10 ΧΡΟΝΙΑ Ε.Ε.Μ.Ε.

5ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

ΜΕΓΑΡΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007

Θεσσαλονίκη

Συνδιοργάνωση:

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΕΓΑΡΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Ε.Ε.Μ.Ε.
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Συνδεδεμένο μέλος και Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση ISME

Επιμέλεια έκδοσης: Συμεωνίδης Παύλος
Διορθώσεις κειμένων: Ανδρούτσος Πολύβιος
Πακλατζή Ντίνα
Κόνιαρη Δήμητρα

Ευχαριστώ τους διορθωτές των κειμένων για την βοήθεια που προσέφεραν ώστε να γίνει δυνατή αυτή η έκδοση με τα λιγότερα δυνατά λάθη.

Οι απόψεις που εκφράζονται μέσω των εισηγήσεων αποτελούν απόψεις των εισηγητών και δεν υιοθετούνται απαραίτητα από την Ε.Ε.Μ.Ε.

Copyright ©2007
ISBN: 978 – 960 – 89847 – 0 – 7

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ i

Εισαγωγικές Ομιλίες

10 ΧΡΟΝΙΑ Ε.Ε.Μ.Ε. – 10 Χρόνια προσφοράς, δυναμικής, ποιοτικής και δημιουργικής παρουσίας στον χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό *Ανδρούτσος Πολύβιος* 1

Εισαγωγική Ομιλία – Χαιρετισμός *Παπαζαρής Αθανάσιος Χρ.* 5

Διερεύνηση των προβλημάτων και των αναγκών της Μουσικής Εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο. Ερευνητικοί προσανατολισμοί στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού Σχολείου *Πατρικίδης Βαλεντίνος Γ.* 8

Εισηγήσεις

Critical Pedagogy for Culturally Responsive Music Education *Elliot David J.* 14

«Τοπικό», «εθνικό», «παγκόσμιο»: τρεις έννοιες κλειδιά για τη διερεύνησητης Πολιτισμικής Ταυτότητας των νέων *Διονυσίου Ζωή* 23

Η Συλλογή και Καταγραφή Παιδικών Τραγουδιών και Παιχνιδιών ως Μέσο Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων *Αγγελίδου Χ. Σοφία* 35

Η Αξιοποίηση των Παραδοσιακών Παιχνιδιών – Ένα εργαλείο στη Μουσική Πράξη *Τζανάκης Πέτρος, Σταυρίδη Αργυρώ* 44

Τα έργα των Καλομοίρη, Βάρβογλη και Κωνσταντινίδη για νέους πιανίστες: Η διαμόρφωση της «ελληνικής» Μουσικής Ταυτότητας μέσα από τρεις διαφορετικές Παιδαγωγικές, Συνθετικές και Αισθητικές προσεγγίσεις *Φυτίκα Αθηνά* 53

Τα "44 παιδικά κομμάτια" του Γιάννη Κωνσταντινίδη ως μοντέλο για μια Εκπαιδευτική Συνθετική Προσέγγιση του ύφους της Ελληνικής Εθνικής Σχολής *Τσούγκρας Κώστας* 66

Οικείο πολιτισμικό πλαίσιο και δημιουργική έκφραση στο πιάνο: Μία εναλλακτική Διδακτική Προσέγγιση *Βούβαρης Πέτρος* 81

Παραδοσιακή Μουσική και Μουσική Εκπαίδευση *Ανδρούτσος Πολύβιος, Δραγούμης Μάρκος, Θέμελης Δημήτρης, Μελίκης Γιώργος, Στάμου Λελούδα* 92

Occupational Identity in the Music Education Profession *Humphreys Jere T.* 96

Πολιτισμική/Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, Τάσεις και Προοπτικές *Κοκκίδου Μαρία* 105

Μουσικές Ταυτότητες και Εκπαίδευση *Φοράρη Αντωνία* 114

Contributions of Intercultural Exchange to Music Education and Intercultural Understanding *Sakamoto Akemi, Sakamoto Shiyo* 123

Ταξίδι στο κέντρο της Γης *Κότσιρα Ευαγγελία* 130

Hullabaloo: The Pedagogy of Sound *Cordeiro* *Cordeiro Pinheiro Kadna* 138

Cultural Connections and Musical Change *Özeke Sezen* 143

Μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί: η προετοιμασία, οι πεποιθήσεις και οι ανάγκες τους ως προς τη διδασκαλία της μουσικής *Χρυσοστόμου Σμαράγδα, Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα, Δογάνη Κωνσταντίνα* 148

Το μάθημα της Μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες: μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των Εκπαιδευτικών Μουσικής στην Ελλάδα *Καρτασίδου Λευκοθέα, Τσίρης Γιώργος* 160

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα Ειδικής Αγωγής: Προβληματική και Αναζητήσεις στην ελληνική πραγματικότητα *Καρτασίδου Λευκοθέα, Σταϊκόπουλος Κωνσταντίνος* 169

Η Μουσικοθεραπεία στις σκανδιναβικές χώρες: Θεωρητικές και Πρακτικές αναζητήσεις *Τσίρης Γιώργος* 182

Λόγοι για τους οποίους οι Νέοι στην Ελλάδα ακούνε Μουσική *Μακρής Ιωάννης, Μακρή Δήμητρα* 191

Enhancing and Protecting Musical Identities *Silverman Marissa* 199

Partnerships: Addressing Issues of Cultural Identity in the Canadian Music Classroom – A Performance Approach *Stathopoulos Theodora* 206

Ερευνητική μελέτη της ικανότητας των παιδιών να ερμηνεύουν το Συναίσθημα στη Μουσική: Μία διαπολιτισμική-συγκριτική προσέγγιση της ερευνητικής φιλολογίας *Μπουλντή Δέσποινα* 213

Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα από Μουσικές Δραστηριότητες στο Γλωσσικό Μάθημα *Πολυζώη Γεωργία* 226

Classical music, teenagers' taste and the classroom: some findings from a curriculum research and development project *Green Lucy* 234

Flow Experience Seminars as a Catalyst for Discovery: Greek Music Teacher Identity and Pedagogical Change *Stamou Lelouda, Custodero Lori A.* 245

New life of Bulgarian Folk Music and development of National and Cultural identity of students *Ognenska-Stoyanova Asenova Nikolina* 259

Development of a Model of Teaching-Learning Method for Traditional Japanese Music in School Music System: Focusing on Musical Elements *Kojima Ritsuko* 261

Are you listening to background music while studying? A study explores the background music played while students of three different age groups listen *Kotsopoulou Anastasia* 271

Μουσικά ακούσματα και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου: Εκπαιδευτική πολιτική, προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και προτιμήσεις των μαθητών *Οικονομίδου Σταύρου Νατάσα* 278

Παραδοσιακά μουσικά μοντέλα στην Αντίληψη και Κατανόηση Μουσικών Εννοιών από παιδιά Προσχολικής και Πρώτης σχολικής ηλικίας *Ρεράκη Βασιλική* 291

Η επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εμπειρία του άγχους της μουσικής εκτέλεσης: Συγκριτική έρευνα μεταξύ Βρεττανών και Κυπρίων εφήβων μουσικών *Παπαγεώργη Ιουλία* 299

Εργαστήρια

Γύρω – γύρω όλοι … Παίζουμε, Μαθαίνουμε και Δημιουργούμε. Μια μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία μέσα από επιλεγμένα Παραδοσιακά παιγνίδια *Σταυρίδη Αργυρώ, Τζανάκης Πέτρος* 311

Αρμονία και Ανάλυση στα Προγράμματα Διδασκαλίας των Μουσικών Σχολείων. Μια πρόταση μέσω εργαστηρίου *Μαρόπουλος Θωμάς* 314

Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι: Ερευνώντας τις αξίες του Περιεχομένου και της Έκφρασης μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος *Καραβόλτσου Αθηνά* 317

«Του Βασίλη»: Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση στο πλαίσιο του εορτασμού της 25ης Μαρτίου *Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα: ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ* 320

Ρυθμοί του σώματος, ρυθμοί της κοινότητας, ρυθμοί της γης. (Οργανικός χρόνος και η γέννηση της ρυθμομελωδίας με την μέθοδο drum and flow) *Παπανικολάου Αριστείδης* 325

Οι δεξιότητες σκέψης και η διδασκαλία των Μουσικών του Κόσμου Σκέφτομαι… Οργανώνω… Διδάσκω…Αξιολογώ *Περακάκη Ελισσάβετ* 327

Ο γύρος του κόσμου σε … 3 ώρες *Ματθαιοπούλου Δέσποινα* 329

Αρχαίοι Ελληνικοί Μετρικοί πόδες και παράλληλη εφαρμογή τους σε κίνηση χορευτική – ρυθμική) και λόγου *Κυνηγού – Φλάμπουρα Μαρία* 332

Brazilian Music and Hullabaloo *Cordeiro Pinheiro Kadna* 333

Γνωριμία με τα μουσικά όργανα Μπάντας μέσα από το Παραμύθι και τη χρήση Πολυμεσικών Εφαρμογών *Βετουλάκη Έφη* 335

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Η αξιοποίηση πολιτισμικής ύλης μέσα από τη μουσική *Κουρκουρίκα Μαρία, Μωραΐτη Τζένη* 338

Μουσικοθεραπεία: Εναρμόνιση βασικών διαπολιτισμικών στοιχείων *Ψαλτοπούλου Ντόρα* 340

Δραστηριότητες με κρουστά – Αφρικάνικοι ρυθμοί *Ερκέκογλου Χρήστος* 344

Οι εισηγήσεις παρατίθενται με την ευθύνη των εισηγητών. Η επεξεργασία αφορούσε ζητήματα ομοιομορφίας στην παρουσίαση και σε καμία περίπτωση δεν αλλοιώθηκε το περιεχόμενο των εισηγήσεων

10 ΧΡΟΝΙΑ Ε.Ε.Μ.Ε.
10 Χρόνια προσφοράς, δυναμικής, ποιοτικής και δημιουργικής παρουσίας στον χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Εισαγωγική Ομιλία

Ανδρούτσος Πολύβιος
Πρόεδρος Ε.Ε.Μ.Ε. – Μέλος Δ.Σ I.S.M.E.

Αγαπητοί σύνεδροι,

εκ μέρους του ΔΣ της Ε.Ε.Μ.Ε. με μεγάλη μου χαρά σας καλωσορίζω στο 5ο Συνέδριο της Ένωσής μας. Έχω την τιμή, εκπροσωπώντας το ΔΣ της Ε.Ε.Μ.Ε., να σας μεταφέρω την περηφάνια μας για το έργο της Ένωσης και να σας καλέσω να γιορτάσουμε μαζί τα 10 χρόνια από την ίδρυσή της. Τα γενέθλια της Ένωσης μας προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία, μια πολύ ιδιαίτερη στιγμή για γιορτή αλλά και για στοχασμό. Από αυτή την πλεονεκτική θέση στον χρόνο μπορούμε να κοιτάξουμε πίσω και να θυμηθούμε το ξεκίνημα. Για την γέννηση της ιδέας, του οράματος, για τη δημιουργία μιας Ένωσης για τη μουσική εκπαίδευση με επιστημονικό χαρακτήρα, καθώς και για τη σύνδεση της δημιουργίας της με την ISME, είχα ήδη κάνει μια σύντομη αναδρομή κατά την τελετή έναρξης του συνεδρίου του Βόλου το 2002, όπου εορτάστηκαν τότε τα πεντάχρονα γενέθλια της Ε.Ε.Μ.Ε.[1] Στη συνέχεια, μπορεί κανείς να ακολουθήσει διαχρονικά τα βήματα της Ένωσης κατά την εδραίωση και εξέλιξή της. Την ίδια στιγμή όμως έχουμε και μια σημαντική ευκαιρία να στοχαστούμε σχετικά με το μέλλον έχοντας ξεκάθαρα στο μυαλό μας την σοφία και την εμπειρία του παρελθόντος.

Το 5ο συνέδριο έχει ιδιαίτερα εορταστικό χαρακτήρα. Έχει πολύ πλούσιο πρόγραμμα σε εισαγωγικές και κεντρικές ομιλίες, εισηγήσεις, συμπόσια, συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, εργαστήρια καθώς και πολύ ενδιαφέρον και ποικίλο καλλιτεχνικό πρόγραμμα, πολύ περισσότερο από όλα τα προηγούμενα συνέδρια της Ε.Ε.Μ.Ε., ενώ παράλληλα γίνονται και εκδηλώσεις για τα 10α γενέθλια της Ένωσης.

Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς, το συνέδριο αυτό, ακολουθώντας και ξεπερνώντας όλα τα προηγούμενα δεν είναι μόνο πανελλήνιο αλλά διεθνές. Ήδη η Ε.Ε.Μ.Ε. από τα 4 προηγούμενα συνέδρια είχε καλλιεργήσει επιμελώς διεθνείς επαφές και συνεργασίες, κάτι το οποίο, συνεχίζεται και επιβραβεύεται μοναδικά και αυτή τη φορά με την συμμετοχή ομιλητών, επίσημων προσκεκλημένων και συνέδρων όχι μόνο από κάθε γωνιά της Ελλάδας, αλλά από 10 διαφορετικές χώρες και 4 ηπείρους.

Οι ξένοι ομιλητές και οι επίσημοι προσκεκλημένοι πλαισιώνουν με μοναδικό τρόπο τους Έλληνες και με ποικίλους τρόπους ενώνονται με την μεγάλη πια οικογένεια της Ε.Ε.Μ.Ε. Μια οικογένεια που από 29 ιδρυτικά μέλη το 1997, έχει φτάσει σήμερα σε πολύ μεγάλο αριθμό μελών από όλη την Ελλάδα και συνεχίζει να μεγαλώνει. Όλα τα παραπάνω μαζί με τις παντός είδους δραστηριότητες της Ένωσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αποδεικνύουν την προσφορά και τον αντίκτυπο που έχει το έργο της σε πολλά επίπεδα. Με την επίσημη ίδρυση της Ε.Ε.Μ.Ε. τον Μάρτη του 1997 σηματοδοτήθηκε μια νέα εποχή στη μουσικοπαιδαγωγική σκηνή της χώρας. Η Ε.Ε.Μ.Ε. σε πολλούς τομείς τα 10 χρόνια ύπαρξής της δεν ανέβασε απλά τον πήχη, τον δημιούργησε πρώτα και

[1] Βλ. *Χαιρετισμός στην Έναρξη του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.,* Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., *Μουσική Εκπαίδευση*, 12/3, Οκτώβρης 2002, 8-10.

άλλαξε δυναμικά το τοπίο της μουσικής εκπαίδευσης. Έκανε και κάνει πράγματα για πρώτη φορά στην Ελλάδα και αυτό φυσικά έχει ιδιαίτερο βάρος ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μεγάλη ευθύνη.

Είμαι της άποψης πως μια τέτοια Ένωση, καθώς και όσοι εργάζονται για αυτήν είναι θεμιτό να διακρίνονται από μετριοφροσύνη. Όμως τα πράγματα πρέπει να λέγονται με το όνομά τους, η ιστορία πρέπει να λέγεται και να γράφεται και είμαι βαθιά πεπεισμένος πως όταν γραφεί κάτι για την ιστορία της Μουσικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η Ε.Ε.Μ.Ε. θα αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο που άλλαξε τα δεδομένα, στην ουσία έκανε τη διαφορά για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής με το έργο της. Για το πλούσιο έργο και την προσφορά της Ένωσης τα 10 αυτά χρόνια που πέρασαν θα μπορούσε κανείς να μιλά για ώρες ή και για μέρες, αλλά στην παρούσα περίσταση αρκούμαι στο να αναφερθώ σε αυτά όσο πιο συνοπτικά γίνεται.

Ξεκινώντας αυτόν τον απολογισμό και μιλώντας με νούμερα, από την Ε.Ε.Μ.Ε. πραγματοποιήθηκαν μέχρι στιγμής: 5 συνέδρια, 70 σεμινάρια, 20 εργαστήρια σε ετήσιους κύκλους σε συνεργασία με το Κρουστόφωνο, 20 Διαλέξεις, 5 Ημερίδες και διάφορες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, με τη συνεργασία διαφόρων φορέων. Από πλευράς εκδόσεων μια πλούσια συγκομιδή επίσης, με 30 τεύχη της εφημερίδας *Τα Νέα της Ε.Ε.Μ.Ε.,* 17 τεύχη του περιοδικού *Μουσική Εκπαίδευση*, 4 τεύχη του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά,* και φυσικά τα Πρακτικά των 5 συνεδρίων, μεταξύ των οποίων τα 2 τελευταία σε CDRoms. [2]

Όσο εντυπωσιακός και αν είναι ο παραπάνω απολογισμός σε νούμερα βέβαια, ακόμα πιο εντυπωσιακό είναι να εξετάσει κανείς την ποιότητα όλων όσων μέχρι στιγμής έχει προσφέρει η Ένωση και μάλιστα όπως προανέφερα υπό το πρίσμα του γεγονότος πως πολλά από αυτά ήταν πρώτη η Ε.Ε.Μ.Ε. που τα πραγματοποίησε στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η διοργάνωση ιδιαίτερου τύπου επιστημονικών συνεδρίων για τη μουσική εκπαίδευση, το πολύτιμο έργο των ομάδων εργασίας και των επιτροπών, ο ποιοτικός εμπλουτισμός της μουσικοπαιδαγωγικής βιβλιογραφίας μέσω των ποικίλων εκδόσεων, επιστημονικών και πρακτικών, είναι μόνο μερικά από αυτά που η Ένωση πρόσφερε πρώτη.

Είναι αξιοσημείωτο επίσης πως η Ένωση προέβη σε ουσιαστικές παρεμβάσεις επιστημονικού περιεχομένου προς το Υπουργείο Πολιτισμού (1998), προς τα Τμήματα Βρεφονηπιοκομίας των ΤΕΙ (2001), και προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002).

Η Ε.Ε.Μ.Ε. είχε εξαρχής δυναμική παρουσία στη διεθνή μουσικοπαιδαγωγική κοινότητα και δημιούργησε επαφές και συνεργάστηκε κατά καιρούς με την **MENC** (Αμερικάνικη Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση), την **EMEA** (Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση), την **EAS** (Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μουσική στα Σχολεία) και την Ουγγρική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. Περισσότερο στενά όμως η Ε.Ε.Μ.Ε. συνεργάστηκε από την αρχή με την **ISME** (Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) της οποίας από το 1998 είναι συνδεδεμένο μέλος και εκπρόσωπος στην Ελλάδα. Από πλευράς διεθνών εκπροσωπήσεων, μεταξύ άλλων, η Ε.Ε.Μ.Ε. εκπροσώπησε την Ελλάδα στα τελευταία 5 παγκόσμια συνέδρια της ISME καθώς και στην Ευρωπαϊκή Διάσκεψη της ISME το 2000.

Η Ε.Ε.Μ.Ε. με το έργο που έχει παρουσιάσει είναι ήδη, μετά από την πρώτη αυτή δεκαετία, με πολλούς τρόπους καταξιωμένη και στην Ελλάδα και διεθνώς. Μία από τις πιο τρανταχτές αποδείξεις για αυτό το τελευταίο, είναι το γεγονός πως σε όλα τα προηγούμενα συνέδρια αλλά πολύ περισσότερο σε αυτό, λαμβάνουν μέρος εισηγητές διεθνούς φήμης. Εννοώ όλους τους ξένους εισηγητές αλλά ιδιαίτερα τους επίσημους προσκεκλημένους μας που παρουσιάζουν κεντρικές ομιλίες. Στο παρόν συνέδριο έχουμε την τιμή να φιλοξενούμε τρεις κεντρικές ομιλίες από διεθνούς εμβέλειας αναγνωρισμένους επιστήμονες

[2] Για λεπτομερή κατάλογο των δραστηριοτήτων της Ένωσης βλ. το *Ημερολόγιο της Ε.Ε.Μ.Ε.,* Τα Νέα της Ε.Ε.Μ.Ε., 29, Ιανουάριος 2007, 4-7.

