αναστοχάζεται τον ρόλο του ως φορέα ιδεολογίας μέσα στην τάξη «συχνά», ενώ το 24% απάντησε «σχεδόν πάντα». Αντίθετα, το 17,3% επέλεξε την απάντηση «μερικές φορές» και μόλις το 4% δήλωσε «σχεδόν ποτέ».

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη και επιχειρεί να επανεξετάζει κριτικά τον τρόπο με τον οποίο οι προσωπικές του αντιλήψεις και αξίες ενδέχεται να επηρεάζουν τη διδακτική πράξη.

Αυτό-αναστοχασμός εκπαιδευτικού



Τα αποτελέσματα του δεύτερου γραφήματος παρουσιάζουν επίσης υψηλά επίπεδα αυτοκριτικής και επαγγελματικού αναστοχασμού.³⁹ Συγκεκριμένα, το 42,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επανεξετάζει τις προσωπικές του μουσικές αξίες «συχνά», ενώ το 24% απάντησε «σχεδόν πάντα». Παράλληλα, το 25,3% ανέφερε ότι προβαίνει σε αυτή τη διαδικασία «μερικές φορές», ενώ μόλις το 8% απάντησε «σχεδόν ποτέ».

³⁸ Το πρώτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Αναστοχάζομαι τον ρόλο μου ως φορέα ιδεολογίας μέσα στην τάξη.»

³⁹ Το δεύτερο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Επανεξετάζω τις δικές μου μουσικές αξίες κατά τη διδασκαλία.»

Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πρόθυμοι να επανεκτιμήσουν τις προσωπικές τους αισθητικές προτιμήσεις και μουσικές αντιλήψεις, αναγνωρίζοντας ότι αυτές μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μουσική εκπαίδευση και τις επιλογές που πραγματοποιούν μέσα στη σχολική τάξη.

Το τρίτο γράφημα παρουσιάζει σημαντικό βαθμό συμφωνίας ως προς την προσπάθεια αποφυγής ιδεολογικής επιβολής κατά τη διδακτική διαδικασία.⁴⁰ Συγκεκριμένα, το 34,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι προσαρμόζει τη διδασκαλία του προς αυτή την κατεύθυνση «συχνά», ενώ το 30,7% δήλωσε «σχεδόν πάντα». Αντίστοιχα, το 28% ανέφερε ότι το πράττει «μερικές φορές» και μόλις το 6,6% «σχεδόν ποτέ».

Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων επιδιώκει να διαμορφώσει ένα περισσότερο ανοιχτό και δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαμορφώνουν τις δικές τους απόψεις και κρίσεις χωρίς την άκριτη υιοθέτηση προκαθορισμένων ιδεολογικών θέσεων.

Το τέταρτο γράφημα παρουσιάζει το υψηλότερο επίπεδο συναίνεσης μεταξύ των επιμέρους ερωτημάτων της συγκεκριμένης ενότητας.⁴¹ Συγκεκριμένα, ποσοστό 50,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι προσαρμόζει τη διδασκαλία του «σχεδόν πάντα», ενώ το 34,7% απάντησε «συχνά». Παράλληλα, μόλις το 13,3% επέλεξε την απάντηση «μερικές φορές» και το 1,3% «σχεδόν ποτέ».

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι ως προς την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες και στις τεχνολογικές δυνατότητες της σχολικής μονάδας. Η αξιοποίηση των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων φαίνεται να θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

⁴⁰ Το τρίτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου ώστε να αποφεύγεται η ιδεολογική επιβολή.»

⁴¹ Το τέταρτο γράφημα αναφέρεται στην εξής διατύπωση: «Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής τάξης, ανάλογα με τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διατίθεται.»

Κεφάλαιο 6ο

Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1 Μουσική εκπαίδευση και μαζική κουλτούρα

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορά τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχέση μουσικής εκπαίδευσης, μαζικής κουλτούρας και κριτικής σκέψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί πως το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί κριτική στάση απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα, να ενθαρρύνει τον προβληματισμό σχετικά με το ποιος καθορίζει τι θεωρείται «καλή» μουσική, καθώς και να προωθεί την ανάλυση των στίχων και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο παράγονται και διαδίδονται τα μουσικά έργα. Παράλληλα, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συζητά με τους μαθητές ποια μουσικά είδη προβάλλονται ως «ανώτερα» και ποιες κοινωνικές διαδικασίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτών των αξιολογικών ιεραρχήσεων.

Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να βρίσκονται σε σχετική συμφωνία με τις βασικές θέσεις της Κριτικής Θεωρίας και ιδιαίτερα με την προσέγγιση του Adorno σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα της μουσικής, κάτι που ίσως σε μια μελλοντική έρευνα να εστίαζε στο αν στοιχεία της αντορνικής θεωρίας έχουν παρεισφρήσει ίσως ασυναίσθητα στις σύγχρονες κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Adorno, η μουσική δεν αποτελεί ένα ουδέτερο αισθητικό αντικείμενο αλλά ένα πολιτισμικό προϊόν που διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, η κατανόηση της μουσικής προϋποθέτει και την κατανόηση των κοινωνικών μηχανισμών που επηρεάζουν την παραγωγή, τη διάδοση και την πρόσληψή της (Adorno, 1976).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αναγνωρίζουν τον ρόλο της εμπορευματοποίησης στη διαμόρφωση των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών. Η σχεδόν καθολική αποδοχή της άποψης ότι η εμπορευματοποίηση της μουσικής επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι αντιλαμβάνονται και καταναλώνουν τη μουσική επιβεβαιώνει τους προβληματισμούς που διατύπωσαν οι Adorno και Horkheimer σχετικά με τη λειτουργία της πολιτισμικής βιομηχανίας. Σύμφωνα με τους δύο θεωρητικούς, η μαζική παραγωγή πολιτισμικών αγαθών τείνει να μετατρέπει την τέχνη σε εμπόρευμα, περιορίζοντας σταδιακά τις δυνατότητες ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στο πολιτισμικό περιεχόμενο (Adorno & Horkheimer, 1996).

