



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μουσική και ελευθερία:
Ιστορικο-κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις**

Επιβλέποντες καθηγητές: **Κανελλόπουλος Παναγιώτης**

Πεχτελίδης Ιωάννης

Φοιτήτρια: **Κωστίκα Όλγα**

ΒΟΛΟΣ 2021

*«Ό,τι είναι το φως για τα μάτια,
ό,τι είναι ο αέρας για τους πνεύμονες,
ό,τι είναι η αγάπη για την καρδιά
είναι η ελευθερία για την ψυχή του ανθρώπου»,
Robert G. Ingersoll*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου, κύριο Παναγιώτη Κανελλόπουλο, που από την αρχή με ενθάρρυνε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα που επιθυμούσα και με στήριξε σε όλο αυτό το ταξίδι, συμβουλευόντάς με όποτε το χρειαζόμουν, καθώς και τον κύριο Ιωάννη Πεχτελίδη, ως δεύτερο επιτηρητή της εργασίας μου. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά και τους φίλους μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους, όλη αυτή την δύσκολη περίοδο. Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω ξεχωριστά στην αδερφή μου, Δήμητρα, που με τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις της με βοήθησε να φέρω εις πέρας τη συγκεκριμένη εργασία.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	6
Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΥΠΟ ΕΝΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΡΙΣΜΑ	
1.1. Ο Isaiah Berlin και η αντίληψή του για την έννοια της ελευθερίας	10
1.2. Η αισθητική θεωρία του Friedrich Schiller και η σύνδεσή της με την έννοια της ελευθερίας.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	18
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ-.....	
ΜΟΥΣΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ.....	
2.1. Η τζαζ και το Κίνημα Πολιτικών Δικαιωμάτων στην Αμερική	18
2.2. Ο Αυτοσχεδιασμός στη μουσική τζαζ	26
2.3. Το μουσικό ρεύμα του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	36
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΠΟΥ ΜΙΛΗΣΑΝ	
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	
3.1. Η θεωρία του Jean-Jacques Rousseau για την ανάπτυξη ενός ελεύθερου ατόμου, στο έργο του «Αιμίλιος ή περί αγωγής»	36

3.2. Η έννοια της ελευθερίας μέσα στο παιδαγωγικό έργο του Johann Heinrich Pestalozzi	39
3.3. Dewey και ελευθερία στην εκπαίδευση.....	41
3.4. Η ριζοσπαστική αγωγή του Alexander Sutherland Neill.....	44
3.5. Η εκπαίδευση ως «άσκηση ελευθερίας».....	47
3.6. Η bell hooks και η εκπαίδευση ως πρακτικής της ελευθερίας.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	52
ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ:.....	
ΠΩΣ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΕΝΑ ΟΧΗΜΑ	
ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ.....	
4.1. Μια μουσική εκπαίδευση εστιασμένη στην ελευθερία	52
4.2. Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση.....	56
4.3. Η μουσική εκπαίδευση ως μία πρακτική προς την δημοκρατία.....	59
Επίλογος.....	63
Βιβλιογραφία	65

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια διερεύνηση της έννοιας της ελευθερίας και του πώς αυτή συνδέεται με την τέχνη της μουσικής. Στόχος είναι η παρουσίαση των πρακτικών εκείνων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν το μέσο για την εγκαθίδρυση της ελευθερίας στην μουσική εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλει στην ανάπτυξη ενός ελεύθερου ατόμου και πολίτη. Για το σκοπό αυτό, αρχικά, πραγματοποιείται μια οριοθέτηση της έννοιας της ελευθερίας, υπό ένα φιλοσοφικό πρίσμα, καθώς και μια προσπάθεια σύνδεσης της με την αισθητική αγωγή, η οποία θεωρείται ως μέσο για την κατάκτησή της. Ακολουθεί αναφορά των μουσικών ρευμάτων του 20^{ου} αιώνα μέσω των οποίων εκφράστηκε κυρίως η ανάγκη για ελευθερία, και δίνεται έμφαση στο πώς η συγκεκριμένη έννοια έγινε κατανοητή μέσα σε αυτά. Στη συνέχεια, η εργασία επικεντρώνεται στην παιδαγωγική διάσταση που έχει λάβει η έννοια της ελευθερίας τόσο στην γενική όσο και τη μουσική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια εκτενής παρουσίαση των εκπαιδευτικών θεωριών μεγάλων παιδαγωγών, που είναι εστιασμένες στην συγκεκριμένη έννοια, καθώς και μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών που έχουν ως απώτερο σκοπό μια ελεύθερη και δημοκρατική μουσική εκπαίδευση.

Abstract

This dissertation essay attempts to explore the concept of freedom and how it links with the art of music. The aim of this essay is to suggest practices that could be the means of establishing freedom in music education, which in their turn will contribute to the development of free personalities and citizens. For this purpose, the dissertation begins with an exploration of the concept of freedom, from a philosophical point of view, as well of how freedom relates to aesthetic education. Further, the dissertation reports on major, primarily 20th century musical trends that expressed the need for freedom, emphasizing on how this concept was understood within them. The dissertation then focuses on the pedagogical dimension that the concept of freedom has taken on in both general and music education. More specifically, I attempt an extensive

presentation of the educational theories of great educators whose focused on this concept, as well as music education practices that have, as their core goal, a free and democratic music education.

Εισαγωγή

Μουσική και ελευθερία. Δύο έννοιες ξεχωριστές, με τεράστια ιστορία η καθεμία, για τις οποίες έχουν γραφτεί μεμονωμένα τόσα πολλά. Τι έχει ειπωθεί όμως και για τις δύο μαζί; Πώς σχετίζονται; Μπορεί άραγε η μουσική να αποτελέσει μέσο για την ελευθερία, και αντίστροφα μπορεί η ελευθερία να γίνει ο άξονας γύρω από τον οποίο θα κινείται η μουσική; Είναι εφικτό εμείς ως εκπαιδευτικοί να διαπαιδαγωγήσουμε μέσω της μουσικής ελεύθερα παιδιά τα οποία θα ζουν σε μια ελεύθερη κοινωνία; Και αν ναι, τι θα σήμαινε αυτό και με ποιον τρόπο θα μπορούσε να επιτευχθεί;

Αυτά είναι κάποια μόνο από τα ερωτήματα που με κατέκλυζαν και αποτέλεσαν την αφορμή για να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ήταν σίγουρα μια πρόκληση για μένα. Εκ πρώτης όψεως, πρόκειται σαφέστατα για ένα θέμα ιδιαίτερα ευρύ, σχεδόν χαοτικό, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν είναι εφικτό να καλυφθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης μόνο εργασίας. Άλλωστε ποτέ δεν ήταν αυτός ο σκοπός μου. Αυτό που είχα στο μυαλό μου δεν ήταν να κάνω μια επιδερμική αναδρομή όλων των εποχών, στο πέρασμα των οποίων μουσική και ελευθερία συναντήθηκαν και απέκτησαν μια στενή σχέση μεταξύ τους.

Αντιθέτως, αυτό που θέλησα ήταν να επικεντρωθώ σε συγκεκριμένα μονάχα από τα μουσικά ρεύματα εκείνα, στα οποία η ελευθερία είχε πρωταρχική θέση, ως μέσο ή σκοπός, αλλά και στο πώς αυτά μπόρεσαν να επηρεάσουν μια γενικότερη θεώρηση της μουσικής εκπαίδευσης, ούτως ώστε κι αυτή με τη σειρά της να ανοίξει το δρόμο προς την ελευθερία. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσα να αποκτήσω εγώ η ίδια πρώτα απ' όλα μια ολοκληρωμένη άποψη για το συγκεκριμένο θέμα και να βρεθώ σε μια συνεχή ανακάλυψη με έννοιες και πληροφορίες σχετικά άγνωστες και καινούργιες για εμένα.

Κι αυτό έκανα λοιπόν! Η εργασία μου περιστρέφεται γύρω από την σχέση των δύο αυτών εννοιών, της μουσικής και της ελευθερίας, σε συγκεκριμένα μουσικά πλαίσια. Παράλληλα διερευνά τις παιδαγωγικές διαστάσεις αυτής της συσχέτισης, με απώτερο σκοπό να συζητήσω τους τρόπους μέσα από τους οποίους η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το όχημα για μια ελεύθερη ζωή.

Η παρούσα εργασία λοιπόν αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, καθένα εκ των οποίων ασχολείται με μια συγκεκριμένη θεματική. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αρχικά γίνεται μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της ελευθερίας, υπό ένα φιλοσοφικό πρίσμα, όπως αυτή έχει γίνει κατανοητή από τον φιλόσοφο Isaiah Berlin,

ενώ στη συνέχεια επιδιώκεται μια σύνδεση αυτής με την τέχνη, δίνοντας έμφαση στο σημαντικό ρόλο που κατέχει η αισθητική παιδεία στην κατάκτηση της ελευθερίας, όπως αυτή έχει εξεταστεί από τον Friedrich Schiller.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται κάποια από τα μουσικά ρεύματα που έχουν αναδείξει την έννοια της ελευθερίας: τη τζαζ μουσική και τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Γίνεται διερεύνηση τόσο της προέλευσης των παραπάνω ρευμάτων όσο και του ρόλου που κατέχει η έννοια της ελευθερίας σε αυτά, ενώ ταυτόχρονα εξετάζεται το πως αυτή αξιολογείται από τους καλλιτέχνες κάθε φορά. Μάλιστα, όσον αφορά την τζαζ μουσική, γίνεται λόγος και για την συσχέτιση της με το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων, ως ένα από τα σημαντικότερα κινήματα που στόχευαν στην κατάκτηση της ελευθερίας και της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση των παιδαγωγικών αυτών θεωριών, κεντρική έννοια των οποίων δεν είναι άλλη από την ελευθερία και τους τρόπους διαπαιδαγώγησης με αυτή ως γνώμονα και σκοπό. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί από τους J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. Dewey, A. S. Neill, P. Freire και bell hooks, οι οποίες θα βοηθήσουν στον σχηματισμό μιας σφαιρικής εικόνας γύρω από την σχέση της εκπαίδευσης με την ελευθερία.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφαλαίο αυτής της εργασίας, παρουσιάζεται ένα ιδεώδες που αφορά την μουσική παιδαγωγική ούτως ώστε αυτή, έχοντας ως μέσο και σκοπό την ίδια την ελευθερία, να επιτύχει την μεταμόρφωση της σε μια εκπαίδευση που διακατέχεται από ελεύθερα και δημοκρατικά ιδεώδη. Ανώτερος σκοπός της δεν είναι άλλος από έναν γενικότερο μετασχηματισμό της σημερινής κοινωνίας, ώστε αυτή να είναι εδραιωμένη στην επιθυμία για χειραφέτηση των πολιτών και διαρκή κριτική των εκάστοτε συνθηκών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΥΠΟ ΕΝΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΡΙΣΜΑ

*«Life without liberty
is like a body without spirit»,
Kahlil Gibran*

1.1. Ο Isaiah Berlin και η αντίληψή του για την έννοια της ελευθερίας

Ένας από τους σπουδαιότερους στοχαστές του 20^{ου} αιώνα που ασχολήθηκε με την έννοια της ελευθερίας είναι αναμφισβήτητα ο Isaiah Berlin (1909-1997). Μέσα από το δοκίμιό του «Two Concepts of Liberty» καθιερώνει στη σύγχρονη πολιτική θεωρία την διάκριση της ελευθερίας σε αρνητική και θετική. Οι δύο αυτές εκφάνσεις του όρου, παρότι φαινομενικά εκφράζουν μια παρόμοια ιδέα του τι σημαίνει να είσαι ελεύθερος, στην πραγματικότητα είναι αρκετά διαφορετικές. Η αρνητική ελευθερία αναφέρεται, γενικά, στην ύπαρξη ενός ελάχιστου πεδίου εντός του οποίου το άτομο δύναται να δράσει, δίχως να εμποδίζεται από εξωτερικές παρεμβάσεις ή καταναγκασμούς (Berlin 2001). Η θετική ελευθερία σχετίζεται με την επιθυμία του ατόμου να είναι αυτόνομο και να δρα με σκοπό την πραγμάτωση των θεμελιωδών σκοπών ή ιδανικών του (Berlin 2001: 271). Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια σκιαγράφησης των δύο εννοιών, όπως αυτές εξετάστηκαν από τον Berlin.

Η αρνητική ελευθερία, σύμφωνα με τον Berlin, ορίζεται ως η απουσία εξωτερικών εκούσιων παρεμβάσεων από την περιοχή μέσα στην οποία ένα άτομο έχει τη δυνατότητα να δράσει (2001: 258). Ουσιαστικά, απαντά στο ερώτημα «Ποιο είναι το πεδίο εντός του οποίου ένα υποκείμενο —ένα άτομο ή ένα σύνολο ανθρώπων— μπορεί ή θα έπρεπε να μπορεί να κάνει ή να είναι ό,τι είναι ικανό να κάνει ή να είναι, χωρίς την επέμβαση των άλλων;» (Berlin 2001: 257) ή εναλλακτικά στην ερώτηση «Μέχρι ποιου σημείου πρέπει να κυβερνώμαι;» (Berlin 2001: 65). Δίνεται έμφαση λοιπόν στο βαθμό του καταναγκασμού που κάποιο άτομο δέχεται, με σκοπό τον περιορισμό των ελεύθερων πιθανών ενεργειών του, από άλλα ανθρώπινα όντα.

Στο δοκίμιό του ο Berlin δηλώνει πως:

Η ελευθερία, έτσι όπως εννοώ εγώ τον όρο, δεν προϋποθέτει απλώς την απουσία ανικανοποίητων επιθυμιών, αλλά και την απουσία εμποδίων από τις πιθανές επιλογές και δραστηριότητες — την απουσία προσκομμάτων από τους δρόμους που ένας άνθρωπος μπορεί να αποφασίσει να ακολουθήσει. Σε τελευταία ανάλυση, η ελευθερία αυτή δεν εξαρτάται από την επιθυμία μου να ακολουθήσω ή όχι έναν δρόμο, αλλά από το πόσοι δρόμοι μου ανοίγονται, πόσο ανοιχτοί είναι, πόσο σημαντικούς τους θεωρώ για τη ζωή μου — ασχέτως του αν είναι αδύνατον να μετρήσω κάτι τέτοιο ποσοτικά (2001:55).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, πως για να καταστεί ένα άτομο ελεύθερο, δεν έχει σημασία αν εκμεταλλεύεται στην πραγματικότητα την ευκαιρία που του δίνεται να δράσει (Berlin 2001: 58). Το υποκείμενο εξακολουθεί να θεωρείται ελεύθερο είτε αξιοποιεί την ελευθερία του είτε όχι. Υπό αυτό το πρίσμα, η αύξηση των δυνατών επιλογών δράσης θα σήμαινε και αύξηση της ατομικής του ελευθερίας, και το αντίστροφο. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει, «η ελευθερία σημαίνει μάλλον δυνατότητα δράσης παρά δράση καθ' αυτήν» (Berlin 2001: 58).

Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί, πως ο περιορισμός της ελεύθερης δράσης του ανθρώπου δεν θα πρέπει επ' ουδενί να συγχέεται με την αδυναμία του να εκπληρώσει μια επιθυμία του (Berlin 2001: 258). Η ατομική ελευθερία, υπό την αρνητική της έννοια, συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με την εξασφάλιση ενός πεδίου εντός του οποίου το υποκείμενο δρα χωρίς να περιορίζεται από άλλα ανθρώπινα όντα. Ο Berlin τονίζει πως:

Αν αδυνατώ να περπατήσω πάνω από τρία μέτρα ψηλά, αν δεν μπορώ να διαβάσω επειδή είμαι τυφλός, αν δεν μπορώ να καταλάβω τις πιο στρυφνές σελίδες του Hegel, θα ήταν εξωφρενικό να ισχυριστώ πως υφίσταμαι ένα κάποιο είδος υποδούλωσης ή καταναγκασμού (2001: 258).

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπάρξει μια οριοθέτηση του «πεδίου» για το οποίο γίνεται λόγος παραπάνω. Ο Berlin, στο δοκίμιό του, υπογραμμίζει την ανάγκη τόσο της κατοχύρωσης μιας ελάχιστης περιοχής μη παρέμβασης όσο και της ύπαρξης περιορισμών, για την αρμονική συνύπαρξη του κοινωνικού συνόλου (2001: 260). Με άλλα λόγια, θεωρεί πως η ισορροπία έγκειται μεταξύ της απόλυτης ελευθερίας και της καθολικής απόρριψής της. Πράγματι, σε κάποιες περιπτώσεις, το άτομο χρειάζεται να θυσιάσει, εν μέρει, τα προσωπικά του συμφέροντα στον βωμό του κοινού καλού. Παρ' όλα αυτά, η αρνητική ελευθερία αποτελεί ένα πολύτιμο αγαθό το οποίο, όπως και να έχει, θα πρέπει να προστατεύεται.

Από την άλλη πλευρά, η ελευθερία, με την θετική της σημασία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της χειραφέτησης ή, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο Berlin, με την ιδέα του να «είμαι κύριος του εαυτού μου» (2001: 272), να είμαι δηλαδή

υπεύθυνος για τις πράξεις και τις επιλογές μου. Στο δοκίμιό του ο όρος αυτός γίνεται αντιληπτός ως απάντηση στο ερώτημα «Από τι, ή από ποιον, εκπηγάζει η εξουσία ή η δυνατότητα επέμβασης που μπορεί να υποχρεώσει κάποιον να κάνει ή να είναι αυτό και όχι το άλλο;» (Berlin 2001: 257) ή αλλιώς στο ερώτημα «Από ποιον πρέπει να κυβερνώμαι;» (Berlin 2001: 65). Σε αυτή την περίπτωση το ενδιαφέρον μας στρέφεται στο υποκείμενο εκείνο, το οποίο διαθέτει την δύναμη της εξουσίας. Σύμφωνα με τον Berlin, απώτατος σκοπός του ατόμου θεωρείται η επίτευξη της αυτονομίας του και η ανάληψη του ελέγχου της ζωής του (2001: 272). Όπως υποστηρίζει στο κείμενό του:

Η «θετική» έννοια της λέξης «ελευθερία» εκπηγάζει από την επιθυμία του ατόμου να είναι αυτεξούσιο. Θέλω η ζωή και οι αποφάσεις μου να εξαρτώνται από εμένα τον ίδιο, και όχι από τις οποιεσδήποτε εξωτερικές δυνάμεις. Θέλω να είμαι όργανο της δικής μου μόνο βούλησης, και όχι της βούλησης των άλλων. Θέλω να είμαι υποκείμενο, και όχι αντικείμενο... (2001: 271-272).

Το ότι καθίσταται ένα άτομο ελεύθερο, με τη «θετική» έννοια, σημαίνει πως καθορίζει το ίδιο την ζωή του, δεδομένου ότι οι αποφάσεις που παίρνει προέρχονται από τον εαυτό του και μόνο. Δεν πρόκειται για ένα άβουλο όργανο που ακολουθεί τις εντολές κάποιου άλλου (Berlin 2001: 272). Οι ενέργειές του βασίζονται αποκλειστικά στις δικές του αντιλήψεις, ιδέες και αξίες. Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο συγγραφέας:

[...] η συμπεριφορά μου να καθορίζεται από κίνητρα, συνειδητά ελατήρια, δικά μου, και όχι από εξωγενή αίτια. Θέλω να είμαι ανεξάρτητη προσωπικότητα, και όχι ένας άνθρωπος χωρίς οντότητα. Θέλω να είμαι παράγων δράσεως: να αποφασίζω εγώ για τη ζωή μου, και όχι οι άλλοι. Θέλω να εξουσιάζω τον εαυτό μου και να μην υφίσταμαι τις ενέργειες της φύσης ή των άλλων ανθρώπων, ωσάν να ήμουν πράγμα ή ζώο, ωσάν να ήμουν ένας δούλος ανίκανος να εκδηλώσει την ανθρώπινη υπόστασή του — ανίκανος, ήτοι, να συλλάβει και να πραγματώσει δικούς του σκοπούς και δικούς του τρόπους δράσης (Berlin 2001: 272).

Αφετηρία, για τη δημιουργία της ιδέας της θετικής ελευθερίας, αποτέλεσε η θεωρία του ορθολογισμού. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το άτομο προβαίνει σε ενέργειες είτε σε προσωπικό ή σε συλλογικό επίπεδο, που στηρίζονται στην κριτική σκέψη των στοιχείων που δέχεται στην εκάστοτε συνθήκη, χωρίς να κυριεύεται από τις πρότερες αντιλήψεις, τις επιθυμίες και τις παρορμήσεις του (Berlin 2001: 291). Συνεπώς, πραγματικά ελεύθερο μπορεί να θεωρηθεί το άτομο που έχει την ικανότητα κριτικού στοχασμού και ορθολογικής ανάλυσης των συμπεριφορών που συνοδεύουν τον τρόπο δράσης του. Στο δοκίμιο του ο Berlin δηλώνει πως:

θέλω να αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ως ένα ον που σκέπτεται, βούλεται και δρα, ένα ον που έχει την ευθύνη των επιλογών του και που μπορεί να τις αιτιολογήσει επί τη

βάσει των ιδεών και των επιδιώξεών του. Αισθάνομαι ελεύθερος στον βαθμό που πιστεύω πως όλα αυτά ισχύουν και υπόδουλος, στον βαθμό που είμαι αναγκασμένος να παραδεχτώ πως τίποτε από όλα αυτά δεν ισχύει (2001: 272).

Στη συνέχεια, ωστόσο, ο Berlin υπογραμμίζει ορισμένους κινδύνους που ενδέχεται να κρύβονται πίσω από την συγκεκριμένη θεώρηση. Αρχικά εκφράζει την ανησυχία του για πιθανή αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί μια άλλη όψη της ανθρώπινης ύπαρξής του, αυτή της «κατώτερης» φύσης του (Berlin 2001: 273). Το άτομο, σε αυτή την περίπτωση, καταβάλλεται από τα βαθύτερα ένστικτα, τα πάθη και τις επιθυμίες του και καταλήγει υποχείριο του «κατώτερου» εαυτού του. Με άλλα λόγια, κατευθύνεται η αντικειμενική κρίση του και παύει πλέον να θεωρείται ορθολογικό ον, και άρα πραγματικά ελεύθερο.

Ένας ακόμη προβληματισμός του συγγραφέα σχετίζεται με μια κατά τη γνώμη του παραποιημένη ερμηνεία της έννοιας του ορθολογισμού, η οποία θέτει σε κίνδυνο την ίδια την ελευθερία. Σύμφωνα με αυτή, συγκεκριμένες 'κοινωνικοποιημένες' μορφές ελευθερίας τείνουν, στο όνομα του ορθού λόγου, να θεωρηθούν ως οι μόνες 'ορθές' μορφές ελευθερίας, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι αυτές οι μορφές ελευθερίας πρέπει να κυριαρχήσουν στο κοινωνικό όλον ως μέσο προάσπισης της συλλογικής ελευθερίας (Berlin 2001: 273). Έτσι λοιπόν, η ορθολογικότητα χρησιμοποιείται ως πρόσημα, και καταπνίγει τις απόψεις και τις επιθυμίες όσων δεν ταυτίζονται με την κυρίαρχη θέση. Μάλιστα, ο Berlin στο κείμενο του επισημαίνει πως η παραπάνω ανάγνωση της ελευθερίας έχει συνδεθεί πολλές φορές με συγκεκριμένες πολιτικές ιδεολογίες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει πως οι «κοινωνικοποιημένες μορφές» της «απελευθέρωσης διά του Λόγου»,

παρότι ετερόκλητες και αλληλοαναιρούμενες, αποτελούν κεντρικά στοιχεία πολλών εθνικιστικών, κομμουνιστικών, αυταρχικών και ολοκληρωτικών δογμάτων των ημερών μας. Πιθανώς, καθώς εξελισσόταν, η εν λόγω αντίληψη απομακρύνθηκε πάρα πολύ από την αρχική ορθολογιστική της βάση (Μπερλίν 2015: 106-107).