του τομέα μας: τον κο David Elliott, τον κο Jere Humphreys (που είναι και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής της Ε.Ε.Μ.Ε.) και την κα Lucy Green.

Μία ακόμα μεγάλη απόδειξη για τη διεθνή καταξίωση της Ε.Ε.Μ.Ε. είναι οι επανειλημμένες προτάσεις που έγιναν διαχρονικά από διαφορετικά Διοικητικά Συμβούλια της ISME για διοργάνωση του Παγκοσμίου Συνεδρίου της από την Ε.Ε.Μ.Ε. στην Ελλάδα. Με απόφαση του τωρινού ΔΣ της Ε.Ε.Μ.Ε. στάλθηκε επιστολή προς την ISME στην οποία αναφέρεται η διάθεση για διοργάνωση του Παγκοσμίου Συνεδρίου στην Ελλάδα το 2012 ή το 2014. Στο πλαίσιο της διερεύνησης των συνεδριακών χώρων της Θεσσαλονίκης που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ένα τέτοιο συνέδριο και με την πολύτιμη βοήθεια του Γραφείου Συνεδρίων & Επισκεπτών Θεσσαλονίκης, πραγματοποιήσαμε αυτές τις μέρες σχετικές επισκέψεις με τον εκλεγμένο για τη διετία 2008-2010 πρόεδρο της ISME κο Håkan Lundström και την Γενική Γραμματέα της ISME κα Judy Thönell, οι οποίοι και μας τιμούν με την παρουσία τους στο συνέδριό μας.

Βέβαια, όλη αυτή η έντονη δραστηριότητα και η προσφορά σε ποικίλους τομείς, των τελευταίων 10 χρόνων, δεν έλαβε χώρα από μόνη της. Όλα όσα δημιούργησε η Ε.Ε.Μ.Ε. οφείλονται στο πάθος και στο όραμα όσων την υπηρέτησαν και συνεχίζουν να την υπηρετούν. Έγιναν μέσω των προσωπικών, επαγγελματικών και οικογενειακών θυσιών που ο καθένας έκανε προκειμένου να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Έγιναν με τη δύναμη της συνεργασίας, της ζεστασιάς, της συναδελφικότητας και της ανιδιοτελούς προσφοράς. Τη δύναμη του οράματος και του δύσκολου αλλά όμορφου δρόμου προς την επίτευξή του που μας οδηγεί συνεχώς μπροστά. Το δημιουργικό κλίμα, μιας ένωσης αυτόνομης και ανεξάρτητης, με ηθικό κώδικα, πίστη και αφοσίωση στο όραμα μιας καλύτερης μουσικής εκπαίδευσης, μίας ένωσης δημοκρατικής χωρίς τα δεινά που μαστίζουν άλλες ελληνικές ενώσεις λόγω μικροτήτων, φανφαρονισμών, ανταγωνισμών, πολιτικών αποχρώσεων, συμφερόντων κλπ. Μίας ένωσης με διάπλατους ορίζοντες, με καθαρότητα και ηθική δεοντολογία που το έργο της είχε και έχει ως βάση του τον εθελοντισμό και στηρίζεται μόνο στις δυνάμεις των μελών της. Ένα στοιχείο που στην πορεία της Ένωσης όλα αυτά τα χρόνια δεν άλλαξε καθόλου. Είναι προφανές ότι όσο δυναμώνει η Ε.Ε.Μ.Ε. ως Ένωση τόσο περισσότερο μπορούμε να στηρίζουμε ο ένας τον άλλο και τόσο μεγαλύτερη μπορεί να είναι η επιρροή μας στην προώθηση της μουσικής εκπαίδευσης και στην ποιοτική ανέλιξή της.

Φυσικά δεν είναι εφικτή τη στιγμή αυτή μια πλήρης αποτίμηση του έργου της Ε.Ε.Μ.Ε διότι βρισκόμαστε σε μια διαδικασία που εξελίσσεται. Μια ιστορία που έχει συνέχεια και στο μέλλον. Διότι η Ε.Ε.Μ.Ε. είναι ένας οργανισμός δυναμικός και όχι στατικός. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει κανείς την βαθιά τομή που δημιούργησε η Ε.Ε.Μ.Ε. στο χώρο, καθώς και την πολύχρονη και πολυδιάστατη προσφορά της.

Το θέμα του συνεδρίου, το οποίο *κληρονομήσαμε* από το προηγούμενο ΔΣ, είναι θεωρώ πολύ επίκαιρο και φέρνει στο φως πτυχές της μουσικής εκπαίδευσης που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση και δράση. Μέσα από το ποικίλο πρόγραμμα του συνεδρίου, είμαι βαθιά πεπεισμένος πως θα αναδειχθούν νέες ανάγκες και προοπτικές και θα οδηγηθούμε σε νέες αναζητήσεις και συμπεράσματα.

Οι τρεις μέρες του συνεδρίου που έχουμε στη διάθεσή μας, θα μας δώσουν άμεσα τη δυνατότητα να μάθουμε περισσότερα, να επικοινωνήσουμε, να μοιραστούμε και να ανταλλάξουμε ιδέες, ανησυχίες, καινοτομίες και πρακτικές και φυσικά να απολαύσουμε και να μοιραστούμε μουσικές στις συναυλίες. Γεγονότα σαν αυτό το συνέδριο είναι που μας φέρνουν πιο κοντά άμεσα, δημιουργικά δίνοντάς μας την ευκαιρία και να στηρίξουμε ο ένας τον άλλο σε σχέση με τα προβλήματα που όλοι αντιμετωπίζουμε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω των συνεργασιών που θα αναπηδήσουν από όλη αυτή τη διαδικασία μπορούμε να πετύχουμε σταδιακά την ποιοτική αναβάθμιση της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Με το τωρινό ΔΣ -του οποίου να σημειωθεί η θητεία λήγει τώρα και είχε διάρκεια μόνο ένα χρόνο- εργαστήκαμε πολύ σκληρά και με τη στενή συνεργασία με την οργανωτική επιτροπή ώστε να καταφέρουμε να φέρουμε εις πέρας αυτή τη μεγάλη διοργάνωση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σε αυτό το σημείο θέλω να ευχαριστήσω ολόψυχα όλους όσους συνέβαλαν με ποικίλους τρόπους σε αυτή τη διοργάνωση, όλα τα μέλη της οργανωτικής επιτροπής και ιδιαίτερα βέβαια την πρόεδρό της κα Ντίνα Πακλατζή. Επίσης θερμές ευχαριστίες στους συνδιοργανωτές μας, στον Οργανισμό Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης για την άψογη υποστήριξη τόσο σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό και ιδιαίτερα στον Γενικό Διευθυντή κο Γεώργιο Παρισάκη και στον Καλλιτεχνικό Διευθυντή κο Νίκο Αθηναίο που εμπιστεύθηκαν και στήριξαν από την αρχή το όραμά μας, καθώς και στον υπεύθυνο παραγωγής κο Παναγιώτη Κουντούρη, για την αμέριστη βοήθειά του στην υλοποίησή του. Πιστεύω πως αυτή η συνδιοργάνωση ανοίγει το δρόμο για το σχεδιασμό και άλλων παρόμοιων στο μέλλον.

Δε θα μπορούσα βέβαια να παραλείψω ένα θερμότατο ευχαριστώ σε όλα τα μουσικά σχήματα που πλαισιώνουν το συνέδριο για την ανιδιοτελή προσφορά τους και το ιδιαίτερο κλίμα που μας μεταφέρουν.

Και τέλος ένα πραγματικά πολύ μεγάλο ευχαριστώ –εν όψει και του εορτασμού των 10 χρόνων της Ένωσης- σε όλους τους συνεργάτες μου, σε όλα τα προηγούμενα ΔΣ και στο τωρινό, που δημιούργησαν και έφτασαν την Ένωση στο σημείο που βρίσκεται σήμερα. Ακόμα, τους επικεφαλής και τα μέλη των ομάδων εργασίας που διαχρονικά προσέφεραν πολύτιμο έργο και φυσικά όλα τα μέλη της Ένωσης που την στήριξαν και συνεχίζουν να τη στηρίζουν.

Πιστεύω ακράδαντα, έχοντας ήδη μπει στην δεύτερη δεκαετία, πως το όραμα και οι επιδιώξεις, ο ενθουσιασμός, η θετική ενέργεια και το πνεύμα που οδήγησαν την Ένωση ως τώρα, μπορούν να βοηθήσουν και τα επόμενα διοικητικά συμβούλιά της με τον ίδιο μοναδικό τρόπο της αρχικής φλόγας, ώστε επάξια να την οδηγήσουν να ανταποκριθεί σε όλες τις νέες προκλήσεις που θα έλθουν.

Εύχομαι ένα εποικοδομητικό και δημιουργικό τριήμερο για όλους μας!

Βιογραφικό

Πολύβιος Ανδρούτσος (Ph.D): Μουσικοπαιδαγωγός-ερευνητής. Έχει δημοσιεύσει ένα βιβλίο και πάνω από 60 άρθρα σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά για τη μουσική εκπαίδευση, καθώς επίσης έχει πραγματοποιήσει διαλέξεις και σεμινάρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει διδάξει μουσική στην ειδική εκπαίδευση, σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, και Μουσική Παιδαγωγική στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι.Θ. και στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επίσης έχει διδάξει στα ΠΕΚ σε καθηγητές μουσικής Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και στα προγράμματα Εξειδίκευσης Μουσικοπαιδαγωγικής Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διατέλεσε αξιολογητής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για βιβλία και διδακτικό υλικό (2001 και 2003). Είναι ιδρυτικό μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), όπου διατέλεσε πρόεδρος (1997-2003, 2006-2007) και αντιπρόεδρος (2003-2006), ενώ είναι μέλος του ΔΣ (2006-2008) της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME). Διετέλεσε συντονιστής για την Ελλάδα (1997-2006) στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μουσική στα Σχολεία (EAS). Επίσης, είναι μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* και του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*.

Curriculum Vitae

Polyvios Androutsos (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. He has published a book and over 60 articles in Greek and International journals for music education as well as given lectures and held seminars in Greece and abroad and has been part of editorial boards for music education and musicology journals. He has taught music in primary and secondary schools, worked with children with special needs, as well as music education courses at the Department of Music Science and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki and at the Faculty of Training Teachers for nursery schools at the Technological Educational Institute of Thessaloniki. In 2001 and 2003 was appointed by the Pedagogical Institute to serve in critique committees for textbooks and supplementary teaching materials. He is a founding member of the Greek Society for Music Education (GSME), where he served as president (1997-2003, 2006-2007), and as vice-president (2003-2006). He is also a member of the Board of Directors (2006-2008) of the International Society for Music Education (ISME) and served (1997-2006) as contact person for Greece at the European Association for School Music (EAS). He is a member of the Editorial Board of the scholarly journal *Musical Pedagogics* published by GSME and the *International Journal of Music Education: Practice* published by ISME.

Εισαγωγική Ομιλία – Χαιρετισμός

Εισαγωγική Ομιλία

Παπαζαρής Αθανάσιος Χρ.
Μουσικοπαιδαγωγός – Πάρεδρος Π.Ι.

Αγαπητές φίλες & Αγαπητοί φίλοι σύνεδροι,

Με μεγάλη χαρά έλαβα την πρόσκληση του Προέδρου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), κ. Πολύβιου Ανδρούτσου και της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Ντίνας Πακλατζή για να συμμετάσχω και να απευθύνω χαιρετισμό στο 5^{ο} Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. με θέμα: ***Μουσική Παιδεία και Αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας***. Σας ευχαριστώ όλους θερμά. Θα μου επιτρέψετε τώρα να καταθέσω μερικές σκέψεις σχετικά με το αντικείμενο που θα μας απασχολήσει στη διάρκεια αυτού του συνεδρίου.

Η αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας στην εποχή μας είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης των μαθητών. Πέραν τούτου το όλο ζήτημα έχει και μια ιστορικότητα.

Ο Πλούταρχος, στο έργο του "Βίοι Παράλληλοι", αναφέρει ένα απόσπασμα από τον όρκο του Μ. Αλεξάνδρου στην Ώρη:

> "*Να θεωρείτε την Οικουμένη πατρίδα σας, με κοινούς νόμους όπου θα κυβερνούν οι άριστοι ανεξάρτητα φυλής. Δεν χωρίζω τους ανθρώπους, όπως κάνουν οι στενόμυαλοι, σε Έλληνες και βάρβαρους. Δεν με ενδιαφέρει η καταγωγή των πολιτών, ούτε η ράτσα που τους γέννησε. Τους καταμερίζω με ένα μόνο κριτήριο, την αρετή! Για μένα κάθε καλός ξένος είναι Έλληνας και κάθε κακός Έλληνας είναι χειρότερος από βάρβαρο (...). Από μέρους μου θεωρώ όλους ίσους, λευκούς και μελαψούς. Και θα ήθελα να μην είσθε μόνο υπήκοοι της Κοινοπολιτείας μου, αλλά μέτοχοι, όλοι συνέταιροι*!"

Μετά από μια τόσο μεστή σε νόημα εισαγωγή, επιτρέψτε μου να καταθέσω εν συντομία λίγες σκέψεις μου πάνω σ' αυτό το θέμα.

Ο κάθε πολιτισμός έχει το χώρο του, αλλά ο χώρος αυτός είναι ανοιχτός προς τον άλλον, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για την επιβίωσή του. Η υποδοχή του νεωτερικού στοιχείου είναι πρόοδος. Ανεξάρτητα από την καταγωγή του κανείς δεν έχει να φοβηθεί τίποτα από την πολυπολιτισμική κοινωνία. Αντίθετα, έχει να μάθει πολλά και να ωφεληθεί από τις εμπειρίες των άλλων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μόνη μοιρασιά που κάνει πλουσιότερους αυτούς που μοιράζονται, είναι η μοιρασιά των πολιτισμικών αγαθών. Το άνοιγμα νέων οριζόντων ήταν και είναι πολιτισμικό αίτημα! Η διευρυμένη κοινωνία είτε ως ιδεολογία είτε ως τρόπος ζωής, είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο.

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι μια ανάγκη της εποχής μας, στο πλαίσιο της οποίας έθνη και πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης. Σαν αποτέλεσμα, έχει καταστεί πλέον αυτονόητη η διεθνοποίηση της πολιτικής, της οικονομίας και των δυνατοτήτων επικοινωνίας.

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, και η μετακίνηση πληθυσμών έχουν δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα και νέες προκλήσεις στην επίσημη εκπαίδευση τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και σε εθνικό.

Οι έννοιες εκπαίδευση και πολιτισμός βρίσκονται πράγματι σε διαλεκτική σχέση. Η καινούρια πολιτισμική πραγματικότητα προβάλλει πρότυπα ανάπτυξης και έτσι παίζει καθοριστικό ρόλο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Όμως, και η εκπαιδευτική πραγματικότητα

διαμορφώνει στάσεις, πρότυπα και αντιλήψεις, ουσιαστικές δηλαδή παραμέτρους της πολιτισμικής πραγματικότητας.

Οι εμπλεκόμενοι στην τυπική εκπαίδευση με οποιοδήποτε ρόλο –οι χαράσσοντες εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές κ.λ.π. –φαίνεται να λαμβάνουν πλέον υπόψη την καινούρια πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και κατ' επέκταση των πολυπολιτισμικών αξιών.

Η εκτίμηση από τους δασκάλους στρατηγικών που επινοούν οι μαθητές είναι σημαντική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους καθώς και της πίστης όσον αφορά στην ικανότητά τους να "κάνουν" μουσική. Άλλωστε, αυτές οι στρατηγικές που επινοούν οι μαθητές βασίζονται σε εμπειρίες της πραγματικής ζωής, και μ' αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται ενεργά στην κατασκευή της γνώσης τους κάνοντάς την να έχει νόημα.

Επιπλέον η αξιοποίηση της γνώσης που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά στο σχολείο, τα κάνει να αισθάνονται πιο ισχυρή, αλλά και αποδεκτή την ταυτότητά τους ως μελών της ομάδας προέλευσής τους.

Μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναζητά τρόπους σύνδεσης της μουσικής τους κουλτούρας με την πολυπολιτισμική μας κοινωνία, από τη μια ενδιαφέρεται για την αξιοποίηση των άτυπων γνώσεων των παιδιών και την ενσωμάτωση αυτών των γνώσεων στα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα δημιουργώντας παράλληλα προϋποθέσεις για ακαδημαϊκές επιτεύξεις. Από την άλλη, ενδιαφέρεται για την καταπολέμηση της προκατάληψης, που τυχόν υπάρχει για συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, εστιάζοντας τόσο σε στοιχεία μοναδικά, τα οποία προσδιορίζουν τη συγκεκριμένη ομάδα όσο και σε ό,τι είναι παγκόσμιο και παρατηρείται σε όλες τις κουλτούρες.

Εν συντομία εδώ, θ' αναφερθώ στα λόγια του Orey ο οποίος αναφέρει ότι μια πολυπολιτισμική προοπτική για τη διδασκαλία {**οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου**} δεν πρέπει να γίνει ένα ακόμα απομονωμένο θέμα για να προστεθεί στη βάση του σχεδιασμού ενός Αναλυτικού Προγράμματος. Πρέπει να είναι μια φιλοσοφική προοπτική, η οποία χρησιμεύει τόσο ως φίλτρο όσο και ως μεγεθυντικός φακός. Αυτό το φίλτρο/φακός πρέπει να εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές από μειονοτικά ή μη πλαίσια θα λαμβάνουν το καλύτερο δυνατό {**γνωσιολογικό** } υπόβαθρο (Orey, 1989: 7).[1]

Άρα, σήμερα η αντίληψη που κερδίζει περισσότερο έδαφος είναι ότι οι πολιτισμικές διαφορές εμπλουτίζουν παρά περιορίζουν την κοινωνία μας, και ότι αυτό που την κάνει πιο αδύναμη είναι η καταπίεση, που επιβάλλει στις επιμέρους πολιτισμικές ομάδες. Με μια τέτοια λογική, τα πολυπολιτισμικά αντικείμενα, θα πρέπει να ενσωματωθούν με τέτοιο τρόπο στα Αναλυτικά Προγράμματα ώστε να προβάλλονται τόσο οι διαφορές όσο και οι ομοιότητες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και θρησκείες. Επίσης θα πρέπει να ενθαρρύνεται η επικοινωνία τους, ώστε τα Αναλυτικά Προγράμματα να είναι πιο αποτελεσματικά και σε επίπεδο γνωστικό και σε επίπεδο κοινωνικής ενδυνάμωσης .

Η αντίληψη αυτή δεν είναι μόνο προς όφελος των μαθητών, οι οποίοι ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην κριτική σκέψη, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας ενθαρρύνεται μια διαρκής μάθηση μέσα από ποικιλία εμπειριών.

Η έννοια του πολιτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα συνεπάγεται την αναζήτηση της ευχαρίστησης μέσω της μάθησης, μια παιδαγωγική προσέγγιση βασιζόμενη στην εκμετάλλευση της φυσικής περιέργειας των παιδιών, πράγμα που αποβαίνει στη βελτίωση της επικοινωνίας σε όλα τα μαθήματα. Το πολιτιστικό στοιχείο στην παιδεία θα πρέπει να αφυπνίζει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Μην ξεχνάμε, ότι το άνοιγμα ενός παράθυρου πολιτισμού είναι μια ανάγκη πολύ

[1] Orey, D. Clark (1989). "*Ethnomathematical perspectives on the NCTM Standards*" in Scott R.P. (ed.). ISGm Newsletter (p.5-7). Las Cruces, NM: ISGEm.

μεγαλύτερη στις μέρες μας, όπου κυριαρχεί η τηλεόραση με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Ο πολιτιστικός παράγοντας θα βοηθήσει τα παιδιά να απομυθοποιήσουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και να αποκτήσουν μια όσο το δυνατό πιο κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, που τα μέσα αυτά μεταδίδουν.