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιλαμβάνονται τη μουσική εκπαίδευση αποκλειστικά ως διαδικασία μετάδοσης μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντίθετα, φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική και παιδαγωγική της διάσταση. Η τάση αυτή συνδέεται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μουσικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες ο σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στην

καλλιέργεια τεχνικών ικανοτήτων αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της πολιτισμικής συνείδησης και της δημοκρατικής συμμετοχής των μαθητών (Green, 2016 & Schmidt, 2005).

Επιπλέον, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάλυση της δημοφιλούς μουσικής μέσα στο σχολικό περιβάλλον δείχνει ότι η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση τείνει να απομακρύνεται από παραδοσιακές αντιλήψεις που αντιμετώπιζαν τη δημοφιλή μουσική ως αισθητικά υποδεέστερη. Αντίθετα, η δημοφιλής μουσική φαίνεται να αξιοποιείται ως αφετηρία για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου γύρω από ζητήματα ταυτότητας, πολιτισμού, ιδεολογίας και κοινωνικών σχέσεων. Η προσέγγιση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τις θέσεις της Green (2016), η οποία υποστηρίζει ότι οι μουσικές εμπειρίες των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη ουσιαστικής μουσικής μάθησης και κριτικού αναστοχασμού.

Συνολικά, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντιλαμβάνονται το μάθημα όχι μόνο ως χώρο αισθητικής καλλιέργειας αλλά και ως πεδίο ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας, καθώς υποδηλώνει ότι η μουσική εκπαίδευση εξακολουθεί να θεωρείται ένας σημαντικός μηχανισμός αντίστασης απέναντι στις τάσεις ομογενοποίησης και παθητικής κατανάλωσης που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη μαζική κουλτούρα.

6.2 Μουσική εκπαίδευση, κριτική συνείδηση και κοινωνική χειραφέτηση

Ένα δεύτερο σημαντικό σύνολο ευρημάτων αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί πως η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής χειραφέτησης, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης αυτόνομης αισθητικής κρίσης, της αμφισβήτησης του σχολικού μουσικού κανόνα και της διερεύνησης των μηχανισμών μέσω των οποίων ορισμένα μουσικά είδη αποκτούν μεγαλύτερο κύρος από άλλα. Ωστόσο, η σύγκριση των ευρημάτων αναδεικνύει μια αξιοσημείωτη απόκλιση ανάμεσα στις θεωρητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές πρακτικές που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν. Ενώ η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (84%) υποστήριξε ότι το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί κριτική στάση απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα, σημαντικά μικρότερο ποσοστό δήλωσε ότι επιτρέπει συστηματικά στους μαθητές να συμμετέχουν στην επιλογή του μουσικού ρεπερτορίου (24%), ενώ μόλις περίπου το ένα τρίτο ανέφερε ότι αναδεικνύει συχνά ή σχεδόν πάντα τον τρόπο με τον οποίο η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρά την ευρεία αποδοχή των αρχών της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής σε θεωρητικό επίπεδο, η ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη φαίνεται να πραγματοποιείται με μεγαλύτερη επιφύλαξη. Η απόσταση μεταξύ παιδαγωγικών αντιλήψεων και εκπαιδευτικής πρακτικής ενδέχεται να συνδέεται με θεσμικούς περιορισμούς, τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, την έλλειψη επιμόρφωσης ή τις δυσκολίες που συνεπάγεται η εφαρμογή περισσότερο συμμετοχικών και κριτικών μορφών διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη. (Regelski 1994)

Τα ευρήματα αυτά συνδέονται άμεσα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τον Freire (1970). Σύμφωνα με τον Freire, σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η παθητική μεταβίβαση γνώσεων αλλά η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή τους και να παρεμβαίνουν ενεργά σε αυτές. Υπό αυτό το πρίσμα, η μουσική εκπαίδευση αποκτά έναν ευρύτερο κοινωνικό ρόλο, καθώς μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των πολιτισμικών και ιδεολογικών μηχανισμών που διαμορφώνουν τις μουσικές προτιμήσεις και τις αισθητικές αξιολογήσεις.