Αυτές είναι λοιπόν οι δύο έννοιες της ελευθερίας, σύμφωνα με τον Berlin. Η αρνητική ελευθερία εστιάζει στην ανάγκη ύπαρξης ενός μεγάλου φάσματος επιλογών δράσης και ανάπτυξης, χωρίς εμπόδια ή περιορισμούς, ενώ η θετική ελευθερία στηρίζεται στην ικανότητα αυτοκυριαρχίας του ατόμου, που αποτελεί το μέσο για την απελευθέρωση του. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις της ελευθερίας θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτές. Παρ' όλα αυτά, στο δοκίμιό του ο Berlin φαίνεται να τείνει προς την

αρνητική ελευθερία, την οποία χαρακτηρίζει και ως «την βασική έννοια της ελευθερίας» (2001: 78), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως έτσι υποτιμά την θετική.

1.2. Η αισθητική θεωρία του Friedrich Schiller και η σύνδεσή της με την έννοια της ελευθερίας

Τις ιδέες του πάνω στην αισθητική αποτύπωσε ο Friedrich Schiller (1759-1805) στο έργο του «Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου», το οποίο συνέβαλε σημαντικά στην οικοδόμηση της αισθητικής, πολιτικής και ψυχολογικής θεωρίας της εποχής του και ασκεί τεράστια επιρροή μέχρι και σήμερα. Ο Schiller ήταν μια φιλελεύθερη προσωπικότητα που προσπάθησε να δώσει εξηγήσεις και λύσεις στα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα της εποχής του. Παρακολουθώντας τα γεγονότα της γαλλικής επανάστασης επιδοκίμασε έντονα τον βίαιο και αποτρόπαιο τρόπο με τον οποίο οι πολίτες διεκδικούσαν το δικαίωμα της ελευθερίας και οραματίστηκε την απομάκρυνση από αυτή την ηθική, αισθητική και πολιτιστική παρακμή, που επικρατούσε την περίοδο εκείνη. Υποστήριξε πως ο μόνος τρόπος αναστροφής αυτής της παρακμής είναι η ανάπτυξη της αισθητικής πλευράς του ατόμου, δηλαδή της αρμονικής συνύπαρξης λόγου και αισθητικότητας (Σίλλερ 1999).

Ο άνθρωπος σύμφωνα με τον Schiller είναι όν δισυπόστατο. Έχει δηλαδή δύο υποστάσεις, τη φυσική ή αισθησιακή που αποκτά στην αρχή της ζωής του και την έλλογη ή ηθική που διαμορφώνει ο ίδιος στη μετέπειτα πορεία του (Πούλος 2009). Η πρώτη εκπροσωπεί τις επιθυμίες ενώ η δεύτερη τη λογική. Το άτομο παλεύει διαρκώς μέσα του με αυτές τις δύο δυνάμεις, που αντίρροπες όπως είναι καταλήγουν σε αδιέξοδο. Σκοπός του ανθρώπου, υποστηρίζει ο Schiller, δεν πρέπει να είναι άλλος από την αρμονική συνύπαρξη των δύο αυτών φύσεων γιατί μόνο όταν καταφέρει να επιτύχει την μεταξύ τους ισορροπία θα εξανθρωπιστεί και θα συνιστά μια προσωπικότητα ολοκληρωμένη, θα φτάσει δηλαδή στη μέγιστη δυνατή τελείωση (Πούλος 2009).

Πώς όμως ο άνθρωπος μπορεί να αναβαθμίσει την υπόστασή του και να διέλθει από το αισθησιακό επίπεδο στο έλλογο; Ο Schiller υποστήριξε ότι ο άνθρωπος δεν χρειάζεται να απαρνηθεί την αισθησιακή του φύση αλλά αντιθέτως να αγωνιστεί για την μέγιστη ανέλιξή της (Πούλος 2009). Αυτό μπορεί σαφέστατα να επιτευχθεί με

την καλλιέργεια του ανθρώπου μέσα από την τέχνη και την παιδεία, η οποία θα αποτέλεσει ουσιαστικά την οδό που θα γεφυρώσει αυτές τις δύο πλευρές. Κι αυτό γιατί με αυτόν τον τρόπο το άτομο έρχεται σε επαφή με το ωραίο, αποκτά την ιδιότητα της παρατήρησης και του κριτικού στοχασμού εν γένει και όντας πια απελευθερωμένο από τα δεσμά των αισθήσεων του είναι σε θέση να αναζητήσει την απόλυτη αλήθεια και να επιτύχει τελικά την αυτοπραγμάτωσή του (Πούλος 2009).

Ο Schiller μας καλεί ουσιαστικά μέσα από το έργο του να συνδέσουμε την ομορφιά με την ελευθερία. Υποστηρίζει πως η ομορφιά υπάρχει παντού μέσα στη φύση, είτε την αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο υποκείμενο είτε όχι. Γίνεται δηλαδή κατανοητή ως αντικειμενική ποιότητα, που διακατέχει όσα αντικείμενα είναι ελεύθερα. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη λοιπόν, ο άνθρωπος εξετάζοντας αισθητικά τον κόσμο μπορεί παντού να εντοπίσει την ελευθερία. Όταν το κάνει αυτό, θα είναι σε θέση και ο ίδιος να αναβαθμιστεί σε ένα ελεύθερο ον και να ανακαλύψει τον ανώτερο εαυτό του. Σύμφωνα με τον Schiller ελεύθερος είναι μονάχα ο ωραίος άνθρωπος, αυτός που φτάνει δηλαδή στην αισθητική κατάσταση και καταφέρνει να ισορροπήσει τα εσωτερικά πάθη και τις ενστικτώδεις επιθυμίες του με την λογική.

Ο ίδιος, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, ζει σε μια εποχή που συμβαίνουν ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, με τον λαό να δίνει μάχη για την εξασφάλιση της ελευθερίας. Σε αυτό το πλαίσιο η τέχνη φαίνεται να παραγκωνίζεται αφού φαινομενικά δεν μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην επάνοδο της ελευθερίας. Ο Schiller προσπαθεί να αναδείξει την αναγκαιότητα της τέχνης για τη ζωή και την ελευθερία, υποστηρίζοντας πως η έννοια της αισθητικής συνδέεται πολύ περισσότερο με την ελευθερία και πως τελικά ο μοναδικός δρόμος προς την κατάκτηση της πραγματικής ελευθερίας είναι αυτός που περιέχει μέσα του την αισθητική (Σίλλερ 1999).

Ο Schiller ταυτίζει την τέχνη με την ελευθερία. Την χαρακτηρίζει ως το απόλυτο «ελευθερωτικό» μέσο (Σίλλερ 1999: 21), όχι μόνο ως ένα σύμβολο ελευθερίας αλλά ως την ίδια την ενσάρκωσή της (Σίλλερ 1999: 20) στον υπαρκτό κόσμο. Η τέχνη γι' αυτόν δεν αποτελεί μόνον έκφραση αλλά και προϋπόθεση της ύπαρξης της ελευθερίας, μέσα από την οποία ο άνθρωπος μπορεί να εξανθρωπιστεί (Σίλλερ 1999: 13,14) και να οδηγηθεί στην ανακάλυψη της ελεύθερης φύσης του, δηλαδή να βρει τον αληθινό του εαυτό. Το άτομο μπορεί να φτάσει στην κατάσταση αυτή και να την εξελίξει

ακόμη περισσότερο μόνο μέσα από την αισθητική διαπαιδαγώγηση, την επαφή του δηλαδή με την τέχνη και την ομορφιά από την οποία αυτή διακατέχεται.

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να δοθεί έμφαση στην αισθητική διαπαιδαγώγηση, η οποία θα διαπλάσει ηθικούς χαρακτήρες και θα φέρει τον άνθρωπο πιο κοντά στην απελευθέρωση. Μέσα από αυτού του είδους την αγωγή το άτομο έρχεται κοντά με τον ίδιο τον εαυτό του, ανακαλύπτει πτυχές του χαρακτήρα του και αποδέχεται τη φύση του. Πλησιάζει την αλήθεια και οδηγείται τελικά στην λύτρωση, στην απελευθέρωση. Όντας πια ελεύθερος και έχοντας επιτύχει τη μέγιστη τελείωση, γνωρίζει την αλήθεια και πράττει ελεύθερα (Σίλλερ 1999). Συμπεριφέρεται ηθικά, κάτι που αποτελεί ελεύθερη και συνειδητή επιλογή του ίδιου και δεν γίνεται επιβεβλημένα από την φύση του. Αγωνίζεται για να διατηρήσει αυτή την ελευθερία, και αντιτάσσεται σε ό,τι την περιορίζει.

Σύμφωνα με τον Schiller, μόνο όταν πραγματοποιηθεί αυτή η ηθική αναμόρφωση των ατόμων θα μπορέσει να υπάρξει και πραγματική αλλαγή στην κοινωνία. Ο ίδιος αποσκοπεί στην εγκαθίδρυση μιας αισθητικής κοινωνίας, βασικό έργο της οποίας θα είναι να παρέχει στους πολίτες της «ελευθερία μέσω της ελευθερίας» (Σίλλερ 1999: 167). Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση ούτως ώστε να επιτευχθεί το παραπάνω όραμα, αποτελεί ο μετασχηματισμός ολόκληρης της αντίληψης γύρω από την παιδεία ώστε αυτή να έχει ως κύριο σκοπό της την αποκάλυψη της αλήθειας. Πρόκειται για μια κοινωνία η οποία θα αποτελείται από πολίτες που θα διεκδικούν την ελευθερία τους με ηθικό τρόπο και θα είναι έτοιμοι να παραμερίσουν το ατομικό τους συμφέρον για χάρη της συλλογικής ευημερίας και ενότητας.

Σε αυτή την κατεύθυνση, της ολικής μεταμόρφωσης της κοινωνίας, κινείται και η επαναστατική προσέγγιση που υιοθετείται για την μουσική εκπαίδευση από αρκετούς μουσικούς παιδαγωγούς σήμερα, οι οποίοι βλέπουν την μουσική παιδαγωγική ως μία άσκηση προς την ελευθερία. Κρίνεται ωστόσο απαραίτητο, προτού ασχοληθούμε με την μουσική ως μια παιδαγωγική διαδικασία που στοχεύει στην εγκαθίδρυση της ελευθερίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, να γίνει πρώτα μια παρουσίαση των μουσικών ρευμάτων εκείνων που έδωσαν την ώθηση για την υιοθέτηση της συγκεκριμένης θεώρησης. Το κεφάλαιο που ακολουθεί λοιπόν, ασχολείται με κάποια από τα μουσικά ρεύματα που ανέδειξαν την έννοια της ελευθερίας. Συγκεκρι-

μένα, στην αρχή γίνεται μια αναφορά στο μουσικό είδος της τζαζ και στη σχέση αυτής με το Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ρόλος που κατέχει ο αυτοσχεδιασμός στην συγκεκριμένη μουσική σκηνή. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό κλείνει με μια περιγραφή του μουσικού ρεύματος του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού και των κυριότερων χαρακτηριστικών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ- ΜΟΥΣΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

2.1. Η τζαζ και το Κίνημα Πολιτικών Δικαιωμάτων στην Αμερική

*«Freedom is never given;
It is won»,
A. Philip Randolph*

Η τζαζ είναι ένα είδος μουσικής γεννημένο στην Αμερική και συγκριμένα στην αφροαμερικανική κοινότητα της Νέας Ορλεάνης. Όπως και τα blues, λειτουργούσε αρχικά κατά κύριο λόγο ως μέσο έκφρασης, τόσο των ατόμων που ζούσαν ήδη εκεί όσο και εκείνων που μεταφέρθηκαν στην περιοχή από διάφορες περιοχές του κόσμου ως δούλοι (Monson 2007). Πρόκειται για ένα είδος μουσικής μέσα από το οποίο κατακρίθηκε ουσιαστικά η καταπίεση που ασκούσαν στις αδύναμες τάξεις και υπογραμμίστηκε η ανάγκη για μετασχηματισμό της κοινωνίας (Χόμπσμπομ 1993: 256). Πολλοί καλλιτέχνες φαίνεται να πήραν μέρος σε αυτόν τον αγώνα, φανερώνοντας μέσα από τα μουσικά τους έργα την επιθυμία τους για ελευθερία και κοινωνική αλλαγή.

Ουσιαστικά, μέσα από τη σκηνή της τζαζ επιδεικνυόταν κατά κάποιο τρόπο και ο βαθμός ελευθερίας που θα έπρεπε να υπάρχει σε μια κοινωνία. Ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του '50 και στις αρχές της δεκαετίας του '60, η έννοια της ελευθερίας απέκτησε ξεχωριστή θέση στην αμερικανική κοινωνία, καθώς πρόκειται για ένα διάστημα κατά το οποίο συντελέστηκαν σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία του '50 οι Αφροαμερικανοί πολίτες του Νότου κυρίως, στην προσπάθειά τους να καταπολεμήσουν τις προκαταλήψεις και τη βία που δέχονταν μέχρι τότε, ξεκίνησαν ένα μαζικό κίνημα διαμαρτυρίας ενάντια σ' αυτό τον φυλετικό διαχωρισμό και τις διακρίσεις, που διήρκεσε παραπάνω από μία δεκαετία (από το 1954 έως το 1968). Το Κίνημα Πολιτικών Δικαιωμάτων, όπως ονομάστηκε,

είχε ως απώτερο στόχο την επίτευξη μεταρρυθμίσεων στον τομέα των πολιτικών δικαιωμάτων προκειμένου να εδραιωθεί η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη για όλους τους πολίτες των Ηνωμένων Πολιτειών ανεξαρτήτου φυλής (Monson 2007: 19).

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο σ' αυτό το σημείο να γίνει ιδιαίτερη μνεία σε κάποια από τα σημαντικότερα γεγονότα αυτής της περιόδου που σχετίζονται με το εν λόγω κίνημα. Σημείο καμπής για την ιστορία του Κινήματος Πολιτικών Δικαιωμάτων αποτελεί αναμφισβήτητα η απόφαση που πάρθηκε το 1954 από το Ανώτατο Δικαστήριο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής στην υπόθεση «Brown v. Board of Education of Topeka», σχετικά με τον φυλετικό διαχωρισμό που είχε επιβληθεί στα δημόσια σχολεία της χώρας (Patterson 2001). Το 1951 ο Oliver Brown, ένας μαύρος κάτοικος της πόλης Τοπίκα του Κάνσας, άσκησε μαζί με άλλες οικογένειες μαύρων αγωγή κατά του Διοικητικού συμβουλίου της περιοχής, όταν η Διεύθυνση Εκπαίδευσης αρνήθηκε να εγγράψει την κόρη του, Linda Brown, στο σχολείο που βρισκόταν πλησιέστερα στο σπίτι τους, αφού εκεί φοιτούσαν μόνο λευκοί μαθητές (Patterson 2001). Λίγα χρόνια αργότερα, το Δικαστήριο έκρινε τελικά ως αντισυνταγματικό τον νόμο περί φυλετικού διαχωρισμού στα δημόσια σχολεία, σημειώνοντας έτσι ένα σημαντικό βήμα προόδου στον αγώνα των πολιτικών δικαιωμάτων (Patterson 2001).

Μία ακόμα σημαντική χρονία, η οποία από πολλούς θεωρείται μάλιστα και ως το σημείο εκκίνησης για την αμφισβήτηση των ισχυόντων νόμων περί φυλετικού διαχωρισμού, ήταν το 1955, όταν μια μαύρη επιβάτιδα λεωφορείου, η Ρόζα Παρκς, αρνήθηκε να παραχωρήσει τη θέση της σε ένα λευκό επιβάτη (Monson 2007: 55). Η πράξη της αυτή έδωσε έναυσμα γιαμποϊκοτάζ των λεωφορείων ολόκληρης την πόλης, γνωστό ως «Μποϊκοτάζ των λεωφορείων στο Μοντγκόμερι» (Montgomery bus boycott), προκειμένου να δοθεί ένα τέλος στο διαχωρισμό που υφίσταντο οι μαύροι στα δημόσια λεωφορεία της περιοχής (Monson 2007: 55). Το παραπάνω αίτημα δικαιώθηκε τελικά από το Ανώτατο Δικαστήριο το 1956 και ο προαναφερθείς νόμος κρίθηκε αντισυνταγματικός (Morowski, McCormick, & Speaker 2015: 27). Όσο για το μποϊκοτάζ, αυτό έμεινε στην ιστορία ως ένα από τα ένα από τα πρώτα μαζικά κινήματα που οδήγησαν σε κοινωνικές αλλαγές κατά τη διάρκεια του Κινήματος των Πολιτικών Δικαιωμάτων.

Οι δύο παραπάνω δράσεις αποτέλεσαν έμπνευση για μια σειρά νέων κινητοποιήσεων πετυχημένων ή μη και σε άλλες πόλεις ή κοινότητες των Ηνωμένων Πολιτειών κατά τη δεκαετία του '60. Ενδεικτικά, μερικά από τα μεγαλύτερα κινήματα που ακολούθησαν ήταν το «The Albany Movement» το 1961, το «The Birmingham

campaign» το 1963 καθώς και η συγκέντρωση «March on Washington for Jobs and Freedom» την ίδια χρονιά. Η συμβολή μάλιστα της τελευταίας θεωρείται εξαιρετικά σημαντική στην έγκριση του Νόμου περί Πολιτικών Δικαιωμάτων του 1964, που απαγόρευε τις διακρίσεις λόγω φυλής, χρώματος, θρησκείας, φύλου ή εθνικής καταγωγής σε δημόσιους και εργασιακούς χώρους (Giugni 1999).

Ωστόσο, οι διαμαρτυρίες του Κινήματος Πολιτικών Δικαιωμάτων δεν σταμάτησαν παρά την ψήφιση του νόμου. Μέσα στα επόμενα χρόνια πραγματοποιήθηκαν αρκετές ακόμη συγκεντρώσεις, με σημαντικότερη αυτή που συνέβη την Κυριακή της 7^{ης} Μαρτίου του 1965 και έμεινε γνωστή ως «Bloody Sunday» (Hillstrom 2009). Οι δηλώσεις αυτές φαίνεται να πυροδότησαν εκ νέου συζητήσεις γύρω από τα πολιτικά δικαιώματα των Αφροαμερικανών και έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην έγκριση του Νόμου περί του Δικαιώματος Ψήφου του 1965, με τον οποίο καταργήθηκαν οι διατάξεις εις βάρος των μειονοτήτων και κυρίως της κοινότητας των μαύρων. Με αυτό νόμο λοιπόν, εδραιώθηκε ο αγώνας για τα πολιτικά δικαιώματα και άρχισε να ανατέλλει μια νέα εποχή για τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

Αυτή η νέα κοινωνική πραγματικότητα που σκιαγραφήθηκε δεν θα μπορούσε παρά να αντικατοπτριστεί και στη τζαζ μουσική της εποχής, η οποία χαρακτηρίστηκε μεταγενέστερα και ως «φαινόμενο» της δεκαετίας του '50 και του '60 (Steinberger, 1998). Ο Steinberger στο άρθρο του (1998) υποστηρίζει πως «για να κατανοήσουμε τη τζαζ θα πρέπει να κατανοήσουμε τη δεκαετία του 1950, και για να κατανοήσουμε τη δεκαετία του 1950 θα πρέπει να κατανοήσουμε τη τζαζ», τονίζοντας μ' αυτό τον τρόπο την σύνδεση που υπάρχει μεταξύ τους. Πολλές από τις ενέργειες στις οποίες προέβη το Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων σχετικά με τις φυλετικές διακρίσεις, τον ρατσισμό και την εκμετάλλευση που αντιμετώπιζαν οι Αφροαμερικανοί, αντανάκλωνταν και στον χώρο της τζαζ όπου επίσης είχε ξεκινήσει ένας διάλογος περί ισότητας μεταξύ των μουσικών σε όλους τους τομείς (Monson 2007: 6).

Μέσα σε ένα πλαίσιο ατομικής ανεξαρτησίας και συλλογικής χειραφέτησης, η έννοια της ελευθερίας φαίνεται πως απέκτησε κεντρική θέση στο χώρο της τζαζ. Όπως είχε κάποτε δηλώσει και ο Duke Ellington, ένας από του σημαντικότερους συνθέτες της τζαζ αλλά και του 20^{ου} αιώνα γενικότερα: «Εάν η τζαζ σημαίνει κάτι, αυτό είναι η ελευθερία της έκφρασης». Γι' αυτό λοιπόν και πολλές φορές η καλλιτεχνική δημιουργία σε αυτό το είδος μουσικής συνδέθηκε άμεσα ή έμμεσα με τις κοινωνικές εξελίξεις της εποχής, καθώς συχνά οι μουσικοί μπορεί να τις έβλεπαν ως αντικείμενο κριτικής

πάνω στο οποίο επιθυμούσαν να πάρουν θέση και να εκφραστούν προάγοντας παράλληλα μια ισορροπία μεταξύ άπλετης ελευθερίας και πειθαρχίας (Saul 2003).

Ειδικά από τα τέλη της δεκαετίας και του '50 και στις αρχές της δεκαετίας του '60, οι καλλιτέχνες της τζαζ σκηνής άρχισαν να γίνονται ιδιαίτερα ενεργοί στο Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων, με πολλούς από αυτούς να εμπνέονται από την κατάσταση που επικρατούσε και να συνθέτουν κάποια από τα ομορφότερα κομμάτια στην ιστορία της μουσικής. Η πιο συνήθης πρακτική συνεισφοράς τους ήταν η συμμετοχή τους σε φιλανθρωπικές συναυλίες που οργανώθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '60 και κατά κύριο λόγο αποτελούσαν χώρους συνάντησης για τους υποστηρικτές του κινήματος (Monson 2007: 153). Σ' αυτές πήραν μέρος μερικοί από τους γνωστότερους εκπροσώπους της τζαζ μουσικής όπως ο Louis Armstrong, ο Miles Davis, ο Duke Ellington, ο Thelonious Monk, ο John Coltrane, ο Charles Mingus και πολλοί ακόμη (Monson 2007: 154).