Η πολιτιστική εκπαίδευση στο πλαίσιο που επισημάνθηκε παραπάνω, θα πρέπει να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα και τη θρησκεία, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι' αυτό γιατί η τέχνη προσφέρει στο κάθε άτομο χωριστά και σε όλους μαζί ως κοινωνία τη δυνατότητα εξερεύνησης της προσωπικότητας, της έκφρασης, της επικοινωνίας και της δημιουργίας. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που δίνει τη θέση που πρέπει στην τέχνη και τον πολιτισμό τότε και μόνον μπορεί να έχει μια βαθιά επίδραση στην κοινωνία.

Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι στη Συνθήκη της Ευρώπης για την Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καθιερωθεί η πρόβλεψη της αρχής του σεβασμού των πολιτιστικών πλευρών, σύμφωνα με την οποία τα πολιτιστικά πρέπει να ανοίγουν πρόσβαση για τους νέους, για τα παιδιά από την πολύ μικρή ηλικία, και ότι πρέπει να εντάσσονται στην καθημερινότητά τους. Εκτιμάται έτσι, ότι η συνάντηση αυτή επιτρέπει την άνθηση ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν το παιδί, όπως η περιέργεια, ο αυθορμητισμός, το πνεύμα ανακάλυψης, καθώς μια τέτοια συνάντηση προσφέρει αντίβαρο στην αυξανόμενη ψυχρότητα της σύγχρονης καθημερινότητας (άρθρο 128, παράγρ. 4 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση).

Τέλος, θα ήθελα για μια ακόμη φορά να σας ευχαριστήσω για την προσοχή σας, ελπίζοντας ότι με τις σκέψεις μου αυτές προσέφερα στους προβληματισμούς σας και στους στόχους του Συνεδρίου αυτού.

Με πολλή εκτίμηση

Βιογραφικό

Ο **Αθανάσιος Χρ. Παπαζαρής** γεννήθηκε το 1946 στην Πάτρα. Είναι διπλωματούχος Σύνθεσης και Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής. Σπούδασε παιδαγωγικά της Μουσικής στο Πανεπιστήμιο του Surrey/Roehampton Institute London της Μεγάλης Βρετανίας(Advanced Diploma in Music Education) όπου και κατά τις μεταπτυχιακές του σπουδές(MPh) εξειδικεύτηκε στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της μουσικής.

Τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα έχουν επικεντρωθεί στις περιοχές της εθνομουσικολογίας και σύγχρονης επιστημονικής παιδαγωγικής της μουσικής, με ιδιαίτερη έμφαση στις σχολικές έρευνες και εφαρμογές.

Υπηρέτησε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικός της Μουσικής, Σχολικός Σύμβουλος, διδάσκων στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ και Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Έχει δημοσιεύσει τις εργασίες του: Μικρό Μαθηματάριο 1982, Εισαγωγή στη Μουσική, Αθήνα : ΟΕΔΒ, 1986, Μουσικοπαιδαγωγικά Κείμενα για τις ανάγκες του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α., 1989, Η Μουσική στην Εκπαιδευτική Διαδικασία,1991(α' έκδοση) Κατερίνη: εκδ. ΤΕΡΤΙΟΣ & η 2η έκδοση το 2004, Μουσικός Οίκος Παπαγρηγορίου- Νάκας, Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση, 1999, Αθήνα: εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ, και διάφορα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά.

Curriculum Vitae

Athanasios Papazaris was born in 1946 in Patras. He holds diplomas in Composition and Byzantine Music. He studied Music Pedagogy at the University of Surrey/Roehampton Institute London, UK, he holds an Advanced Diploma in Music Education, and in his MPh he specialized in the development of music curricula. His scientific and research interests focus in ethnomusicology and contemporary pedagogy of music with an emphasis in school research and applications. He has served in all levels of education as a school music teacher, as Music Councillor, at the Musical Studies Department of the Aristotle University of Thessaloniki, and he currently serves as Deputy at the Pedagogical Institute. He has published six books and several articles in different scientific journals.

Διερεύνηση των προβλημάτων και των αναγκών της Μουσικής Εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο. Ερευνητικοί προσανατολισμοί στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού Σχολείου

Εισαγωγική Ομιλία

Πατρικίδης Βαλεντίνος Γ.
Μουσικοπαιδαγωγός,
Επίτιμο μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Keywords: Εκπαιδευτική αναγκαιότητα, Μουσικά Σχολεία, Πολιτισμική Ταυτότητα, Εξανθρωπισμός Τεχνολογίας
Educational Necessity, Music Schools, Cultural Identity, Humanizing Technology

Περίληψη
Η μουσική είναι αναγκαία στην εκπαίδευση. Πώς όμως αντιμετωπίζει το θέμα αυτό στην πράξη η πολιτεία; Για ποια μουσική μιλάμε; Τα Μουσικά Σχολεία δεν μπορούν να λειτουργήσουν σωστά γιατί σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν λανθασμένα, ως προς τα μαθήματα, τη διδακτέα ύλη και τους διδάσκοντες. Γιατί πρέπει τα Ελληνόπουλα να συνεχίζουν να είναι πειραματόζωα στο εργαστήριο μαθητευομένων μάγων; Για ποια μουσική παράδοση μιλάμε; Πώς μπορεί να οριστεί η πολιτισμική μας ταυτότητα; Οι νέες τεχνολογίες, εφόδια απαραίτητα για την κατάκτηση της ζωής, είναι κυριολεκτικά ανατρεπτικές. Οι νέοι μας μιλούν τη γλώσσα του «βίντεο-δορυφόρο-διαδικτύου». Χρειαζόμαστε εξανθρωπισμό της τεχνολογίας, ειλικρινή διάλογο ανάμεσα σε όλους τους αρμόδιους για τον μακρόπνοο σχεδιασμό όλης της μουσικής παιδείας αλλά και βραχυπρόθεσμες αποφασιστικές ενέργειες όπως : Μουσική σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Δημιουργία ενιαίου αναλυτικού προγράμματος με σύστημα, όραμα και φιλοσοφία. Αναδιάρθρωση των Μουσικών Σχολείων. Πρόσληψη περισσοτέρων και μετεκπαίδευση όλων των μουσικοπαιδαγωγών.

Investigating the problems and the needs of music education in Greece. Directing the investigation towards the needs and the characteristics of the Greek School

Abstract
Music is a need in Education. How does the state deal with this need. What kind of "music" do we need in education? The "music Schools" do not function well because their planning and organization is wrong as far as it concerns the lessons, the teaching material and the professors. Why should Greek children be the guinea-pig of "sorcerer's apprentices" instead of investigating upon well functioning methods around the world? What is music tradition today? How can we define our cultural identity? New technologies are necessary tools for living but revolutionary at the same time. New generation uses the language of "video-satellite-internet" We need to "humanize" technology. We need sincere dialogue among all those involved in music education in order to make long-term plans and to take quick decisions as: Introducing music in all the levels of education and multiplying the teaching hours. Creating a unified Analytic Program with vision, philosophy and system. Reorganizing the Music Schools. Hiring more music teachers while offering opportunities for in-service post graduate training.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Θεωρώ ιδιαίτερη τιμή και ξέχωρη χαρά που συγκαταλέγομαι ανάμεσα σε εισηγητές που προέρχονται από τους χώρους της Μουσικολογίας, των Παιδαγωγικών, της Ψυχολογίας και της Φιλοσοφίας. Ευχαριστώ από καρδιάς το Δ.Σ. και τα μέλη της Ε.Ε.Μ.Ε. για την πρόσκλησή τους. Εύχομαι στους συνέδρους και στους διοργανωτές καλή δύναμη και καλή επιτυχία. Ελπίζω ότι όλα

θα λειτουργήσουν άριστα, θα έχουμε αξιόλογα πορίσματα, και όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες αξιοποίησης τους.

Είμαι βέβαιός πως κλήθηκα να συμμετάσχω ως εισηγητής, με σκοπό να αναφερθώ στην πείρα που απέκτησα, διδάσκοντας μουσική μισόν αιώνα, τόσο στον Δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό φορέα. Ασφαλώς γνωρίζετε όλοι σας πως η λέξη «ΠΕΙΡΑ» όσο εύκολα γράφεται ή προφέρεται, τόσο δύσκολα αποκτιέται. Ίσως όμως να μην γνωρίζετε πόσο δύσκολο είναι να δώσεις την «ΠΕΙΡΑ» σου, διαχωρίζοντας την από την «ΠΙΚΡΑ» σου, παρά ταύτα αυτό θα προσπαθήσω να κάνω. Αν όμως στην προσπάθεια μου αυτή, με παρασύρουν το πάθος, η αγωνία και ο παρεξηγημένος ρόλος του «δασκάλου», αν οι γνωστές αλήθειες που θα πω, σας κουράσουν ή σας πληγώσουν, να είστε βέβαιοι πως δεν είναι μέσα στις προθέσεις μου. Εάν πάλι κάποιες προσωπικές μου απόψεις σας απογοητεύσουν, παρακαλώ για την κατανόηση σας.

Α' <u>Η Εκπαιδευτική αναγκαιότητα της Μουσικής</u>

Βέβαιο είναι πως η ανθρώπινη ζωή δε μπορεί να χωρίσει από τη μουσική, ούτε η μουσική από αυτήν. Παραμένει πάντα, κατά τον Γεχούντι Μενουχίν, το «Αιώνιο μεγαλόπρεπο στόλισμα των ανθρώπων» που σύμφωνα με τον Πλάτωνα, «τους σκληρούς και ατέγκτους μαλάσει, τους δε αγρίους και θηριώδεις φέρει εις ημερότηταν». Οπωσδήποτε κανείς από εμάς δεν αμφιβάλει για την αναγκαιότητα αυτή, ιδιαίτερα σήμερα που οι ηθικές αξίες βρίσκονται σε κρίση.

Γεννώνται όμως τα εξής ερωτήματα:

<u>Πώς αντιμετωπίζει το θέμα αυτό η πολιτεία στην πράξη;</u>

Όλοι οι παρόντες γνωρίζουμε τις συνιστώσες. Μετά από απραξία δεκάδων ετών η πολιτεία προχώρησε σε ελάχιστες, ανοργάνωτες και σπασμωδικές κινήσεις τα τελευταία 25 χρόνια, συνήθως εφαρμόζοντας εισηγήσεις ομάδων πίεσης ή νομιμοποιώντας τετελεσμένα, αμφίβολης νομιμότητας και αποτελεσματικότητας. Ποια από τις κινήσεις αυτές υπήρξε προϊόν επιστημονικής διεργασίας και νηφάλιου διαλόγου ανάμεσα στους νόμιμους φορείς; Ποια λειτούργησε ως εφαρμογή της εκπαιδευτικής αναγκαιότητας της μουσικής; Αποδέχονται άραγε οι αρμόδιοι άρχοντές μας και οι σύμβουλοί τους αυτήν την αναγκαιότητα; Εμείς;

<u>Για ποια μουσική μιλάμε;</u>

Ούτε και σ' αυτό το ερώτημα προτίθεμαι να προσφέρω κάποια έτοιμη απάντηση. Ο καθένας από μας έχει σίγουρα διαφορετικά κριτήρια και αισθητικές προτιμήσεις. Επιμένω όμως να «προσφέρω» την ερώτηση αυτήν καθ' αυτή, ως «δώρο σκέψης» στον καθένα από μας πριν αρχίσει την προετοιμασία ενός μαθήματος, πριν μπει στην τάξη να διδάξει, πριν αποφασίσει ο καθένας για τον εαυτό του, αν το συγκεκριμένο μουσικό έργο αξίζει να συμπεριληφθεί στον πολύτιμο κατάλογο των έργων που θα προτείνει στους μαθητές του, στον ιερό χώρο της σχολικής αίθουσας.

Β΄ <u>ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ή «Σχολεία μετά Μουσικής»;</u>

Στήριξα τον θεσμό των Μουσικών Σχολείων από την αρχή πιστεύοντας πως κάτι καλύτερο θα γεννηθεί από αυτά. Πρωτοστάτησα μάλιστα και στην ίδρυση του Μουσικού Σχολείου της γενέτειρας μου Πτολεμαΐδας. Παρά ταύτα, με θλίψη τα αποκαλώ «Σχολεία μετά Μουσικής»

Ζητώ συγνώμη από τους συνάδελφους, πολλοί από τους οποίους είναι μαθητές μου, οι οποίοι κάτω από αντίξοες συνθήκες προσπαθούν να επιτελέσουν το καθήκον τους με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο. *(Στο κάτω – κάτω, Ελλάδα δεν είναι μόνο η Πρωτεύουσα και η Συμπρωτεύουσα.)* Όμως τα σχολεία αυτά σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν λανθασμένα, παρά τις όποιες αγαθές προθέσεις των φίλων εισηγητών.

Είναι ποτέ δυνατόν να επιτύχει αυτό το μοντέλο που μέσα σε ένα εξοντωτικό ημερήσιο πρόγραμμα διατηρεί 80% γενικά μαθήματα και μόνο 20% μουσικά; Με ποια επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια ορίστηκαν τα μαθήματα και η διδακτέα ύλη; Ποιαν εκπαίδευση και μετεκπαίδευση έχουν οι διδάσκοντες σ' αυτά και με ποια κριτήρια επελέγησαν;

Ειδικότερα για τους τομείς της παραδοσιακής μουσικής τα ως άνω ερωτήματα είναι ακόμα πιο αμείλικτα. Ποιοι και πώς ανέλαβαν να μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά μας τον αστείρευτο μελωδικό και ρυθμικό πλούτο καθώς και τα υπέροχα μηνύματα ανθρωπιάς που βρίσκονται βαθιά μέσα στην παραδοσιακή μας μουσική; Ποιο είναι το πρόγραμμα, ποιος ο έλεγχος και ποιοι οι ελεγκτές;

Για μιαν ακόμα φορά αναφωνώ: ο τροχός έχει προ πολλού εφευρεθεί. Δεκάδες συστήματα λειτουργούν στις ευρωπαϊκές και άλλες χώρες. Τα αποτελέσματά τους έχουν μελετηθεί και κριθεί προ πολλού. Κανένα από αυτά δεν αξίζει να ληφθεί ως πρότυπο για προσαρμογή στα Ελληνικά δεδομένα; Γιατί πρέπει τα Ελληνόπουλα να συνεχίζουν να είναι πειραματόζωα στο εργαστήριο μαθητευομένων μάγων;

Γ΄ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Παρακολουθώντας πρόσφατα μια κατά τα άλλα συμπαθητική εκδήλωση Συλλόγου Μικρασιατών, άκουσα την ορχήστρα να παίζει όχι με παραδοσιακά όργανα αλλά με Αρμόνιο, ηλεκτρική Κιθάρα και Ντραμς. Παρατήρησα στην διοίκηση πως αυτό δεν αποτελεί διάσωση και διάδοση της παράδοσης αλλά αλλοτρίωση και απλώς εκτέθηκα ως γραφικός.

Βεβαίως υπάρχει και ο εξίσου αρνητικός αντίποδας: οι ομάδες των φανατικών «πουριτανών» οι οποίοι, στο όνομα της μίας και μόνης αλήθειας, αρνούνται τον συγχρωτισμό και την επικοινωνία με εμάς τους «δυτικοτραφείς».

Για ποια παράδοση λοιπόν μιλάμε; Ποια είναι στα αλήθεια η πολιτισμική μας ταυτότητα; Οπωσδήποτε οι εποχές αλλάζουν και η παραδοσιακή μας μουσική υφίσταται εξέλιξη και φυσική φθορά ειδικά αφότου εξέλιπαν οι συνθήκες που την γέννησαν και την διατήρησαν. Είναι όμως αυτός λόγος ώστε να την κατακρεουργούμε και να επισπεύδουμε την αλλοτρίωση της; Ως Μουσικοπαιδαγωγός σκύβω με ευλάβεια στην παράδοση, και ως παιδί προσφύγων αυτό δε μπορώ να το ανεχθώ, όσο κι αν τα λόγια μου πληγώνουν ορισμένους.

Η πλούσια και μοναδική μουσική κληρονομιά μας έχει ανάγκη από προσεκτική αντιμετώπιση, χωρίς αλλοτρίωση αλλά και χωρίς δογματισμούς κι αποκλεισμούς. Όσο μου είναι μπορετό, θα παλεύω προς αυτήν την κατεύθυνση.

Δ΄ ΟΙ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ

Γνωρίζουμε πως ο ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στα Σχολεία, είναι κατ' εξοχήν **ηθικοπλαστικός.** Το δύσκολο έργο του μουσικοπαιδαγωγού γίνεται ακόμα δυσκολότερο καθώς η πολιτεία αντιμετωπίζει τον τόσο σοβαρό αυτό ρόλο, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών μας, πρόχειρα και αβασάνιστα. Δεν υπάρχει πια καμιά δικαιολογία: και τεκμηριωμένες έρευνες γίνονται, και επιστημονικά πορίσματα παρουσιάζονται, και συγκεκριμένες προτάσεις υπάρχουν οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν. Αλήθεια, τι απέμεινε παρά η αγωνία της μη εφαρμογής τους;

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του προέδρου της Ε.Ε.Μ.Ε. καθηγητή κ. Πολύβιου Ανδρούτσου, ο οποίος πολύ εύλογα διερωτάται: «Σε ότι αφορά την έρευνα και τη διδακτική πράξη τι υπάρχει; Διάλογος ή χάσμα;» (Ανδρούτσος Π., Μουσικοπαιδαγωγικά 2005).

Η Καθηγήτρια Πανεπιστημίου κ. Ολυμπία Ψυχοπαίδη-Φράγκου γράφει: «Σήμερα ερευνάται σε όλο τον κόσμο το πλαίσιο των αλλαγών της κοινωνίας της τέχνης» (Ψυχοπαίδη, Μουσικολογία 2003).

Ο καθηγητής Πανεπιστημίου κ. Κων/νος Φλώρος εκφράζοντας τις ανησυχίες του προειδοποιεί:

> «Η μουσική σήμερα δεν απεικονίζει την αντικειμενική, την πεζή πραγματικότητα, αλλά την πραγματικότητα του ανθρώπου εν γένει. Κατά συνέπεια, ακόμη και το παράλογο, την τρέλα, το μανιερίστικο, την περιοχή του ονείρου , ολόκληρο τον ανθρώπινο κόσμο όπου η φαντασία αποτελεί μια επικράτεια πολύ σχετική» και συνεχίζοντας ο κ. Φλώρος καταλήγει στο συμπέρασμα πως ενώ η μουσική προορίζεται για τον άνθρωπο, πολλοί συνθέτες σήμερα αναγνωρίζουν άμεσα ή έμμεσα την απομάκρυνση της μουσικής από τον άνθρωπο (Φλώρος, Κ., Μουσικολογία 2003).