Η τάση των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν την αμφισβήτηση του σχολικού μουσικού κανόνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παραδοσιακά, η μουσική εκπαίδευση βασίστηκε στην προβολή συγκεκριμένων μουσικών έργων και συνθετών ως φορέων ανώτερων αισθητικών αξιών. Ωστόσο, η σύγχρονη μουσική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι οι αισθητικές ιεραρχήσεις δεν αποτελούν ουδέτερες αξιολογήσεις, αλλά συνδέονται με ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η θέση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις του Bourdieu (1984), σύμφωνα με

τις οποίες το γούστο δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική επιλογή αλλά επηρεάζεται από το πολιτισμικό κεφάλαιο και την κοινωνική θέση των ατόμων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της αυτόνομης αισθητικής κρίσης των μαθητών. Το εύρημα αυτό συνδέεται τόσο με την έννοια της ωριμότητας (Mündigkeit) του Adorno όσο και με τις θέσεις του Rolle (2017), ο οποίος υποστηρίζει ότι βασικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης δεν είναι η αποδοχή προκαθορισμένων αισθητικών κριτηρίων αλλά η ικανότητα των μαθητών να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες προσωπικές κρίσεις για τη μουσική. Η μουσική παιδεία, επομένως, δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά λειτουργεί ως διαδικασία καλλιέργειας της αυτονομίας και του κριτικού αναστοχασμού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η αποδοχή της άποψης ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή του μουσικού ρεπερτορίου. Η τάση αυτή φαίνεται να συμβαδίζει με τις θέσεις της Green (2016), σύμφωνα με τις οποίες η σύνδεση της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης με τις πραγματικές μουσικές εμπειρίες των μαθητών ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και δημιουργεί προϋποθέσεις ουσιαστικότερης συμμετοχής. Η αναγνώριση των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών δεν συνεπάγεται την άκριτη αποδοχή τους, αλλά προσφέρει ένα γόνιμο πεδίο για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου γύρω από ζητήματα αισθητικής, πολιτισμού και κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν αντιμετωπίζουν πλέον το μάθημα αποκλειστικά ως χώρο εκμάθησης μουσικών γνώσεων. Αντίθετα, φαίνεται να αναγνωρίζουν τη δυνατότητα της μουσικής εκπαίδευσης να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, της αισθητικής αυτονομίας και της κοινωνικής ευαισθησίας των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία τόσο με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας όσο και με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μουσικής παιδαγωγικής, οι οποίες αντιλαμβάνονται τη μουσική ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής καλλιέργειας.

6.3 Εκπαιδευτικός, φορέας κριτικού αναστοχασμού

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναστοχάζεται τον ρόλο της ως φορέα μουσικής ιδεολογίας μέσα στην τάξη, επανεξετάζει τις προσωπικές μουσικές της αξίες κατά τη διδασκαλία και επιδιώκει να αποφεύγει μορφές ιδεολογικής επιβολής στους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη μουσική εκπαίδευση ως μια διαδικασία που υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων και συνδέεται με ζητήματα ευθύνης, αυτογνωσίας και κριτικής παιδαγωγικής.

Η εικόνα αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εξεταστεί σε συνδυασμό με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Παρότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στην κατηγορία των 0–10 ετών διδακτικής εμπειρίας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι απόψεις που καταγράφηκαν δεν προέρχονται αποκλειστικά από τη συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία, αλλά πιθανόν συνδέονται με την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση και την εξοικείωσή τους με νεότερες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η περιορισμένη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα αντίφαση. Παρόλο που οι συμμετέχοντες εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί απέναντι σε πρακτικές κριτικού αναστοχασμού, κοινωνικής χειραφέτησης και αμφισβήτησης του μουσικού κανόνα, οι στάσεις αυτές φαίνεται να εδράζονται κυρίως στην αρχική και μεταπτυχιακή τους εκπαίδευση παρά σε συστηματικές διαδικασίες διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπό το πρίσμα της θεωρίας του Regelski (1994), ο οποίος υποστηρίζει ότι η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται στην κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων. Αντίθετα, προϋποθέτει συνεχή αναστοχασμό, διαρκή επαναξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών και ενεργή εμπλοκή σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως *“reflective practitioner”*, δηλαδή ως επαγγελματίας που εξετάζει κριτικά τις επιλογές του και προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Υπό αυτή την οπτική, η περιορισμένη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία πρόκληση για την περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής. Παρότι οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία του αναστοχασμού και της αυτοκριτικής, η συνεχής επιμόρφωση θα μπορούσε να ενισχύσει ακόμη περισσότερο την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε ζητήματα που αφορούν τη μουσική κουλτούρα, την ψηφιακή τεχνολογία, την πολιτισμική ποικιλομορφία και τις νέες μορφές μουσικής μάθησης.

Η διαπίστωση αυτή συνδέεται επίσης με τις θέσεις της Green (2016) και του Schmidt (2005), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με τις μεταβαλλόμενες μουσικές εμπειρίες των μαθητών. Η κατανόηση των σύγχρονων μουσικών πρακτικών και η ένταξή τους στη διδακτική διαδικασία απαιτούν συνεχή ενημέρωση και

επαγγελματική εξέλιξη. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών προϋποθέτει όχι μόνο την κριτική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων.

6.4 Μουσική ωριμότητα και τύποι ακροατών

Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τύπους μουσικών ακροατών που συναντούν συχνότερα στη σχολική τάξη, καθώς και τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι σε απαιτητικότερα ή λιγότερο οικεία μουσικά ακούσματα. Η επικράτηση του «αδιάφορου ακροατή» και του «ακροατή ψυχαγωγίας», σε συνδυασμό με τη σχετικά περιορισμένη παρουσία του «ειδικού ακροατή», υποδηλώνει ότι οι μαθητές προσεγγίζουν τη μουσική κυρίως ως μέσο διασκέδασης και συναισθηματικής εκτόνωσης και λιγότερο ως αντικείμενο αισθητικού και κριτικού αναστοχασμού.

Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπό το πρίσμα της θεωρίας του Adorno (1976), ο οποίος υποστήριξε ότι οι διαφορετικοί τρόποι ακρόασης αντανακλούν διαφορετικά επίπεδα μουσικής κατανόησης και αισθητικής ωριμότητας. Για τον Adorno, ο ώριμος ακροατής δεν αρκείται στην επιφανειακή απόλαυση της μουσικής, αλλά επιδιώκει να κατανοήσει τη δομή, το περιεχόμενο και τις κοινωνικές προεκτάσεις του μουσικού έργου. Αντίθετα, οι περισσότεροι παθητικές μορφές ακρόασης χαρακτηρίζονται από περιορισμένη κριτική επεξεργασία και συχνά συνδέονται με την καταναλωτική λογική της μαζικής κουλτούρας.

Η εικόνα αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στην πρωτοποριακή μουσική. Η επικράτηση της απόρριψης και της δυσφορίας, αλλά και η παρουσία σημαντικού ποσοστού περιέργειας, δείχνουν ότι οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μορφές μουσικής έκφρασης που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα πρότυπα ακρόασης στα οποία είναι συνηθισμένοι. Η δυσκολία πρόσληψης έργων συνθετών όπως ο Schönberg και ο Webern δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται αποκλειστικά ως έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλά και ως αποτέλεσμα της περιορισμένης εξοικείωσης των μαθητών με μουσικά ιδιώματα που απαιτούν ενεργητικότερη συμμετοχή και διαφορετικούς τρόπους ακρόασης.

Το συγκεκριμένο εύρημα συνδέεται άμεσα με τον ευρύτερο σκοπό της μουσικής καλλιέργειας, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Η μουσική εκπαίδευση δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στη μετάδοση μουσικών γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη της αισθητικής κρίσης και της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν δημιουργικά και κριτικά διαφορετικές μορφές πολιτισμικής έκφρασης. Υπό αυτή την οπτική, η μουσική ωριμότητα δεν ταυτίζεται με την κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων ή τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά με την ικανότητα του ατόμου να ακούει συνειδητά, να αναστοχάζεται και να διαμορφώνει τεκμηριωμένες αισθητικές κρίσεις.

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μουσική εκπαίδευση κυρίως ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής χειραφέτησης, αλλά και ως πεδίο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδηλώνει ότι η καλλιέργεια της μουσικής ωριμότητας δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά

ως αισθητικός στόχος, αλλά ως διαδικασία που συμβάλλει στη διαμόρφωση περισσότερο συνειδητοποιημένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η θέση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία τόσο με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Rolle (2017) όσο και με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση οφείλει να ενισχύει την αυτονομία της σκέψης και όχι την παθητική προσαρμογή στις κυρίαρχες πολιτισμικές τάσεις.

Σε μια συνολική αποτίμηση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι η ανάπτυξη της μουσικής ωριμότητας εξακολουθεί να αποτελεί μία από τις βασικές προκλήσεις της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Παρά τη διαρκή παρουσία της μουσικής στην καθημερινότητα των νέων, η μετάβαση από την απλή κατανάλωση μουσικών προϊόντων στην κριτική και συνειδητή μουσική ακρόαση δεν πραγματοποιείται αυτόματα. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συστηματική μουσική καλλιέργεια, παιδαγωγική καθοδήγηση και τη δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών που ενθαρρύνουν την αισθητική διερεύνηση, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης.

Κεφάλαιο 7ο

Συμπεράσματα – Προτάσεις – Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με τη σχέση μουσικής εκπαίδευσης, μαζικής κουλτούρας και Κριτικής Θεωρίας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον ρόλο της μουσικής παιδείας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αφετηρία της μελέτης αποτέλεσαν οι θέσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης και κυρίως του Theodor W. Adorno.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδραση της μαζικής κουλτούρας και της εμπορευματοποίησης στη διαμόρφωση των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών. Παράλληλα, θεωρούν ότι το σχολείο δεν πρέπει να λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων, αλλά ως χώρος ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στα μουσικά και πολιτισμικά προϊόντα που καταναλώνονται καθημερινά. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τις βασικές αρχές της Κριτικής Θεωρίας, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτονομίας και της κριτικής συνείδησης των ατόμων.

Εξίσου σημαντικό εύρημα αποτελεί η ιδιαίτερα θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάπτυξη αυτόνομης αισθητικής κρίσης, στην αμφισβήτηση του σχολικού μουσικού κανόνα και στη διερεύνηση των κοινωνικών μηχανισμών που καθορίζουν τι θεωρείται πολιτισμικά ή αισθητικά αξιόλογο. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη μουσική εκπαίδευση ως διαδικασία που υπερβαίνει την απόκτηση μουσικών γνώσεων και συνδέεται με την ευρύτερη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία της δημοφιλούς μουσικής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η pop μουσική δεν αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως απλή ψυχαγωγική δραστηριότητα ή ως απειλή για την καλλιέργεια της μουσικής παιδείας, αλλά ως ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών και να αποτελέσει αφετηρία για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου γύρω από κοινωνικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά ζητήματα. Το εύρημα αυτό συνάδει με σύγχρονες προσεγγίσεις της μουσικής παιδαγωγικής, οι οποίες επιδιώκουν τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις μουσικές εμπειρίες και τα πολιτισμικά βιώματα των μαθητών.

Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής φαίνεται να υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό αρχές που συνδέονται με την Κριτική Θεωρία και τη σύγχρονη κριτική μουσική παιδαγωγική. Παρότι η μουσική εξακολουθεί να επηρεάζεται έντονα από τους μηχανισμούς της μαζικής κουλτούρας και της πολιτισμικής βιομηχανίας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της αισθητικής αυτονομίας και της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών.

Παρά τη συμβολή της παρούσας έρευνας στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση και την Κριτική Θεωρία, ορισμένοι περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μέγεθος και ο τρόπος συγκρότησης του δείγματος δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών μουσικής. Επιπλέον, η έρευνα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών,⁴² χωρίς να συμπεριλάβει τις αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες θα μπορούσαν να προσφέρουν μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και εφαρμόζεται η μουσική εκπαίδευση στη σχολική πράξη. Ο αποκλεισμός των μαθητών από τη διαδικασία συλλογής δεδομένων δεν αποτέλεσε ερευνητική επιλογή, αλλά συνδέθηκε κυρίως με τις απαιτούμενες διαδικασίες έγκρισης και τους χρονικούς περιορισμούς που χαρακτήρισαν τη διεξαγωγή της έρευνας.

Οι παραπάνω περιορισμοί αναδεικνύουν παράλληλα και δυνατότητες για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μια ευρύτερη προσέγγιση, συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολικών μονάδων και, ενδεχομένως, γονείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή συγκριτικών μελετών μεταξύ μουσικών σχολείων και σχολείων γενικής παιδείας, προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις, στις διδακτικές πρακτικές και στον βαθμό ανάπτυξης της κριτικής μουσικής παιδείας. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει τη σχέση των μαθητών με τη μουσική, τη μαζική κουλτούρα και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Τέλος, η μουσική εκπαίδευση καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε ένα ιδιαίτερα σύνθετο περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Κριτική Θεωρία δεν προσφέρει έτοιμες παιδαγωγικές λύσεις, αλλά ένα γόνιμο πεδίο προβληματισμού για τον ρόλο της εκπαίδευσης και της μουσικής στη σύγχρονη κοινωνία.

⁴² Από τους οποίους κάποιοι ίσως γνώριζαν τις θέσεις της Κριτικής Θεωρίας, κάτι που δεν ήταν προϋπόθεση της έρευνας.

Επίλογος

Η μελέτη της Κριτικής Θεωρίας και της σχέσης της με τη μουσική εκπαίδευση αναδεικνύει ότι η μουσική δεν αποτελεί απλώς ένα ακόμη σχολικό μάθημα, αλλά έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του ανθρώπου και του κόσμου. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, υπερπληροφόρηση και συνεχή πολιτισμικά ερεθίσματα, η αξία της μουσικής παιδείας δεν εντοπίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά κυρίως στη δυνατότητα να δημιουργεί χώρους σκέψης, έκφρασης και ουσιαστικής επικοινωνίας.

Η μουσική εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με προκλήσεις που σχετίζονται με την κυριαρχία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, τη συνεχή διεύρυνση της πολιτισμικής βιομηχανίας και τη μεταβολή των τρόπων με τους οποίους οι νέοι προσεγγίζουν και βιώνουν τη μουσική. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται στη μετάδοση μουσικών γνώσεων ή στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια μουσική παιδεία που να ενθαρρύνει την κριτική προσέγγιση της μουσικής εμπειρίας, την κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών της διαστάσεων και την ανάπτυξη της προσωπικής κρίσης των μαθητών.

Η διερεύνηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν στην εργασία, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της έρευνας, καταδεικνύει ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στη μουσική γνώση, την πολιτισμική εμπειρία και την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών.

Η συμβολή λοιπόν της μουσικής εκπαίδευσης, δεν εξαντλείται στην αισθητική ή καλλιτεχνική της διάσταση. Η μουσική, ως μορφή πολιτισμικής έκφρασης και κοινωνικής επικοινωνίας, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κατανόησης του σύγχρονου κόσμου και ως αφορμή για την ανάπτυξη μιας περισσότερο συνειδητής και υπεύθυνης στάσης απέναντι στην κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, οι αρχές της Κριτικής Θεωρίας εξακολουθούν να προσφέρουν ένα γόνιμο πλαίσιο προβληματισμού για τον προσανατολισμό και τον ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, T. και Horkheimer, M. (1996). Διαλεκτική του Διαφωτισμού. Φιλοσοφικά αποσπάσματα. Αθήνα: Νήσος

Babbie, E. (2011). Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική
Blacking, J. (1981). Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας. Αθήνα: Νεφέλη

Elliott, D. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μία σύνοψη. Μετάφραση: Κοκκίδου Μ., στο Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 4, 2007, (σσ. 8-19). Ε.Ε.Μ.Ε. Αποκτήθηκε από: https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Mousikopaidagogika_T4_2007/mp041_elliott_8-19.pdf

Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Ιωαννίδου, Δ. Ν. (2015). *Theodor W. Adorno: Μαζική κουλτούρα και εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κασάρας, Κ. (2015). *Μουσική βιομηχανία και social networking: Μία πρόταση για ένα πείραμα στο διαδίκτυο* (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Διεθνών Σπουδών, Επικοινωνίας και Πολιτισμού, Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Α' έκδοση). Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπερτσιά Β., & Πούλου Μ. (2023). Ψυχική Ανθεκτικότητα: ανάλυση βασικών παραμέτρων της έννοιας, η διαμόρφωση της από την παιδική ηλικίας έως την ενήλικη ζωή και ο ρόλος του σχολείου . *Preschool and Primary Education*, 11(1), 19–41. <https://doi.org/10.12681/ppej.29868>