Ένας από τους πρώτους μουσικούς που μίλησαν ανοιχτά για τα πολιτικά δικαιώματα αυτή την περίοδο ήταν ο Maxwell Lemuel Roach, ή απλώς Max Roach ο οποίος σε συνεργασία με τον Oscar Brown Jr. ηχογράφησε το 1960 το κομμάτι «We Insist! Freedom Now Suite», μία από τις γνωστότερες ίσως τζαζ συνθέσεις με ρητό πολιτικό περιεχόμενο (Monson 2007: 172). Ο τίτλος του έργου αυτού φαίνεται να αντιπροσωπεύει κατά βάση την ώθηση που έφερε η δεκαετία του '60 στο Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων με διάφορες διαμαρτυρίες να εκτυλίσσονται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Πέρα από την ηχογραφημένη έκδοση του, το «We Insist! Freedom Now Suite» παρουσιάστηκε ζωντανά και σε αρκετές εκδηλώσεις κοινωφελούς χαρακτήρα, με πιο σημαντική αυτή για το Κογκρέσο της Φυλετικής Ισότητας το 1961 (Monson 2007: 172).

Στη δημιουργία του παραπάνω κομματιού καθοριστικό ρόλο έπαιξε ένα προγενέστερο έργο, το «Freedom Suite» του Sonny Rollins, που ηχογραφήθηκε το 1958 και κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον του Roach (Saul 2003: 181). Το συγκεκριμένο κομμάτι, έχοντας εγγενώς πολιτικό χαρακτήρα, θεωρείται πως προανήγγειλε τις πολιτικές στάσεις των μουσικών τζαζ για το Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων κατά τη δεκαετία του '60, χωρίς όμως να έχει ιδιαίτερη εμπορική επιτυχία όταν κυκλοφόρησε (Monson 2007: 181). Το «Freedom Suite» αν και συχνά εκλαμβάνεται ως κομμάτι που σχολίαζε τα πολιτικά γεγονότα της εποχής, συνιστά μία σύνθεση η οποία αντιπροσωπεύει την επικείμενη αλλαγή και την ελευθερία για την οποία μάχονταν οι μαύ-

ροι Αμερικανοί (Monson 2007:181). Απ' ό,τι φαίνεται, το κομμάτι επιδίωκε να απεικονίσει όχι μόνο τη μουσική ελευθερία αλλά και την επιθυμία για απελευθέρωση των μαύρων Αμερικανών και της τζαζ μουσικής ταυτόχρονα.

Ξεχωριστή θέση στο Κίνημα Πολιτικών Δικαιωμάτων είχε και ο τζαζ μουσικός Charles Mingus, ο οποίος ενεπλάκη στον αγώνα με διάφορους τρόπους. Ο Mingus, γνωστός για την ευθύτητα του σε πολιτικά θέματα, μπορεί να μην είχε ιδιαίτερα ενεργή παρουσία σε συναυλίες συγκέντρωσης χρημάτων κατά την διάρκεια του κινήματος, όμως πολλά από τα έργα του είχαν ένα μήνυμα να περάσουν. Ένα από αυτά είναι το «Oh Lord, Don't Let Them Drop That Atomic Bomb On Me», μια προσευχή και κραυγή τρόμου ταυτόχρονα όπως έχει χαρακτηριστεί, που ηχογραφήθηκε το 1961 (Morgenstern 2016). Το διασημότερο πολιτικό κομμάτι του είναι το «Fables of Faubus», που ήρθε ως οργισμένη απάντηση στον κυβερνήτη του Αρκάνσας Orval Faubus, ο οποίος το 1957 κάλεσε την Εθνική Φρουρά για να εμποδίσει μαύρους μαθητές να εισέλθουν σε ένα μεικτό δημόσιο γυμνάσιο (Saul 2003: 182). Ακολουθούν στίχοι του τραγουδιού:

Oh Lord, don't let them shoot us,

Oh Lord, don't let them stab us,

Oh Lord, don't let them tar and feather us

Oh Lord, no more swastikas

Oh Lord, no more Ku Klux Klan

Name me someone who's ridiculous, Dannie.

Governor Faubus!

Why is he so sick and ridiculous?

He won't permit us in his schools

Then he's a fool (Monson 2007: 183).

Εξίσου αξιόλογη ήταν και η συμβολή πολλών άλλων καλλιτεχνών της τζαζ σκηνής στο κίνημα. Για παράδειγμα, ο πιανίστας Randy Weston συμμετείχε σε πολυάριθμες συναυλίες ενώ το 1960 συνέθεσε κι ένα πολύ επιτυχημένο κομμάτι με όνομα «Uhuru Africa», που σημαίνει «Ελευθερία της Αφρικής», και γιόρταζε την ανεξαρτησία των αποικιοκρατικών κρατών της Αφρικής και την εισαγωγή τους στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Saul 2003: 197). Με αυτό τον τρόπο, ο Weston φαίνεται πως προσπαθεί να κάνει μία σύνδεση ανάμεσα στην απελευθέρωση που επιτεύχθηκε σε πολλά

κράτη της Αφρικής και σε αυτή που θα έρθει και για τους μαύρους της Αμερικής. Στο ίδιο μοτίβο παρέμεινε και ο Oliver Nelson, που το 1961 κυκλοφόρησε το κομμάτι «Afro-American Sketches» μέσω του οποίου έκανε γνωστές διάφορες πτυχές της ιστορίας των μαύρων (Saul 2003: 197).

Τέλος, πρέπει να γίνει αναφορά σε έναν από τους σπουδαιότερους καλλιτέχνες της τζαζ σκηνης ο οποίος αν και δεν ήταν αρχικά ιδιαίτερα δραστηριοποιημένος στο Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων, πήρε θέση όταν το απαίτησε η κατάσταση. Αυτός δεν είναι άλλος από τον John Coltrane ο οποίος το 1963, φορτισμένος συναισθηματικά από την δολοφονία τεσσάρων μαύρων κοριτσιών που είχε προηγηθεί σε μια εκκλησία του Birmingham της Αλαμπάμα, συνέθεσε ένα από πιο συγκινητικά πολιτικά κομμάτια που έχουν γραφτεί, το επονομαζόμενο «Alabama» (Monson 2007: 211). Αυτό όμως ήταν ίσως το μοναδικό ευθέως πολιτικό κομμάτι του Coltrane.

Γενικότερα, αυτό που θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει για τους μουσικούς της τζαζ και την εμπλοκή τους στο Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων είναι πως πολλές φορές οι καλλιτέχνες δεν είχαν απλώς το δικαίωμα να εκφραστούν και να προβούν σε δημόσιες ενέργειες, αλλά όφειλαν και να το κάνουν. Οι εξελίξεις έτρεχαν με τόσο γρήγορο ρυθμό που συχνά συμπαρέσυραν και τους μουσικούς μαζί τους. Η Monson (2007) μάλιστα σε ένα σημείο του βιβλίου της, στο οποίο θίγει το ζήτημα της μεγάλης συμμετοχής των τζαζ μουσικών στον αγώνα για πολιτική ισότητα ισχυρίζεται πως:

Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μουσικοί της τζαζ ήταν κρυφά πολύ πιο πολιτικοί από ό, τι πιστεύεται γενικά, αλλά ότι η καθαρή δύναμη του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων ανάγκασε ακόμη και εκείνους που θα μπορούσαν κανονικά να σταθούν στο περιθώριο να συνεισφέρουν κάτι στον αγώνα (2007: 206).

Μετά την ψήφιση των νόμων περί Πολιτικών Δικαιωμάτων το 1964 και Δικαιώματος Ψήφου το 1965, οι εκδηλώσεις κοινωφελούς χαρακτήρα μειώθηκαν σημαντικά, δίνοντας τη θέση τους σε καινοτόμες πολιτιστικές δράσεις σε διάφορες περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών (Monson 2007: 157). Κάποιες από τις ομάδες που συμμετείχαν σε αυτές τις δράσεις ήταν η «Jazz Composers Guild» που ιδρύθηκε το 1964 στη Νέα Υόρκη, η «Association for the Advancement of Creative Musicians» (AACM) που ξεκίνησε το 1965 στο Σικάγο και η «Union of God's Musicians and Artists Ascension» (UGMAA) το 1968 στο Λος Άντζελες. Πρόκειται για οργανώσεις με παν αφρικανική φιλοσοφία που στόχευαν τόσο στην προβολή της αφροαμερικανικής μουσικής και κουλτούρας όσο και στην οικονομική και ηθική υποστήριξη των μουσικών της

τζαζ σκηνής. Ένας από τους παραπάνω συλλόγους που πέτυχαν αυτό τον στόχο ήταν ο AACM.

Βέβαια, η συγκεκριμένη νίκη θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια από τις εξαιρέσεις στις πολλές αποτυχίες που σημειώθηκαν σε αυτού του είδους τις δράσεις. Μία από αυτές τις αποτυχημένες δράσεις ήταν και το «Black Arts Repertory theatre and school», ένα καλλιτεχνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα μαύρων που ιδρύθηκε το 1965 από τον συγγραφέα και ποιητή Amiri Baraka (ή LeRoi Jones) στην περιοχή Χάρλεμ της Νέας Υόρκης το οποίο όμως σύντομα κατέρρευσε ύστερα από αναταραχές της περιόδου (Morgensten 2016). Όπως λοιπόν ορθά υποστηρίζει και ο Dan Morgensten (2016), σε ομιλία του με τίτλο «Freedom Now: Jazz and the Civil Rights Movement»: «Σε γενικές γραμμές το εγχείρημα να πολιτικοποιηθεί η τζαζ μουσική απέτυχε, παρά τις όποιες καλές προθέσεις» (Morgensten 2016).

Σε αυτό το σημείο, και προτού μπει μια τελεία στην παρούσα ενότητα, κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνιστούν ορισμένα σημεία. Αρχικά, σύμφωνα με τον Mark Gridley, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί πως υπάρχει κάποια αιτιώδης σχέση μεταξύ του Κινήματος Πολιτικών Δικαιωμάτων και της τζαζ μουσικής της εποχής, συγκεκριμένα της ελεύθερης τζαζ (free jazz) που άνθισε την συγκεκριμένη περίοδο (Monson 2007: 141). Οι περισσότεροι μουσικοί της τζαζ δημιούργησαν κομμάτια για καθαρά μουσικούς και όχι κοινωνικούς λόγους. Σαφέστατα, γίνεται αντιληπτό πως η μουσική, ως μορφή τέχνης, αλλά και οι καλλιτέχνες είναι φυσικό να επηρεάζονται από τις κοινωνικές εξελίξεις. Παρ' όλα αυτά θα ήταν αυθαίρετο να βγει ένα συμπέρασμα που να φωτογραφίζει την τζαζ μουσική ως πολιτική. Όπως δηλώνει και ο μουσικός της τζαζ Albert Ayler σε συνέντευξή του: «Πολιτική και μουσική. Μπορούν να συσχετιστούν με κάποιο τρόπο, αλλά η μουσική είναι μουσική και η πολιτική είναι πολιτική... Οι μουσικοί κάνουν μουσική» (Gridley 2007: 145).

Βέβαια, υπάρχουν και αυτοί που υποστηρίζουν πως οι πολιτικές διαμαρτυρίες και κινητοποιήσεις, όπως αυτή στην πόλη του Montgomery, λειτούργησαν ως ερεθίσματα για τους μουσικούς παρακινώντας τους να εκφράσουν την γνώμη τους δημόσια και να συμβάλουν με όποιον τρόπο μπορούν στο κίνημα. Για παράδειγμα η Ingrid Monson (2007) στο βιβλίο της «Freedom Sounds: Civil rights call out to jazz and Africa» υποστηρίζει πως:

Δεν είναι τυχαίο, κατά την άποψή μου, ότι η μουσική ανθοφορία που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του 1956 και του 1967 συνέβη με φόντο αυτό το κοινωνικά και πολιτικά θορυβώδες υπόβαθρο. Η αίσθηση ότι διακυβευόνταν πολλά οδήγησε σε μια έντονη

μουσική πρακτική που μέχρι σήμερα αποτελεί τον πυρήνα του τι σημαίνει να είσαι μουσικός τζαζ (2007: 282).

Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως η μουσική της τζαζ που είχε πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη δεκαετία του '50 και του '60, παρότι φέρεται να αποτελεί μουσική διαμαρτυρίας που επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, εν τέλει δεν είναι αυτή που προκάλεσε το Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων. Αν και η συγκεκριμένη μουσική μπορεί να αποτελούσε μέσο έκφρασης της δυσαρέσκειας των καταπιεσμένων ανθρώπων, πολλές φορές δεν είχε καμία τέτοια πρόθεση (Χόμπσμπομ 1993: 260). Αυτή η αίσθηση ελευθερίας που παρέχει γενικότερα η τζαζ στους μουσικούς αλλά και στους ακροατές της, θα ήταν πιο εύλογο να κατανοηθεί ως ένας τρόπος καλλιτεχνικής έκφρασης εντός ενός μουσικού είδους παρά ως μια συμβολική απόδοση ενός πολιτικού κινήματος. Εξάλλου, δίκαια έχει χαρακτηριστεί και ως «τρόπος ζωής», καθώς πρόκειται για μια πραγματικά ρεαλιστική μουσική, που αποτυπώνει «τις προσωπικές εμπειρίες, τις σκέψεις και τη σοφία του κάθε ανθρώπου» (Στερνς 1988: 288), που είτε αντλεί έμπνευση από την εκάστοτε πολιτική επικαιρότητα είτε όχι.

Μπορεί λοιπόν να γίνει ξεκάθαρο πως η μουσική για την οποία γίνεται λόγος λαμβάνει χώρα γύρω από ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, το οποίο και θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνεται υπόψη. Παρότι όμως δεν αναπτύσσεται στο κενό, αυτό δεν σημαίνει πως παύει να διακατέχεται από μια σχετική αυτονομία (Steinberger 1998). Κλείνοντας λοιπόν θα δανειστώ μια φράση του διάσημου συγγραφέα και εκδότη Dan Morgensten ο οποίος λέει πως: «Η μουσική μιλάει αποτελεσματικά όταν το κάνει με τους δικούς της όρους και δεν μπερδεύεται με τις πολιτικές ρητορικές» (Morgensten 2016), την οποία και θα κρατήσω ως γενική αρχή.

2.2 Ο Αυτοσχεδιασμός στη μουσική τζαζ

*«Η Τζαζ είναι Ελευθερία»,
Thelonious Monk*

Η πρώτη έννοια που μας έρχεται κατά κύριο λόγο στο μυαλό ως συνώνυμο της τζαζ δεν είναι άλλη από την ελευθερία. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως μέχρι και σήμερα η τζαζ θεωρείται ως η μουσική έκφραση της ελευθερίας. Πολλοί καλλιτέχνες κατά καιρούς βρήκαν πρόσφορο έδαφος στο συγκεκριμένο μουσικό είδος ούτως ώστε να εκφράσουν τις ιδέες, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους πάνω σε διάφορα θέματα, με πιο σημαντικό την επιθυμία τους για χειραφέτηση και κοινωνική αλλαγή. Το πιο αντιπροσωπευτικό ίσως παράδειγμα αυτής της έκφρασης αποτελεί το Κίνημα Πολιτικών Δικαιωμάτων κατά το οποίο μια μεγάλη μερίδα τζαζ μουσικών προσέδωσε μια πολιτική διάσταση στη συγκεκριμένη μουσική. Όπως είναι ήδη γνωστό άλλωστε, η τζαζ έχει συσχετιστεί σε μεγάλο βαθμό με τον μακροχρόνιο αγώνα των αфроαμερικανών για την εξάλειψη των διακρίσεων και του φυλετικού ρατσισμού που δέχονταν, στον οποίο και υιοθέτησε μια θετική στάση υπέρ της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων.

Το βασικό χαρακτηριστικό γύρω από το οποίο εξελίχθηκε ολόκληρη η τζαζ είναι αναμφισβήτητα ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος μάλιστα έχει συνδεθεί στενά με την παράδοση της μαύρης μουσικής, σε αντίθεση με τη σύνθεση, η οποία αναγνωρίζεται ως στοιχείο της μουσικής των λευκών (Brown, Goldblatt, & Gracyk 2018: 65). Βέβαια, ο αυτοσχεδιασμός σαφώς και δεν είναι ένα στοιχείο που πρωτοεμφανίστηκε στην τζαζ μουσική. Τουναντίον, μορφές αυτοσχεδιασμού συναντάμε σε μια σειρά μουσικών ειδών παγκοσμίως (Gridley 2014: 28). Ωστόσο, ο αυτοσχεδιασμός είναι άρρηκτα συνυφασμένος με την τζαζ μουσική, αφού μέσω αυτής κατάφερε να ανυψωθεί στα μάτια περισσότερων ανθρώπων, δίνοντας μια νέα διάσταση στον όρο (Sarath 2013). Όντας λοιπόν μια μουσική άρρηκτα συνδεδεμένη με τον αυτοσχεδιασμό, η τζαζ δεν θα μπορούσε παρά να αποτελέσει ένα σύμβολο ελευθερίας, φέρνοντας μια επανάσταση στην τότε μουσική πραγματικότητα.

Σκοπός κάθε αυτοσχεδιαστικής πράξης είναι αναμφίβολα η ανάδειξη της μοναδικότητας του ατόμου και όχι η απεγάδιαστη μουσική παράσταση. Με αυτό το σκεπτικό λοιπόν, η τζαζ, και ειδικότερα η αυτοσχεδιαστική τζαζ, όχι απλά επιτρέπει αλλά και επιζητά μια σχετική ατέλεια στη μουσική δημιουργία, θεωρώντας πως μέσα από

τα λάθη μπορούν πολλές φορές να προκύψουν αρκετά ενδιαφέρουσες και ίσως καλύτερες εμφανίσεις (Gridley 2014: 34). Όπως λέει και ο Wynton Marsalis: «Στην Τζαζ, ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι θέμα απλώς να φτιάξεις κάτι. Η Τζαζ, όπως και οποιαδήποτε γλώσσα, έχει τη δική της γραμματική και λεξιλόγιο. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, μόνο μερικές επιλογές που είναι καλύτερες από άλλες» (Rentfrow, & Levitin 2019: 547).

Ο αυτοσχεδιασμός λοιπόν συχνά γίνεται κατανοητός ως η αυθόρμητη δημιουργία κατά τη διάρκεια μια μουσικής επιτέλεσης, από την πλευρά τόσο του μουσικού όσο και του τραγουδιστή. Μέσα από έναν τέτοιο ορισμό, ο αυτοσχεδιασμός γίνεται αντιληπτός ως μια διαδικασία αρκετά εύκολη, κάτι που σε καμία περίπτωση δεν αληθεύει. Κι αυτό γιατί ο παραπάνω ορισμός αγνοεί σημαντικές πτυχές της διαδικασίας την οποία ακολουθεί ένας καλλιτέχνης για την παραγωγή του συγκεκριμένου ήχου. Ο αυτοσχεδιασμός, όπως και ολόκληρη η μουσική της τζαζ, διέπεται επίσης από κανόνες (Brown et al. 2018). Η τζαζ, όπως τόνισε και ο Marsalis, έχει, όπως και κάθε γλώσσα, τον δικό της κώδικα τον οποίο και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ένας καλλιτέχνης αυτού του είδους. Είναι ίσως οι μουσικοί της τζαζ που με το ταλέντο τους κάνουν τον αυτοσχεδιασμό να μοιάζει με μια απλή και ανεπιτήδευτη διαδικασία, μιας και στην πραγματικότητα αποτελεί μια ιδιαίτερα κοπιαστική και προμελετημένη μορφή έκφρασης.

Θα πρέπει λοιπόν να γίνει κατανοητό πως ο αυτοσχεδιασμός πολλές φορές διέπεται από κανόνες και πραγματοποιείται μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο. Θα ήταν τουλάχιστον επιπόλαιο να δημιουργηθεί μια εικόνα η οποία να φωτογραφίζει τον αυτοσχεδιασμό στην τζαζ μουσική ως την απόλυτη ελευθερία έκφρασης. Σαφέστατα, διακατέχεται τόσο από κανόνες όσο και περιορισμούς, ούτως ώστε να επικρατεί μία σχετική αρμονία. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν σημαίνει ότι πρόκειται για μία προκαθορισμένη συνθήκη δίχως κανένα ίχνος αυθορμητισμού. Σε αυτή την περίπτωση θα ήταν άτοπο να μιλάμε για αυτοσχεδιασμό. Ουσιαστικά, αυτό που θα πρέπει να κρατήσουμε είναι πως είναι σφάλμα να προχωράμε σε γενίκευση, υιοθετώντας μία συγκεκριμένη αρχή για τον αυτοσχεδιασμό που διέπει τη τζαζ μουσική, αλλά να ακολουθήσουμε έναν πιο ελεύθερο δρόμο, αυτόν που μας χαράζει το συγκεκριμένο μουσικό είδος.

Ουσιαστικά η τζαζ φαίνεται να επιδιώκει μια ισορροπία και αλληλεξάρτηση μεταξύ ιδεών δημιουργημένων-στη-στιγμή και προκαθορισμένων παραμέτρων, έτσι ώστε το αυθόρμητο και το προ-αποφασισμένο να συνυπάρχουν φυσικά και αβίαστα.

Παρομοιάζεται μάλιστα συχνά με μια συζήτηση, όπου οι συν- διαλεγόμενοι, αφού σκεφτούν στα γρήγορα πάνω σε αυτό που ακούν από τον συνομιλητή τους, προσφέρουν με τη σειρά τους τη δική τους άποψη την οποία επίσης διαμορφώνουν εκείνη τη στιγμή (Sayani 2010). Κατά τον ίδιο τρόπο και οι μουσικοί της τζαζ αυτοσχεδιάζουν, αφότου πρώτα δημιουργήσουν μια εικόνα της νότας που έπεται στο μυαλό τους (Sayani 2010). Ο αυτοσχεδιασμός έδωσε την ευκαιρία στους μουσικούς της τζαζ να αισθανθούν ελεύθεροι. Πολλοί σημαντικοί καλλιτέχνες της τζαζ σκηνης θέλησαν να δοκιμαστούν και να εκφραστούν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, με άλλους ωστόσο να μην γοητεύονται ιδιαίτερα από τον συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης. Παρακάτω θα γίνει μια αναφορά κάποιων από τους σημαντικότερους καλλιτέχνες της δεκαετίας '50 και '60, οι οποίοι είδαν την τζαζ ως έναν χώρο ανέλιξης της προσωπικής και συλλογικής ελευθερίας.