Ανησυχούμε γιατί η επίσημη πολιτεία δεν αξιοποιεί τίποτε απ' όλα αυτά και παράλληλα αδιαφορεί για τους χαρισματικούς και επιστημονικά καταρτισμένους νέους συναδέλφους μας. Ως αθεράπευτα ρομαντικοί, υπενθυμίζουμε στην πολιτεία και στους διανοούμενους, τα παρακάτω φιλοσοφημένα λόγια του γνωστού Ούγγρου Συνθέτη και Μουσικοπαιδαγωγού Zoltan Kodaly, παρμένα από άρθρο του Διευθυντή του Ελληνικού Ινστιτούτου Kodaly κ. Μιχάλη Πατσέα στο ίδιο τεύχος της Μουσικολογίας:

> «Ακόμη και στους κύκλους των μορφωμένων, η άγνοια της μουσικής είναι οδυνηρά εμφανής. Ο μουσικός παιδισμός πάει χέρι - χέρι με μιαν υψηλού επιπέδου καλλιέργεια στην λογοτεχνία και στις εικαστικές τέχνες. Αυτοί που μάχονται για το τι είναι καλό με το δεξί τους χέρι, υποστηρίζουν σκουπίδια στη μουσική με το αριστερό τους…» (Πατσέας, Μ., Μουσικολογία 2003)

Επιτέλους, η πολιτεία πρέπει να φέρει στο τραπέζι του διαλόγου όλους τους φορείς και θεσμούς που ασχολούνται με την μουσική παιδεία και να τους ζητήσει να καταλήξουν σε σφαιρικές, επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις για μια ολιστική αναδιοργάνωση της μουσικής παιδείας. Πρέπει δε άμεσα:

1. Να βάλει τη μουσική σε όλες τις τάξεις και σ' όλα τα σχολεία
2. Να αυξήσει τις ώρες διδασκαλίας
3. Να δημιουργήσει ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα με φιλοσοφία, με όραμα και με σύστημα
4. Να κάνει τα σχολεία μετά μουσικής πραγματικά ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
5. Να εκπαιδεύσει (και μετεκπαιδεύσει) σωστά τους δασκάλους μουσικής τόσο για την ΕΝΤΕΧΝΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ μουσική, όσο και για την ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ
6. Να προσλάβει περισσότερους δάσκαλους μουσικής, εμπνευσμένους, με άρτια κατάρτιση και να τους αξιοποιήσει, τοποθετώντας τους τόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα νηπιαγωγεία, τους Παιδικούς σταθμούς, στις χορωδίες και ορχήστρες, καθώς και στους Πολιτιστικούς συλλόγους.

Η μουσική παιδεία μπορεί να υπηρετηθεί μόνο από άξιους και καλά εκπαιδευμένους δασκάλους. Μόνο μέσα απ' αυτούς μπορούμε να ελπίζουμε σε ένα αυριανό καλλιεργημένο μουσικά κοινό. Ας σκύψουμε λοιπόν με αγάπη και τρυφερότητα στα βλαστάρια της πατρίδας μας, που περιμένουν από <u>εμάς</u> να τα ξεδιψάσουμε σήμερα, αλλά και να τα προετοιμάσουμε για το μέλλον.

Ε΄ Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Ο ΕΞΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ ΤΗΣ

Όλο και πιο συχνά ακούμε για την «κρίση» την οποία περνάει η κοινωνία μας. Οι δάσκαλοι της μουσικής, ως φορείς κατά τεκμήριο μεγαλύτερης ευαισθησίας, ανήκουν στους εκπαιδευτικούς που θλίβονται αφάνταστα διαπιστώνοντας πως σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, ο άνθρωπος χάνει την ανθρωπιά του.

Γενικότερο λοιπόν και παγκόσμιο το πρόβλημα της παιδείας σε ότι αφορά την προσφορά μιας τέτοιας εκπαίδευσης η οποία θα βοηθάει τους νέους έτσι ώστε «ποτέ να μη στρέψουν το μυαλό τους ενάντια στην ψυχή». Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας γεννά τέτοιους κινδύνους.

Οι ηθικές αξίες αμφισβητούνται. Η αγοραία συναλλαγή δεν επιβάλλεται απλώς από τα πράγματα, αλλά δικαιολογείται και φιλοσοφικά. Είναι άραγε αυτός ο κόσμος που θέλουμε να κληρονομήσουν τα παιδιά μας;

Οι νέες τεχνολογίες, εφόδια απαραίτητα για την κατάκτηση της ζωής, είναι κυριολεκτικά ανατρεπτικές. Οι νέοι μας μιλούν μια καινούρια γλώσσα, τη γλώσσα που θα μπορούσε να ονομαστεί γλώσσα του «βίντεο-δορυφόρο-διαδικτύου»

Η γλώσσα αυτή είναι πλέον σα μητρική γλώσσα των παιδιών μας. Με αυτήν τα παιδιά μας, οι αυριανοί πολίτες αυτής της χώρας, θα σχεδιάσουν το δικό τους μέλλον. Η γνωριμία με τις νέες τεχνολογίες και η κατάκτησή τους αποτελεί πλέον μονόδρομο

Και σε ότι αφορά αυτό το μέλλον των παιδιών μας, πρέπει να μεριμνήσουμε για τον εξανθρωπισμό της τεχνολογίας, η οποία αλλιώς θα πνίξει την εποχή μας. Η μουσική καλείται για άλλη μια φορά να βοηθήσει τον άνθρωπο.

Πιστεύω ότι μια άριστα και άρτια οργανωμένη έρευνα με απώτερο σκοπό τον εξανθρωπισμό της τεχνολογίας μέσω της μουσικής παιδείας, θα άλλαζε σημαντικά το μουσικοπαιδαγωγικό μας σύστημα. Αφού η πολιτεία βαδίζει τόσο αργά και αδιαφορεί, ας μεριμνήσουμε εμείς. Προτείνω να το αναλάβει η Ε.Ε.Μ.Ε. και να αποτελέσει το ΒΑΣΙΚΟ ΘΕΜΑ του επόμενου συνεδρίου. Ας πάρουμε λοιπόν στα χέρια μας κι αυτό το θέμα εμείς, που βροντοφωνάζουμε συνεχώς και που παρ' όλες τις κατακτήσεις και εμπειρίες μας λέμε:

Ποιος είπε πως τελειώσαμε
Όταν το έργο ορθώσαμε,
και όλα μπήκανε στη θέση τους;
Τώρα αρχίζει η περισσότερη δουλειά,
και η μεγαλύτερη ευθύνη,
αν θέλουμε στητό να μείνει
αυτό που οικοδομήσαμε.

Ελπίζω η πρόταση μου να βρει ανταπόκριση.

Αγαπητοί συνάδελφοι. Πρέπει να αισιοδοξούμε. Μπορεί να αδυνατούμε να εμποδίσουμε τα κοράκια να πετούν πάνω από τα κεφάλια μας. Να είστε όμως απόλυτα βέβαιοι πως μπορούμε να μην τα αφήσουμε να κτίσουν τις φωλιές τους πάνω στα μαλλιά μας. (Κινέζικη ρητό)

Βιογραφικό

Μαέστρος και μουσικοπαιδαγωγός. Γεννήθηκε στην Πτολεμαΐδα το 1936. Σπούδασε μουσική με τον πατέρα του Γεώργιο, θεωρητικά στο Παρίσι και στο Εθνικό Ωδείο με τον Μιχάλη Βούρτση και τον Δημήτρη Δραγατάκη, τραγούδι με την Καίτη Παπαλεξοπούλου, παρακολούθησε δε στην Ουγγαρία σεμινάρια Συστήματος Kodály και διεύθυνσης χορωδίας με τον Peter Erdei.

Δίδαξε μουσική στη μέση εκπαίδευση. Ως υπεύθυνος του μουσικού τμήματος των Εκπαιδευτηρίων Ζηρίδη διοργάνωσε τον Διασχολικό Διαγωνισμό Τραγουδιού «Άμιλλα». Δίδαξε στην Αυστραλία ως προσκεκλημένος καθηγητής στο Κολέγιο «Άγ. Ιωάννης». Από το 1968 είναι καθηγητής ανώτερων θεωρητικών. Είναι καλλιτεχνικός διευθυντής του

Ωδείου Κόνταλυ και του Εθνικού Ωδείου, παράρτημα Ηρακλείου Κρήτης, ιδρυτής και καλλιτεχνικός διευθυντής του Βαρβούτειου Δημοτικού Ωδείου Πτολεμαΐδας. Είναι ο δημιουργός και διευθυντής της Χορωδίας σπουδαστών Εθνικού Ωδείου και της Πολυφωνικής Χορωδίας Πτολεμαΐδας. Εξελέγη Α' Αντιπρόεδρος της Στέγης Ελληνικών Χορωδιών. Από το 1984 πρωτεργάτης για τη διάδοση του Μουσικοπαιδαγωγικού Συστήματος Kodály, είναι ο ιδρυτής και πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Kodály. Τιμήθηκε από το Ουγγρικό Υπουργείο Πολιτισμού και Παιδείας και από το Ουγγρικό Ινστιτούτο Kodály.

Curriculum Vitae

Choir Conductor and Music Pedagogue. He was born in Ptolemaida in 1936. He studied music with his father, Music Theory in Paris and with Michalis Vourtsis and Dimitris Dragatakis and Singing with Katy Papalexopoulou. He has taken part at Seminars about Kodaly Method and Choir Conducting with Peter Erdei in Hungary.

He taught music at the secondary education. He was the leader of the Music Department of Zerides School and he organized the "Amilla" School Song-Competition. He was an invited Professor at the "St John" College in Australia. He is Professor of Theory of Music since 1968, artistic Director of the Kodaly Conservatory and of the Heraklion Department of National Conservatory. He is the founder and artistic director of the "Varvouteion" Municipal Conservatory of Ptolemaida. He is the founder and director of the Choir of the National Conservatory of Athens and of the Polyphonic Choir of Ptolemaida. He is elected 1st Vice-President of the Hellenic Choir's Association. Since 1984 he is pioneer in the dissemination of Kodaly System in Greece, as well as the President of the Greek Kodaly Society. He was awarded from the Hungarian Ministry of Education and Culture and from the Kodaly Institute of Kecskemet.

Critical Pedagogy for Culturally Responsive Music Education

Keynote Address

Elliott David J.
davidelliott1@gmail.com

Abstract
Many music educators believe that one of our central responsibilities is to enable our students to find delight and enlightenment in the cultural products and processes of "their own heritage." The belief is that a student's "native culture" shapes his or her personal, social, and artistic identity.
If so, then contemporary music education faces a difficult challenge in face of the growing power and expansion of globalization. Because of globalization, nations today are increasingly interdependent and multicultural. Globalization has caused mass migrations of labor and displaced populations, and Internet connections have dissolved traditional borders. One result is the production of hybrid cultural products, processes and, therefore, hybrid cultural identities. Another result is that music educators are increasingly unclear about what "Good work" means in relation to their professional aims and efforts.
How do the complexities of culture and globalization influence what and how we engage our students in "their" musical cultures and the development of their musical identities. How can we develop a clear sense of our mission in the global world?
Using the concept of Critical Performative Pedagogy, this presentation attempts to address two major issues: (a) How can music educators empower students to construct and reflect on their own and others' artistic, personal, and social identities; and, How can teachers develop a concept of what "Good work" means in our profession today.

When we consider the development of our students' personal and musical identities, it may be helpful to think in terms of both broad, top-down influences and local, grass-roots efforts. For example, today's many thousands of local and national cultures – including musical cultures – are under enormous pressure. One word that is commonly used to summarize this pressure is "globalization." Although globalization has positive benefits for many aspects of cultural processes and products, it can also have disastrous effects.

The purpose of my discussion is to examine how macro and micro aspects of our world impact our efforts to help our students in their search for their personal, cultural and music identities.

I begin with the big picture: globalization. I follow this with a discussion of what "good work" means in several professions, including education and music education. In the last section, I reflect on how critical pedagogy can assist us in making the music-teaching situation a place and space for students' individual empowerment.

Globalization

Globalization is an intricately paradoxical phenomenon; it is so ambiguous and polymorphous that no single metaphor will do, except, perhaps, to liken it to a Rorschach test (Suarez-Orozco, 2005). Thus, the task of "globalization theory" is not only to probe the sources and meanings of this phenomenon, but also to interpret its current and future effects on our social existence.

Despite the slippery nature of globalization, some characteristics stand out. Globalization is partly about the ability of high-speed computer communications and high-speed travel to mobilize international capital, production, distribution, and the consumption of goods and services. Today's

extraordinary connectivity and interdependency has caused the collapse of many geographical and cultural borders, an enormous increase in new migratory populations, unprecedented collaborative research, and a mass back-and-forth transfer of media images (Bloom, 2004). Thus, as Tomlinson (1999) notes, "culture" can no longer be conceived as having inevitable ties to meanings in one location; today, culture is equally generated "by people on the move and in the flows and connections between cultures" (p. 2). Accordingly, globalization opens vast opportunities for the creation of new hybrid forms of cultural products and productivity.

On the other hand, while advocates of globalization claim that "the unhindered movement of capital, goods and services across national borders leads to an optimal and thus efficient allocation of scare resources" (Went, p. 106), the fact is that globalization has not resulted in a fair and equitable distribution of wealth at home or abroad. In addition, the central motivations of globalization – more efficiency for more profit – have penetrated and overturned many socially-oriented government programs at home and abroad (e.g., Germany, Sweden, and the United Kingdom), including social security, pension plans, health coverage and, of course, funding for public education. In other words, if products and services are to be produced, marketed, and delivered efficiently, then nations must forgo their "local" credos in favor of world synchronization and conformity (Mignolo, 1998).

Other results of today's extreme international competition for market dominance include the many ways that international corporations deplete natural resources, pollute the environment, cause widespread illness, and erase local identities and ways of life. Consequently, NGO's have mobilized to fight the social and ecological effects of profit-driven, socially irresponsible corporations.

Also, some readers will recall the predications we heard thirty years ago that by 2000 everyone would work thirty-hour weeks, and the rest of our time would be spent enjoying leisure activates.

Globalization has reversed this trend. Instant, 24/7 communication systems have compressed time, which has caused a dramatic increase in working hours and heavier stress on workers. Thus, leisure time is only a dream for many workers today.

Good Work

Globalization has affected different professions in many ways. The concept of "good work" is one way to grasp some of these effects. In 1996, Howard Gardner, Mihalyi Csikszentmihalyi, and William Damon initiated a research project they called the Good Work Project. Their aim was to study the nature and nurture of good work in several professions. (From now on, I will refer to Gardner and his colleagues as the Good Work Group, or the GWG, for short).

By "good work," the GWG means professional work that is both excellent and socially responsible. The GWG link the quality and integrity of good work in a profession to four interlocking dimensions: (a) its practitioners; (b) the understanding, values, and ethics that practitioners must learn to achieve their professional and personal goals; (c) the sense of mission that evolves to unite a domain over many years; (d) the senior practitioners, theorists, and gatekeepers who shape the knowledge, ethics, and missions of a domain; and (d) the stakeholders who benefit from a profession's good work.

The GWG offer several examples. Physicians take an oath to care for the ill, and lawyers take an oath to insure justice for their clients. The mission of science is to test and develop theories systematically and accurately, based on valid and reliable experiments. Journalism aims to provide fair and careful coverage of events, and even challenge powerful societal forces. The missions of the arts are more difficult to explain. The GWG suggests that theater seeks to provide creative

interpretations and performances in relation to its materials and characters, and the preservation of valued works. I will have more to say our mission in a moment.

When people achieve certain levels of institutional education and certification, they become professionals, which means, in part, that they are granted the freedom and responsibility necessary for making choices about what they do for their clients.

Committed professionals usually want to work in a "well-aligned" domain, meaning "one in which personal aspirations are consistent with the enduring values of the domain, the current roles and institutions in the field, and the interests of various stakeholders" (Gardner et al., 219). Alignment occurs if a large majority of a profession's practitioners and stakeholders have the same mission. If the criteria of excellence and ethics are in harmony, professionals lead satisfying and socially rewarded lives; if not, either the practitioner and/or domain will fragment (or collapse) from misalignment.

Genetics is one of the most well-defined and "harmonious" professions today because geneticists share the same aims, and people everywhere are counting on their scientific breakthroughs to cure diseases and extend life.

Journalism is one of most poorly aligned fields today because all forms of media are dominated by the drive profit motive of global capitalism and because the directors of media corporations often have little interest in supporting reporters' efforts to dig deep for fair and honest reports. Because of these forces, and the complicity of stakeholders (including a public with a voracious appetite for sensationalism), "news" has been dumbed down to mere entertainment. Also, journalism has been fragmented and deflated by the negative effects of new Internet technologies such as anonymous blogging, online talk shows, and the unregulated "knowledge" posted on uncontrolled websites.

Physicians' decision-making is being compromised by the profit motives of private health care companies; and we are all familiar with the unprecedented thefts perpetrated by the CEOs of giant international corporations, law firms, and accounting companies.

And even in Genetics, the integrity of this field is being threatened by competing corporations who are deciding research agendas and by financially challenged universities who are putting their genetics professors under enormous pressure to win grants and produce results in order to reap the profits of their research.

The bottom line is that unless each of today's professions can maintain its integrity, redevelop its mission, strengthen its internal alignment, and persuade society that it is a valuable and trustworthy domain, it will be marginalized socially, morally, financially, and in global terms" (Gardner, et al., 24).

Globalization and Education

What does globalization mean for education? There is good news and bad news. The good news is that the opportunities offered by globalization place a premium on education in every country; education both raises people's productivity and provides a foundation for innovation though the creative use of interconnected local, regional, and global technologies. Because globalization depends on horizontal networks and interactions, we are being given a "teachable moment" as students use horizontal networks in their local schools, and across borders, to learn about the nature of knowledge-making, culture-making, and media image-making in world cultures. Educational policy makers can learn from curriculum innovations elsewhere and, potentially, teachers can combine online teaching materials and techniques to ease their workloads and diversify their teaching strategies.

Globalization is also putting pressure on higher education to address community needs and social ills, not just academic needs. This is causing universities to reinvent their missions as active partners with community leaders in order to address economic, social, and racial problems.

The bad news (in the U.S.) begins with the fact that although the children of immigrants are now the fastest-growing sector of the school population in the USA, the number of new, qualified teachers is not keeping pace; and many teachers are leaving the profession because they cannot cope with the simultaneous demands of student diversity, new ways of teaching, and a plunge in resources.

More fundamentally, the extreme economic competitiveness of the global marketplace and the concomitant need for corporate efficiency have caused many educational institutions to take a "right turn" toward capitalist values and business models of curriculum, instruction, and evaluation. Conservative politicians, business leaders, policy makers, and taxpayers see education as a commodity to be bought and sold. One result is that America's new "educational common sense" is that "what is private is good and what is public is necessarily bad" (Apple, 2000, 59). In this view, schools are "black holes" that swallow tax dollars with no accountability and no improvements in student learning.

Indeed, as Colwell (2004) emphasizes, the American "Educational Reform" movement of the last twenty years has been directed and powered by politicians and business leaders who put marketplace capitalism and so-called "rigorous" accounting systems above all else. Marketplace educators are comforted by these conservative values. Other teachers are in despair because school funding is directly tied to preparing students to pass standardized tests, with no regard for the wide disparities in students' economic, linguistic, social, and community circumstances.

The eminent educational critic Michael Apple (2001) puts the issue this way: "For all too many of the pundits, politicians, corporate leaders, and others, education is a business and should be treated no differently than any other business" (pp. 1-2). Thus, many Western nations are abandoning their responsibility to provide equal education for all by "outsourcing" teaching and learning to private companies and private testing (read: "accounting") agencies. This movement has caused a severe reduction in teachers' professional autonomy, teachers' sense of mission, teachers' self-worth, and a drastic increase in administrative control.

Apple puts these themes in a broader context when he argues that America's turn toward standardized curricula and testing is rooted in a deep dread that Western traditions (e.g., the English language, Western religions) will be lost if people from Latin American, Asia, and other non-Western cultures succeed in the global marketplace. Accordingly, global business forces have been successful in taking control of American education by boiling it down to simple issues of economic productivity, and a "return" to more "rigorous standards," and non-critical thinking. Indeed, because teachers and students are being forced to spend more and more time preparing students to pass standardized tests, teaching and learning has become much less creative, child-centered, and critically reflective, except in rich, private schools, which are often racially segregated (Stromquist & Monkman, 2000). In the minds of marketplace educators and conservative politicians, so-called Standards are the key to winning control of the American curriculum and securing the long- and short-term values and interests of global business (Colwell, 2004). Reformers are acting on a simple fact: what gets tested "rigorously" (i.e., in positivistic ways) in schools is what gets taught and valued in schools.

What this means for the good work of many teachers is that business and political leaders want top-down management of American schools so that they can control the future of the marketplace. In contrast, the professional mission, integrity, and personal fulfillment of truly education-centered leaders and teachers depends on developing curricula and assessments in order

to provide all children with a balanced curriculum for their complete development, which includes students' academic, social, culture, physical, artistic, and emotional selves.