Nietzsche, F. (2015). *Για το μέλλον των εκπαιδευτικών μας ιδρυμάτων* (μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1872)

Τσιώλης Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/283497743_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes

_ereunas_stis_koinonikes_epistemes_apo_ten_polemike_ton_paradeigmaton_stis_synthetikes_pr
os_engiseis_Sto_MDaphermos_MSamatas_MKoukouritakes_SChiotakes_epim_Oi_

Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ. (2009). Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των κοινωνικών σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982–2005 και 1990–2005 αντίστοιχα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(54), 43–74.

Abrahams, Frank (2007) "Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators," *Visions of Research in Music Education*: Vol. 7, Article 5. Αποκτήθηκε από: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol7/iss1/5>

Abromeit, J. (2011). *Max Horkheimer and the Foundations of the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Adorno, T. W. (1971). *Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

Adorno, T. W. (1976). *Introduction to the sociology of music* (E. B. Ashton, Trans.). Seabury Press.

Agawu, K. (2005). What Adorno Makes Possible for Music Analysis. *19th-Century Music*, 29(1), 049–055. <https://doi.org/10.1525/ncm.2005.29.1.49>

Allen, A. (2010). Recognizing domination: recognition and power in Honneth's critical theory. *Journal of Power*, 3(1), 21–32. <https://doi.org/10.1080/17540291003630338>

Apel, K.-O. (1980). *Towards a Transformation of Philosophy*. Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.

Brown, L. B. (1992). Adorno's Critique of Popular Culture: The Case of Jazz Music. *Journal of Aesthetic Education*, 26(1), 17–31. <https://doi.org/10.2307/3332724>

Celikates, R. (2023). *Critical Theory*. Oxford University Press.

Davis, V. W. (2009). The Meaning of Music Education to Middle School General Music Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (179), 61–77. <http://www.jstor.org/stable/40319330>

DORAN, R. M. (1990). Infrastructure and Superstructure. In *Theology and the Dialectics of History* (pp. 387–417). University of Toronto Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3138/9781442682603.16>

Edgar, A. (1999). Adorno and Musical Analysis. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57(4), 439–449. <https://doi.org/10.2307/432150>

Freud, S. (1955). *Group psychology and the analysis of the ego*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 65–144). Hogarth Press. (Original work published 1921)

Gracyk, T. A. (1992). Adorno, Jazz, and the Aesthetics of Popular Music. *The Musical Quarterly*, 76(4), 526–542. <http://www.jstor.org/stable/742475>

Green, L. (2016). *Music Education as Critical Theory and Practice: Selected Essays*. New York: Routledge.

Hodges, D. (2005). Why study music? Στο *International Journal of Music Education*, (pp. 111–115). Ανακτήθηκε από https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Hodges_Why_2005.pdf και από https://www.researchgate.net/publication/258140816_Why_Study_Music

Hewitt, N. (1999). Introduction: Popular Culture and Mass Culture. *Contemporary European History*, 8(3), 351–358. <http://www.jstor.org/stable/20081716>

Honneth, A. (1991). *The critique of power: reflective stages in a critical social theory*, Edited by: Baynes, K. Cambridge, MA : MIT Press. (Originally published in 1985)

Horkheimer, M. (1972). *Traditional and critical theory*. In M. Horkheimer, *Critical theory: Selected essays* (M. J. O’Connell et al., Trans., pp. 188–243). Herder and Herder.

Hume, D. (1757). Of the standard of taste. In E. F. Miller (Ed.), *Essays, moral, political, and literary* (pp. 226–249). Liberty Fund.

Jenne, N. (1973). Bach’s Use of Dance Rhythms in Fugues. *Bach*, 4(4), 18–26. <http://www.jstor.org/stable/41639906>

Josipović, I. (1984). The Mass Media and Musical Culture. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 15(1), 39–51. <https://doi.org/10.2307/836508>

Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer & E. Matthews, Trans.). Cambridge University Press.

Kertz-Welzel, A. (2005). The Pied Piper of Hamelin: Adorno on Music Education. *Research Studies in Music Education*, 25, 1–12

Kertz-Welzel, A. (2015). Lessons from Elsewhere? Comparative Music Education in Times of Globalization. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 48–66. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.48>

Le Bon, G. (1895). *Psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan.

Lenhardt, G. (1972). *Zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Lijster, T. (2017). *The Future of the New: Artistic Innovation in Times of Social Acceleration*. Valiz.

McClelland, C. E. (1974). The Frankfurt School [Review of *The Dialectical Imagination, a History of the Frankfurt School and the Institute for Social Research, 1923-1950*, by M. Jay]. *History of Education Quarterly*, 14(4), 513–517. <https://doi.org/10.2307/368101>

Miller, T. (2014). MODERNISM AND THE FRANKFURT SCHOOL. In *Modernism and the Frankfurt School* (pp. 1–34). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0b175.5>

Neumann, Franz & Marcuse, Herbert & Kirchheimer, Otto & Laudani, R.. (2013). Secret Reports on Nazi Germany: The Frankfurt School Contribution to the War Effort. 10.1515/9781400846467

Regelski, T. A. (1994). Action Research and Critical Theory: Empowering Music Teachers to Professionalize Praxis. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 63–89. <http://www.jstor.org/stable/40318693>

Rolle, C. (2017). What is Right? What is Wrong? Music Education in a World of Pluralism and Diversity. *Philosophy of Music Education Review*, 25(1), 87–99. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.1.07>

Rush, F. (Ed.). (2004). *The Cambridge Companion to Critical Theory*. Cambridge University Press.