Ο Miles Davis (1926-1991) είναι ίσως ο πιο καινοτόμος καλλιτέχνης της τζαζ σκηνης, ο οποίος μέσα από τα έργα του βοήθησε στη εξέλιξη της τζαζ μουσικής αλλά και στη διαμόρφωση νέων υποειδών τζαζ. Ο ίδιος προτιμούσε την αυθόρμητη σύνθεση από την προσκόλληση σε υπάρχοντα μουσικά κομμάτια, αφήνοντας τον εαυτό του ελεύθερο να εκφραστεί παίζοντας. Είχε ένα δικό του ξεχωριστό στυλ παιχνιδιού, ιδιαίτερα χαλαρό και ρέον, βασισμένο σε μια συγκεκριμένη μελωδία, το οποίο και τον διέκρινε από άλλους μουσικούς, κάνοντάς τον τελικά διάσημο (Gridley 2014: 261). Το άλμπουμ του «Kind of blue», το κορυφαίο σε πωλήσεις τζαζ άλμπουμ όλων των εποχών, που κυκλοφόρησε το 1959, είναι ίσως το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα του δισκογραφικού του έργου, μέσα από το οποίο θέλησε να δώσει μια νέα προσέγγιση στον τζαζ αυτοσχεδιασμό (Gridley 2014). Αυτό στο οποίο αποσκοπούσε ουσιαστικά με το συγκεκριμένο άλμπουμ του, ήταν η αποτύπωση του αυθόρμητου στοιχείου, το οποίο κατάφερε ηχογραφώντας τα κομμάτια μία και μοναδική φορά, ζητώντας από τους μουσικούς «να αυτοσχεδιάσουν σε μια κλίμακα - και αυτή η στατική μορφή έδωσε την αίσθηση ενός πεδίου αρμονικής δύναμης, πιο διαλογιστικού και ανοιχτού στην ατομική εξερεύνηση». (Saul 2003: 218)

Σίγουρα ένας από τους πιο αξιομνημόνευτους καλλιτέχνες της τζαζ μουσικής όλων των εποχών είναι ο John Coltrane (1926-1967), ο οποίος μέσα από τους ρηξικέλευθους αυτοσχεδιασμούς του συνέβαλε στην αναμόρφωση της αισθητικής ολόκληρης της τζαζ (Gridley 2014). Σε αντίθεση με παλαιότερους μουσικούς, που αποσκοπούσαν κυρίως στην ευχαρίστηση του κοινού, ο Coltrane ακολούθησε έναν διαφορετικό

δρόμο παίζοντας μια πιο δύσκολη μουσική με πνευματικό χαρακτήρα που ήταν αμφίβολο αν θα γινόταν αποδεκτή από το κοινό (Gridley 2014). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το άλμπουμ του «Giant Steps», που κυκλοφόρησε το 1959, ένα έργο το οποίο παρότι βασισμένο στον αυτοσχεδιασμό φημίζεται για την πολυπλοκότητα που το διακρίνει (Gridley 2014: 293). Μάλιστα χαρακτηρίζεται, όχι αδικώς, ως ένα από τα πιο απαιτητικά έργα για αυτοσχεδιασμό μέχρι σήμερα.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει και ο Charles Mingus (1922-1979), ο οποίος αναμφίβολα είναι ένας από τους σπουδαιότερους καλλιτέχνες της τζαζ σκηνης. Μέσα από τα κομμάτια του αλλά και το προσωπικό και ασύγκριτο στυλ του, «ο θυμωμένος της τζαζ» (Saul 2003: 8), όπως είναι γνωστός, άσκησε σημαντική επίδραση στην μουσική, συμβάλλοντας μάλιστα στην γένεση του κινήματος της free jazz. Ο ίδιος, αντιλήφθηκε την έννοια της ελευθερίας ως μια σφαίρα μουσικής δράσης, μια δυναμική την οποία ήθελε να μεταλαμπαδεύσει και σε άλλους μουσικούς. Έτσι λοιπόν ίδρυσε το Jazz Workshop, μια ομάδα της οποίας ήταν επικεφαλής, με σκοπό την προαγωγή του αυτοσχεδιασμού στον κύκλο των μουσικών της τζαζ και συγκεκριμένα την ανάδειξη του συλλογικού αυτοσχεδιασμού (Saul 2003). Η μουσική του, ιδιαίτερη και μη αναμενόμενη, όπως υπογραμμίζει και ο Saul «χαρακτηριζόταν από τα πάντα εκτός από περιορισμό» (2003: 8). Αν και η αυτοσχεδιαζόμενη μουσική είχε την μορφή ενός απλού τζαζ σόλο, διέπονταν παράλληλα από μια υπερβολή, την οποία δύσκολα θα μπορούσε κάποιος μουσικός να ακολουθήσει πόσο μάλλον να προβλέψει (Saul 2003: 162). Ουσιαστικά, συνδύαζε με έναν μοναδικό τρόπο την απλότητα με την πολυπλοκότητα, μένοντας στην ιστορία ως ο πιο συντηρητικός και ταυτόχρονα ο πιο πρωτοποριακός από όλους τους τζαζ μουσικούς. Ολόκληρο το άλμπουμ του «Pithecanthropus Erectus» (1956), αλλά και μεμονωμένα το ομώνυμο κομμάτι του δίσκου αυτού, ήταν ίσως από τα πρώτα του εγχειρήματα στα οποία μπορεί να διακρίνει κανείς αυτή την ισορροπία που προσπαθεί να πετύχει, μέσα από πολύπλοκες μορφές, μεταξύ σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού (Saul 2003: 182).

Κλείνοντας, κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά σε έναν ακόμη μουσικό της τζαζ, αυτόν με την μεγαλύτερη ίσως επιρροή κατά την δεκαετία του '50 και του '60, τον Ornette Coleman (1930-2015). Αντιτιθέμενος στην κυρίαρχη ιδεολογία, ο Coleman θέλησε να υιοθετήσει μια πιο ελεύθερη φιλοσοφία και να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην μελωδία, παρά σε αυστηρούς κανόνες και δομές (Gridley 2014: 314). Στην πράξη ωστόσο η μουσική του δεν ήταν τόσο ελεύθερη όσο χαρακτηρίζεται συ-

νήθως. Ο ίδιος, αν και υποστηρίζει πως δεν υπάρχει σωστός τρόπος για να παίξει κάποιος μουσική, και συγκεκριμένα τζαζ μουσική, εντούτοις φαίνεται να μην αφήνει τίποτα στην τύχη, ζητώντας από τους υπόλοιπους μουσικούς της μπάντας του να ακολουθούν τις δικές του οδηγίες (Gridley 2014: 314). Το ίδιο ισχύει και για το άλμπουμ του «Free Jazz: A Collective Improvisation», το οποίο κυκλοφόρησε το 1960 και τάρραξε τα νερά της τότε τζαζ σκηνής.

Πολλά ακόμα θα μπορούσαν να ειπωθούν για τη τζαζ μουσική και για την σχέση που αυτή έχει με την έννοια της ελευθερίας, καθώς πρόκειται για ένα μουσικό είδος φανερά επηρεασμένο αλλά και βασισμένο στην αντίληψη ότι η απελευθέρωση των μουσικών πολλές φορές θα μπορούσε να αποτελέσει ακόμα και ένα μέσο για την επίτευξη της καθολικής ελευθερίας στην κοινωνία. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά ενός ακόμα μουσικού ρεύματος εστιασμένου στην ελευθερία, του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, το οποίο έχει διαμορφώσει τη δική του οπτική για μουσική πράξη και δημιουργία.

2.3 Το μουσικό ρεύμα του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού

*«Embrace uncertainty.
Some of the most beautiful chapters in our lives
won't have a title until much later»,
Bob Goff*

Αν έπρεπε να περιγράψουμε τον αυτοσχεδιασμό με μία φράση θα μπορούσαμε, ακολουθώντας τον ορισμό της French, να πούμε γενικά πως πρόκειται για μια αυθόρμητη, μη καταγεγραμμένη και πρωτότυπη δημιουργία μουσικής (French 2005), η οποία εστιάζει στην προσωπική έκφραση του καλλιτέχνη. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει άλλωστε και ο Apel (1972: 404), ο αυτοσχεδιασμός πρόκειται για την «τέχνη του να εκτελεί κανείς μουσική αυθορμήτως, χωρίς την βοήθεια χειρογράφου, σκίτσων ή μνήμης» (στο Κανελλόπουλος 2010: 240). Είναι μια δραστηριότητα, δηλαδή, που συμβαίνει σε «πραγματικό χρόνο», χωρίς κάποια παραπομπή σε παρτιτούρα (Nunn 1998). Υπό αυτό το πρίσμα, η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται ιδιαίτερα απλή

και ελεύθερη από κανόνες, κάτι που στην πραγματικότητα ασφαλώς και δεν αληθεύει, αφού αποτελεί μια διαδικασία αρκετά απαιτητική, με τον Nunn να την χαρακτηρίζει ως «πολύπλοκη και αυθόρμητη» ταυτόχρονα. Ένας εκτενέστερος ορισμός του αυτοσχεδιασμού λοιπόν θα μπορούσε να είναι αυτός των Horsey et al., σύμφωνα με τον οποίο, ο αυτοσχεδιασμός είναι «η δημιουργία ενός μουσικού έργου την ίδια τη στιγμή της εκτέλεσής του. Μπορεί να εμπεριέχει την άμεση σύνθεση του έργου από τους εκτελεστές του ή την επεξεργασία ή την προσαρμογή ενός υπάρχοντος πλαισίου ή οτιδήποτε μεταξύ αυτών των δύο πόλων» (στο Κανελλόπουλος 2010: 240).

Θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα το πλαίσιο δημιουργίας του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού αν ερχόμασταν πιο κοντά στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι αυτοσχεδιαστές, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν εξέλιξη των ήδη υπάρχοντων μουσικών δομών που συναντώνται σε διάφορα μουσικά ρεύματα (Bailey 1992). Κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες που δίνουν πιθανές εξηγήσεις σχετικά με την προέλευση του αυτοσχεδιασμού. Παρακάτω γίνεται αναφορά στις κυριότερες από αυτές τις θεωρίες που έχουν επικρατήσει ανά τα χρόνια.

Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει πως η γέννηση του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ήταν αποτέλεσμα των εξελίξεων που συνέβησαν τις δεκαετίες '50 κι '60. Από τη μία μεριά παρατηρείται η διαρκής ανοδική πορεία της τζαζ μουσικής, με την φρι τζαζ να πρωτοστατεί και κύριους εκπροσώπους της τους Cecil Taylor, Ornette Coleman, Albert Ayler, John Coltrane και από την άλλη έρχεται στο φως μια νέα αντίληψη για την μουσική δημιουργία με επίκεντρο το τυχαίο από τους John Cage, Earl Brown, Stockhausen, Oliveros κ.α. Στα μέσα λοιπόν της δεκαετίας του '60, αυτές οι δύο προσεγγίσεις συνδυάζονται και έχουν ως συνέπεια την δημιουργία ενός νέου ρεύματος στη μουσική σκηνή, τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Συνθέτες τόσο της τζαζ όσο και της υπόλοιπης μουσικής σκηνής ενστερνίστηκαν αυτή τη νέα φιλοσοφία για την μουσική δημιουργία και άρχισαν να εισάγουν νέες ιδέες και τεχνικές στην εκτέλεση τους, οι οποίες θα τους προσέφεραν μια λιγότερη ασφάλεια και περισσότερη ελευθερία. (Nyman 2011). Πολλά μουσικά σχήματα ακολούθησαν τις πρακτικές αυτές με χαρακτηριστικό παράδειγμα το συγκρότημα AMM στην Αγγλία, το οποίο δημιουργήθηκε το 1965 από τους Eddie Prévost, Lou Gare και Keith Rowe. Ο Laurence Sheaff και ο συνθέτης Cornelius Cardew έγιναν σύντομα μέλη της ομάδας, ενώ, από το 1989 ως σήμερα, τα μέλη του είναι οι Prévost, Rowe και John Tilbury. Πρόκειται για ένα

σύνολο, το οποίο άσκησε σημαντική επιρροή στον χώρο της αυτοσχεδιαστικής μουσικής (Prévest 1995).

Η παραπάνω ωστόσο αποτελεί μία μόνο από τις θεωρήσεις που υιοθετούνται και αφορούν την προέλευση του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού. Η άλλη κυρίαρχη θεωρία είναι αυτή του Roger Sutherland, ο οποίος στο *New Perspectives In Music*, υποστήριξε πως ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός πρόκειται για την μουσική εξέλιξη κάποιων μεταπολεμικών πρακτικών που είχαν υιοθετήσει διάφοροι συνθέτες της εποχής, όπως οι Cardew, Stockhausen, Rzewski και Evangelisti. (Toop 2016: 30).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του συγκεκριμένου ρεύματος αποτέλεσε η αμφισβήτηση της μέχρι τότε αντίληψης για την δυτική μουσική, κατά τις δεκαετίες '50 και '60, σύμφωνα με την οποία η ελευθερία που προσέφερε ο συνθέτης του μουσικού έργου στον εκτελεστή, για να συμβάλλει και αυτός με τη σειρά του στην ολοκλήρωση του κομματιού, ήταν μηδαμινή, αν όχι ανύπαρκτη. Αυτή η αντίληψη λοιπόν άρχισε να επαναπροσδιορίζεται τις δεκαετίες '50 και '60, όταν άρχισαν να εμφανίζονται νέα μέσα για την σύνθεση, την αναπαραγωγή και την εκτέλεση των μουσικών έργων, που άνοιξαν τον δρόμο για την ανάδειξη των αυτοσχεδιαστικών πρακτικών στην μουσική δημιουργία και πράξη (Nunn, 1998). Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός λοιπόν φαίνεται πως αποτελεί ένα ρεύμα με επιρροές από διαφορετικά μουσικά είδη, μεταξύ άλλων της ευρωπαϊκής λόγιας μουσικής, της τζαζ και της *avant garde* μουσικής.

Λόγω της μεγάλης πορείας που έχει διανύσει από τη δεκαετία του '60 μέχρι και σήμερα, ο αυτοσχεδιασμός γίνεται συχνά αντιληπτός ως ένα ξεχωριστό και αυτόνομο είδος μουσικής με πολλούς να έχουν προσπαθήσει να δώσουν έναν πλήρη ορισμό του. Είναι απόλυτα κατανοητό πως θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί με την εξαγωγή ορισμών που αφορούν την αυτοσχεδιαστική πράξη, κάτι που διατείνεται και ο David Borgo. Ο ίδιος έχει μάλιστα πει το εξής, «Ο ορισμός του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού με αυστηρά μουσικούς όρους δυνητικά χάνει το πιο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του-την ικανότητα ενσωμάτωσης και διαπραγμάτευσης διαφορετικών προοπτικών και κοσμοθεωριών» (2002: 167).

Ωστόσο, εύστοχος θα μπορούσε να θεωρηθεί κατ' εμένα ο ορισμός του Nunn, ο οποίος χαρακτηρίζει τον αυτοσχεδιασμό ως «πολλαπλές αυθόρμητες διαδικασίες δη-

μιουργίας μουσικής σε πραγματικό χρόνο, ως άμεση απόκριση στις επιρροές του μουσικού πλαισίου όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μουσικούς, και ως έμμεση απόκριση στον ευρύτερο χαρακτήρα ίδιου του περιεχομένου όπως αυτό γίνεται αντιληπτό και ως έμμεση ανταπόκριση στον ευρύτερο χαρακτήρα του πλαισίου» (Nunn 1998). Αντιλαμβάνεται δηλαδή τον αυτοσχεδιασμό ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη μουσική διαδικασία της οποίας το περιεχόμενο καθορίζεται με βάση το εκάστοτε μουσικό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του. Ουσιαστικά, ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα ταξίδι προς το άγνωστο, ένα ταξίδι συνεχούς αναζήτησης απαντήσεων στους ήχους που διαδέχονται αδιάκοπα ο ένας τον άλλο (Kanellopoulos 2011: 122,123).

Κατά τη διάρκεια της αυτοσχεδιαστικής πράξης, λοιπόν, δημιουργείται μια νέα αντίληψη του χρόνου, καθώς οι αποφάσεις για την συνέχεια παίρνονται επί τόπου. Από αυτή την άποψη προκύπτει και η άρνηση των μουσικών να διαφυλάξουν τα μουσικά έργα που δημιουργούν και να αφήσουν πίσω τους τη δική τους κληρονομιά. Οι ίδιοι είναι υπέρμαχοι της άποψης πως κάθε στιγμή ενός αυτοσχεδιασμού μπορεί να είναι και η τελευταία του στιγμή, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να κρατήσουν ζωντανή την φαντασία και την δημιουργικότητά τους για το μουσικό έργο που προσπαθούν συνεχώς να εξελίσσουν (Toop 2016: 130,131).

Αδιαμφισβήτητα, αυτή η νέα αντίληψη για τον χρόνο προσφέρει μεγάλη ελευθερία στον μουσικό. Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να έχουμε υπόψιν μας πως για την κατάκτηση αυτής της ελευθερίας, απαιτείται μεγάλη προσοχή, συγκέντρωση καθώς και ένα αίσθημα υποχρέωσης από την πλευρά του αυτοσχεδιαστή ο οποίος θα πρέπει να παραμένει διαρκώς παρών στην αυτοσχεδιαστική διαδικασία. Μάλιστα, όπως υπογραμμίζει και ο Κανελλόπουλος:

Για να το πούμε ξεκάθαρα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι ο πιο θεμελιώδης «κανόνας» που πρέπει να τηρείται αυστηρά, είναι ο εξής: «να συνεχίσεις». Να αυτοσχεδιάζεις σημαίνει να νιώθεις μια αίσθηση υποχρέωσης να παραδοθείς στη μουσική που εκτυλίσσεται, να προσπαθείς για να δημιουργήσεις μουσικό νόημα και να μη βγει ποτέ εκτός πλαισίου (2011: 119).

Ουσιαστικά, ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός ισορροπεί μεταξύ της ανάγκης του καλλιτέχνη για μουσική ελευθερία και της υποχρέωσής του να διατηρεί μια «στάση συνείδησης» απέναντι στην μουσική. Θα πρέπει δηλαδή κάθε στιγμή να είναι απορροφημένος από την μουσική που ο ίδιος δημιουργεί και να κάνει ενσυνείδητες μουσικές

επιλογές που θα έχουν πάντα κάτι παραπάνω να προσφέρουν. Μόνο έτσι θα μπορέσει να φτάσει στην πολυπόθητη ελευθερία.

Πολλοί μουσικοί υποστήριζαν πως ένα στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην κατάκτηση της απόλυτης ελευθερίας είναι η απaráμιλλη δεξιοτεχνία που πρέπει να διέπει τον αυτοσχεδιαστή. Πιο συγκεκριμένα, μουσικοί όπως οι Lennie Tristano, Joe Harriott και αργότερα ο Keith Jarrett πίστευαν ακράδαντα πως αυτοσχεδιαστές με υψηλού επιπέδου δεξιοτεχνία διέθεταν ένα σημαντικό προσόν που συνέβαλε αρχικά στην εξασφάλιση της συνέχειας του μουσικού έργου και οδηγούσε μετέπειτα στην πολυπόθητη ελευθερία (Toop 2016: 164,165).

Κάποιοι άλλοι μουσικοί επίσης πίστευαν πως η απελευθέρωση μπορεί να έρθει ύστερα από την πλήρη απορρύθμιση και κατάλυση των μουσικών κανόνων και πρακτικών που ίσχυαν μέχρι τότε, στον χώρο της τζαζ για παράδειγμα. Αυτή την άποψη ενστερνίστηκαν και οι εικαστικοί και πειραματικοί μουσικοί Jean Dubuffet και Asger Jorn καθώς και το συγκρότημα Ongaku, οι οποίοι ήταν υπέρμαχοι της κατάργησης των διάφορων μουσικών κανόνων και μεθόδων πιστεύοντας πως έτσι θα έρθουν πιο κοντά στην απελευθέρωση. Άλλη άποψη είχε ο Lucas Foss, ο οποίος δήλωνε πως δεν υφίσταται αυτοσχεδιασμός χωρίς την παρουσία συγκεκριμένων κανόνων και αρχών (2016:127). Ο ίδιος έκανε μάλιστα διάκριση μεταξύ ατομικού και ομαδικού αυτοσχεδιασμού, υποστηρίζοντας πως και στις δύο περιπτώσεις χρειάζονται κανόνες, με τον ατομικό να δίνει σίγουρα μεγαλύτερη ελευθερία σε σχέση με τον ομαδικό, ο οποίος απαιτεί την ακολουθία συγκεκριμένων κανόνων από την ομάδα ώστε να μην επικρατήσει το απόλυτο χάος.

Εύστοχα, ο αυτοσχεδιασμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σύνολο πανιδιωματικών πρακτικών, με καταβολές από τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε ατόμου, αποτελώντας έναν χώρο δράσης στον οποίο όλα σχεδόν είναι δυνατά, με τον εκτελεστή να είναι απόλυτα ελεύθερος να βάλει την προσωπική του σφραγίδα στις δημιουργίες του (Cobussen & Costa 2015: 160,161). Φαίνεται πως απώτερος σκοπός του είναι ο πειραματισμός και όχι η ριζική καινοτομία που εκφράζει η τζαζ και η πρωτοποριακή-πειραματική μουσική της Ευρώπης. Είναι μια πρακτική απομακρυσμένη από την αναπαραγωγή κάποιου υπάρχοντος μουσικού είδους και στοχεύει στην δημιουργία ενός ανοιχτότερου πεδίου μουσικής δημιουργίας (Kanellopoulos 2011: 118).

Ο αυτοσχεδιασμός προσφέρει στον/στην καλλιτέχνη μια αίσθηση ελευθερίας να επιλέξει ο/η ίδιος/α τον τρόπο με τον οποίο θα εκφραστεί, απαλλάσσοντάς τον/την από κάθε είδους περιορισμούς που μπορεί να εμφανίζει η μουσική πράξη, μια ελευθερία που δεν είναι προκαθορισμένη αλλά που συνεχώς μεταβάλλεται και αλλάζει μορφή ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται ο εκάστοτε αυτοσχεδιασμός. Έχει την ιδιότητα να παράγει μοναδικές στιγμές, μη αναστρέψιμες, μέσα από τον πειραματισμό με διάφορους ήχους, χωρίς να υπόκειται σε συγκεκριμένους κανόνες και τεχνικές αλλά εστιάζοντας πρωτίστως στην εσωτερική ανάγκη για προσωπική έκφραση, να δίνει σε όλους την ευκαιρία να δημιουργήσουν ανεξαρτήτως των όποιων μουσικών γνώσεων μπορεί να έχουν, έχοντας ως απώτερο σκοπό την απελευθέρωση του εκτελεστή. Και αυτό είναι που δίνει στον/στην μουσικό την αίσθηση ελευθερίας (Kanellopoulos 2011: 120).