Globalization, Good Work, and Music Education

Clearly, globalization is dramatically altering the ways all people will live, learn, interact, work, and create self-identity and self-respect. Marcello Suarez-Orozco (2005), a renown scholar of globalization, explains what this means for education:

> An education for globalization should aim for nothing more – and nothing less – than to educate 'the whole child for the whole world,' . . . An education for the global era must engender life-long habits of body-mind, and heart. It must tend to the social and emotional sensibilities needed for cross-cultural work: empathy and learning with and from others who happen to differ in race; religion; national; linguistic, or social origin; values; and worldviews. (212).

What does this imply for music education? I suggest that music education in the global context requires media-rich, humanistic teaching-learning situations in order to: (1) engage diverse student populations in collaborative artistic projects using their inherited musical understandings and new sources; (2) to teach each other; (3) to develop multiple musical perspectives but, also, to appreciate their own values in the context of other culture preferences. (4) We need to focus on enabling our students to achieve self-growth, the capacity to create their own joy, and to develop empathy for others who differ in race, religion, social origin, values, and worldviews. In these ways, music education can enhance student's abilities and passions for lifelong learning, well-being, and the "inward alignment" they will need to be personally and professionally successful.

Some dedicated music teachers, past and present, have sought and achieved these aims. On the other hand, many practitioners and theorists have conceived our mission in narrower terms. Perhaps it is time for a change or, at least, more dialogue.

Clearly, several obstacles stand in our way. At the same time, and paradoxically, there are new opportunities for us to achieve professional success and personal alignment.

As I have already noted, today's extreme capitalist mentality is threatening, eroding (and even dissolving) American school music programs. Although American's official educational law (No Child Left Behind) states that the arts are a core subject, and that all teachers of core subjects must be highly qualified by the end of 2006, the reality is that the number of music educators is declining; designated time for music education is being taken away by principals in order to prepare students for standardized tests in math, English, and science; and, of course, financial support for music education is drying up. Thus, our professional autonomy and our responsibility for making choices about what we do, is rapidly declining.

Also, although our "official mission" has been brought into line with the "Standards" concept of curriculum and evaluation, we need to ask some basic questions, which have not been addressed: Is there any evidence that the National Music Standards and their concomitant achievement requirements have (1) improved the quality of music education, or (2) increased the number of students engaged in music education increased during the last ten years, or (3) increased funding for music education, or (4) diversified music teaching and learning to meet the needs of our increasingly diverse student population? If the results of NCLB and the "Standards" in all other subjects during the last ten years are any indication, the answer is most likely, no. In fact, after a

study of recent statistics, Richard Colwell states that enrolment in elementary music classes has declined 20% since the National Standards movement first began in 1994.

Toward a Broader Mission

I want to suggest that the mission of music education has been too narrowly conceived for the last fifty years. The emphasis has been on developing musical skills alone, or "educating feeling." This last aim has received special emphasis. Consider, however, that although Hitler and his Nazi generals often attended symphony concerts, it is obvious that their feelings were not educated, nor did they become more sensitive human beings. The same holds for Stalin, who published musical criticisms. Think of one of the most highly educated musicians of the 20th century -- Herbert von Karajan -- who conducted for Hitler and who joined the Nazi party to further his own career. Consider also that many people who attend symphony, opera, and jazz concerts walk past homeless people on their way to and from concerts. Consider that many professional musicians are neither kind, nor sympathetic, nor caring human beings. Besides all this, then, there is simply know if students' feelings have been educated through music education.

My larger point is that without a broader concept of our mission, we will not be able to improve or advance music education, especially as our work relates to helping our students develop their personal and musical identities in our complex world of local and global identities – personal and musical. So, what might help to broaden our foundation and mission?

First, and in line with the ways that globalization is forcing educational institutions to become more involved in community life, "school-music" must redevelop its ends and means by integrating and/or merging with various forms of community music education to serve a wider spectrum of people and personal needs. If this happens, then different communities of learners will be able to decide why, what, how, when, and where to teach and learn music. In fact, the UK, Europe, and Scandinavia are very far ahead of North American where "Community Music" most often means neighborhood music schools in the Western European conservatory tradition.

Second, and also in concert with the themes of globalization, a common strategy for expanding our mission during the last thirty years has been to broaden our curriculum to include a greater variety of world musics. Along with many other writers, I have advocated this strategy since the late 1970s. But aside from broadening students' musical experiences, why do this? I offered some reasons above, in terms of what we hope for our students as future world citizens. In Music Matters (Elliott, 1995), I also explained what I thought students gained by learning different world musics:

> In the process of inducting learners into unfamiliar musical practices, music teachers link the primary values of music education to the broader goals of humanistic education. Venturing forth to "live" the artistic and cultural-ideological meanings of an unfamiliar music-culture provides students with an important growth opportunity that only active musical "risk-taking" can provide: the opportunity to know one's self (musical and otherwise) and the relationship of one's self to others. Musical risk-taking (and the temporary disorientation that may follow) activates self-examination and the personal reconstruction of one's relationships, assumptions, and preferences. Such musical/cultural confrontations enable students to develop the disposition (supervisory knowledge) that inclines them to consider that what may seem natural, common and universal to them is not.

> Harold Osborne puts it this way: The best and perhaps the only sure way of bringing to light and revivifying . . . [our] fossilized assumptions, and of destroying their powers to cramp and confine, is by subjecting ourselves to the shock of contact with a very alien tradition. (p. 209)

But more precisely, how do we facilitate students' self-examination and the personal reconstruction of their relationships, assumptions, and musical identities? I used the words "humanistic education." A contemporary extension of this term is "critical pedagogy." I believe that the traditional ends and means of music education need to be broadened to include what critical pedagogy offers us in terms of helping students in their search for personal and musical identities.

Critical Pedagogy

Critical pedagogy conceives the classroom as a problematic space of racial, economic, moral, and social tensions requiring deep injections of social justice and civic courage.

As Henry Giroux (1993) puts it: "schools are more than instructional sites; they are cultural sites that are actively involved in the selective ordering and legitimization of specific forms of language, reasoning, sociality, daily experience and style" (xxiv). Critical pedagogy approaches the classroom as an opportunity for doing political and social work with and for students, teachers, and the communities in which they live. In Peter McLaren's terms (1989a), the aim of schooling is to integrate students' abilities of critical reflection with their aspiratons and potentials for democratic engagement and soical transformation.

From this viewpoint, the nature and values of music education go well beyond what we have traditionally thought and practiced. For one thing, critical pedagogy treats the values of music as being open, not fixed. Second, critical pedagogy can only be practiced "from within the historical and cultural specificty of space, time, place, and context." Once we realize this, we move to the next step: we employ the music-teaching situation as a site for questioning, investigationg, and even interrogating the why of different musical pieces and practices.

For example, most people in the West revere the works of Beethoven and Brahms. But the Nazis also revered these pieces for entirely different reassons. To the Nazis, these composers and their works symbolized the superiority of the Arian race. Students need to think critically about why and how music can be abused in the service of such moral aberations. To take another example, many pieces by Black American composers (e.g., Duke Ellington) refer directly or indirectly to their life experiences of racism, poverty, and despair. The same is true of today's hip-hop music, which originated in the section of New York city called the Bronx. You may find this music distasteful or repulsive, but it originates in the despair and racist conditions in which young Black and Hispanic men live at this very moment. Accordingly, we can make a case that this music (or any music of oppressed people) has a place in the processes of critical pedagogy because it offers a prime opportunity for students to create, perform and understand musical cries for social justice. The music class should include discourse about the relations between music and fundamental social issues, but our special gift to students is the way we can integrate critical discourse with performativity to create a special form of critical engagement called "critical perofrmative pedagogy." Let me explain what I mean by this term.

The eminent educational philosopher Peter McLaren was the first to talk about "critical performative pedagogy" in his landmark book, Schooling as a Ritual Performance (1986). To McLaren and his followers, critical pedagogy becomes performative when we ground our critical thinking in the body and when we engage students and teachers in feeling and "enfleshing" theory-

in-action. Performative practice expands critical pedagogy beyond the discursive; it grounds critiques of power and politics in our bodily memories, inscriptions, and habits.

Of course, the natural inclination is to think of "the body" literally. But scholars mean "body" as a metaphor for the ways in which social factors shape our physical experiences, expressions, and identities. From this perspective, knowledge is grounded in embodiment. Literally and figuratively, ideologies are inscribed in living flesh; social norms shape our posture, "pitch" our voices, and orchestrate our interactions with others. Thus, there is no such thing as "the pure body" that stands outside its own culture.

> McLaren (1986) coined the terms enfleshment and refleshment to capture the ways bodies become contextually oppressed or resistant. Enfleshment expresses how a body develops habits that seem natural, but are, in fact, culturally imposed over time.

The word "refleshment" relates to a body's ability to remake and re-establish itself through critical thinking and critical performativity. Empowerment follows from unlearning "natural habits" by oneself, and with the help of others, in a given time and place. This includes so-called natural ways of thinking about music.

Elyse Pineau (2002) agues that teachers can critically reconstruct their bodies to achieve new ways of being for themselves, their students, and their colleagues. In this view, the musical body-in-action – students improvising and composing their musics and the music of others – offers ways to expose how the musics of different societies either inhibit or advance the cause of democracy and social justice. Through critical performative pedagogy we can interrogate the regimes of "common sense" in which the bodies of music teachers and music students bring competing ideologies into confrontation: "[T]he bodies of [music] students become sites of struggle in which resistance is a way of gaining power, celebrating pleasure, and fighting oppression in the lived historicity of the moment and the concrete materiality of the classroom." (McLaren 1989a, 170).

Conclusion

In these times of global paradox, there is no single, "standardized," verbal answer to such questions as "What is my cultural or personal identity? or "What are my musical identities? Instead, our bodies perform our identities: we "walk the walk" of our chosen, or imposed, cultural and musical identities. If so, then perhaps we can best help our students understand their own and others' identities through their bodily experiences of acting and feeling musically.

References

Apple, M. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge/Falmer.

Apple, M. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In N. Burbules & C. Yorres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-77). New York: Routledge.

Bloom, D. E. (2004). Globalization and education. In M. M. S. D. B. B. Quin-Hillard (Ed.), *Globalization: Culture and education* (pp. 58-77). Los Angeles: University of California Press.

Colwell, R. (2004). A peak at an international perspective on assessment. In P. Shand (Ed.), *Music*

education entering the 21st century (pp. 1-12). Nedlands, Western Australia: International Society for Music Education.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.

Giroux, H. A. (1993). Introduction. In Peter McLaren, *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures, 2nd ed.* London: Routledge.

Kandel, E. (2006). Essay: The new science of mind. *Scientific American Mind, 17*(2), 62-69.

McLaren, P. (1986). *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures, 1st ed.* London: Routledge.

McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.

Mignolo, W. D. (1998). Globalization, civilization processes, and the relocation of languages and cultures. In J. Miyoshi (Ed.), *The cultures of globalization* (pp. 32-53). Durham, NC: Duke University Press.

Nelly P. Stromquist and Karen Monkman, E. (2000). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. New York: Rowman & Littlefield.

Pineau. E. L. (2002). Critical performative pedagogy. In N. Stuckey & C. Wimmer (Eds.), *Teaching performance studies* (pp. 41-54). Carbondale: Southern Illinois Press.

Stromquist, N., & Monkman, K. (2000). Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education. In N. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education* (pp. 3-26). New York: Rowman & Littlefield.

Suarez-Orozco, M. (2005). Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan* (November).

Tomlinson, J. (1999). Globalization and culture. In J. Tomlinson (Ed.), *Globalization and culture* (pp. 1-31). Chicago: University of Chicago Press.

Went, R. (2000). *Globalization: Neoliberal challenge, radical responses*. London: Pluto Press.

Curriculum Vitae

David Elliott is Professor of Music and Music Education at New York University. Before coming to NYU in 2002, he was Professor and Chair of Music Education at the University of Toronto for twenty-five years. He has also served as a Visiting Professor at several university music schools including Northwestern, Indiana, the University of North Texas, the Puerto Rico Conservatory of Music, the University of Limerick (Ireland), and the University of Capetown (South Africa). He is the author of *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), which is used as a basic textbook in university music schools worldwide. In 2005, Oxford University Press published *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (2005), a collection of essays by nineteen international scholars who offer perspectives on a wide range of topics in Music Matters. He has given more that 200 invited lectures and conference papers at universities and meetings worldwide, and he is an award-winning composer/arranger. In 2003, Elliott founded the *International Journal of Community Music* (http://www.eeme.gr/www.intljcm.html), the first scholarly journal of its kind. He is also on the editorial board of six other peer-reviewed journals.

«Τοπικό», «εθνικό», «παγκόσμιο»: τρεις έννοιες κλειδιά για τη διερεύνηση της Πολιτισμικής Ταυτότητας των νέων

Διονυσίου Ζωή
dionyssiou@hotmail.com

Keywords: Πολιτισμική Ταυτότητα, Τοπικό, Εθνικό, Παγκόσμιο, Μουσικά Σχολεία
Cultural Identity, Local, National, Global, Music Schools

Περίληψη
Η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων αποδεικνύεται ένα ζήτημα αυξανόμενης σημασίας στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Η παρούσα έρευνα μελέτησε πώς οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση που τους παρέχεται στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας. Στοιχεία για την έρευνα αυτή αντλήθηκαν από ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών και καθηγητών στα μουσικά σχολεία, καθώς και επιτόπια παρατήρηση μαθημάτων τους. Επίσης πραγματοποιήθηκε μία συνέντευξη αποφοίτων μουσικών σχολείων για σχετικά θέματα. Στην εισήγηση προτείνονται τρεις άξονες για τη διερεύνηση του θέματος: το «τοπικό» (local), το «εθνικό» (national) και το «παγκόσμιο» (global). Οι τρεις αυτές έννοιες-κλειδιά εξετάζουν πώς η μουσική εκπαίδευση επηρεάζει τις μουσικές προτιμήσεις, στάσεις και ενασχολήσεις των νέων εντός και εκτός του σχολείου, όπως το τι μουσική μελετούν, τι μουσική ακούν, τι μουσική προτιμούν κ.α. Το «παγκόσμιο» και το «εθνικό» είναι διαστάσεις της μουσικής αρκετά αυτονόητες, καθώς κατευθύνονται από το ισχυρό παγκόσμιο μουσικό μάρκετινγκ και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους. Το «τοπικό» αντιπροσωπεύει την πιο γειωμένη σχέση του ανθρώπου με την κοινότητα και τον πολιτισμό της, κάτι που σπανίζει στις μέρες μας. Ο δρόμος για το «τοπικό» συχνά περνά μέσα από το «εθνικό» και το «παγκόσμιο», αλλά τελικά φαίνεται να είναι προσωπική υπόθεση αναζήτησης της πολιτισμικής ταυτότητας του καθενός.

"Local", "National", "Global": three key-concepts for the research in young people's cultural identity

Abstract
Young people's cultural identity becomes an increasingly important issue in our global society. This research focuses on Music Schools of Greece and examines how students develop their cultural identity in relation to music education they receive. Data for this paper are deduced from group interviews with teenager students in music schools and observation of school classroom teaching. A group interview with ex-students of music schools is also used. In the present paper three axons are suggested for the examination of the topic: 'local', 'national' and 'global'. These three key-concepts examine how music education affects young people's music preferences, attitudes and studies, for example what music they study, what music they listen to, what music they like and so on. The 'global' and 'national' prevail easily, driven by the strong world music market and the national educational policies. The 'local' represents the grounded relation of the man with a community and its culture, something that becomes rare at present. The route to the 'local' often passes by the 'national' and the 'global', but more often seems to be a personal matter of the search for cultural identity.

Εισαγωγή

Η πολιτισμική ταυτότητα όλων των ανθρώπων και ειδικότερα των νέων αποτελεί σημαντικό ζήτημα στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Η μετανάστευση πληθυσμών - λαθραία ή νόμιμη - και ο πολιτισμός της παγκοσμιοποίησης είναι οι δύο κυριότεροι παράγοντες που καθιστούν το πρόβλημα της πολιτισμικής ταυτότητας ή «πρόβλημα ταυτοτήτων» σημαντικό ζήτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζει και στηρίζεται στην ανάγκη ή το δικαίωμα κάθε ανθρώπου, λαού, εθνοτικής ή φυλετικής ομάδας να διαμορφώνει και να διατηρεί την πολιτισμική του ταυτότητα. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με ποικίλα προβλήματα, όπως τους

αλλοδαπούς μαθητές, την πολυπολιτισμική σύσταση του μαθητικού κυρίως πληθυσμού, τον κοινωνικό αποκλεισμό κάποιων ομάδων.

Στην εισήγηση αυτή θα διερευνήσουμε το θέμα της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων όπως διαμορφώνεται μέσα από τη μουσική εκπαίδευση που τους παρέχεται. Έχει η μουσική εκπαίδευση σχέση, και αν ναι τι είδους σχέση με τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων; Πώς οι νέοι στην Ελλάδα διαμορφώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση που τους παρέχεται; Πώς αλληλεπιδρά το σχολείο σε σχέση με την εκτός σχολείου ζωή των μαθητών όσον αφορά στο θέμα αυτό;

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας. Πήρε ως παράδειγμα τη σχέση των μαθητών με την λαϊκή παραδοσιακή μουσική και μελέτησε το αν και πώς η λαϊκή μουσική στο σχολείο επηρεάζει τη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στοιχεία για την έρευνα αντλήθηκαν από ερωτηματολόγια καθηγητών μουσικής, από ημιδομημένες συνεντεύξεις με καθηγητές και διευθυντές σχολείων, καθώς και από ομαδικές συνεντεύξεις εφήβων μαθητών στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας[1]. Επίσης ακολούθησε και μία συμπληρωματική συνέντευξη με αποφοίτους μουσικών σχολείων, νυν φοιτητές του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου με σχετικό περιεχόμενο.

Μουσική ταυτότητα και πολιτισμική ταυτότητα

«Ταυτότητα» θεωρείται «το σύνολο των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, των γνωρισμάτων που καθορίζουν τι είναι κάτι, ποιος είναι κάποιος, που επιτρέπουν την αναγνώρισή του» (Μπαμπινιώτης, 1998: 1764). Με βάση τον ορισμό αυτό, μουσική ταυτότητα ή πολιτισμική ταυτότητα φαίνεται να είναι η μουσική ή οι πολιτισμικές εκφράσεις που καθορίζουν την αναγνωρισιμότητα κάπου. Ειδικά στην εφηβεία, η αναγνωσιμότητα αυτή έχει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση του κοινωνικού, ψυχικού και συναισθηματικού κόσμου των νέων.

Όταν συσχετιζόμαστε με τη μουσική με οποιοδήποτε τρόπο – ακούγοντας, τραγουδώντας, εκτελώντας, χορεύοντας, ή απλά όταν τη σκεφτόμαστε – αναζητούμε ένα είδος επικοινωνίας με τους άλλους και με τον εαυτό μας. Όταν οι έφηβοι δείχνουν ριζοσπαστικές μουσικές προτιμήσεις, αναζητούν κάτι που να τους διαφοροποιεί από την οικογένεια, τη μουσική που διδάσκονται στο σχολείο, τη μουσική που ακούν ή παίζουν «οι μικρότεροι» ή «οι μεγαλύτεροι» του οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Η μουσική αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα είδος ταυτότητας για τον καθένα, μιας ταυτότητας που μπορεί να ταιριάζει με την ταυτότητα που μας προσδίδουν άλλοι κοινωνικοί παράγοντες, ή να είναι εντελώς διαφορετική.