Schmidt, A. (1971). *The Concept of Nature in Marx*. New Left Books.

Schmidt, Patrick (2005) "Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective," *Visions of Research in Music Education*: Vol. 6, Article 2.
Αποκτήθηκε από: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol6/iss1/2>

Anderson (2000), L. (1985). Making Educational Sense of Piaget's Psychology. *Oxford Review of Education*, 11(2), 181–191. <http://www.jstor.org/stable/1050500>

Tarde, G. (1890). *The Laws of Imitation* (E. C. Parsons, Trans.). New York: Henry Holt and Company. (Original work published 1890)

Weiner, R. R. (1978). SOCIOLOGICAL IMPLICATIONS OF THE HABERMAS-RELATED SECOND GENERATION OF THE FRANKFURT SCHOOL: A BIBLIOGRAPHIC ESSAY. *Mid-American Review of Sociology*, 3(2), 83–107. <http://www.jstor.org/stable/23252534>

Wilcox, J. (1953). The Beginnings of l'Art Pour l'Art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 11(4), 360–377. <https://doi.org/10.2307/426457>

Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society* (Rev. ed.). Fontana Press

Δικτυογραφία

1. <https://hmd.org.uk/learn-about-the-holocaust-and-genocides/the-holocaust/rise-of-the-nazi-party/>
2. <https://www.ifs.uni-frankfurt.de/history.html>
3. Μπαμπινιώτης, Γ. (2007). *Γλωσσικά θέματα*. Ανακτήθηκε από <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/55-1-4-2007/>
4. <https://www.ebsco.com/research-starters/history/durkheim-and-social-facts>
5. https://www.loebclassics.com/view/seneca_younger-epistles/1917/pb_LCL075.159.xml?mainRsKey=Q5LLPk

Παράρτημα

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Φιλοσοφία και Τέχνες" του ΕΑΠ, διεξάγω τη συγκεκριμένη έρευνα με τίτλο: **"Η κριτική θεωρία στη μουσική εκπαίδευση: Από τη σχολή της Φρανκφούρτης στη σύγχρονη τάξη"**. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση της κριτικής θεωρίας, της Σχολής της Φρανκφούρτης, με την σύγχρονη μουσική εκπαίδευση. Η κριτική θεωρία όπως διαμορφώθηκε από στοχαστές όπως οι: Adorno, Horkheimer και Marcuse, ανέδειξε τον ρόλο της τέχνης και της μουσικής στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής συνείδησης και της αντίστασης στην τυποποίηση και την πολιτισμική βιομηχανία.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μουσική ως προϊόν της πολιτισμικής βιομηχανίας και τη θέση της popular κουλτούρας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Εστιάζει στην κριτική προσέγγιση της ιεράρχησης μουσικών ειδών, στην επίδραση της εμπορευματοποίησης στη μουσική πρόσληψη και αισθητική κρίση των μαθητών, καθώς και στον ρόλο του σχολείου ως χώρου καλλιέργειας κριτικής στάσης απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα. Παράλληλα, εξετάζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση της popular μουσικής ως μέσου ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών, μέσα από την ανάλυση του κοινωνικού και πολιτισμικού της πλαισίου. Τέλος η έρευνα στρέφεται στον αυτό-αναστοχασμό και την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τον ρόλο του ως παιδαγωγικού και ιδεολογικού δρώντα μέσα στη σχολική τάξη.

Το παρόν ερωτηματολόγιο συνιστά συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα.

Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης: 5 έως 7 λεπτά.

Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για τη συμβολή σας στην επίτευξη της ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου έρευνας.

Με εκτίμηση,
Ισμήνη Μπαλατσού.

Ερωτηματολόγιο:

Α' Μέρος: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα στοιχεία συλλέγονται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και βοηθούν στη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των απαντήσεων και παραγόντων όπως η εμπειρία, η επιμόρφωση και η βαθμίδα εκπαίδευσης.

1. Φύλο:

☐ Άνδρας, ☐ Γυναίκα, ☐ Άλλο, ☐ Δεν επιθυμώ να απαντήσω

2. Έτη διδακτικής εμπειρίας:

☐ 0–5 ☐ 6–10 ☐ 11–20 ☐ 21+

3. Εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία διδάσκετε:

☐ Πρωτοβάθμια, ☐ Δευτεροβάθμια, ☐ Και τα δύο, ☐ Άλλη (π.χ. ειδική αγωγή, ωδείο)

4. Ακαδημαϊκές σπουδές στη μουσική:

☐ Ωδείο ☐ Πανεπιστήμιο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό

5. Έχετε επιμορφωθεί σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. informal learning, popular music pedagogy);

☐ Ναι ☐ Όχι

6. Συχνότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία:

☐ Ποτέ, ☐ Σπάνια, ☐ Μία φορά/εβδομάδα, 2-3 φορές /εβδομάδα, ☐ Καθημερινά

Β' Μέρος: Μουσική εκπαίδευση, ιδεολογία και κοινωνικές αντιλήψεις

Η ενότητα αυτή εστιάζει στη φιλοσοφία της σχολής της Φρανκφούρτης και συγκεκριμένα του T. Adorno, σχετικά με την πολιτισμική αξία της μουσικής, καθώς και την κοινωνική διαμόρφωση της ακρόασης ως ψυχολογική ταξινόμηση και δείκτη κοινωνικών σχέσεων.