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης αυτών των δύο μουσικών ρευμάτων, της τζαζ και του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, καθώς και την σύνδεσης αυτών με την έννοια της ελευθερίας, ήρθε η ώρα να προχωρήσουμε στην παιδαγωγική διάσταση που έχει λάβει η συγκεκριμένη έννοια, ξεκινώντας από τον χώρο της γενικής εκπαίδευσης και καταλήγοντας στην μουσική παιδαγωγική. Πιο συγκεκριμένα, το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με κάποιους από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς όλων των εποχών, δίνοντας έμφαση στην αντίληψη τους περί ελευθερίας και διαπαιδαγώγησης των μαθητών με γνώμονα και σκοπό αυτή, ενώ το τέταρτο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στην μουσική εκπαίδευση και στην ανάγκη ανάδειξη της ως ένα όχημα προς την ελευθερία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΠΟΥ ΜΙΛΗΣΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

*«Education is the key to unlock
the golden door to freedom»,
George Washington Carver*

3.1. Η θεωρία του Jean-Jacques Rousseau για την ανάπτυξη ενός ελεύθερου ατόμου, στο έργο του «Αιμίλιος ή περί αγωγής»

Τη θεωρία του σχετικά με την ιδανική κατ' αυτόν αγωγή αποδίδει, στο βιβλίο του «Αιμίλιος ή περί αγωγής», ο Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Πρωταρχικός στόχος του συγγραφέα είναι να δημιουργήσει ένα χειραφετημένο άτομο, που αξιοποιεί την έμφυτη ελευθερία της φύσης του και ανακαλύπτει μόνος του τις δυνατότητές του αλλά και την ίδια την γνώση (Rousseau 2006). Επίκεντρο της αγωγής για αυτόν είναι το ίδιο το παιδί, το οποίο αναπτύσσει αυτόβουλα την ιδιαίτερη προσωπικότητά του. Μεταβάλλοντας λοιπόν τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, ο Rousseau εγκαινιάζει μια νέα εποχή και θέτει τις βάσεις για έναν νέο προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Κεντρική θέση στην ιδέα του περί αγωγής κατέχει η έννοια της ανθρώπινης φύσης και η προσπάθεια διαφύλαξής της. Με την έννοια της φύσης ο Rousseau αναφέρεται στην αρχική αγνή κατάσταση του ατόμου, η οποία υφίσταται αλλοίωση μέσα στην οργανωμένη κοινωνία (Rousseau 2006). Θεωρεί πως το άτομο είναι σημαντικό να επιστρέψει σε αυτή την κατάσταση και να βγει από τον φαύλο κύκλο των πλασματικών αναγκών που δημιούργησε, είτε ο ίδιος στον εαυτό του ή κάποιος άλλος, στα πλαίσια της κοινωνίας στην οποία ζει (Rousseau 2006: 97). Ωστόσο, αυτό που προτείνεται δεν είναι η απομάκρυνση του από τον πολιτισμό, αλλά η διατήρηση της αρχικής του ταυτότητας μέσα σε αυτόν (Rousseau 2006: 73). Στο κείμενό του σημειώνει πως:

...θέλοντας να διαμορφώσω τον άνθρωπο της φύσης, δεν πρόκειται να τον εξορίσω βαθιά στα δάση, αλλά, περικλειστος στον κοινωνικό τυφώνα, αρκεί να μην αφεθεί να τον παρασύρουν ούτε τα πάθη, ούτε οι γνώμες των άλλων. Να βλέπει με τα δικά του μάτια, να νιώθει με την δική του καρδιά. Να μην τον κυβερνά καμία εξουσία, εκτός από εκείνη της δικής του λογικής (Rousseau 2006: 73).

Με άλλα λόγια, επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να καθορίζει το ίδιο τη ζωή και τις πράξεις του και όχι να ελέγχεται από εξωτερικές δυνάμεις (Rousseau 2006: 99). Έτσι, το άτομο θα αισθάνεται πραγματικά ελεύθερο και ευτυχισμένο, καθώς, όπως επισημαίνει ο Rousseau, «η ελευθερία του ατόμου εκτείνεται μόνο όσο και οι φυσικές του δυνάμεις, κι όχι πέραν αυτών» (2006: 98).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως απώτερος στόχος του συγγραφέα, γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται και η ιδέα του περί αγωγής, είναι η ανάπτυξη της ελευθερίας του ατόμου. Στον Αιμίλιο επιχειρεί να περιγράψει ένα είδος αγωγής το οποίο στοχεύει στην δημιουργία ενός ανθρώπου ανθεκτικού, που ζει μέσα στην κοινωνία σύμφωνα με αρχές που ο ίδιος θεωρεί ως λογικές, που είναι δηλαδή ο εαυτός του. Σύμφωνα με τον Rousseau, απαραίτητη, για την διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού, είναι η «γνώση της ιδιαίτερης ευφυίας του» (2006: 113), καθώς και η ανατροφή του με βάση τις ατομικές του ικανότητες και κλίσεις. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι:

Κάθε νους έχει τον δικό του τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να καθοδηγείται, και προκειμένου να πετύχουμε είναι σημαντικό να καθοδηγείται με βάση τον δικό του τρόπο και όχι με βάση κάποιον άλλο. Ανθρώπε συνετέ, παρακολούθησε προσεκτικά τη φύση, παρατήρησε καλά τον μαθητή σου πριν του πεις το παραμικρό. Άφησε πρώτα να εμφανιστεί ο σπόρος του χαρακτήρα του σε πλήρη ελευθερία, μην τον πιέσεις, για οποιονδήποτε λόγο, για να τον καταλάβεις καλύτερα (2006: 113).

Σε καμία περίπτωση ο παιδαγωγός δεν θα πρέπει να προσφέρει στον μαθητή του (γίνεται χρήση μόνο του αρσενικού γένους, καθώς η συγκεκριμένη θεωρία αντικατοπτρίζει την αντίληψη του Rousseau για την εκπαίδευση του ανδρικού φύλου μονάχα, Bardy 2003) έτοιμη τη γνώση, αλλά να του ανοίγει τον δρόμο ώστε να την καταστήσει μόνος του (Rousseau 2006: 215). Η ανάπτυξη του παιδιού επιτυγχάνεται φυσικά, μέσω των εμπειριών που αποκομίζει, χωρίς να απαιτείται η άμεση παρέμβαση του παιδαγωγού. Χρέος του δασκάλου είναι να παρατηρεί το παιδί και τις ανάγκες του και να δημιουργεί τις πιο ευνοϊκές συνθήκες για την ικανοποίησή τους (Rousseau 2006: 113). Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχύει την αυτενέργειά του μαθητή του, αποβλέποντας στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας που δρα αυτόνομα (Rousseau 2006: 207). Όπως τονίζει και ο Rousseau στο κείμενό του:

... σπάνια θα πρέπει να προτείνετε αυτό που οφείλει να μάθει. Εκείνος πρέπει να το επιθυμεί, να το αναζητά, να το βρίσκει. Εσείς να το προσαρμόζετε στα μέτρα του, να προκαλείτε επιδέξια αυτήν την επιθυμία και να τον εφοδιάζετε με τα μέσα για να την ικανοποιήσει (2006: 232).

Ουσιαστικά, η αγωγή για την οποία γίνεται λόγος στον Αιμίλιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης κάποιων τρόπων προσέλκυσης του ενδιαφέροντος του παιδιού, με απώτερο στόχο την ανακάλυψη της γνώσης και την άμεση επαφή του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το οποίο ο Rousseau αποκαλεί «αρνητική αγωγή» (2006: 112), ο παιδαγωγός αποκτά φαινομενικά έναν επικουρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφήνοντας τον μαθητή ελεύθερο να «κάνει ό,τι επιθυμεί» (Rousseau 2006: 207). Μάλιστα, ο συγγραφέας, απευθυνόμενος στους παιδαγωγούς, δηλώνει κατηγορηματικά: «Καινούργιε παιδαγωγέ, σου κηρύσσω μια δύσκολη τέχνη, να διαπαιδαγωγείς χωρίς διδαχές και να κάνεις τα πάντα χωρίς να κάνεις τίποτα. Συμφωνώ ότι η τέχνη αυτή δεν ταιριάζει στην ηλικία σου... Είναι, όμως, η μόνη κατάλληλη για να πετύχετε» (Rousseau 2006: 149).

Παρ' όλα αυτά, ο φιλόσοφος δεν παραλείπει να υπογραμμίσει την ανάγκη ύπαρξης μιας διακριτικής καθοδήγησης του μαθητή. Στην πραγματικότητα, το παιδί υφίσταται χειραγώγηση από τον δάσκαλό του, με έμμεσο τρόπο, χωρίς όμως αυτή να γίνεται αντιληπτή (2006: 220). Τουναντίον, παρότι βρίσκεται μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, ο μαθητής εξακολουθεί να αισθάνεται ελεύθερος και να μαθαίνει από τα λάθη του. Σ' αυτή την περίπτωση, εφαρμόζεται αυτό που θα λέγαμε «ορθά ρυθμισμένη ελευθερία» (2006: 110). Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο συγγραφέας:

Ακολουθήστε αντίθετο δρόμο από τον μαθητή σας, ώστε να νομίζει πάντα ότι είναι ο αφέντης, πάντα όμως να είστε εσείς. Δεν υπάρχει υποταγή τόσο τέλεια όσο εκείνη που διατηρεί την επίφαση της ελευθερίας... Χωρίς αμφιβολία, πρέπει να κάνει μόνο ό,τι επιθυμεί· αλλά δεν πρέπει να επιθυμεί παρά μόνο ό,τι εσείς θέλετε να κάνει (Rousseau 2006: 150).

Κατά τον Rousseau, κύριο μέλημα του παιδαγωγού θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να αντιλαμβάνεται μόνο του τα όριά του, δίχως αυτά να του επιβάλλονται από κάποιον άλλο (2006: 150). Ο μαθητής, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αυτοπειθαρχίας, αναλαμβάνει ευθύνες, εξερευνά το περιβάλλον του και αποκτά νέες γνώσεις, θέτοντας τις βάσεις για την απελευθέρωσή του.

Ο «Αιμίλιος ή περί αγωγής» χαρακτηρίστηκε κατά καιρούς ως η αρχή μιας «νέας εκπαίδευσης» (Zimmer 2008: 184), που στοχεύει στην διαμόρφωση ενός ελεύθερου ατόμου ικανού να αντιμετωπίζει κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά μέσα σε μια οργανωμένη κοινωνία. Η αγωγή που προτείνεται φέρνει στο προσκήνιο τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των μαθητών, ενθαρρύνοντας μ' αυτό τον τρόπο την αυτενέργειά τους.

Για τον Rousseau, εξάλλου, είναι σημαντικότερο τα παιδιά να αποκτούν νέες εμπειρίες παρά ανούσιες γνώσεις (2006: 68). Μέσα από αυτό το βιβλίο λοιπόν, αποσκοπεί στην διασφάλιση της ανεξαρτησίας των παιδιών, που αποτελεί την προϋπόθεση για την αρμονική τους εξέλιξη.

3.2. Η έννοια της ελευθερίας μέσα στο παιδαγωγικό έργο του Johann Heinrich Pestalozzi

Μία από τις σημαντικότερες μορφές στην ιστορία της αγωγής είναι αναντίρρητα ο Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), αποκαλούμενος και ως ο «Πατέρας της Νέας Παιδαγωγικής», ο οποίος μέσα από το συγγραφικό και παιδαγωγικό του έργο συνέβαλε καθοριστικά στην θεμελίωση της σύγχρονης εκπαίδευσης (Μαντζάνας 1993). Αισθητά επηρεασμένος από τις αντιλήψεις του J. J. Rousseau περί ανθρώπινης φύσης και φυσικής αγωγής, ο Pestalozzi θέλησε να κάνει πράξη την μεγάλη ιδέα που περιγράφεται στον Αιμίλιο και να δώσει στο παιδί την δυνατότητα να ανακαλύψει τις φυσικές δυνάμεις και κλίσεις του, αφήνοντας το να ακολουθήσει τον δρόμο που η ίδια η φύση του έχει ανοίξει προς την ελευθερία (Houssaye 2000). Υποστηρίζει, μάλιστα, πως για την δημιουργία μιας αυτοδύναμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη τόσο της εσωτερικής φύσης του ατόμου όσο και των σωματικών, πνευματικών και ηθικών δυνατοτήτων του για την δημιουργία μιας αυτοδύναμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Μαντζάνας 1993).

Αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως τον Pestalozzi είναι η ηθική διάπλαση των μαθητών/μαθητριών του και η ενίσχυση του ανθρωπιστικού τους πνεύματος. Θεωρεί πως μ' αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί η αναμόρφωση της κοινωνίας και θα εδραιωθεί η ισότητα και η ελευθερία μεταξύ των πολιτών, για τις οποίες και αγωνίζεται. Χαρακτηριστικά επισημαίνει πως «θα πρέπει να προσπαθήσουμε να γίνουμε άνθρωποι για να μπορέσουμε να ξαναγίνουμε πολίτες, για να μπορέσουμε να μεταρρυθμίσουμε τα κράτη» (Μαντζάνας 1993). Γι' αυτό και ο ίδιος αφιερώθηκε ολοκληρωτικά στους συνανθρώπους του, στους οποίους θέλησε, μέσα από το παιδαγωγικό του έργο, να προσφέρει την ευτυχία που είχαν ανάγκη.

Αυτή η ανιδιοτελής αγάπη του αποτελεί και το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα όλης της παιδαγωγικής του θεωρίας. Είναι μάλιστα και γνωστός ως «ο παιδαγωγός της αγάπης», αφού απώτερος σκοπός του είναι να διαπαιδαγωγήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριές του μέσα στην αγάπη, υποστηρίζοντας πως αυτή στη συνέχεια θα τους/τις οδηγήσει με φυσικό τρόπο και στην κατάκτηση των υπόλοιπων πνευματικών αγαθών (Μαντζάνας 1993). Γι' αυτό, σύμφωνα με τον Pestalozzi, ο παιδαγωγός είναι ανάγκη να δημιουργήσει ένα κλίμα αγάπης και εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/μαθήτριές του. Όπως επισημαίνει και ο ίδιος ο Pestalozzi σε κείμενό του:

Η αγάπη του παιδαγωγού προς το παιδί, ξυπνά και μέσα στο ίδιο το παιδί πάλι την αγάπη-την ίδια αγάπη. Και άμα κυριεύει πια την ψυχή του παιδιού αυτός ο παλμός, έγινε όχι απλώς το πρώτο, αλλά το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο βήμα προς τον βαθύτερο του εξανθρωπισμό, προς την αληθινή μόρφωση (στο Μαντζάνας 1993: 77).

Μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον, το άτομο ενθαρρύνεται να εξερευνησει τις έμφυτες ικανότητές του και να δοκιμάσει τις δυνάμεις του, σταθεροποιώντας σταδιακά την αυτόνομη προσωπικότητά του (Houssaye 2000). Ο Pestalozzi ισχυρίζεται πως έτσι το παιδί νιώθει ελεύθερο να προβάλλει τον πραγματικό εαυτό του, να εκδηλώνει τα συναισθήματά του και να αναπτύσσεται σύμφωνα με την ιδιαίτερη φύση του, αποκτώντας ταυτόχρονα μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού και ελευθερίας με τον δάσκαλό του (Μαντζάνας 1993).

Ο παιδαγωγός από την πλευρά του οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την προσωπικότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά και να προσαρμόζει κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε ο μαθητής να φτάνει στη γνώση, διευρύνοντας παράλληλα το πνεύμα και την ελευθερία του (Houssaye 2000). Ειδικότερα, είναι υπεύθυνος για την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, τέτοιων που να εξάπτουν την περιέργεια του παιδιού και να προάγουν τη αυτενεργή δράση για την επίλυση διάφορων προβλημάτων, την οποία και θεωρεί αναγκαία προϋπόθεση της μάθησης. Επιδιώκοντας να συμβουλεύσει τους εκπαιδευτικούς, ο Pestalozzi δηλώνει:

Δάσκαλε, πρέπει να πείσεις τον εαυτό σου, για την έξοχη αξία της ελευθερίας ... Άφησε το μαθητή ελεύθερο, εφόσον είναι δυνατόν. Αναζήτησε με επιμέλεια καθετί που θα σου επιτρέψει να τον αφήνεις ελεύθερο ήσυχο, με ηρεμία συναισθηματική. Οτιδήποτε μπορείς να διδάξεις με τ' αποτελέσματα αυτής της φύσεως των πραγμάτων, μη το διδάσκεις με τα λόγια σου. Άφησέ τον να αυτενεργεί, να βλέπει, ν' ακούει, να βρίσκει να πέφτει, να σηκώνεται και να γελιέται. Μακριά οι λέξεις από κει, όπου η πράξη, το έργο είναι δυνατά (στο Μαντζάνας 1993: 103).

3.3. Dewey και ελευθερία στην εκπαίδευση

Ο John Dewey (1859-1952) αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους φιλοσόφους του 20^{ου} αιώνα που κατάφεραν να επηρεάσουν σημαντικά τον τομέα της εκπαίδευσης. Το όνομα του έχει συνδεθεί άμεσα με τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, γνωστή ως «προοδευτική παιδαγωγική» (Καμπεζά 2008: 40), στόχος της οποίας είναι η διάπλαση αυτόνομων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα διέπονται από κριτικό πνεύμα και βαθιά δημοκρατικά ιδεώδη. Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής του ήταν η δημιουργία μιας φιλελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας, όχι υπό την στενή έννοια ενός πολιτικού καθεστώτος, αλλά ως την προώθηση έναν γενικότερου τρόπου ζωής, βασισμένο στον σεβασμό, την ισότιμη μεταχείριση και την χειραφέτηση των ατόμων (Κατσαρού 2020: 49).

Σε μια τέτοια κοινωνία λοιπόν, είναι φυσικό να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ύπαρξη ατομικής ελευθερίας. Ο Dewey στο έργο του «Εμπειρία και Εκπαίδευση», διακρίνει δύο πλευρές της έννοιας της ελευθερίας, την εξωτερική, ή αλλιώς «ελευθερία δράσης», και την εσωτερική, την οποία αποκαλεί «διανοητική ελευθερία» (Ντιούι 1980). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εσωτερική ελευθερία τονίζει πώς: «Η μόνη ελευθερία που παρουσιάζει διαρκές ενδιαφέρον είναι η ελευθερία της διάνοησης, δηλαδή η ελευθερία παρατήρησης και κρίσης» (Ντιούι 1980: 47). Επίσης, στο κείμενό του φαίνεται να υποστηρίζει πως η ελευθερία δράσης δεν θα είχε καμία σημασία χωρίς την ύπαρξη της ελευθερίας του νου, καθώς η τελευταία είναι αυτή που συνδέεται με την ορθή κρίση των διαφορετικών παραμέτρων κατά την πραγμάτωση των επιθυμητών σκοπών (Ντιούι 1980: 50).

Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση του Dewey περί ελευθερίας, πρωταρχικό μέλημα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι το ίδιο το άτομο και συγκεκριμένα η διαμόρφωση μιας μοναδικής προσωπικότητας, που θα εξελίσσεται συνεχώς (Ντιούι 1980). Ουσιαστικά, η εκπαίδευση για την οποία γίνεται λόγος στα έργα του λειτουργεί ως ένα μέσο που βοηθά στην άνθηση των ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Μάλιστα, η ανάπτυξη αυτή συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία συνθηκών αυτοπραγμάτωσης και αυτονομίας των ατόμων (Dewey 2004). Με άλλα λόγια, η ελευθερία γίνεται κατανοητή ως το απόκτημα της διανοητικής ανάπτυξης του ατόμου και όχι ως ένα εγ-

γενές ανθρώπινο στοιχείο. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Dewey (1992: 197), «κινούμαστε από το πνεύμα στην ελευθερία και όχι από την ελευθερία προς το πνεύμα» (στο Κότσης 2013: 12).

Σ' αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να υπάρξει μια εκτενής αναφορά στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η ανάπτυξη αυτή. Σύμφωνα με τον Dewey (1980), σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί αποτελεί η εμπειρία και ειδικότερα η ικανότητα συσχέτισης των αποκτημένων γνώσεων μιας προηγούμενης πράξης του με μια επόμενη κατάσταση, την οποία θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό, της συνεχούς ανακεφαλαίωσης του παρελθόντος και αναδόμησης των εμπειριών, πραγματοποιείται η ανάπτυξη του ατόμου και τίθενται τα θεμέλια που θα οδηγήσουν σε μια κατάσταση ελευθερίας. Μάλιστα, στο έργο του «How We Think», σημειώνει πως:

Η εμπειρία περιλαμβάνει τον στοχασμό που μας απελευθερώνει από την περιοριστική επίδραση της αίσθησης, της διάθεσης και της παράδοσης. Η εμπειρία μπορεί να καλωσορίσει και να αφομοιώσει όλα όσα ανακαλύπτει η πιο ακριβής και διεισδυτική σκέψη. Πράγματι, η δουλειά της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί ως μια χειραφέτηση και διέυρυνση της εμπειρίας (Dewey 1933: 202).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως προκειμένου να αποκτήσει το παιδί αυτή την ικανότητα μάθησης μέσω της εμπειρίας απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Dewey (1982), η εμπειρία περιλαμβάνει τη γνώση μέσω της δοκιμής καθώς θεωρεί πως κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την ανακάλυψη και τον πειραματισμό. Μέσα σε ένα περιβάλλον γνήσιου προβληματισμού, που οργανώνεται με βάση τις εμπειρίες των παιδιών, ο/η μαθητής/μαθήτρια έρχεται σε επαφή με την πειραματική μέθοδο, σχηματίζει υποθέσεις για την επίλυση ενός προβλήματος, δοκιμάζει στην πράξη αυτές τις σκέψεις του και τέλος παρατηρεί τις συνέπειες των επιλογών του (Ντιούι 1982). Μ' αυτό τον τρόπο ο Dewey φαίνεται να συνδέει στενά τις έννοιες της εμπειρίας και της δοκιμής, υποστηρίζοντας πως κύρια συστατικά και των δύο αποτελούν το «πράττω» και το «δοκιμάζω».

Σε ένα κεφάλαιο του βιβλίου του «Δημοκρατία και εκπαίδευση» δηλώνει πως:

Το να «μαθαίνουμε από την εμπειρία» σημαίνει να κάνουμε μια αμφίδρομη σύνδεση ανάμεσα σε αυτό που κάνουμε στα πράγματα και σε αυτό που απολαμβάνουμε ή υποφέρουμε από αυτά ως αποτέλεσμα. Υπό τέτοιες συνθήκες, το να κάνεις κάτι γίνεται μια

προσπάθεια; ένα πείραμα με τον κόσμο για να ανακαλύψουμε πώς είναι; η εμπειρία γίνεται διδασκαλία - ανακάλυψη της σύνδεσης των πραγμάτων (Dewey 2004:152).

Μια τέτοια αγωγή, βασισμένη στην εμπειρία, είναι σημαντικό, σύμφωνα με τον Dewey, να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στις εκούσιες διαθέσεις τους. Ρόλος του/της παιδαγωγού είναι να ανακαλύπτει αυτά τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών του και να τα ενισχύει, παρέχοντάς τους ένα περιβάλλον συμμετοχικής μάθησης (Ντιούι 1980). Μέσα λοιπόν από μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, ενθαρρύνεται η φυσική περιέργεια των μαθητών/μαθητριών και ενισχύεται το αρχικό τους ενδιαφέρον και οι δυνατότητές τους. Με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση από τον Dewey σε μια παιδοκεντρική αγωγή, προσανατολισμένη προς το παιδί και τις εσωτερικές του επιθυμίες και ανάγκες, και όχι σε μια εκπαίδευση εστιασμένη σε πρακτικές των οποίων την σημασία αναγνωρίζει μόνο ο δάσκαλος. Όπως διατείνεται και ο ίδιος εξάλλου σε κείμενό του: «Τα ίδια τα ένστικτα και οι δυνάμεις του παιδιού προμηθεύουν το υλικό και δίνουν το σημείο εκκίνησης για όλη την παιδαγωγική διαδικασία» (Dewey 1964, στο Δάσιου 2004: 40).