Ο Simon Frith (1996) μιλά για τη μουσική εμπειρία ως μια προσωπική διαδικασία. Η μουσική μάς ακολουθεί παντού, πέρα από σύνορα και τόπους, την κουβαλάμε μαζί μας όλη την ώρα. Ειδικά οι νέοι χρησιμοποιούν τη μουσική με πολύ δυναμικό τρόπο και μάλιστα οι υποκουλτούρες τους διαμορφώνονται γύρω από διάφορα είδη ποπ μουσικής (e.g. rock 'n' roll, hippies, punks, etc.), γιατί οι έφηβοι χρησιμοποιούν τη μουσική σαν ένα αντιπροσωπευτικό σήμα (badge) που εκφράζει τις αξίες τους, τη συμπεριφορά τους, στις στάσεις και τις απόψεις τους για τους άλλους (Frith, 1983: 217). Επομένως, η ταύτιση με κάποιο είδος της νεανικής συνήθως μουσικής γίνεται μια προσωπική, παρά συλλογική εμπειρία.

Έτσι για τους έφηβους η ταύτισή τους με συγκεκριμένα κυρίως «νεανικά» είδη μουσικής αποτελεί κομμάτι της ταυτότητάς τους, ζωντανό και αναντικατάστατο (Παπαπαναγιώτου, 2004). Οι μουσικές ταυτότητες των εφήβων διαμορφώνονται σε συνάρτηση με τη μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους. Η μουσική του σχολείου μπορεί να μην ταιριάζει με τις μουσικές

[1] Περισσότερα για τη μεθοδολογία της έρευνας στο Διονυσίου (2002).

προτιμήσεις των μαθητών, μπορεί να μην τους αγγίζει, να είναι «ψεύδο-μουσική» (pseudo-music) σύμφωνα με την ορολογία του Malcolm Ross (1995), αλλά σε κάθε περίπτωση αποτελεί ένα ερέθισμα για αυτούς, μία διέξοδο καλλιτεχνικής και πολιτισμικής δημιουργίας.

Στο άρθρο αυτό προτείνονται τρεις άξονες για τη διερεύνηση του θέματος: το «τοπικό» (local), το «εθνικό» (national) και το «παγκόσμιο» (global). Οι τρεις αυτές έννοιες-κλειδιά προέκυψαν από βιβλιογραφική έρευνα σε τομείς που συναντώνται η εθνομουσικολογία και η μουσική παιδαγωγική, και στην παρούσα μελέτη ερευνούν τρόπους με τους οποίους οι νέοι βιώνουν τη σχέση τους με τη λαϊκή μουσική εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Κάθε ένας από τους τρεις άξονες επηρεάζει και κατευθύνει τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων. Όπου κι αν ακουμπά περισσότερο η σχέση τους με τη μουσική, οι νέοι διαμορφώνουν τα δικά τους μηνύματα, θέσεις, αντιθέσεις, στάσεις και αντιστάσεις, τα οποία θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε παρακάτω.

Το παγκόσμιο

Η παγκοσμιοποίηση έχει οριστεί από τον Giddens (1990) ως «σύσφιξη κοινωνικών σχέσεων παγκόσμιας εμβέλειας που καταφέρνουν να ενώσουν μακρινούς τόπους με τέτοιο τρόπο ώστε τα τοπικά γεγονότα να επηρεάζονται από γεγονότα που συμβαίνουν μίλια μακριά και το αντίστροφο» (Giddens, 1990: 64). Ο ίδιος αντιμετωπίζει την παγκοσμιοποίηση ως ένα επακόλουθο του σύγχρονου τρόπου ζωής (consequence of modernity). Αυτή η νέα τάξη πραγμάτων που η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει θυμίζει πως ό,τι κι αν συμβαίνει σε έναν τόπο δεν μπορεί να είναι άσχετο με αυτά που συμβαίνουν στον υπόλοιπο πλανήτη. Παρόλο που αρχικά επικράτησε δυσπιστία ως προς τα θετικά αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης, σύντομα αποδείχτηκε ότι η παγκοσμιοποίηση είναι μονόδρομος, καθώς το έθνος-κράτος γίνεται πολύ μικρό για να αντιμετωπίσει τα μεγάλα προβλήματά του, και ταυτόχρονα πολύ μεγάλο για να αντιμετωπίσει τα μικρά προβλήματα της τοπικής κοινωνίας (Giddens, 1990: 65).

Από την αρχή του 20^{ου} αιώνα σε πολλές χώρες κυρίως της Γηραιάς Ηπείρου ήταν έκδηλος ο φόβος της Αμερικανοποίησης και η επίδραση των νέων πολιτιστικών κι εμπορικών δεδομένων που αυτή εισήγαγε από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής προς τον υπόλοιπο κόσμο. Αυτή η τάση ονομάστηκε «πολιτιστικός ιμπερεαλισμός» (Laing, 1986). Άλλοι μελετητές είδαν τον ιμπεριαλισμό όχι αναγκαστικά σε ένα πλαίσιο κέντρου-περιφέρειας (Negus: 1996: 171). Η παγκοσμιοποίηση φάνηκε ότι δεν είναι μία απλή μονοσήμαντη τάση. Είναι μάλλον πολλές διαφορετικές τάσεις που ενώνονται ή πηγάζουν από τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες.

Οι Wallis & Malm (1984) στην σημαντική έρευνά τους *Big Sounds from Small People* ανίχνευσαν τέσσερις τύπους πολιτιστικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε διάφορες χώρες: πολιτιστική ανταλλαγή (*Cultural exchange)*, πολιτιστική κυριαρχία (*Cultural dominance)*, πολιτιστικό ιμπερεαλισμό (*Cultural imperialism)* και αμφιπολιτισμό (transculturation)[2]. Ο αμφιλοπιστιμός, που φέρεται ως ισχύον τύπος, θεωρείται ότι προωθεί την παγκόσμια μουσική

[2] Α) Η *πολιτιστική ανταλλαγή* λαμβάνει χώρα όταν δύο ή περισσότεροι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν και ανταλλάζουν χαρακτηριστικά κάτω από λίγο ως πολύ ίσους όρους. Β) Η *πολιτιστική κυριαρχία* αναφέρεται σε μία κατάσταση όπου μια ισχυρή κοινωνία ή ομάδα της κοινωνίας επιβάλλεται σε μια άλλη με ένα συστηματικά οργανωμένο τρόπο. Γ) Ο *πολιτιστικός ιμπερεαλισμός* αυξάνεται και υποβοηθείται από τη διακίνηση χρήματος και ειδών από τις πολιτιστικά κυρίαρχες στις πολιτιστικά εξαρτώμενες ομάδες, οπότε τα κέρδη καθιστούν την πολιτιστικά κυρίαρχη ομάδα σε μεγαλύτερη πίεση από ότι στην περίπτωση της απλής πολιτιστικής κυριαρχίας. Δ.) Τέλος ο *αμφιπολιτισμός* είναι ένα μίγμα όλων των παραπάνω τύπων πολιτιστικής αλληλεπίδρασης και προκύπτει ως αποτέλεσμα της εγκαθίδρυσης διεθνών οργανισμών σε τομείς πολιτισμού, την σχετική ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ανάπτυξη παγκόσμιων δικτύων εμπορίου (marketing) που ασχολούνται ειδικά με αυτό που μπορεί να ονομαστεί διεθνής πολιτισμός (transnationalised culture) ή διαπολιτισμός (transculture) (Wallis & Malm, 1984).

βιομηχανία να αλληλεπιδρά και να σχετίζεται κατ' ουσία με τους μουσικούς πολιτισμούς όλου του κόσμου (Wallis & Malm, 1984: 297-302).

Το παγκόσμιο μουσικό εμπόριο αναμφισβήτητα καταδεικνύει την κυριαρχία των ΗΠΑ και της Μεγάλης Βρετανίας δημιουργώντας κανόνες και αξίες που ταξιδεύουν και μια διεθνή αισθητική που επηρεάζει τη μουσική παραγωγή σε κάθε χώρα του κόσμου (Frith, 1989: 2). Παρά τη μεγάλη επιρροή των ΗΠΑ σε κάθε άλλη χώρα (Burnett, 1996: 10) φαίνεται να υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μουσικούς πολιτισμούς του κόσμου και τη διεθνή μουσική βιομηχανία. Έτσι ξεκίνησε και το ρεύμα της Μουσικής του Κόσμου, ή Έθνικ μουσικής. Αρχικά δημιουργήθηκαν ανεξάρτητες τοπικές εταιρείες ακόμα και σε πολύ μικρές χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο, οι οποίες χρησίμευαν ως αντίδοτα στις μεγάλες διεθνείς εταιρείες, γιατί έφερναν νεωτερισμούς, νέους ήχους και μουσικά στιλ (Wallis & Malm, 1984: 119). Αυτή η διαδικασία φυσικά δεν πηγάζει από την έγνοια και φροντίδα των μεγάλων εταιρειών για την έκφραση μειονοτήτων και μικρών πολιτιστικών ομάδων. Αντίθετα μάλλον δείχνει ότι οι μεγάλες εταιρίες αναγνώρισαν πως ο κόσμος τρέχει παράλληλα με τις διαφορές του, και μόνο αν προάγουν αυτές τις διαφορές θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια ισχυρή αγορά για να επιβεβαιώσουν την κυριαρχία τους.

Το τοπικό

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για το τοπικό στη μουσική, όπου άλλοι όρισαν το «τοπικό» ως συνώνυμο του «εθνικού», άλλοι αντιμετωπίζουν το τοπικό με το ρομαντισμό της ομοιογένειας. Οι Wallis & Malm (1984) προσφέρουν έναν δικό τους ορισμό του τοπικού που στηρίζει την ποικιλομορφία της μουσικής των κοινοτήτων:

> ... το σύνολο της μουσικής δραστηριότητας που υπάρχει σε μια χώρα, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής που παίζεται από μουσικούς και ακούγεται από τα μέλη διαφόρων μουσικών υποκουλτούρων sub-cultures, τις μουσικές του προτιμήσεις κλπ. Αυτό είναι το επίπεδο της μεγάλης κοινότητας. (Wallis & Malm, 1984: 20)

Η τοπική μουσική δραστηριότητα αναφέρεται σε μουσικές δραστηριότητες που προέρχονται από έναν τοπικό πληθυσμό, μία συγκεκριμένη φυλετική ομάδα ή υποκουλτούρα μέσα σε μια χώρα (Wallis & Malm, 1992: 22). Η τοπική μουσική παίρνει νόημα, όχι τόσο από το μουσικό προϊόν, αλλά κυρίως από τη σχέση ανάμεσα στη μουσική και τον άνθρωπο μέσα από εκδηλώσεις, μνήμες, δραστηριότητες και πρακτικές που χτίζουν την αίσθηση κάθε ανθρώπου με τον τόπο και συμβάλλουν στην κατανόηση της τοπικής διάστασης (Cohen, 1998· Cohen 1994· Stokes, 1994). «Μουσική είναι ό,τι κάθε κοινωνική ομάδα ορίζει ότι είναι» (Stokes, 1994: 5). Άρα μέσω της μουσικής μπορούμε να διασχίζουμε σύνορα και να δημιουργήσουμε την προσωπική μας μουσική εμπειρία, η οποία είναι η κατασκευή του δικού μας 'τοπικού' ιδιώματος.

Εκτενής βιβλιογραφία στην εθνομουσικολογία υποστηρίζει ότι κάθε μουσική δημιουργία λαμβάνει χώρα και δοκιμάζεται αρχικά στο πλαίσιο ενός τόπου, ή ενός χώρου που επιτρέπει τους ανθρώπους να συνδεθούν με τη μουσική, να μοιραστούν τα νοήματά της, να τα τροποποιήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με αυτή (Finnegan, 1989). Αυτό που δίνει νόημα στη μουσική είναι οι προσωπικές εμπειρίες, που συναντώνται ή εκφράζονται σε ένα τόπο και ένα συγκεκριμένο χρόνο. Όταν η μουσική γίνεται σύμβολο σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο, χάνει κάτι από τον αυθορμητισμό και την αμεσότητά της, ίσως γιατί όταν μπαίνει στο επίπεδο του εθνικού και του παγκόσμιου, το κράτος και η παγκόσμια αγορά αφήνουν πολύ λίγο χώρο για προσωπική ερμηνεία, για να είναι η μουσική «ό,τι κάθε κοινωνική ομάδα πιστεύει ότι είναι».

Το εθνικό

Η χρήση του όρου «εθνικό» στην παρούσα μελέτη δεν είναι αλληλένδετη, ούτε παραπέμπει στον εθνικισμό, και χρησιμοποιείται χωρίς καμία υπόνοια υποτίμησης. Οριοθετεί τις μουσικές επιλογές που αποτελούν συνήθως την επίσημη μουσική σημαία κάθε έθνους ή κράτους. Κάποιες έρευνες αντιμετωπίζουν την εθνική μουσική σαν τοπική. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί αδυνατούν να δουν πώς το έθνος-κράτος επεμβαίνει ή παραλλάσσει την τοπική μουσική δημιουργία, είτε γιατί συνειδητοποιούν ότι τα εθνικά σύνορα γίνονται όλο και πιο ανίσχυρα μπροστά στους ζωντανούς τοπικούς μουσικούς πολιτισμούς που περικλείουν. Πρόκειται επομένως για μία τάση παραγκωνισμού της εθνικής διάστασης, η οποία κατά τη γνώμη της γράφουσας δεν μπορεί να ισχύει.

Η πλειοψηφία των σύγχρονων κρατών έχει ενστερνιστεί ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής που το έχει αναδείξει ως εθνική μουσική του, το οποίο αλλάζει κατά περιόδους. Παρόλα αυτά οι κατά τόπους μουσικές παραδόσεις συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση με αυτό που η εθνική μουσική της χώρας τους προβάλει. Πολλές ομάδες παρεκκλίνουν από το καθιερωμένο εθνικό στιλ, υποστηρίζουν δικές τους μουσικές, και ταυτίζονται με αυτές, οπότε έρχονται σε αντίθεση με το εθνικό στιλ που το κράτος υποστηρίζει (Stokes, 1994: 16). Το Ελληνικό ρεμπέτικο, η Τουρκική Arabesk, η Ισραηλινή ροκ Mizrahi και το Ανδαλουσιανό Flamenco είναι μερικά παραδείγματα της τοπικής μουσικής που σε κάποια στιγμή ήρθε σε αντίθεση με την επίσημη εθνική μουσική που τα κράτη τους προβάλουν. Είναι συχνή πρακτική των δικτατορικών καθεστώτων - και όχι μόνο - να υποβαθμίζουν μειονότητες και να καταπιέζουν την τοπική μουσική στο βωμό της δημιουργίας ισχυρών εθνικών ταυτοτήτων, κάτι που αγγίζει τα όρια του εθνικισμού (Slobin, 1996· Robinson et. al., 1991· Ewbank & Papageorgiou, 1997). Για τους τοπικούς μουσικούς που θέλουν να πετύχουν στην εθνική και παγκόσμια μουσική σκηνή, το παγκόσμιο εμπόριο είναι κανόνας. Για τους τοπικούς μουσικούς που θέλουν να διατηρήσουν την τοπικότητά τους και θεωρούν το εθνικό και παγκόσμιο σαν ίσους εχθρούς, το διεθνές εμπόριο είναι φόβος.

Κάθε έθνος-κράτος με την εκπαιδευτική του πολιτική προωθεί ή εναντιώνεται στα παγκόσμια μουσικά στιλ. Με την πρώτη άνθηση της παγκοσμιοποίησης πολλά κράτη στράφηκαν προς το να αναδείξουν τις εθνικές τους παραδόσεις. Με τη παγίωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όταν η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ε.Ε. άρχισαν να συγκροτούνται σε κοινή βάση, πολλές χώρες υιοθέτησαν μέτρα προστασίας και ανάδειξης των γηγενών παραδόσεων (Green, 1997). Αυτό φαίνεται να έχει συμβεί και με την περίπτωση της ίδρυσης μουσικών σχολείων στην Ελλάδα το 1988. Το όλο εγχείρημα δεν μπορεί παρά να αποπνέει την διάθεση στροφής της μουσικής εκπαίδευσης στον ελληνικό πολιτισμό, στην εθνική μουσική μας δημιουργία.

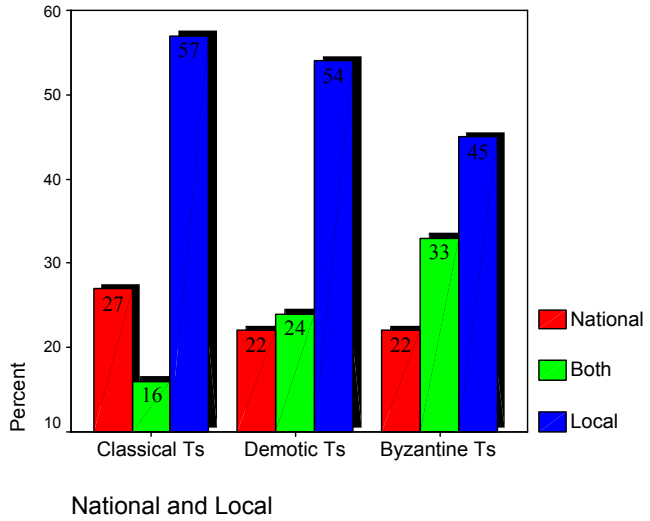
Στη συνέχεια ερευνώνται και σχολιάζονται οι απόψεις καθηγητών και μαθητών των μουσικών σχολείων για το τρίπτυχο που αναλύθηκε, καθώς και οι πρακτικές και γνώμες τους γύρω από τη σχέση τους με την λαϊκή μουσική, κυρίως μέσα από συνεντεύξεις.

Ελληνική παραδοσιακή μουσική: Διδασκαλία και απόψεις καθηγητών

Τα Μουσικά Σχολεία είναι σχολεία που στηρίζουν τόσο την δυτική, όσο και την ελληνική παραδοσιακή μουσική με τη παράλληλη μελέτη των δύο βασικών κλάδων μέσα από θεωρητικά, ιστορικά και πρακτικά μαθήματα (θεωρία, αρμονία, χορωδία, θεωρία παραδοσιακής μουσικής, ταμπουρά, πιάνο, όργανο επιλογής, κ.α.).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της παραδοσιακής μουσικής (εκκλησιαστικής και Δημοτικής) που ρωτήθηκαν σε έρευνα ερωτηματολογίου αναγνωρίζουν ότι η δημοτική μουσική είναι κυρίως μία τοπικά οριοθετημένη παράδοση. Αναλύοντας τις απαντήσεις σε τρεις κατηγορίες

εκπαιδευτικών (δυτικής, δημοτικής και εκκλησιαστικής μουσικής) προκύπτει το παρακάτω γράφημα:



ΓΡΑΦΗΜΑ 1 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον τοπικό και εθνικό παράγοντα στην ελληνική παραδοσιακή μουσική

Χωρίς σημαντική διαφορά μεταξύ τους, οι περισσότεροι καθηγητές υποστηρίζουν τον τοπικό παράγοντα στη λαϊκή μουσική παράδοση [χ^2=5.525; df= 4; p>0.05], αλλά διαφέρουν ως προς το ποιες είναι οι προτεραιότητές τους όταν οι ίδιοι διδάσκουν μουσική, όπως διερευνήθηκε σε άλλες ερωτήσεις (Dionyssiou, 2002).