1. Το μάθημα της μουσικής αναπαράγει πολιτισμικές αξίες που προέρχονται από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη και αντανακλούν τις επικρατούσες, κοινωνικά αποδεκτές και δημοφιλείς μορφές πολιτισμού.
2. Το μάθημα της μουσικής αναπαράγει διαχρονικές πολιτισμικές επιρροές
3. Η μουσική κουλτούρα των μαθητών μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία της κοινωνικής τους τάξης και των σύγχρονων πολιτισμικών επιρροών.
4. Οι προσωπικές μουσικές ταυτότητες των μαθητών συχνά περιθωριοποιούνται.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

5. Ποιοι τύποι ακροατών πιστεύετε ότι εμφανίζονται συχνότερα στη σχολική σας τάξη; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- ☐ "Ειδικός" ακροατής
- ☐ Καλός ακροατής
- ☐ Συναισθηματικός ακροατής
- ☐ Αδιάφορος ακροατής
- ☐ Ακροατής κουλτούρας
- ☐ Αγανακτισμένος ακροατής
- ☐ Ακροατής ψυχαγωγίας

6. Στη σχολική μουσική εκπαίδευση, η μουσική λειτουργεί κυρίως ως:

- ☐ Μέσο συναισθηματικής εκτόνωσης που αντισταθμίζει την κοινωνική αλλοτρίωση
- ☐ Μέσο κριτικής σκέψης και κοινωνικού προβληματισμού
- ☐ Μέσο προσωπικής και κοινωνικής απελευθέρωσης

7. Η επαφή των μαθητών με πρωτοποριακή μουσική (π.χ. Schönberg, Webern) οδηγεί σε:

- ☐ Απόρριψη / δυσφορία
- ☐ Αδιαφορία
- ☐ Περιέργεια
- ☐ Κριτικό προβληματισμό
- ☐ Αισθητική κατανόηση

Γ' Μέρος: Πολιτισμική βιομηχανία και pop κουλτούρα

Η ενότητα Γ' διερευνά τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μουσική ως προϊόν της πολιτισμικής βιομηχανίας και τη θέση της pop κουλτούρας στη σχολική μουσική εκπαίδευση, καθώς και στον ρόλο του σχολείου ως χώρου καλλιέργειας κριτικής στάσης απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα.

1. Συζητώ με τους μαθητές ποια μουσικά είδη προβάλλονται ως «ανώτερα» και γιατί.
2. Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικού ελέγχου.
3. Η εμπορευματοποίηση της μουσικής επηρεάζει την αισθητική κρίση των μαθητών.
4. Η ένταξη της pop(ular) μουσικής αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.
5. Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί κριτική στάση απέναντι στη μαζική μουσική κουλτούρα.
6. Η ανάλυση στίχων και κοινωνικού πλαισίου είναι απαραίτητη στη διδασκαλία της μουσικής.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

Δ' Μέρος: Κριτική παιδαγωγική και μαθητική χειραφέτηση

Σε αυτήν την ενότητα διερευνάται η σημασία της πρακτικής εφαρμογής της κριτικής θεωρίας και οι τεχνικές που εφαρμόζονται ή μη, συνειδητά ή ασυνείδητα από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

1. Αναδεικνύω πώς η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες.
2. Αντιλαμβάνομαι το μάθημα της μουσικής ως πράξη κοινωνικής χειραφέτησης (Η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσω κοινωνικής χειραφέτησης).
3. Στοχεύω στην ανάπτυξη αυτόνομης αισθητικής κρίσης των μαθητών.
4. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν το μουσικό ρεπερτόριο.
5. Ενθαρρύνω την αμφισβήτηση του σχολικού μουσικού κανόνα.
6. Θέτω ερωτήματα σχετικά με το ποιος αποφασίζει τι θεωρείται «καλή» μουσική.

Σχεδόν ποτέ Μερικές φορές Συχνά Σχεδόν πάντα

Ε' Μέρος: Αυτό-αναστοχασμός εκπαιδευτικού

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στον αυτό-αναστοχασμό και την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τον ρόλο του ως παιδαγωγικού και ιδεολογικού δρώντα μέσα στη σχολική τάξη. (Στόχος της είναι η αποτύπωση του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει, επανεξετάζει και εξελίσσει τις προσωπικές του μουσικές αξίες, διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές στάσεις, υπό το πρίσμα της κριτικής θεωρίας.)? (δεν ξέρω αν χρειάζεται αυτό)

- 1. Αναστοχάζομαι τον ρόλο μου ως φορέα ιδεολογίας μέσα στην τάξη.**
- 2. Επανεξετάζω τις δικές μου μουσικές αξίες κατά τη διδασκαλία.**
- 3. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου ώστε να αποφεύγεται η ιδεολογική επιβολή.**
- 4. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής τάξης, ανάλογα με τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διατίθεται.**

Σχεδόν ποτέ Μερικές φορές Συχνά Σχεδόν πάντα

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.