Επιδιώκεται επομένως η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να προωθή την ελεύθερη διακίνηση των διαφορετικών εμπειριών των παιδιών με στόχο την συνεχή ανοικοδόμησή τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η καθοδήγηση που προσφέρεται από τον/την δάσκαλο/δασκάλα αποτελεί εφόδιο για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών και την δημιουργία μιας αυτόνομης προσωπικότητας που εξερευνά, πειραματίζεται και δρα με βάση τις προσωπικές της ανάγκες και επιθυμίες. Για τον Dewey, «η αγωγή που παρέχεται από τον δάσκαλο στην εξάσκηση της ευφυΐας του μαθητή είναι μια αγωγή προς την ελευθερία» (1980: 56).

Φαίνεται λοιπόν να αποδίδει μεγάλη αξία στην έννοια της ελευθερίας καθώς θεωρεί πως αυτή είναι που συνιστά το πραγματικό κίνητρο του ατόμου για δράση. Βέβαια, παρότι πιστεύει πως η παραχώρηση μεγαλύτερης ποσότητας ελευθερίας στα παιδιά θα μπορούσε να ισοδυναμεί με αποτελεσματικότερη πειθαρχία τους, δεν απορρίπτει εντελώς την εξουσία του δασκάλου. Αντίθετα, υποστηρίζει πως η παρουσία μιας μορφής κοινωνικού ελέγχου δεν αποτελεί μια συνθήκη περιορισμού της ελευθερίας του ατόμου αλλά είναι εξίσου απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντιούι 1980: 39). Ουσιαστικά, θεωρεί αναγκαία την ισορροπία μεταξύ ελευθερίας του ατόμου και εξουσίας του από τον εκπαιδευτή, προτείνοντας ως «ιδανικό σκοπό της εκπαίδευσης την δημιουργία μιας δύναμης αυτοελέγχου» (Ντιούι 1980: 50). Γι' αυτόν,

μόνο όταν το άτομο έχει την ικανότητα να ελέγχει τις παρορμήσεις και επιθυμίες του, θα μπορεί να χαρακτηριστεί πραγματικά ελεύθερο (Ντιούι 1980: 50).

3.4. Η ριζοσπαστική αγωγή του Alexander Sutherland Neill

Το όνομα του Alexander Sutherland (A.S.) Neill (1883-1973) είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το κίνημα της «προοδευτικής αγωγής. Μέσα από τις ιδέες του, ο Neill προβάλλει την ανάγκη για μια «ριζοσπαστική εκπαίδευση» (Νηλ 1972: 16) που στόχο έχει την παροχή ελευθερίας στα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν τις έμφυτες ικανότητές τους, καθώς και την απομάκρυνσή τους από κάθε πιθανή μορφή χειραγώγησης. Θεμελιακή αρχή, πάνω στην οποία έχει βασιστεί όλη η επαναστατική του θεωρία, αποτελεί η πίστη του στην δημιουργία μιας γενιάς ευτυχισμένων παιδιών (Νηλ 1972: 20), που θα ζουν τη δική τους ζωή, απαλλαγμένα από τον φόβο, το άγχος και τις ενοχές. Αυτό που τον ενδιαφέρει λοιπόν πρωτίστως είναι η «κατάκτηση της χαράς και της ευτυχίας» και όχι η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ταυτίζοντας κατά αυτό τον τρόπο τον «στόχο της αγωγής» με τον «στόχο της ζωής» (Νηλ 1972: 17).

Θέλοντας να εφαρμόσει στην πράξη όσα υποστήριζε θεωρητικά, ο Neill προχώρησε στην ίδρυση του Summerhill, ενός σχολείου μέσω του οποίου θέλησε να αποδείξει πως η ελευθερία για την οποία έκανε λόγο στα έργα του, μπορούσε πράγματι να υφίσταται εντός του σχολικού χώρου. Βασικός σκοπός του ήταν η δημιουργία ενός σχολείου που θα προήγαγε την αγάπη και την εμπιστοσύνη προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες, μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης ανάπτυξης και αναγνώρισης των διαφορετικών χαρισμάτων τους. Με άλλα λόγια, όραμα του ήταν η ύπαρξη ενός σχολείου «κατάλληλου για τα παιδιά» και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Νηλ 1972: 36). Συγκεκριμένα, στο «Σάμμερχιλ: Το ελεύθερο σχολείο», αναφέρει πώς:

Η βασική αρχή που θα πρέπει να διέπει όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι η προϋπόθεση της ευτυχίας του παιδιού. Ένα σχολείο θα πρέπει να κρίνεται από τα πρόσωπα των μαθητών του και όχι από τις ακαδημαϊκές επιτυχίες τους (Νηλ 1978: 144).

Δίνοντας λοιπόν περισσότερη έμφαση στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αντί για την διανοητική, προσπάθησε να ενισχύσει τα «φυσιολογικά ενδιαφέροντα» (Nηλ 1972: 169) των παιδιών και να διαμορφώσει ευτυχισμένες προσωπικότητες, που θα προβάλλουν την καλή πλευρά που εκ φύσεως έχουν, δίχως φόβο και μίσος. Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό, ο Neill θεωρεί πως το παιδί μπορεί να αποκτήσει μια τέτοια φυσιολογική ανάπτυξη μόνο μέσα σε συνθήκες ελευθερίας (1972: 164). Κι αυτό γιατί όταν το παιδί μεγαλώνει ελεύθερα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τις βαθύτερες ανάγκες και επιθυμίες του (Nηλ 1972: 440).

Για τον Neill, «πραγματική ελευθερία» υφίσταται όταν «αφήνουμε το παιδί να ζητήσει τη ζωή του όπως αυτό θέλει» (1972: 167), να αποφασίζει δηλαδή μόνο του τι θέλει να κάνει και πότε, χωρίς παρεμβάσεις ή πιέσεις από μέρους των ενηλίκων. Κανένα παιδί δεν θα πρέπει να αναγκάζεται να κάνει κάτι χωρίς την θέλησή του. Για τον ίδιο άλλωστε λόγο και στο Summerhill τα μαθήματα ήταν προαιρετικά, καθώς πίστευε πως οι μαθητές θα έπρεπε να διδάσκονται κάτι μόνο όταν θα ήταν έτοιμοι να το δεχτούν. Τα παιδιά ήταν αυτά που επέλεγαν αν θα πάνε ή όχι στο μάθημα, μιας και η μάθηση θεωρούνταν προϊόν αυτό-ενεργοποίησης του ατόμου και δεν μπορούσε για κανένα λόγο να του επιβληθεί. Όπως διατείνεται και ο Neill στο έργο του, «Θεωρία και πράξη της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης»: «Εκείνο που κάνει το Σάμμερχιλ να είναι αυτό που είναι, είναι οι ιδέες της μη ανάμειξης στην ανάπτυξη του παιδιού και η παραίτηση από τη χρησιμοποίηση κάθε είδους πίεσης» (1972: 141), επικρίνοντας φανερά κάθε προσπάθεια υπόδειξης και καταναγκασμού προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την λειτουργία ενός ελεύθερου σχολείου, όπως ήταν το Summerhill, αποτελεί αναμφίβολα η συμμετοχή των παιδιών στην διοίκησή του. Ειδικότερα, το εν λόγω σχολείο διοικούνταν από τους ίδιους τους/τις μαθητές/μαθήτριες με τον Neill να ισχυρίζεται πως τα παιδιά, μέσα από αυτή την διαδικασία, αποκτούν την δυνατότητα να ρυθμίζουν την ζωή τους και να μαθαίνουν από τα λάθη τους, ενδυναμώνοντας έτσι το αίσθημα υπευθυνότητας τους απέναντι στην σχολική κοινότητα. Ο Neill, μάλιστα, συνδέει στενά αυτό το δικαίωμα των παιδιών με την έννοια της προόδου, θεωρώντας πως αυτός ο τρόπος διακυβέρνησης «διευρύνει τον ορίζοντα των παιδιών» (1972: 99), ενώ παράλληλα αποτελεί και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της «πραγματικής ελευθερίας» στον χώρο του σχολείου (Nηλ 1972: 94).

Ωστόσο, σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ της ελευθερίας που εννοούσε ο Neill και της ασυδοσίας. Όπως υπογραμμίζει και ο ίδιος, «απόλυτη ελευθερία δεν υπάρχει», καθώς κάθε άτομο, ακόμη και αν είναι ελεύθερο, οφείλει να σέβεται και το δικαίωμα των άλλων ανθρώπων για ελευθερία και ευτυχία (Neill 1972: 448,449). Με άλλα λόγια, απαιτείται αυτοπειθαρχία από μέρους όλων, αρετή απαραίτητη για την επικράτηση αρμονίας στις ανθρώπινες σχέσεις. Στο Σάμμερχιλ, αυτή την προσπάθεια για ειρηνική συνύπαρξη θέλησε να την ενισχύσει μέσω του δημοκρατικού τρόπου διακυβέρνησης που πρότεινε. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά αυτοδιοικούσαν, που σημαίνει πως συμμετείχαν ενεργά τόσο στην ψήφιση νόμων όσο και στην λήψη αποφάσεων που αφορούσαν την σχολική κοινότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο, τα ίδια τα παιδιά οριοθετούσαν τις πράξεις τους, χωρίς την ανάγκη εξωτερικής πειθαρχίας. Συγκεκριμένα, ο Neill στο κείμενο του σημειώνει πώς:

Το παιδί στο Σάμμερχιλ δεν μπορεί να κάνει ό,τι θέλει. Οι νόμοι, που το ίδιο νομοθέτησε και ψήφισε, του βάζουν παντού περιορισμούς. Να κάνει ή να μην κάνει μπορεί το παιδί μόνο σε θέματα που αφορούν αποκλειστικά και μόνο το άτομό του. Μπορεί να παίζει ολόκληρη τη μέρα, γιατί το θέμα της εργασίας και της μάθησης είναι μόνο δική του υπόθεση. Όμως δεν μπορεί να παίζει τρομπέτα μέσα στην αίθουσα του μαθήματος, γιατί αυτό θα ενοχλούσε τους άλλους (1972: 439).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως ο Neill, μέσα από το σχολείο που ίδρυσε, φαίνεται να επιδιώκει την ανάπτυξη μιας νέας κοινωνίας, στην οποία θα κυριαρχεί η ειλικρίνεια και η εκτίμηση μεταξύ των ανθρώπων (Neill 1972: 263). Μια κοινωνία στην οποία τα παιδιά θα αισθάνονται την αποδοχή των άλλων, έχοντας ταυτόχρονα την ελευθερία να είναι οι εαυτοί τους και την δύναμη να κατευθύνουν την ζωή τους προς τον δρόμο που οι ίδιοι θέλουν. Αναφερόμενος μάλιστα στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί η ευτυχία των παιδιών, λέει χαρακτηριστικά προς τους γονείς και τους δασκάλους: «Καταργείστε κάθε καταναγκασμό. Αφήστε το παιδί σας ελεύθερο. Μην το σπρώχνετε εδώ κι εκεί. Μην προσπαθείτε να το επηρεάσετε. Μην του κάνετε κηρύγματα. Μην το υπερτιμάτε. Δεν υπάρχει κανένας λόγος που να δικαιολογεί και τον παραμικρό καταναγκασμό του παιδιού» (Neill 1972: 380).

3.5. Η εκπαίδευση ως «άσκηση ελευθερίας»

Ο Paulo Freire (1921-1997) θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους και πιο πρωτοπόρους παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Ο ίδιος, αν και αγωνίστηκε κυρίως για την εκπαίδευση των αναλφάβητων ενηλίκων της χώρας του Βραζιλίας, ανέπτυξε επίσης μια παιδαγωγική θεωρία που επέφερε ριζικές αλλαγές στην γενικότερη αντίληψη περί εκπαίδευσης (Φρέιρε 1977). Το όνομά του Freire έχει συνδεθεί στενά με το ρεύμα της «κριτικής παιδαγωγικής», μέσα από την οποία απέβλεπε πρωτίστως στον εξανθρωπισμό της κοινωνίας και στη δημιουργία ενός δημοκρατικού κράτους, όπου όλα τα μέλη του θα είναι πραγματικά ελεύθερα. Είναι μάλιστα από τους πρώτους που προέβαλαν αντίρρηση στην παιδαγωγική μέθοδο που κυριαρχούσε μέχρι τότε, την επονομαζόμενη από τον ίδιο ως «τραπεζική» εκπαίδευση [banking education], η οποία «μετατρέπει τους μαθητές σε δοχεία που τα γεμίζει ο δάσκαλος», αδύναμους να αμφισβητήσουν ή να αξιολογήσουν κριτικά τις πληροφορίες που δέχονται (Φρέιρε 1977: 78). Αντ' αυτού, κάνει λόγο για την ανάγκη μιας «προβληματίζουσας» παιδαγωγικής, μιας εκπαίδευσης «που θέτει προβλήματα» και δίνει φωνή σε όλους όσους αγωνίζονται για την χειραφέτησή τους (Φρέιρε 1977: 88,96).

Βασική επιδίωξη αυτής της νέας παιδαγωγικής μεθόδου που προτείνει ο Freire, δεν είναι άλλη από την απελευθέρωση των καταπιεσμένων ατόμων της κοινωνίας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την κριτική θεώρηση τόσο της πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και των δυνατοτήτων που έχουν να τη μετασηματίσουν (1977: 17). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως μια απελευθερωτική εκπαίδευση σαν κι αυτή που περιγράφει ο Freire, οφείλει, πέρα από την παροχή στείων γνώσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες, να δίνει μεγάλη βαρύτητα και στη διαδικασία μέσω της οποίας προκύπτει η γνώση αυτή καθαυτή. Αυτό που έχει σημασία για τον Freire είναι οι μαθητές/μαθήτριες να φτάσουν στη γνώση μέσα από μια διαδικασία ανακάλυψης και κριτικού στοχασμού, εγκαταλείποντας τον ρόλο των «πειθήνιων ακροατών» του/της δασκάλου/δασκάλας (Φρέιρε 1977: 90). Μάλιστα ο ίδιος, στο έργο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου», τονίζει ότι:

Μια απελευθερωτική παιδεία συνίσταται σε ενεργήματα γνώσης και όχι σε μεταβιβάσεις πληροφοριών. Είναι μια κατάσταση μάθησης όπου το προς γνώση αντικείμενο (χωρίς να είναι ο σκοπός της γνωστικής ενέργειας) μεσολαβεί ανάμεσα στους παράγοντες της γνώσης – στο δάσκαλο από τη μία πλευρά και στους μαθητές από την άλλη (1977: 88).

Σ' αυτή την περίπτωση, η εκπαίδευση θεωρείται μια «άσκηση ελευθερίας» (Φρέιρε 1977: 89) και για να λειτουργήσει χρειάζεται να γίνει μια ριζική αναδόμηση των ρόλων που κατέχουν δάσκαλος/δασκάλα και μαθητές/μαθήτριες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη μιας σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο πλευρές, συστατικό στοιχείο της οποίας θα αποτελεί ο διάλογος. Κι αυτό γιατί μέσω του διαλόγου επιτυγχάνεται η επικοινωνία που απαιτείται για να καταστήσει και τους δύο «Υποκείμενα γνώσης» (Φρέιρε 1977: 20) που μαθαίνουν εξίσου, προάγοντας μ' αυτό τον τρόπο την «αληθινή παιδεία» (Φρέιρε 1977: 108). Όπως σημειώνει και ο Freire:

Με το διάλογο, ο δάσκαλος-των-μαθητών και οι μαθητές-του-δασκάλου, παύουν να υπάρχουν και αναδύεται μια νέα σχέση: του δάσκαλου-μαθητή με τους μαθητές-δασκάλους. Ο δάσκαλος δεν είναι πια εκείνος-που-διδάσκει, αλλά εκείνος που και ο ίδιος διδάσκεται, στο διάλογο με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους ενώ διδάσκονται ταυτόχρονα διδάσκουν. Γίνονται από κοινού υπεύθυνοι για μια διαδικασία στην οποία όλοι αναπτύσσονται (1977: 89).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μια προσπάθεια «άρσης της αντίφασης δασκάλου-μαθητή» (Φρέιρε 1977: 88) και αποτίναξης των παρωχημένων πρακτικών που πλήττουν τον αγώνα προς την ελευθερία. Στη θέση αυτών, ο Freire επιχειρεί να δημιουργήσει μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού, αγάπης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους διαλεγόμενους, στρέφοντας το ενδιαφέρον του προς μια φανερά δημοκρατική εκπαίδευση. Υποστηρίζει λοιπόν πως μία αγωγή θεμελιωμένη στις παραπάνω αρχές, αποτελεί και τη μόνη διέξοδο των ατόμων από μια καταπιεστική κοινωνία, καθώς είναι ικανή να οδηγήσει και τις δύο πλευρές σε κριτικό στοχασμό και να συμβάλλει καθοριστικά στην πραγμάτωση του σπουδαιότερου, γι' αυτόν, σκοπού - του εξανθρωπισμού τους (Φρέιρε 1977: 96).

Υψίστης σημασίας θέση σ' αυτή την αδιάκοπη διαδικασία κατέχει αναμφίβολα ο/η παιδαγωγός, διότι εκείνος/εκείνη είναι που θα πρέπει να ανοίξει στους/στις μαθητές/μαθήτριες τον δρόμο προς την ελευθερία. Ο/Η εκπαιδευτικός δηλαδή, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του, τους παρέχει καταστάσεις γνήσιου προβληματισμού, μέσα από τις οποίες τους βοηθάει να αντιληφθούν κριτικά την πραγματικότητα που τους περιστοιχίζει (Φρέιρε 1977: 22, 82). Με άλλα λόγια, διερευνά τον κόσμο των παιδιών, έτσι ώστε να εγείρει το ενδιαφέρον

τους για θέματα που αφορούν την ζωή και το μέλλον τους, δίνοντάς τους στη συνέχεια τη δυνατότητα να πάρουν αποφάσεις πάνω σε αυτά και να γίνουν τελικά αυτόνομα άτομα.

Το όραμα και η ελπίδα του Freire για τον κόσμο συνοψίζεται με τον καλύτερο τρόπο στην παρακάτω πρότασή του: «Απ' όλα όσα ακολουθούν, ελπίζω να αντέξουν: η εμπιστοσύνη μου στο λαό, και η πίστη μου στον άνθρωπο και στη δημιουργία ενός κόσμου που θα' ναι πιο εύκολο να τον αγαπάς» (Φρέιρε 1977: 35).

3.6. Η bell hooks και η εκπαίδευση ως πρακτικής της ελευθερίας

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο των μεγάλων παιδαγωγών που μίλησαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, για την έννοια της ελευθερίας και το πως αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή και εφικτή μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά σε μια ακόμα παιδαγωγό, την πιο σύγχρονη από όσους έχουν εξεταστεί μέχρι τώρα. Πρόκειται για την bell hooks (1952-), η οποία μέσα από το έργο της θέλησε να αναδείξει καίρια ζητήματα που ταλανίζουν τη σημερινή κοινωνία. Το παιδαγωγικό της έργο περιστρέφεται γύρω από φυλετικά, έμφυλα και ταξικά θέματα και έχει ως στόχο τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, ώστε αυτή να μετασχηματιστεί από ένα μέσο προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε έναν χώρο όπου ασκείται κριτική, διερευνώνται νέες πρακτικές και εξασκείται η ελευθερία.

Αυτή της ακριβώς τη θέση αντικατοπτρίζει και το βιβλίο της με τίτλο «Teaching to Transgress» (hooks 1994), μέσα από το οποίο μοιράζεται την φιλοσοφία της για μια προοδευτική, ολιστική εκπαίδευση, την οποία ορίζει ως «engaged pedagogy» - ως μια «παιδαγωγική που νοιάζεται» (σε ελεύθερη μετάφραση). Μια προσέγγιση η οποία σε διάλογο με την κριτική και τη φεμινιστική παιδαγωγική, από τις οποίες είναι φανερά επηρεασμένη, εστιάζει στην ευημερία εκπαιδευτικού και μαθητών (hooks 1994: 15) και προάγει την ανάπτυξη και των δύο πλευρών (hooks 1994: 21). Σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, η «παιδαγωγική που νοιάζεται» αντιλαμβάνεται την τάξη ως έναν δυναμικό χώρο, του οποίου οι ανάγκες μεταβάλλονται συνεχώς και στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί. Για τον λόγο αυτό λοιπόν,

μεγαλύτερη πρόκληση για την ίδια είναι η επίτευξη ενός διαρκούς αισθήματος ενθουσιασμού για την παιδαγωγική διαδικασία (hooks 1994: 7), μια ιδέα που προσπαθεί να εμφυσήσει και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, προτείνοντας τους πρακτικές ούτως ώστε να διατηρούν και να ενισχύουν αυτή την ατμόσφαιρα.

Ακολουθώντας τα βήματα του Φρέιρε και της κριτικής παιδαγωγικής, η hooks κάνει λόγο για την ανάγκη μεταμόρφωσης της τάξης σε μια «κοινότητα», όπου όλοι διακατέχονται από τα ίδια ιδανικά και επιθυμίες αναφορικά με την γνώση και την οικοδόμησή της (1994: 40). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τάξη γίνεται αντιληπτή ως έναν χώρο ολιστικής μάθησης και ανάπτυξης, όχι μόνο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες ως ξεχωριστές οντότητες, αλλά για όλη την κοινότητα συλλογικά, συμπεριλαμβανομένου και του/της εκπαιδευτικού. Η hooks ισχυρίζεται πως: «Η εκπαίδευση ως πρακτική της ελευθερίας είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που ο καθένας μπορεί να μάθει» (1994: 13).

Απώτερος σκοπός της είναι η επίτευξη ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη και η δημιουργία αισθήματος αμοιβαίας ευθύνης και συνεισφοράς (hooks 1994: 39). Βέβαια, δεν παραλείπει να υπογραμμίσει και την ανάγκη ανάπτυξης κριτικού στοχασμού των μαθητών/μαθητριών, μια ικανότητα που θα πρέπει συνεχώς να ενθαρρύνεται και να αναπτύσσεται προκειμένου να επιτευχθεί η πραγματική αλλαγή τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της κοινωνίας γενικότερα (hooks 1994: 202). Για τον λόγο αυτό, θεωρείται υψίστης σημασίας μια κριτική αμφισβήτηση των ισχυόντων διδακτικών πρακτικών και του διδακτικού περιεχομένου, καθώς και μια ανασυγκρότηση ολόκληρης της εκπαίδευσης, υιοθετώντας μια προσέγγιση η οποία να αναγνωρίζει και να σέβεται την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας. Αυτή με τη σειρά της θα οδηγήσει και στην αντίστοιχη αναδιάρθρωση ολόκληρης της κοινωνίας (hooks 1994: 30), «έτσι ώστε ο τρόπος που ζούμε, διδάσκουμε και εργαζόμαστε να αντανakλά τη χαρά μας στην πολιτιστική ποικιλομορφία, πάθος για δικαιοσύνη και αγάπη για την ελευθερία» (hooks 1994: 34).