Άλλοι υποστηρίζουν ότι μεγαλύτερη σημασία οφείλεται να δίνεται στο τοπικό ρεπερτόριο κάθε περιοχής, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό καθηγητών ανέφεραν ότι θεωρούν αυτονόητο ότι παραδοσιακή μουσική είναι πανελλήνια. Οι υποστηρικτές της πρώτης άποψης, του **τοπικού παράγοντα**, αναγνωρίζουν ότι κάθε περιοχή έχει διαφορετική μουσική παράδοση και μέσα από τις τοπικές διαφορές διαγράφεται η ιδιομορφία της παραδοσιακής μουσικής. Ακολουθεί μία αντιπροσωπευτική απάντηση της κατηγορίας αυτής:

> Διδάσκω κυρίως τοπικό ρεπερτόριο, μόνο τα τελευταία κανά δυο χρόνια άρχισα να διδάσκω [ρεπερτόριο] και από άλλες περιοχές… γιατί με υποχρέωνε το πρόγραμμα. Κατά τη γνώμη μου ο λόγος που έγιναν αυτά τα σχολεία είναι ότι θα πρέπει κάθε σχολείο να αντιπροσωπεύει μουσικά την περιοχή του. Το μόνο σχολείο που σέβεται τις τοπικές παραδόσεις είναι …. Η διδασκαλία και προβολή των τοπικών οργάνων στο σχολείο μετρά πιο πολύ απ' όλα! (κος Ι)

Ένας παράγοντας που φάνηκε να παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση αυτής της άποψης των καθηγητών είναι αν οι ίδιοι συμμετέχουν σε λαϊκές μπάντες ή σχήματα, αν δηλαδή είναι ενεργοί μουσικοί στην κοινότητα. Αυτοί που υποστήριξαν την τοπική διάσταση ήταν όλοι καθηγητές που οι ίδιοι συμμετείχαν σε λαϊκά μουσικά σχήματα και ήταν αρκετά επιφυλακτικοί με τις στενές σχέσεις Βυζαντινής και Δημοτικής που μάλλον στηρίζει το σχολείο. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας ήταν η προηγούμενη μουσική εκπαίδευση που είχαν. Οι υποστηρικτές του τοπικού στοιχείου στην παραδοσιακή μουσική είχαν διδαχθεί μουσική κυρίως ή σε κάποια περίοδο της ζωής τους με μη συστηματικό τρόπο διδασκαλίας (οικογενειακό περιβάλλον, αυτοδίδακτοι, περιστασιακά μαθήματα και φιλαρμονικές μπάντες). Αυτό παραπέμπει στο ότι ο μη

συστηματικός τρόπος διδασκαλίας συχνά επιτρέπει καλύτερη κατανόηση και σχέση με τις τοπικές μουσικές παραδόσεις.

Οι υποστηρικτές της δεύτερη άποψης, δηλαδή της ανάδειξης της **πανελλήνιας ή εθνικής διάστασης** της παραδοσιακής μουσικής υποστηρίζουν ότι οφείλουμε στο σχολείο να δίνουμε στους μαθητές μας μία γεύση από όλη την ελληνική παραδοσιακή μουσική.

> Τώρα μετά το εγχειρίδιο του ταμπουρά τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα. Έχουμε τα τραγούδια που πρέπει να διδάξουμε. Η δουλειά στο τοπικό ρεπερτόριο αφορά κυρίως τους χορευτικούς συλλόγους που είναι εκτός σχολείου. (κος Π)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτής της άποψης δεν βρίσκουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τοπική από την πανελλήνια διάσταση της Δημοτικής μουσικής. Συνήθως είχαν λάβει συστηματική μουσική εκπαίδευση (Ωδείο, Ιδιαίτερα μαθήματα), το οποίο δείχνει ότι η συστηματική μουσική εκπαίδευση, όπως και το σχολείο δίνει έμφαση κυρίως στην πανελλήνια ή εθνική διάσταση της παράδοσης.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις και δάνεια από άλλους πολιτισμούς κάποιοι καθηγητές το θεώρησαν αυτονόητο, ενώ άλλοι ήταν σκεπτικοί σχετικά με το αν και ποιοι έχουν επηρεάσει την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Οι καθηγητές που υποστήριξαν τη σημασία του τοπικού ρεπερτορίου στην εκπαίδευση ήταν συνήθως πιο ανοιχτοί στα πιθανά δάνεια ανάμεσα στην ελληνική και άλλες γειτονικές μουσικές παραδόσεις, όπως τη μουσικής της ανατολικής Μεσογείου, των Βαλκανίων, της Μέσης Ανατολής κλπ. Αυτοί που υποστήριξαν το πανελλήνιο ρεπερτόριο ήταν μάλλον κλειστοί στο ενδεχόμενο τέτοιων αλληλοδάνειων, όπως το παράδειγμα της παρακάτω καθηγήτριας:

> Δεν καταλαβαίνω γιατί κάποιοι [συνάδελφοι] πηγαίνουν στην Τουρκία και αντιγράφουν τεχνικές και παιξίματα της Τουρκικής μουσικής, ή όποιας άλλης μουσικής, και τα φέρουν στην Ελλάδα; Γιατί δεν ψάχνουν την Ελληνική μουσική; Πρέπει να αντιγράφουμε άλλους; (κα Β)

Παρόμοια ποικιλία απόψεων σημειώθηκε και στις συνεντεύξεις μου με διευθυντές μουσικών σχολείων. Οι περισσότεροι πρέσβευαν ότι προτεραιότητα στο σχολείο πρέπει να έχει η πανελλήνια μουσική παράδοση, γιατί μόνο έτσι μπορούμε να γνωρίσουμε την παραδοσιακή μουσική στο σύνολό της. Ενώ λίγοι υποστήριξαν τη ζωτική σημασία της τοπικής μουσικής παράδοσης στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών, λέγοντας ότι «μέσα από το τοπικό χρώμα γνωρίζουν τη μοναδικότητα και την ομορφιά κάθε τόπου» καθώς και ότι «αν δώσουμε βαρύτητα στην τοπική παράδοση τα παιδιά θα προχωρήσουν βαθύτερη κατανόηση της μουσικής».

Στα μαθήματα που παρακολούθησα, τόσο στις μεγαλουπόλεις, όσο και στις επαρχιακές πόλεις, δεν κατέγραψα καθόλου τοπικό ρεπερτόριο να διδάσκεται. Το γνωστό ίδιο «πανελλήνιο ρεπερτόριο» διδάσκονταν σχεδόν παντού (οι πιο χαρακτηριστικοί σκοποί και τραγούδια από γεωγραφικές περιοχές, τα «σουξέ» κάθε τοπικής παράδοσης), με εξαίρεση ίσως κάποια σχολεία της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Παρόλο που οι δάσκαλοι στις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο έδειξαν σεβασμό και αναγνώριση του τοπικού παράγοντα στη λαϊκή μουσική, αυτό δε φάνηκε να αντανακλάται στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας, και στις διδασκαλίες τους. Οι απαιτήσεις και οι συνήθεις πρακτικές των σχολείων να διδάσκονται κάθε φορά οι μαθητές τους όλα τα γνωστά παραδοσιακά κομμάτια, να ετοιμάζουν εντυπωσιακές γιορτές, σε συνδυασμό με το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται στον τόπο καταγωγής τους και ότι δεν έχουν ζωντανή επαφή με τη λαϊκή μουσική ως τοπική δημιουργία, συναινούν στην απομάκρυνση της μουσικής

εκπαίδευσης από το τοπικό ρεπερτόριο, από την τοπική μουσική και καλλιτεχνική δημιουργία. Άλλωστε κοντά στη ανταγωνιστική νέο-παραδοσιακή μουσική (με τους όρους και αισθητική της παγκόσμιας μουσικής αγοράς) και την ωραιοποιημένη πανελλήνια λαϊκή παράδοση, η τοπική μουσική δημιουργία ακούγεται μάλλον. Η δύναμη της κέντρου στην ενημέρωση και στο εμπόριο μουσικής έχουν αποδυναμώσει το τοπικό στοιχείο στη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική δημιουργία.

Σε γενικές γραμμές φάνηκε ότι η καλή κατανόηση και με την ντόπια μουσική συνήθως σημαίνει: α) πιο υγιή και ζωντανή σχέση με την μουσική παράδοση, όπου η παράδοση δεν αντιμετωπίζεται με το δέος της μουσειοποίησης, την υποχρέωση να τη διατηρήσουμε, ούτε σαν κάτι τόσο διαφορετικό από την επικρατούσα μουσική κουλτούρα, β) μη συστηματική εκμάθηση μουσικής, και γ) σεβασμό για τις παγκόσμιες μουσικές ή μουσικές του κόσμου.

Μαθητές και πολιτισμικές ταυτότητες

Οι μαθητές των μουσικών σχολείων δεν φάνηκαν προβληματισμένοι για το θέμα της τοπικής ή εθνικής διάστασης που προσδίδεται στην παραδοσιακή μουσική. Εκφράστηκαν διάφορες απόψεις που αντανακλούσαν περισσότερη ή λιγότερη σκέψη γύρω από το θέμα. Η πανελλήνια διάσταση της μουσικής παράδοσης ακούγεται πιο κοντά στους έφηβους, κυρίως γιατί οι ίδιοι σπάνια έχουν επαφή με την μουσική τοπικών κοινοτήτων, καθώς επίσης και επειδή το σχολείο προβάλει και στηρίζει κυρίως το πανελλήνιο ρεπερτόριο. Οι τοπικές μουσικές παραδόσεις συχνά ακούγονται πιο σκληρές και απροσδιόριστες από τη μουσική που μαθαίνουν στο σχολείο. Στο παρακάτω απόσπασμα συνέντευξης, μία κοπέλα βλέπει τα πράγματα διαφορετικά. Έχει ανακαλύπτει την ντόπια παράδοση αφού την έχει γνωρίσει, τη στιγμή που οι περισσότεροι συμμαθητές της δε φαίνονται προβληματισμένοι για το θέμα αυτό.

ΤΑΣΟΥΛΑ: Δεν ξέρω, αλλά επειδή μένω σε χωριό, τα ντόπια τραγούδια με … τραβούν περισσότερο

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Έχεις ακούσει στο χωριό σου τραγούδια και κομμάτια που δεν τα έχετε μάθει στο σχολείο;

ΤΑΣΟΥΛΑ: Φυσικά… πολλά. Υπάρχουν κομμάτια που οι περισσότεροι άνθρωποι στο σχολείο δεν έχουν ιδέα γι' αυτά. … Πιστεύω ότι αυτά τα τραγούδια, τα ντόπια πολύ γρήγορα θα ξεχαστούν γιατί ακούγονται τόσο διαφορετικά στους περισσότερους! Πολλά από αυτά τα τραγουδούν στους γάμους, στα πανηγύρια και κάθε μέρα, αλλά όλο και λιγότερο. Ακόμα και στο πανηγύρι του χωριού μου οι άνθρωποι τραγουδούν τα ίδια και τα ίδια πια, που είναι τα γνωστά τραγούδια που τα τραγουδούν όλοι [πανελλήνιο ρεπερτόριο] *Μήλο μου κόκκινο, Θαλασσάκι μου* … Μόνο μερικοί παππούδες και γιαγιάδες στο χωριό μπορούν και τα τραγουδούν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Εσένα ποια σου αρέσουν περισσότερο;

ΤΑΣΟΥΛΑ: Αυτά που ακούω στο χωριό, είναι μοναδικά, είναι αλλιώς!

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Οι υπόλοιποι τι λένε;

ΧΑΡΗΣ: Επειδή δεν έχω ακούσει πολλά τέτοια [τοπικά], κι εμένα μου αρέσουν. Ακούμε τα ίδια και τα ίδια τραγούδια απ' όλη την Ελλάδα συνέχεια …. στο τέλος τα βαριόμαστε. (Σχολείο στην Ανατολική Μακεδονία)

Όσον αφορά το θέμα των αλληλεπιδράσεων και δανείων από άλλους μουσικούς πολιτισμούς οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε κάποια σχολεία, κυρίως της Αθήνας, οι μαθητές αλλά και οι καθηγητές ήταν πιο ανοιχτοί στην αναγνώριση αλληλεπιδράσεων και του τρόπου με

τον οποίο έχει επηρεάσει η Μουσική του Κόσμου την ελληνική μουσική σκηνή. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις οι μαθητές βλέπουν κάποιες ομοιότητες στη μουσική διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας, αλλά δεν έχουν συνειδητοποιήσει πώς οι άνθρωποι των γειτονικών χωρών μπορούν να μοιράζονται κοινές παραδόσεις, ή ότι αυτές μπορεί να είναι αποτέλεσμα αμοιβαίων δανείων και αλληλεπιδράσεων, αποτέλεσμα αφομοίωσης πληθυσμών και κοινού τρόπου ζωής. Αυτό είναι αναμενόμενο όταν οι καθηγητές τους μένουν δογματικά στη μουσική της ειδικότητάς τους και πολύ λίγο προάγεται η ελευθερία θεμάτων, ρεπερτορίων και μουσικών ανάμεσα σε λαούς. Έτσι συχνά οι απόψεις και στάσεις του σχολείου και των καθηγητών τους αντανακλάται και στα παιδιά, οπότε καλλιεργούνται σκέψεις του τύπου ότι η ελληνική μουσική παράδοση είναι πολύ διαφορετική από αυτή των γειτονικών χωρών και ότι δεν υπάρχουν ομοιότητες, κλπ., όπως δείχνει το παρακάτω απόσπασμα:

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Νομίζετε ότι η ελληνική παραδοσιακή μουσική έχει κοινά χαρακτηριστικά με αυτή των άλλων γειτονικών λαών;
ΚΑΤΕΡΙΝΑ: Όχι, γιατί δημιουργήθηκε από άλλους ανθρώπους, με διαφορετικό τρόπο ζωής, άλλες συνήθειες και παραδόσεις.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Αν συναντούσατε ένα μουσικό σχήμα ή μαθητές σας εσάς από την Τουρκία που έπαιζαν τα ίδια τραγούδια με σας αλλά με τουρκικό στίχο, πώς θα αισθανόσαστε;
ΚΑΤΕΡΙΝΑ: Γλυκά, επειδή θα έπαιζαν τη μουσική μας.
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Εννοώ να την παρουσίαζαν σαν Τουρκική.
ΚΑΙΤΗ: Σε κάποιους ανθρώπους μπορεί να άρεσε, όπως είπε η Κατερίνα, αλλά οι περισσότεροι θα σκεφτόταν διαφορετικά: ότι πήραν τη μουσική μας.
ΧΡΙΣΤΙΝΑ: Εμένα δε θα μου άρεσε καθόλου. (Σχολείο Μακεδονίας, ομάδα κοριτσιών 13-14 χρόνων)

Οι απαντήσεις των κοριτσιών του παραπάνω αποσπάσματος είναι αναμενόμενες. Οι μαθητές προφανώς δεν έχουν προβληματιστεί για την εξέλιξη των μουσικών παραδόσεων κάτω από διαφορετικές συνθήκες από τις τωρινές. Επίσης είναι λογικό να αντιτίθενται στα μουσικά δάνεια, όταν μέσα τους συγκρούεται η δική τους εθνική ταυτότητα με την εθνική ταυτότητα του γείτονα.

Οι μαθητές των μουσικών σχολείων είναι κυρίως παιδιά πόλεων, παιδιά που ζούνε στο σήμερα με τις μουσικές προτιμήσεις και τα ακούσματα των εφήβων της εποχής τους. Η πλειοψηφία αυτών ανέφεραν την ελληνική ποπ, ροκ και λαϊκή στις κύριες μουσικές τους προτιμήσεις. Ταυτόχρονα όμως με τα νεανικά τους ακούσματα, οι περισσότεροι δήλωσαν μεγάλη αγάπη και ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική.

ΜΑΡΙΑ*:* Αισθάνομαι μεγάλη ικανοποίηση όταν παίζω παραδοσιακή μουσική, σα να είναι κάτι δικό μου.
ΧΑΡΗΣ: Η παραδοσιακή μουσική εκφράζει βαθιά συναισθήματα, έχει τόσα ωραία τραγούδια!
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Μα είπατε προηγουμένως ότι ακούτε σύγχρονη, μοντέρνα μουσική στον ελεύθερο χρόνο σας, δεν ακούτε Δημοτικά!
ΤΑΣΟΥΛΑ: Αυτό είναι άλλο. Νομίζω ότι αφού έχουμε παραδοσιακή μουσική, πρέπει να την κρατήσουμε, είναι πολύτιμη για μας. Μας δίνει το μήνυμα ότι είναι δική μας και πρέπει να την διατηρήσουμε. Δεν πρέπει να χαθεί. [...] Αλλά το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι την αγαπάμε αυτή τη μουσική.

Τελικά οι μαθητές βλέπουν και την παραδοσιακή μουσική ως μέρος της εφηβικής μουσικής τους ταυτότητας. Από το δείγμα των συνεντεύξεων φαίνεται χαρακτηριστικά ότι ενώ οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική, οι μεγαλύτεροι ήταν σχεδόν πάντα πολύ πιο δεκτικοί και θετικοί προς αυτήν. Ο λόγος είναι ότι λόγω της πρακτικής ενασχόλησης με την παραδοσιακή μουσική στο σχολείο, αυξάνεται και η προτίμηση των παιδιών για αυτήν.

Το θέμα διευκρινίζεται περισσότερο από μία πρόσφατη συνέντευξης ομάδας έξι φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, όλοι τους απόφοιτοι διαφόρων μουσικών σχολείων της χώρας (Πάτρα, Δράμα, Παλλήνη, Ίλιον, Θεσσαλονίκη). Όλοι συμφώνησα ότι το μουσικό σχολείο τούς έκανε να γνωρίσουν καλύτερα τον τόπο τους, την κουλτούρα τους και να έχουν πιο ανοιχτούς ορίζοντες προς κάθε είδος μουσικής.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Άλλαξε η επαφή σας με την παραδοσιακή μουσική τον τρόπο σκέψης;
ΠΑΝΟΣ: Ναι γιατί είναι κάτι από τον τόπο σου, κάτι που διαμορφώνει το πώς σκέφτεσαι, πώς αντιμετωπίζεις και τα άλλα είδη μουσικής.
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Μας έκανε να γνωρίσουμε πράγματα του τόπου μας, της κουλτούρας, την ιστορία.
ΛΑΜΠΡΙΝΗ: Και ότι δεν παίζουμε μόνο από την παρτιτούρα … να μαθαίνει κάποιος ένα τραγούδι προφορικά.
ΣΟΦΙΑ: Θυμάμαι χαρακτηριστικά μια καθηγήτρια που είχε ξεκινήσει από κλασικό βιολί και το είχε παρατήσει και πήγαινε από χωριό σε χωριό με ένα μαγνητοφωνάκι, ηχογραφούσε τις γιαγιές και μας τα έφερνε και τα ακούγαμε.
[…]
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Τι νομίζετε ότι σας πρόσφερε το σχολείο;
ΣΙΣΥ: Να αγαπήσουμε γενικά τη μουσική.
ΣΟΦΙΑ: Όχι μόνο τη μουσική, το θέατρο … τις τέχνες γενικότερα.
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ: Μας έδωσε παιδεία στο να συνεχίσουμε τις επιλογές μας, να αλλάζουμε τον εαυτό μας προς το καλύτερο.
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ: Να μη φοβόμαστε την αλλαγή. Υπήρχε διαφορά στο σχολείο μας. Πολύ διαφορετικός τρόπος σκέψης. Μάλλον μας έμαθε να σεβόμαστε το διαφορετικό.
ΛΑΜΠΡΙΝΗ: Άνοιξε το μυαλό μας, πιο πολλές εμπειρίες με τα ταξίδια, συναυλίες.
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ: Μάθαμε το διαφορετικό! Πάντα μαθαίναμε κάτι διαφορετικό… και δεν είχαμε στερεότυπα. Δεχόμασταν το καινούριο.

Ενώ οι περισσότεροι μαθητές έδειχναν προτίμηση προς νεανικά και εμπορικά είδη μουσικής πριν τη φοίτησή τους στο μουσικό σχολείο, η επαφή τους με τη μουσική σε βιωματικό - πρακτικό επίπεδο έφερε ανοιχτούς ορίζοντες προς μουσικές που δεν ήξεραν, σεβασμό στο διαφορετικό. Αυτό είναι κάτι που καθόρισε την μετέπειτα σχέση τους με την μουσική, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ίσως το πιο σημαντικό εφόδιο που τους έδωσε το μουσικό σχολείο. Φαίνεται ότι οι μουσικές ταυτότητες των νέων ενώ αρχικά σχετίζονται με το παγκόσμιο, μέσω της πρακτικής ενασχόλησής τους με τη μουσική, γρήγορα ταυτίζονται με λιγότερο εμπορικά είδη καθώς οι νέοι διαμορφώνουν τη μουσικής τους ταυτότητα και μαθαίνουν να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές.