Απαραίτητη προϋπόθεση ωστόσο για την δημιουργία μιας ανοιχτής κοινότητας μάθησης είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικών οι οποίοι να ενδιαφέρονται όχι μόνο για την μετάδοση γνώσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες αλλά και για την πνευματική τους άνθιση (hooks 1994: 13) και να αντιμετωπίζουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τα παιδιά ως υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως παθητικούς ακροατές

(hooks 1994: 14). Είναι σημαντικό λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός να αποκηρύξει την παραδοσιακή αντίληψη, κατά την οποία μόνο αυτός είναι υπεύθυνος για την μαθησιακή διαδικασία, και να αναγνωρίσει την συμβολή όλων των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική πράξη (hooks 1994: 8). Αυτή είναι και η μεγάλη διαφορά της παραδοσιακής εκπαίδευσης από την εκπαίδευση ως πρακτικής της ελευθερίας, με την τελευταία να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναλάβουν ευθύνες έτσι ώστε να δημιουργηθεί από κοινού το κατάλληλο για αυτούς περιβάλλον μάθησης (hooks 1994: 152).

Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει και η hooks, «ο ενθουσιασμός δημιουργείται με συλλογική προσπάθεια» (1994: 8). Ανεξάρτητα από την προσπάθεια που καταβάλει ο δάσκαλος, είναι αδύνατο για μία τάξη να παραμείνει «ζωντανή», αν και οι μαθητές/μαθήτριες δεν συμβάλλουν στην διαδικασία αλλά αντιστέκονται στην αλλαγή. Σύμφωνα με την ίδια άλλωστε: «Για να εκπαιδύσουμε για την ελευθερία, πρέπει να αμφισβητήσουμε και να αλλάξουμε τον τρόπο που όλοι σκέφτονται για την παιδαγωγική διαδικασία» (hooks 1994: 144).

Σε αυτή την κατεύθυνση λοιπόν κινείται και η θεώρηση της τάξης ως μια «κοινότητα», που προσφέρει στους/στις μαθητές/μαθήτριες το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο νιώθουν ελεύθεροι και πρόθυμοι να εκφράσουν την άποψη τους, καθώς γνωρίζουν πως η θέση τους θα εκτιμηθεί τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές τους (hooks 1994:186). Κι αυτό γιατί, όταν επικρατεί ο αλληλοσεβασμός και ενθαρρύνεται η μοναδικότητα της κάθε φωνής, οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν να ακούν και να εκτιμούν ο ένας τον άλλο, αποκτώντας το πιο σημαντικό ίσως γνώρισμα.

Συνοψίζοντας, θα επιλέξω να κλείσω το κεφάλαιο αυτό με μια φράση της bell hooks, η οποία κατ' εμένα αντικατοπτρίζει μια γενικότερη αντίληψη, η οποία θα πρέπει να διακατέχει κάθε εκπαιδευτική θεωρία και κατ' επέκταση πρακτική. Όπως υπογραμμίζει και η συγγραφέας:

Ο ακαδημαϊκός χώρος δεν είναι παράδεισος. Αλλά η μάθηση είναι ένας τόπος όπου ο παράδεισος μπορεί να δημιουργηθεί. Η τάξη, παρά τους περιορισμούς της, παραμένει ένας χώρος διάνοιξης δυνατοτήτων. Εκεί έχουμε την ευκαιρία να εργαστούμε για την ελευθερία και να πολεμήσουμε, για λογαριασμό του εαυτού μας και των συντρόφων μας, για ένα άνοιγμα του νου και της καρδιάς που να μας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε την πραγματικότητα αλλά και να σκεφτούμε συλλογικά τρόπους να πάμε πέρα από τα όρια, προκαλώντας ρήξεις. Αυτό σημαίνει το να είναι η εκπαίδευση μια πρακτική της ελευθερίας (1994:207).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ:

ΠΩΣ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΕΝΑ ΟΧΗΜΑ

ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

*«One of the most beautiful things
we can give our child is music education»,
Gloria Estefan*

4.1. Μια μουσική εκπαίδευση εστιασμένη στην ελευθερία

Είναι γενικά αποδεκτό πως η μουσική έχει πολλαπλά οφέλη και μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός ατόμου. Αυτό αιτιολογεί και το γεγονός πως το μάθημα της μουσικής συμπεριλαμβάνεται εδώ και αρκετά χρόνια στο σχολικό πρόγραμμα των περισσότερων χωρών του κόσμου. Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται στις μέρες μας από το ελληνικό σχολείο υποβιβάζει σε μεγάλο βαθμό την αξία της. Το εκπαιδευτικό μοντέλο που χρησιμοποιείται έχει άκρως χρησιμοθηρικό χαρακτήρα, ενισχύει την στείρα απομνημόνευση και όχι την απόκτηση ουσιαστικών γνώσεων, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στον παραγκωνισμό των καλλιτεχνικών μαθημάτων και ιδιαιτέρως του μαθήματος της μουσικής, το οποίο τείνει να αντιμετωπίζεται πλέον ως μάθημα χωρίς ιδιαίτερη αξία που δεν προσφέρει στον μαθητή γνώσεις απαραίτητες για την μετέπειτα πορεία των μαθητών και μαθητριών.

Είναι σημαντικό όμως να αναλογιστούμε: Είναι η γνώση το σημαντικότερο πράγμα που μπορεί να προσφέρει η μουσική εκπαίδευση στα παιδιά; Μήπως ήρθε η ώρα η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα από την στείρα μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων και να βάλει ως προτεραιότητα της την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών/μαθητριών, με σκοπό, όπως δηλώνει ο Paul

Woodford (2016: 53) τη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, που θέτουν υπό αμφισβήτηση τις πληροφορίες που δέχονται και θα ανακαλύπτουν μόνα τους την αλήθεια που μπορεί να υπάρχει μέσα σε αυτές; Μήπως αυτό που χρειαζόμαστε τελικά είναι ένας γενικότερος μετασχηματισμός της κοινωνίας στην οποία ζούμε, η οποία θα αποτελείται από χειραφετημένα άτομα, που δρουν αυτόνομα και ασκούν κριτική στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες; Και ποιος θα μπορούσε να είναι ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης σε αυτή την ατομική και κοινωνική μεταμόρφωση;

Αυτά και πολλά ακόμα ερωτήματα έχουν απασχολήσει εδώ και χρόνια μια σειρά μουσικών παιδαγωγών ανά τον κόσμο, οι οποίοι αμφισβητούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν καθιερωθεί ανά τα χρόνια και θεωρούν επιτακτική την ανάγκη επικράτησης μιας, όχι ολότελα νέας όπως υποστηρίζει ο Randall Allsup (2016: 35), αλλά ορθότερα εξελιγμένης μουσικής παιδαγωγικής, η οποία εστιάζει στην πνευματική και ηθική ανέλιξη των μαθητών/μαθητριών, και όχι τόσο στην σχολική τους επιτυχία. Μια μουσική εκπαίδευση δηλαδή, στην οποία το παιδί θα γίνεται υποκείμενο, και όχι παθητικός δέκτης πληροφοριών, θα παίρνει πρωτοβουλίες και θα εκφράζει ελεύθερα την άποψή του. Κι αυτό γιατί μέσα από ένα τέτοιο περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει την αυτενέργεια και τον κριτικό στοχασμό, δεν μπορούν παρά να προκύψουν αυτόνομες προσωπικότητες, που θα είναι κύριοι του εαυτού τους και θα αγωνίζονται για την διασφάλιση τόσο της προσωπικής όσο και της συλλογικής ελευθερίας.

Γύρω από αυτό το πλαίσιο, αρκετοί/ές μουσικοί παιδαγωγοί έχουν κάνει τις δικές τους προτάσεις αναφορικά με την διεύρυνση και τον εμπλουτισμό της μέχρι τώρα μουσικής εκπαίδευσης, με κοινή θέση όλων να αποτελεί η ανάγκη διαμόρφωσης μιας παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία να απορρέει από τα ίδια τα παιδιά και τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες τους. Σε μια τέτοια φιλοσοφία κινήθηκε και το κίνημα της δημιουργικής μουσικής παιδαγωγικής ή αλλιώς Creative Music in Education [CMinED], που άνθισε κυρίως τις δεκαετίες '60 και '70 στην Ευρώπη και έφερε επανάσταση στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης (Finney 2011, Kanellorou 2021). Όραμα του κινήματος αυτού αποτέλεσε η μεταμόρφωση της μουσικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα η απελευθέρωσή της από τις παλιότερες παιδαγωγικές πρακτικές που παραγκώνιζαν τον ρόλο των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας απλόχερα στους/στις μαθητές/μαθήτριες την ελευθερία που στερήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια.

Βασική θέση πολλών μουσικών παιδαγωγών αυτού του κινήματος ήταν πως η παιδική ηλικία διαθέτει εκ φύσεως μια ελευθερία την οποία θα έπρεπε πάση θυσία να διαφυλάξουν. Η παραπάνω θεώρηση, όπως υπογραμμίζει ο Κανελλόπουλος (2021), έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Ρουσσώ περί παιδικής ηλικίας και ανάπτυξης ελεύθερων ατόμων, απόψεις που έγιναν γνωστές μέσα από το γνωστό του έργο «Αιμίλιος ή περί αγωγής». Οι συγκεκριμένες ιδέες μάλιστα φαίνεται να επηρέασαν τον γενικότερο τρόπο σκέψης των συγκεκριμένων μουσικών παιδαγωγών στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν από τότε και στο εξής τις μουσικές δημιουργίες των μαθητών/μαθητριών τους (Κανελλόπουλος 2021: 383). Βασισμένοι λοιπόν στις απόψεις του Ρουσσώ για μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης και μια προσπάθεια διατήρησης της ‘αγνής’ κατάστασης του ατόμου, προχώρησαν στην θεώρηση της μουσικής ως μια διαδικασία εξερεύνησης από την πλευρά των παιδιών κατά την οποία θα ήταν ελεύθερα «να ανακαλύψουν τον αληθινό εαυτό τους» (Κανελλόπουλος 2021: 383).

Μια προσωπικότητα που αναμφίβολα έπαιξε σημαντικό ρόλο στο κίνημα αυτό είναι ο John Paynter, οι ιδέες του οποίου επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την συνολική εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης (Κανελλόπουλος 2021: 381). Πιο συγκεκριμένα, ο Paynter υποστήριξε ακράδαντα μια δημιουργική μουσική εκπαίδευση εστιασμένη στο παιδί και τη φυσική του τάση για εξερεύνηση και πειραματισμό, προτείνοντας ουσιαστικά μια εκπαίδευση που θα ξεκινάει από το μηδέν και στην οποία το παιδί θα έχει κεντρικό ρόλο, θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα είναι δημιουργικό και τελικά θα γίνεται μέλος μιας ολότελα δημοκρατικής μουσικής εκπαίδευσης (Kanelloropoulos 2009: 13). Απώτερος σκοπός αυτής της πειραματικής προσέγγισης ήταν να φέρει πιο κοντά μουσική διδασκαλία με την ίδια την πειραματική μουσική, έτσι ώστε τελικά να επιτευχθεί η εδραίωση μιας απελευθερωτικής αγωγής (Kanelloropoulos 2009: 13).

Όπως διατείνεται ο Κανελλόπουλος (2009: 18) η παγίωση μιας τέτοιας προσέγγισης στην μουσική εκπαίδευση, στην οποία κεντρική θέση κατέχει η ελευθερία, καθίσταται αναγκαία ιδιαίτερα στην σύγχρονη εποχή του υπέρμετρου ανταγωνισμού και της ακατάπαυστης αξιολόγησης. Ειδικότερα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση να ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και την αυστηρή μετάδοση μουσικών γνώσεων και να θέσει ως βασική της προτεραιότητα την διάδραση του παιδιού και την πρόσβαση του σε νέες εμπειρίες που θα του δώ-

σουν την δυνατότητα να καλλιεργήσει την «φαντασία, τα συναισθήματα, τις αισθήσεις και την σκέψη του» (Meyer- Denkmann 1990: 8). Η Denkmann θεωρεί απαραίτητη την αλληλεπίδραση του παιδιού με διάφορα υλικά, αντικείμενα, όργανα ή ακόμα και θορύβους που υπάρχουν γύρω του (1990: 8), πάνω στα οποία θα έχει την ελευθερία να πειραματιστεί και να δημιουργήσει τους δικούς του μοναδικούς ήχους, καθώς όπως ισχυρίζεται και ο ίδιος «Τα παιδιά θέλουν να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα με ήχους και θόρυβο. Χρειάζονται ευκαιρίες για να κάνουν ανακαλύψεις παίζοντας με ηχητικά σχήματα» (Meyer- Denkmann 1990: 19).

Μάλιστα, σε άλλο σημείο του βιβλίου του η ίδια επισημαίνει πως:

Ο περιορισμός σε απλές και συγκεκριμένες φόρμες δεν θα μας επιτρέψει και δεν θα μας διεγείρει την ανάπτυξη της φαντασίας και της μουσικής συνείδησης. Για να κατορθώσει κάθε παιδί να λειτουργεί αυτόνομα –δράση και σκέψη– θα πρέπει να το ενθαρρύνουμε να εκτελεί τη δική του μουσική (Meyer- Denkmann 1990: 10).

Αυτό που χρειαζόμαστε λοιπόν δεν είναι άλλο από μια μουσική εκπαίδευση η οποία θα δίνει έμφαση στην απελευθέρωση των παιδιών και θα τους επιτρέψει να δημιουργούν, να συνεργάζονται και να ενθουσιάζονται με το τελικό αποτέλεσμα που θα προκύπτει κάθε φορά. Μία εκπαίδευση ανοιχτή σε νέες συζητήσεις, ανακαλύψεις, νέες πρακτικές και μεθόδους στην οποία η έννοια της ομορφιάς θα αποκτήσει μια διευρυμένη σημασία. Μία εκπαίδευση στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια διευρυμένη και πιο περιεκτική αντίληψη για τις έννοιες ‘σωστό’ και ‘λάθος’, υπενθυμίζοντας στους εαυτούς τους αλλά και στους μαθητές τους πως κάθε δημιουργία είναι μοναδική και αυθεντική, καθώς και πως η κάθε ιδιαιτερότητα που μπορεί να εμφανίσει το κομμάτι θα πρέπει να γίνεται σεβαστή. Θα ήταν μεγάλο σφάλμα από πλευράς του/της εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει, πόσο μάλλον να επιδιώκει, την ομοιομορφία μεταξύ των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο η εξερεύνηση διαφορετικών εκδοχών μιας ιδέας, μέσα από το δικαίωμα στο λάθος, καθίσταται ένας τρόπος καλλιέργειας προσωπικών τρόπων μουσικής έκφρασης.

4.2. Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση

Όπως υποστηρίζει ο Κανελλόπουλος (2013), είναι επιταγή των καιρών η ύπαρξη μιας μουσικής εκπαίδευσης η οποία να υιοθετεί μεθόδους και πρακτικές που να «καλλιεργούν την ελευθερία στη μουσική πράξη και στην καθημερινή ζωή, την κριτική αναζήτηση των όρων και των δυνατοτήτων της ανάπτυξης νέων συλλογικοτήτων στη βάση της ισότητας και του ανοιχτού διαλόγου, και τη δημιουργική και συστηματική συμμετοχή όλων των παιδιών» (Κανελλόπουλος 2013: 6). Μέσα σε ένα περιβάλλον λοιπόν το οποίο σέβεται και εκτιμά τις ξεχωριστές ικανότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού, που «δίνει φωνή» σε όλους, όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν και πρέπει να αποκτούν ίσες ευκαιρίες σε μουσικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σ' αυτή την περίπτωση ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να έχει ως προτεραιότητα την επίτευξη της απελευθέρωσης του/της μαθητή/μαθήτριας από οποιαδήποτε καταπιεστική συνθήκη, και ακολούθως να ασχοληθεί με την μετάδοση των γνώσεων (Perrine 2019: 227). Μια προσέγγιση που ουσιαστικά οδηγεί σε μια νέα θεώρηση όλης της μουσικής εκπαίδευσης η οποία, εκτός από την μετάδοση πληροφοριών, αντιλαμβάνεται την παιδεία ως ένα πεδίο «διαρκούς κριτικής αναζήτησης των όρων και των δυνατοτήτων της ελευθερίας και της σχέσης των ανθρώπων με το παρελθόν και το παρόν στη βάση της προσωπικής και συλλογικής αυτονομίας» (Κανελλόπουλος, 2013: 26).

Κεντρική θέση σε μια τέτοια μουσική εκπαίδευση, εστιασμένη στην ελευθερία, κατέχει αναμφίβολα ο αυτοσχεδιασμός, πόσο μάλλον όταν αυτός γίνεται κατανοητός ως «πεδίο αυτονομίας: μια άσκηση στην ελευθερία» (Κανελλόπουλος, 2013: 5). Πρόκειται για μία θεώρηση του αυτοσχεδιασμού, η οποία έχει ως βασική προτεραιότητα την μουσική δημιουργία που προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά χωρίς αυτή να συνεπάγεται την ύπαρξη κάποιου άλλου σκοπού, παραμένοντας επικεντρωμένη στην εκάστοτε μουσική πράξη (Κανελλόπουλος 2013). Αντιθέτως, πολλές φορές ενδέχεται να συμβεί το αντίστροφο, να προκύψουν δηλαδή συγκεκριμένοι στόχοι κατά τη διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού.

Αυτή η μουσική πρακτική μας ανοίγει ουσιαστικά έναν νέο δρόμο, διαφορετικό από «ό,τι ξέρουμε» ως τώρα και «τους τρόπους που τα ξέρουμε», ο οποίος μέσω του πηγαίου αυθορμητισμού και του απεριόριστου πειραματισμού, φαίνεται να μπορεί να μας οδηγήσει τελικά στην πολυπόθητη ελευθερία (Κανελλόπουλος 2013: 25). Μια τέτοια λοιπόν θεώρηση του αυτοσχεδιασμού είναι σημαντικό να ενστερνιστούν και οι

μουσικοί παιδαγωγοί και να δουν τον αυτοσχεδιασμό ως έναν χώρο εξερεύνησης και απόκτησης νέων εμπειριών, οι οποίες με τη σειρά τους θα δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να δομήσουν την δική τους προσωπική ταυτότητα.

Βασική παιδαγωγική αρχή του αυτοσχεδιασμού εξάλλου είναι η ανάδειξη της μουσικής φωνής του κάθε παιδιού (Κανελλόπουλος 2009). Για τον λόγο αυτό λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να μένει κοντά στα παιδιά, για να τα ενθαρρύνει να εξερευνήσουν και να εκφραστούν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, και όχι για να τα υποχρεώσει να ασχοληθούν με κάτι το οποίο δεν τους αγγίζει. Όπως σημειώνει ο Perrine (2019), ο/η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να οδηγήσει τον/τη μαθητή/μαθήτρια προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να εφαρμόσει νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, να εισαγάγει τον αυτοσχεδιασμό, τον μουσικό πειραματισμό ακόμα και την σύνθεση αυτοσχέδιων μουσικών έργων από τα παιδιά και να αφήσει για λίγο πίσω του τις μέχρι τώρα τετριμμένες πρακτικές που ακολουθούνται όπως αυτή της εκμάθησης και επακριβούς εκτέλεσης γνωστών μουσικών κομματιών που δεν αφήνει περιθώρια στην ελευθέρωση της καλλιτεχνικής ενέργειας των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο θα προάγει την φαντασία των μικρών καλλιτεχνών και θα τους δώσει περιθώριο να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματα τους με άμεσο και δημιουργικό τρόπο. Ο ίδιος αναφέρει επίσης πως σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και η επαφή των παιδιών με μουσικά είδη που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση, όπως είναι η «δημοφιλής, η εμπορική ή η δημοτική μουσική» (Perrine 2019: 228).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως είναι υψίστης σημασίας η επιλογή κατάλληλων μουσικών παιδαγωγών, των οποίων οι ιδέες και αξίες συμβαδίζουν με αυτές της εξελιγμένης μουσικής εκπαίδευσης για την οποία γίνεται λόγος. Όπως σημειώνει ο Woodford, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρωτίστως να ενδιαφέρονται για «την προσωπική δημιουργικότητα, την ακεραιότητα και την υπευθυνότητα έναντι της τεχνικής και της μεθοδολογίας» (2005: 99). Αυτό για παράδειγμα μπορεί να σημαίνει πως ο/η ίδιος/ίδια ο/η δάσκαλος/δασκάλα πολλές φορές οφείλει να ξεχάσει για λίγο το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και να βάλει στην άκρη την θέση ισχύος στην οποία βρίσκεται για να εξερευνήσει νέα μονοπάτια που ίσως δεν ανήκουν στα δικά του ενδιαφέροντα, αλλά γοητεύουν τους/τις μαθητές/μαθήτριές του (Allsup 2016: 12).

Σε αυτή την κατεύθυνση μετασχηματισμού που περιγράφεται παραπάνω, ο Allsup, προτείνει ένα ανοιχτό μοντέλο διδασκαλίας το οποίο θα προωθεί την αυτόνομη αναζήτηση και τον συνεχή πειραματισμό των μαθητών/μαθητριών. Ο ίδιος ωστόσο προχωράει ένα βήμα παραπέρα, κάνοντας λόγο και για τον κεντρικό ρόλο που έχει η αίθουσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ορίζει μάλιστα την αίθουσα μουσικής ως ένα «εργαστήριο» [lab], όχι με την στενή έννοια που χρησιμοποιείται συνήθως, αλλά ως ένα χώρο στον οποίο, σύμφωνα με τον Dewey, τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τον τεχνικό εξοπλισμό και να πειραματίζονται μαζί του (Allsup 2016: 85). Ο χώρος της μουσικής διδασκαλίας, όπως λέει, θα πρέπει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να δίνει ερεθίσματα στα παιδιά και να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους για δημιουργία, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως ο ιδανικός κατ' αυτόν σχεδιασμός μιας τέτοιας αίθουσας μουσικής, είναι αυτός που να ενθαρρύνει την εξερεύνηση και τον προβληματισμό των παιδιών (Allsup 2016: 95). Με αυτόν τον τρόπο τόσο οι μαθητές/μαθήτριες όσο και ο/η εκπαιδευτικός θα έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και νέα δεδομένα προς επεξεργασία.

Έτσι λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός ξεκινάει ένα αέναο ταξίδι εξερεύνησης με τους/τις μαθητές/μαθήτριές του, πέρα από τα τετριμμένα, με πυξίδα τα ίδια τα παιδιά. Ένα ταξίδι που θα εφοδιάσει τα παιδιά με γνώσεις και θα διευρύνει παράλληλα τις εμπειρίες του/της εκπαιδευτικού, κάνοντας τον/την καλύτερο μουσικό και παιδαγωγό (Allsup 2016: 65, Allsup 2012).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, ο αυτοσχεδιασμός παίρνει ουσιαστικά τη μορφή μιας πειραματικής διαδικασίας μέσα από την οποία προκύπτουν οι ιδέες για την δημιουργία μιας μουσικής σύνθεσης. Κατά την διάρκεια μιας αυτοσχεδιαστικής πράξης, το παιδί έχει την απόλυτη ελευθερία να δημιουργήσει τη δική του μοναδική μη αναστρέψιμη πορεία. Ταυτόχρονα, έχει και την απόλυτη ευθύνη για τις επιλογές του, οι οποίες αναπόφευκτα και επηρεάζουν την όλη διαδικασία. Η καλλιέργεια της ευθύνης και της ελευθερίας μέσα από τη δημιουργική μουσική πράξη αποτελεί μια σημαντική διαδικασία άσκησης στον αυτοκαθορισμό, η οποία θεωρείται εξαιρετικά σημαντική από παιδαγωγική σκοπιά (Κανελλόπουλος 2009).

Από τα παραπάνω, μπορεί να καταστεί σαφές πως ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια παιδαγωγική πρακτική που ευνοεί την ανάπτυξη νέων ερωτημάτων προς προβληματισμό σχετικά με την καινούργια κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες

και στην οποία πρέπει να ισορροπήσουν μεταξύ ελευθερίας και ευθύνης, αυθορμητισμού και σκέψης, αυτονομίας και συλλογικότητας (Kanellopoulos 2011: 128). Μια κατάσταση που στην ουσία συμβολίζει τη γέννηση ενός δημόσιου χώρου «εξερευνησης της μουσικής ελευθερίας» (Kanellopoulos 2011: 130) χωρίς φόβο και δισταγμό. Όπως τονίζει και ο Κανελλόπουλος:

Στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό όλα είναι πιθανά αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι 'όλα επιτρέπονται' Δεν υπάρχει 'πρέπει' αλλά 'τολμώ να ψάξω τι θέλω'. Και αυτό που 'θέλω' δεν υπάρχει πέρα και έξω από τις αντιδράσεις και τα 'θέλω' των συμπαικτών μου, αλλά σε διαλογική σχέση με αυτά και εξαιτίας της ύπαρξής τους (2013: 24).

4.3. Η μουσική εκπαίδευση ως μία πρακτική προς την δημοκρατία

Ζούμε σε μια κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές, βομβαρδισμό πληροφοριών και όλο και πιο αυξημένες επιθυμίες και ανάγκες. Μια κοινωνία στην οποία, παρά την τεράστια τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη, κυριαρχεί η ηθική αδιαφορία, ο κλωνισμός των ανθρώπινων αξιών, η πνευματική αλλοτρίωση και η ομοιομορφία. Ζούμε ουσιαστικά σε ένα πολιτισμό αντιφάσεων όπου ακόμη και οι αξίες της δημοκρατίας αμφισβητείται με ποικίλους τρόπους. Σε μια τέτοια εποχή λοιπόν θα ήταν μη ρεαλιστικό να διαχωρίσουμε την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα εδώ τη μουσική εκπαίδευση, από την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, στην οποία αναπτύσσεται, θεωρώντας την ως ξεχωριστό κομμάτι αυτής, που δεν έχει να προσφέρει τίποτα άλλο πέρα από γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές. Θα πρέπει δηλαδή να έχουμε στο νου μας πως ο αντίκτυπος της μουσικής μπορεί να είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν που νομίζουμε, καθώς η μουσική έχει τη δύναμη να εισχωρήσει βαθύτερα στην ψυχή του ανθρώπου και να αλλάξει την θεώρησή του για τα πράγματα και τον κόσμο, δίνοντας έτσι το έναυσμα για την γέννηση μιας νέας κοινωνίας (Σμωλ 1983) .

Μέσα στο πλαίσιο που μόλις περιγράφηκε, έρχεται ο Woodford (2005) να υπενθυμίσει στους μουσικούς παιδαγωγούς τις ατομικές, κοινωνικές και ηθικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει το έργο τους και να τονίσει την ανάγκη εκκίνησης μιας δημοκρατικής συζήτησης στην μουσική εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθώντας πιστά την προσέγγιση του Dewey για μια μη συμβατική μουσική εκπαίδευση, μέσω της οποίας

τα παιδιά θα μάθουν «πώς να εξερευνούν, να διαπραγματεύονται και να συμβάλλουν στον περίπλοκο και σταθερά μεταβαλλόμενο κοινωνικό και μουσικό κόσμο γύρω τους» (Woodford 2005: 10), ο Woodford προτείνει το δικό του μοντέλο διδασκαλίας. Ένα μοντέλο το οποίο μπορεί να βοηθήσει «τους/τις μαθητές/μαθήτριες να δουν από μόνοι τους πώς η μουσική μπορεί να αποτελέσει όργανο για την οικοδόμηση ενός δημοκρατικού πολίτη» (Kanelloroulos, 2020: 112).

Ο Woodford υποστηρίζει μάλιστα πως μια φιλελεύθερη μουσική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο μέσο για την διάπλαση φιλελεύθερων δημοκρατικών όντων. Σε μια τέτοια εκπαίδευση ενθαρρύνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς η μελέτη της μουσικής ως κοινωνικό φαινόμενο και η επαφή των παιδιών με μουσικές που έχουν συνδεθεί με κοινωνικούς αγώνες και κινήματα, έτσι ώστε τα παιδιά να προβληματίζονται, να σκέφτονται κριτικά και να οδηγούνται τελικά σε δικά τους συμπεράσματα (Woodford 2019: 120). Ο ίδιος μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά:

Προκαλώντας τους μαθητές να σκεφτούν μόνοι τους, σε συγκεκριμένα σημεία εισάγοντάς τους σε αμφιλεγόμενη μουσική και σχετικά πολιτικά, εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα, ιδέες και υλικό-ή προβληματίζουσα μουσική που καταναλώνουν στην καθημερινή τους ζωή-είναι η ουσία μιας φιλελεύθερης μουσικής εκπαίδευσης και μιας απαραίτητης προετοιμασίας για τη συμμετοχή στη φιλελεύθερη δημοκρατία, διότι τους δίνεται η δυνατότητα να αμφισβητούν και να σκέφτονται σοβαρά αυτό που νομίζουν ότι γνωρίζουν ή συναντούν, συμπεριλαμβανομένου αυτού του βιβλίου και οτιδήποτε υπάρχει σε αυτό, για να κρίνουν οι ίδιοι τις έννοιες και την αλήθεια τους (2019: 61).

Πρωταρχικός σκοπός της μουσικής παιδαγωγικής είναι να εμφυσήσει, μέσα σε ένα πλαίσιο κριτικής θεώρησης της πραγματικότητας, ένα αίσθημα απελευθέρωσης στους/στις μαθητές/μαθήτριες (Perrine 2019: 227) ούτως ώστε αυτοί/αυτές να αναπτύξουν με τρόπο δημιουργικό τις δικές τους μουσικές ταυτότητες (Perrine 2019: 229). Μια κατάσταση που όπως σημειώνει και ο Perrine, μπορεί με τη σειρά της να αποτελέσει, εκτός των άλλων, σημαντικό βήμα προόδου στον αγώνα για την ανέλιξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. (2019: 228).

Όπως υποστηρίζει η Estelle Jorgensen, ένας από τους σκοπούς της φιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι και οι αλλαγές που μπορεί να επιφέρει σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (2019: 222). Γίνεται σαφές λοιπόν πως, κύριο μέλημα τόσο της μουσικής εκπαίδευσης όσο και γενικότερα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη του δημοκρατικού πνεύματος στους/στις μαθητές/μαθήτριες, γνώρισμα που αναπόφευκτα συνεπάγεται και την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ των πολιτών

(Woodford 2005). Κι αυτό γιατί, μια μουσική εκπαίδευση βασισμένη στη δημοκρατία δεν μπορεί παρά να προκαλέσει τις ανάλογες αλλαγές και στην ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζούμε.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε πως η μουσική όσο εύκολα μπορεί να μας φέρει κοντά στην απελευθέρωση που επιζητάμε, με την ίδια ευκολία μπορεί να επιφέρει και τα αντίθετα αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιείται με σκοπό την παραπλάνηση ή εξαπάτηση, κάτι που οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει έχουν συνεχώς στο μυαλό τους. (Woodford 2005: 86-87). Η επίδραση της μουσικής, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, μπορεί να χαρακτηριστεί άλλες φορές θετική και άλλες αρνητική. Για τον λόγο αυτόν λοιπόν, η μουσική εκπαίδευση οφείλει, πλαισιωμένη πάντα από ένα πνεύμα ελευθερίας και αγάπης, να μεταμορφώνεται σε ένα χώρο συζήτησης ο οποίος θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών πάνω στις διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει η μουσική και στις αξίες που θα πρέπει να διαπερνούν και τους ίδιους (Woodford 2005: 87). Να προσθέσω βέβαια πως, αυτού του είδους οι συζητήσεις είναι φυσικό να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της εκάστοτε ομάδας ούτως ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να βρίσκουν νόημα σε αυτές, να κατανοούν τα δεδομένα με τα οποία έρχονται σε επαφή κάθε φορά, να τα αξιολογούν κριτικά και να είναι σε θέση να «εμπλέκονται σιγά σιγά στη λήψη μουσικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων» (Woodford 2005: 88).

Στα πλαίσια μιας δημοκρατικής μουσικής εκπαίδευσης λοιπόν, η ελευθερία που παρέχεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να ισορροπείται με την αντίστοιχη λήψη ευθυνών, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, ούτως ώστε σιγά σιγά τα παιδιά να εξοικειώνονται με την στάση και συμπεριφορά που θα πρέπει να έχουν και μετέπειτα ως ενήλικες πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Woodford 2005: 102). Κι αυτό γιατί σε αντίθετη περίπτωση, αν δοθεί δηλαδή περισσότερη ελευθερία στους/στις μαθητές/μαθήτριες, ενέχει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί μια χαοτική κατάσταση στον σχολικό χώρο την οποία πιθανώς ο/η δάσκαλος/δασκάλα να μην μπορεί διαχειριστεί (Woodford 2005: 102). Ο/Η δάσκαλος/δασκάλα σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης γίνεται ο αρωγός για την στήριξη και ανάδειξη των δημοκρατικών αρχών και αξιών, και αυτή του η θέση σε καμία περίπτωση δεν δύναται να υποβιβαστεί, ακόμα και στο όνομα της ελευθερίας (Woodford 2005: 88).

Επίλογος

Φτάνοντας στο τέλος της η παρούσα εργασία, κρίνεται σημαντικό να γίνει μία σύνοψη των κεντρικών σημείων, καθώς και μια προσπάθεια εξαγωγής ορισμένων συμπερασμάτων που προκύπτουν αναφορικά με τις θεματικές που εξετάστηκαν. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η σύνδεση δύο εννοιών, της μουσικής και της ελευθερίας, όπως αυτές μπορεί να γίνουν κατανοητές μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα όμως, η εργασία είχε και παιδαγωγικές προεκτάσεις δεδομένου ότι αποσκοπούσε στην παρουσίαση των θεωριών αλλά και των πρακτικών εκείνων που δυνητικά θα μπορούσαν να αποτελέσουν τις βάσεις για την ανοικοδόμηση τόσο της γενικής όσο και της μουσικής εκπαίδευσης.

Αφού λοιπόν έγινε μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της ελευθερίας και συσχετίσής της με την τέχνη υπό ένα φιλοσοφικό πρίσμα, ακολούθησε μια εξέταση κάποιων από τα μουσικά ρεύματα εκείνα, στα οποία η έννοια της ελευθερίας δεσπόζουσα θέση. Συγκεκριμένα, αναφερθήκαμε στο μουσικό είδος της τζαζ, τόσο για το κοινωνικό της αντίκτυπο και την σχέση της με το Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων της Αμερικής, ως ένα κίνημα με βασικό του αίτημα την διασφάλιση της ελευθερίας όλων των πολιτών, όσο και για τον ρόλο που διαδραμάτισε ο αυτοσχεδιασμός στην κατάκτηση της προσωπικής αυτονομίας των μουσικών. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στο μουσικό ρεύμα του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, ως μία κατεξοχήν απελευθερωτική πρακτική, και στον τρόπο με τον οποίο αυτός έγινε αντιληπτός, κατά τη δεκαετία του '60.

Περνώντας τώρα στο πεδίο της παιδαγωγικής, αρχικά επιχειρήθηκε μια παράθεση των εκπαιδευτικών θεωριών κάποιων από τους σπουδαιότερους παιδαγωγούς που ασχολήθηκαν με την έννοια της ελευθερίας και θέλησαν να προκαλέσουν μία αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής τους, ο καθένας με τον δικό του τρόπο. Απώτερος σκοπός της παρουσίασης αυτής ήταν να κατανοηθεί το πλαίσιο γύρω από το οποίο άνθισαν μεταγενέστερα και πολλές από τις ιδέες που υιοθετήθηκαν για τη μεταμόρφωση και της μουσικής εκπαίδευσης, πέρα από την γενική παιδεία. Το τελευταίο κεφάλαιο λοιπόν είχε αυτόν ουσιαστικά τον σκοπό, μια σύντομη περιγραφή των απόψεων εκείνων που ενστερνίστηκαν πολλοί/ές μουσικοί παιδαγωγοί, πάνω στις οποίες

θα μπορούσε να βασιστεί μια αντίληψη για την μουσική εκπαίδευση, πρωταρχικό μέλημα της οποίας θα είναι η πνευματική και ηθική ανέλιξη των μαθητών/μαθητριών και η διάπλάσή τους σύμφωνα με τα ιδεώδη της ελευθερίας και της δημοκρατίας.

Προκειμένου λοιπόν εμείς ως εκπαιδευτικοί να διαπαιδαγωγήσουμε τους/τις μαθητές/μαθήτριές μας έτσι ώστε αυτοί στην πορεία να εξελιχθούν σε αυτόνομα άτομα, κριτικά σκεπτόμενα, με ηθικές αξίες και συμπεριφορές θα πρέπει πρώτα απ' όλα εμείς οι ίδιοι να μνηθούμε σε μια διαφορετική φιλοσοφία γύρω από την εκπαίδευση, η οποία να αναδεικνύει την σημασία των παραπάνω γνωρισμάτων ως αναπόσπαστο κομμάτι κάθε ανθρώπινης ψυχής. Αποτελεί λοιπόν υψίστη ανάγκη ένας επαναπροσδιορισμός της μέχρι τώρα γενικής και μουσικής εκπαίδευσης, και ο μετασχηματισμός τους σε έναν χώρο μέσα στον οποίο θα καλλιεργείται η ελευθερία και η ευημερία των μαθητών/μαθητριών.

*«Το μυστικό της αλλαγής είναι να επικεντρωθείς,
όχι στο να πολεμήσεις το παλιό, αλλά στο να χτίσεις το νέο»,*
Σωκράτης

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

- Allsup, Randall E. (2012). Music education and human flourishing: a meditation on democratic origins, *British Journal of Music Education*, 29(2), 171-179.
- Allsup, Randall E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Allsup, Randall E., & Benedict, Cathy (Eds.). (2019). *The Road Goes Ever On: Estelle Jorgensen's legacy in music education*. London, Ontario: Western University.
<https://doi.org/10.5206/Q1144262.jorgensen.2019>
- Bailey, Derek (1992). *Improvisation: Its nature and practice in music*. London: Da Capo.
- Borgo, David (2002). Negotiating freedom: Values and practices in contemporary improvised music. *Black Music Research Journal*, 22(2), 165-188.
- Brown, Lee, Goldblatt, David, & Gracyk, Theodore (2018). *Jazz and the philosophy of art*. New York, Abingdon: Routledge.
- Cobussen, Marcel, & Costa, Rogério (2015). Dialogue on Improvisation, Composition and Performance: On Singularity, Complexity and Context. *Revista Música*, 15(1), 149-164.
- Dewey, John (2004). *Democracy and education*. Delhi: Aakar Books.
- Dewey, John (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York [etc.]: D.C. Heath and company.

- Finney, John (2011). *Music education in England, 1950-2010: The child-centred progressive tradition*. Farnham: Ashgate.
- French, Lauren (2005). *Improvisation: An integral step in piano pedagogy*. Music Honors Theses, 1. Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.trinity.edu/music_honors/1
- Giugni, Marco (1999). How social movements matter: past research, present problems, future developments. In Marco Giugni, Doug McAdam, and Charles Tilly, *How social movements matter* (pp. xiii-xxxiii). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gridley, Mark (2007). Misconceptions in Linking Free Jazz with the Civil Rights Movement. *College Music Society*, 47, 139- 155.
- Gridley, Mark (2014). *Jazz styles: Pearson new international edition* (11th ed.). London: Pearson.
- Hillstrom, Laurie C. (2009). Showdown in Selma. In Laurie C. Hillstrom, *Defining Moments: The Voting Rights Act of 1965* (pp. 75- 92). Omnigraphics.
- Hooks, Bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, London: Routledge.
- Kanellopoulos, Panagiotis (2009). Cage's short visit to the classroom: Experimental music in music education – A sociological view on a radical move. In J. O'Flynn (Ed.), *Proceedings of the 6th International Symposium on the Sociology of Music Education*, held at Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland.

- Kanellopoulos, Panagiotis (2011). Freedom and Responsibility: The Aesthetics of Free Musical Improvisation and Its Educational Implications- A View from Bakh-tin. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 113- 135.
- Kanellopoulos, Panagiotis (2020). [Review of the book Music Education in an Age of virtuality and post-truth, by Woodford, Paul]. *Philosophy of Music Education Re-view*, 28(1), 108-115.
- Kanellopoulos, Panagiotis (2021). Cage (d): Creativity and ‘the contemporary’ in mu-sic education – a sociological view. In R. Wright, G. Johansen, P. Kanellopoulos, & P. Schmidt (Eds.), *The Routledge handbook to the sociology of music education* (pp. 377- 392). London: Routledge.
- Monson, Ingrid (2007). *Freedom sounds: Civil rights call out to jazz and Africa*. Ox-ford University Press.
- Morgenstern, Dan (2016). *Freedom Now: Jazz & the civil rights movement*. [Video] Retrieved from the Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/webcast-7629>
- Morowski, Deborah L., McCormick, Theresa M., & Speaker, Megan (2015). The Montgomery Bus Boycott: Utilizing Primary Sources and Identifying Multiple Per-spectives. *Social Studies and the Young Learner*, 27, 26–30.
- Nunn, Tom (1998). *Wisdom of the impulse on the nature of musical free improvisa-tion*, pdf edition 2004 for website international improvised music archive (IIMA), part 1-2.
- Patterson, James T. (2001). *Brown v. board of education: A civil rights milestone and its troubled legacy*. New York: Oxford University Press.

- Prévost, Edwin (1995). *No sound is innocent: AMM and the practice of self-invention, meta-music narratives, essays*. UK: Copula.
- Rentfrow, Peter & Levitin Daniel (Eds.). (2019). *Foundations in music psychology: Theory and research*. The MIT Press.
- Sarath, Edward (2013). *Improvisation, creativity, and consciousness: Jazz as integral template for music, education, and society*. Albany: State University of New York Press.
- Saul, Scott (2003). *Freedom is, freedom ain't: jazz and the making of the sixties*. United States of America: Harvard University Press.
- Sayani, Fateema (2010). Jazz and the art of conversation. *Canadian Medical Association journal*, 182(1), 66–67.
- Steinberger, Peter J. (1998). Culture and freedom in the fifties: The case of jazz. *Virginia Quarterly Review*, 97(2), <https://www.vqronline.org/essay/culture-and-freedom-fifties-case-jazz>
- Toop, David (2016). *Into the maelstrom: Music, improvisation and the dream of freedom*. New York: Bloomsbury Academic.
- Woodford, Paul (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Woodford, Paul (2016). Confronting innocence: Democracy, music education, and the neoliberal 'manipulated man'. In L. DeLorenzo (Ed.), *Giving voice to democracy in music education: diversity and social justice* (pp. 51- 64). New York: Routledge.
- Woodford, Paul (2019). *Music education in an age of virtuality and post-truth*. Abingdon, New York: Routledge.

Στα ελληνικά

Berlin, Isaiah (2001). *Τέσσερα δοκίμια περί ελευθερίας* (Γ. Παπαδημητρίου, μτφρ.).

Αθήνα: Scripta.

Bardy, Marjatta (2003). Η ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, Τοπικά Δ΄*.

Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Houssaye, Jean (Επιμ.). (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, μτφρ.). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Meyer-Denkman, Gertrud (1990). *Πειραματισμοί Στον Ήχο* (Μ. Τόμπλερ, μτφρ.). Αθήνα: Νικολαΐδης Μ. - Edition Orpheus.

Nyman, Michael (2011). *Πειραματική μουσική* (Δ. Στεφάνου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.

Rousseau, Jean-Jacques (2006). *Αιμίλιος ή περί αγωγής* (Π. Γκέκα, μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Zimmer, Robert (2008). *Η νέα πύλη των φιλοσόφων* (Ι. Λεμπέση- Μουζακίτη, μτφρ.).

Αθήνα: Κονιδάρης.

Δάσιου, Αριστέα (2004). Οι έξοδοι-επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους ως βάση για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης στην προσχολική αγωγή (Διδακτορική Διατριβή).

Ανακτήθηκε από

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/14599>

- Καμπεζά, Μαρία (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39-52.
<https://doi.org/10.12681/icw.18195>
- Κανελλόπουλος, Παναγιώτης (2010). Μουσικός αυτοσχεδιασμός και μουσική εκπαίδευση: Σχέσεις και (εν)τάσεις. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σ. 239-264). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κανελλόπουλος, Παναγιώτης (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.
- Κατσαρού, Ελένη (2020). Τι σημαίνει δημοκρατία στο σχολείο; Από τον Dewey σε σύγχρονες νοηματοδοτήσεις της έννοιας. Στο *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού* (σ. 39-50). Αθήνα: Κριτική.
- Κότσης, Γεράσιμος Ν. (2013). Η έννοια της ελευθερίας στην φιλοσοφία του John Dewey (Διπλωματική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jsui/handle/123456789/6783>
- Μαντζάνας, Παναγιώτης (1993). *Πεσταλότσι, ο μεγάλος δάσκαλος της αγάπης: Ζωή - έργο - παιδαγωγικές ιδέες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπερλίν, Ιζάια (2015). Η αυτοπραγμάτωση. Στο Σ. Βιρβιδάκης, Π. Καλλιγιάς, Γ. Ξηροπαΐδης, Ν. Μ. Σκουτερόπουλος (Επιμ.), *7+1 κείμενα για την ελευθερία της σκέψης*. Αθήνα: Εκκρεμές.

- Νηλ, Αλεξάντερ Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης: Σάμερχιλ, το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου* (5^η έκδοση). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Νηλ, Αλεξάντερ Σ. (Επιμ.). (1978). *Σάμερχιλ: Το ελεύθερο σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ντιούι, Τζων (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Ντιούι, Τζων (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει* (Μ. Μιχαλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Πούλος, Παναγιώτης (2009). *Η ανασκευή του Φρήντριχ Σίλλερ* [Σημειώσεις μαθήματος]. (σ.126- 129). Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Σίλλερ, Φρήντριχ (1999). *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου* (Κ. Λεονταρίτου, μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σμωλ, Κρίστοφερ (1983). *Μουσική, κοινωνία, παιδεία* (Μ. Γρηγορίου, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Στερνς, Μάρσαλ (1988). *Τζαζ: Το χρονικό μιας μουσικής παράδοσης* (Κυρ. Ντελόπουλος, μτφρ.). Εκδόσεις Γνώση.
- Φρέιρε, Πάουλο (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Χόμπσμπομ, Έρικ Τζ. (1993). *Η σκηνή της τζαζ* (Τ. Τσήρος, μτφρ.). Αθήνα: Εξάντας.