Επίλογος

Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι το τοπικό στοιχείο στην παραδοσιακή μουσική μπορεί να είναι πιο κοντά στο παγκόσμιο, απ’ ότι το εθνικό, κάτι που και η βιβλιογραφική έρευνα

υποστήριξε. Αυτό βέβαια με την έννοια ότι το τοπικό περιέχει μουσικές αξίες που αναγνωρίζονται σε πολλές άλλες μουσικές παραδόσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, όχι ότι ακολουθούν τους κανόνες της παγκοσμιοποίησης. Προσπάθειες προβολής της πανελλήνιας παραδοσιακής μουσικής συνήθως απομακρύνουν τη μουσική εκπαίδευση από την τοπική μουσική δημιουργία, που είναι κατά κύριο λόγο η κινητήριος δύναμη της λαϊκής παράδοσης. Στην εποχή μας, εποχή έντονης παγκοσμιοποίησης, ο σεβασμός για το τοπικό στοιχείο φαίνεται να είναι το καλύτερο προϊόν που έχουμε να προσφέρουμε στο παγκόσμιο εμπόριο μουσικής. Οι μουσικοί του μέλλοντος δεν μπορεί να είναι άλλοι από μουσικούς με παγκόσμια συνείδηση αλλά ισχυρές τοπικές ρίζες, μουσικοί με ανοιχτούς ορίζοντες, με σεβασμό στο διαφορετικό αλλά με βαθιά γνώση του δικού τους. Η εθνική παράμετρος είναι ακόμα δυνατή στην ελληνική μουσική πραγματικότητα, αλλά φαίνεται αδύναμη να στηρίξει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και την οικουμενικότητα κάποιων παραδόσεων. Ο σεβασμός και η ανάδειξη του τοπικού πολιτισμού φαίνεται να είναι η απάντηση κάθε πολιτισμού στο παγκόσμιο μουσικό γίγνεσθαι, γιατί ο κόσμος έχει ανάγκη από νέες ιδέες που μόνο μέσα στην πολυφωνία της τοπικά γειωμένης παράδοσης μπορούν να ανακαλυφθούν. Η ζωντανή συνέχεια των λαϊκών παραδόσεων δεν μπορεί να βασίζεται αλλού, παρά στην κατανόηση και τη φροντίδα της μουσικής δημιουργίας κάθε κοινότητας, κάθε τόπου, όση διαφορετικότητα κι αν κρύβει μέσα της.

Βιβλιογραφία

Burnett, R. (1996) *The Global Jukebox: The International Music Industry*. London: Routledge.

Cohen, S. (1994) "Identity, Place and the 'Liverpool Sound'". In M. Stokes (ed.), *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place* (1997 ed., pp. 117-34). Oxford: Berg.

Cohen, S. (1998) "Sounding Out the City: Music and the Sensuous Production of Place". In A. Leyshon, D. Matless and G. Revill (eds), *The Place of Music* (pp. 269- 290). New York: The Guildford Press.

Dionyssiou, Z. (2002) *Use and function of traditional Greek music in Music Schools of Greece.* Unpublished PhD Thesis, Institute of Education University of London, London.

Διονυσίου, Ζ. (2002) «Προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής». Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ). Τόμος 3, τεύχ. 2, σ.σ. 154-168.

Ewbank, A. J. and Papageorgiou, F. T. (1997) *Whose Master's Voice? The Development of Popular Music in Thirteen Cultures*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Finnegan, R. (1989) *The Hidden Musicians: Music-making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frith, S. (1983) *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock"n"roll*. London: Constable.

Frith, S. (1989) *World Music, Politics and Social Change*. Manchester: Manchester University Press.

Frith, S. (1996) *Performing Rites: Evaluating Popular Music* (reprint. 1998). Oxford: Oxford University Press.

Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Green, A. (1997) *Education, Globalisation and the Nation State*. Houndmills: Macmillan Press.

Laing, D. (1986) "The Music Industry and the "Cultural Imperialism" Thesis". *Media, Culture and Society, 8,* 331-341.

Negus, K. (1996) *Popular Music in Theory: An Introduction*. Cambridge: Polity Press.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2004) «Εφηβεία και μουσική εκπαίδευση», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1: 34-48.

Robinson, D. C., Buck, E. B. and Cuthbert, M. (1991) *Music at the Margins: Popular Music and Global Cultural Diversity*. Newbury Park: Sage.

Ross, M. (1995) "What's Wrong With School Music?", *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.

Slobin, M. (1993) *Subcultural Sounds: Micromusics of the West*. Hanover: University Press of New England.

Stokes, M. (Ed.) (1994) *Ethnicity, Identity and Music: The Social Construction of Place*. Oxford: Berg.

Wallis, R. & Malm K. (1992) *Media Policy and Music Activity*. London: Routledge.

Wallis, R. and Malm, K. (1984) *Big Sounds from Small People*. London: Constable.

Βιογραφικό
Ζωή Διονυσίου: Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Σπούδασε Παιδαγωγική (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΑΠΘ) και Μουσική (Πιάνο, Ανώτερα Θεωρητικά και Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική). Έχει Μεταπτυχιακό (MA) και Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD) στη Μουσική Παιδαγωγική από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Δημοσιεύσεις της περιλαμβάνουν έρευνες στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, την επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην ελληνική μουσική και τη μουσική εκπαίδευση, την εκμάθηση της μουσικής σε χώρους εντός και εκτός του σχολικού χώρου και άλλα. Έχει διδάξει στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία και σε σεμινάρια Μουσικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Curriculum Vitae
Zoe Dionyssiou is a Lecturer in Music Education at the Music Department, Ionian University. She studied Education (Department of Early Childhood Education) and Music (Piano, theory and analysis of Western music, and Byzantine ecclesiastical music). She holds an MA and PhD in Music Education from the Institute of Education, University of London. Her publications include research on music education with reference to the teaching of Greek traditional music, the Music Schools of Greece, globalisation and its effect on Greek music and music education, the teaching of music in school and community and other issues. She taught in preschool and primary education in UK and in music education seminars in Greece and abroad.

Η Συλλογή και Καταγραφή Παιδικών Τραγουδιών και Παιχνιδιών ως Μέσο Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων

Αγγελίδου Χ. Σοφία
saggelidou@yahoo.gr

Keywords: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ρομά, Παιδικά Παιχνίδια, Παιδικά Τραγούδια
Intercultural Education, Roma, Children Songs, Children Games

Περίληψη
Ο εκπαιδευτικός της μουσικής όταν έρχεται σε επαφή με του Ρομά μαθητές έχει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς και εκπαίδευσης των ίδιων των μαθητών (αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντός τους) όπως φτώχεια, δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, δυσκολία γραφής και ανάγνωσης, προβλήματα συμπεριφοράς, ναρκωτικά, έλλειψη γονιών κ.α, που προκύπτουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται οι Ρομά. Ο κοινωνικός αποκλεισμός - από την εκπαίδευση και όχι μόνον - οφείλεται κυρίως στην φιλοσοφία, τον τρόπο ζωής και στη διαφορετικότητα του πολιτισμού τους, σε σχέση πάντα με τον δικό μας. Την απόρριψη τους από την κοινωνία οι μαθητές Ρομά την δέχονται με ποικίλους τρόπους, όπως εσωστρέφεια, καχυποψία, αμφισβήτηση και επιθετικότητα. Επιπλέον, η άρνηση των παιδιών για την παγιωμένη μουσική εκπαίδευση που το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα προτείνει και το οποίο είναι τόσο απομακρυσμένη από τα δικά τους ενδιαφέροντα και την δική τους πολιτιστική κληρονομιά, είναι ένας ακόμη λόγος που εμποδίζει τον εκπαιδευτικό της μουσικής να γίνει αποδεκτός από την ομάδα για να διδάξει, αλλά και να διδαχτεί από αυτήν.
Θα παρουσιαστεί μια προσπάθεια συλλογής των παιδικών τραγουδιών και παιχνιδιών των Ρομά μαθητών που επιχειρήθηκε στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, ώστε να μελετηθεί ο μουσικός πολιτισμός των παιδιών Ρομά μέσα από τη δική τους έκφραση και δημιουργία. Στην προσπάθειά αυτή συμπαραστάτες ήταν οι μικροί μαθητές. Σε λίγο χρονικό διάστημα η συλλογή παιδικών τραγουδιών και παιχνιδιών έγινε τελικά η δίοδος επικοινωνίας ανάμεσά στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αλλά και μέσο για την καλύτερη κατανόηση του μουσικού πολιτισμού των Ρομά αλλά κυρίως των μουσικών δυνατοτήτων των παιδιών.

Collecting and transcribing of children songs and games as a tool of educating gipsy children

Abstract
When the music educator comes in contact with the Roma students, he/she has to face behavioral and educational problems that these students have (as well as problems due to their social environment) as poverty, difficult conditions of surviving, difficulty of writing and reading, drugs, lack of parents e.g. that come out of the social embargo that the Roma people go through. The social embargo – of education and not only – is caused mainly by the philosophy, the way of leaving and the differentiality of their culture, in relation of course to ours. The Roma students accept their rejection of the society with many ways, as introversion, suspiciousness, controversy and aggressiveness. Moreover, the children's refusal for the fixed music education that the ruler education system recommends and is so faraway from their interests and their cultural heritage, is one more reason that prevents the music educator to be accepted from the team in order to teach and be taught by him/her.
In my presentation I will show an attempt of collecting children songs and games of Roma students that I have tried in Dendropotamos area of Thessaloniki, in order to study the musical culture of Roma children in their own self – expression and creation. In this attempt great helpers are the younger students. In a small account of time the collection of children songs and games became the channel of communication between the teacher and the students as well as a channel for the better understanding of the musical culture of Roma and mainly of the musical capacities of the children.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη έλαβε μέρος στα 3^{ο} και 5^{ο} Δημοτικά Σχολεία Μενεμένης, τα οποία φιλοξενούν, ως επί το πλείστων, μαθητές Ρομά από την ευρύτερη περιοχή του Δεδροποτάμου αλλά και του καταυλισμού που βρίσκεται κοντά στα Διαβατά. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και συνεργασία με τους Ρομά μαθητές είναι εμφανείς όχι μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του σχολείου, αλλά και στην ευρύτερη καθημερινή ζωή. Η αδυναμία τους να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις επικρατούσες κοινωνικές επιταγές, τους απομονώνει εφάπαξ από το πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας. Χρησιμοποιώντας το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να τραγουδά και να παίζει ό, τι αυτό επιλέγει, απήλαυσα μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους μαθητές. Στα παιδικά τους τραγούδια και παιχνίδια βρίσκονται όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κοινωνία τους, αλλά παράλληλα και αυτά που δεν τα ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Επίσης σε αυτές τις πρωτογενείς διαδικασίες έκφρασης βρίσκεται το κλειδί της κοινωνικότητας και κοινωνικοποίησής τους.

Η περιοχή που κατοικούν οι Τσιγγάνοι συνήθως βρίσκεται στις άκρες της πόλης, σε υποβαθμισμένες περιοχές που οι περισσότεροι μη Ρομά δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ. Συγκεκριμένα, στον Δενδροπόταμο Μενεμένης, όπου κατοικούν οι περισσότεροι Τσιγγάνοι της Θεσσαλονίκης, η πρόσβαση είναι εξαιρετικά δύσκολη. Από την βόρεια πλευρά είναι οι γραμμές του τρένου, από την νότια η Εθνική οδός Θεσσαλονίκης – Αθήνας, ενώ ανατολικά και δυτικά βρίσκεται η περιφερειακή οδός. Ο καταυλισμός όπου ζουν οι ημινομάδες και νομάδες Ρομά, βρίσκεται στην επαρχιακή οδό που οδηγεί στα Διαβατά, αρκετά μακριά ωστόσο από τον δρόμο.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στον ιστοχώρο του Υπουργείου Παιδείας στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.ypepth.gr/el_ec_page70.htm (Ημ. ανάκτησης: 13/02/2007) για την διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρονται τα εξής:

> *Το Υπουργείο Παιδείας εφαρμόζει ειδικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνονται*
> *- σε τσιγγάνους μαθητές*
> *- σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.*
> *- Για τους τσιγγάνους μαθητές εφαρμόζονται ειδικά προπαρασκευαστικά προγράμματα και για το σκοπό αυτό έχουν συσταθεί 100 οργανικές θέσεις δασκάλων και έχουν γίνει ισάριθμοι διορισμοί. Συγχρόνως διευκολύνεται η φοίτηση τσιγγανοπαίδων με τη χρήση ειδικής κάρτας φοίτησης, με την οποία μπορούν να γίνονται δεκτοί σε οποιοδήποτε σχολείο χωρίς την τυπική διαδικασία μετεγγραφής σε περιπτώσεις που οι οικογένειές τους μετακινούνται ξαφνικά.*
> *- Για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα στα 12 δημοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σε διάφορες περιοχές της χώρας. Τα σχολεία αυτά είναι:*
> *(ακολουθεί η λίστα των σχολείων, στην οποία τα τελευταία δύο είναι το 3^{ο} και το 5^{ο} δημοτικά σχολεία Μενεμένης).*

Οι περισσότεροι μαθητές των δυο αυτών διαπολιτισμικών σχολείων του Δενδροποτάμου είναι Τσιγγάνοι – ομάδα που συγκαταλέγεται στις μειονοτικές. Οι Τσιγγάνοι ανήκουν σε τρεις βασικές ομάδες: α) τους μόνιμα εγκατεστημένους, β) τους ημινομάδες και γ) τους νομάδες (Αδαμοπούλου

2002). Η μητρική γλώσσα τους είναι η Ρομανές και ως δεύτερη έχουν είτε την Ελληνική, είτε την Τουρκική. Όταν οι μαθητές έρχονται στο σχολείο κάποιοι γνωρίζουν ικανοποιητικά την ελληνική και κάποιοι άλλοι δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε απλές έννοιες της γλώσσας. Άλλοι – κυρίως μαθητές από τον μη εγκατεστημένο πληθυσμό – έχουν δεύτερη γλώσσα την Τουρκική και είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα, οπότε καλούνται να διδαχτούν την ελληνική ως τρίτη γλώσσα.

Σ' αυτά τα δυο σχολεία εργάστηκα ως εκπαιδευτικός μουσικής το σχολικό έτος 2005-2006. Τα δυο σχολεία στον Δενδροπόταμο της Θεσσαλονίκης – που από το Υπουργείο Παιδείας καλούνται διαπολιτισμικά – εκτός από τη σύνθεση των μαθητών τους δεν έχουν κανένα άλλο στοιχείο διαπολιτισμικότητας. Δεν υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, χώρος για δραστηριότητες ή εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Οι μαθητές, Ρομά στην συντριπτική τους πλειοψηφία, παρόλο που έχουν μητρική γλώσσα την Ρομανές, διδάσκονται στο σχολείο τα ίδια βιβλία με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που διδάσκονται οι μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική.

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι οι Ρομά ζουν σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Με τον όρο «κοινωνικό αποκλεισμό» ο Γιώργος Τσιάκαλος (1998) ορίζει «την παρεμπόδιση απορρόφησης του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου». Απαραίτητες προϋποθέσεις για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται οι Ρομά είναι η δημιουργία υποδομών στο χώρο εγκατάστασής τους, η καταπολέμηση των προκαταλήψεων που υπάρχουν για αυτούς, όπως για παράδειγμα ότι απολαμβάνουν τις άθλιες συνθήκες υπό τις οποίες ζουν αλλά κυρίως η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού τους και η ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση των ίδιων των Ρομά για τα προβλήματά τους.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η σχολική φοίτησή τους είναι εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης κλπ. Ο τρόπος με τον οποίο ζουν οι Τσιγγάνοι είναι ανταγωνιστικός προς το σχολείο για αυτό και το 70% περίπου του συνόλου είναι εντελώς αναλφάβητο. Τα παιδιά από μικρή ηλικία δουλεύουν με τους γονείς τους. Τα περισσότερα δεν έχουν σταθερή φοίτηση και το σχολείο δεν είναι για αυτά καθημερινή πρωινή συνήθεια. Το γεγονός ότι μετακινούνται, ότι δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική, ότι οι γονείς και ο κοινωνικός τους περίγυρος είναι σχεδόν πάντα αναλφάβητος δυσκολεύει πάρα πολύ την εκπαίδευσή τους. Το κυρίαρχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι ικανό να κρατήσει αυτά τα παιδιά στο σχολείο, γιατί είναι έτσι δομημένο που τα παιδιά Ρομά δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να πετύχουν. Είναι φυσικό να νιώθουν ανεπιθύμητα, να απογοητεύονται και να εγκαταλείπουν το σχολείο.

Συστατικά στοιχεία της διαδικασίας της αγωγής και της μάθησης είναι ο δάσκαλός και ο μαθητής. Ένα σύνολο κοινωνικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων προσδιορίζουν την θέση του καθενός από τους δυο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως στην περίπτωση των Ρομά μαθητών και των δασκάλων τους πολλές φορές ο ρόλος που τους αποδίδεται από την πολιτεία και ειδικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα, συγκρούεται με τις αντιλήψεις που έχει το κοινωνικό τους περιβάλλον αλλά και αυτοί οι ίδιοι. Οι Ρομά θεωρούν τον εκπαιδευτικό ξένο και δεν έχουν καθόλου άδικο. Δεν έχει την ίδια καταγωγή με αυτούς, δεν μιλάει την ίδια γλώσσα, ενώ τα ήθη και τα έθιμά τους, συχνά φαίνονται ακατανόητα και οπισθοδρομικά. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μεγάλες εντάσεις στη σχέση τους και δυσκολεύει εξαιρετικά την επικοινωνία τους.

Οι Ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν ένα πλήθος από μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνεται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης ή των μαθηματικών ικανοτήτων (Κουτσοκώστα, 2006). Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι αυτή η πληθώρα

χαρακτηριστικών δεν είναι απαραίτητο να εμφανιστούν σε κάθε μαθητή Ρομά ή να εμφανιστούν όλα μαζί. Είναι γεγονός όμως ότι τα περισσότερα από όσα περιγράφονται μπορεί κανείς να τα παρατηρήσει στον μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών του Δενδροποτάμου.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές κύρια και συνοδευτικά γνωστικά χαρακτηριστικά προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής, όπως υπερκινητικότητα, προβλήματα στην εξεύρεση των κατάλληλων λέξεων, δυσκολία στην ταξινόμηση και αποθήκευση των πληροφοριών που δέχονται, δυσκολία στην κατανόηση των σχέσεων και γραπτών συμβόλων, στην γραφή, την ανάγνωση, τα μαθηματικά, δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή την ορθογραφία κ.α.

Εκτός από τα παραπάνω γνωστικά χαρακτηριστικά, στους Ρομά μαθητές παρατηρούνται και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, όπως έλλειψη πίστης στην επιτυχία τους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, υπερευαισθησία στην κριτική, άγχος και ανασφάλεια, εύκολη αποθάρρυνση, αδιαφορία, επιθετικότητα, ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και χρήση ακατάλληλου λεξιλογίου.

Η διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, δυο βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεθοδεύονται στην σχολική τάξη. Ο ξεχωριστός χαρακτήρας που έχει καθεμιά σχολική τάξη – όπως συμβαίνει σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον – προέρχεται από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές αλλά κυρίως και ανάμεσα σε μαθητές και τους συμμαθητές τους (Τριλιανός, 1991). Η σύνθεση των σχολικών τάξεων βασίζεται σε τυχαίους και εξωτερικούς παράγοντες, όπως η ηλικία και η επίδοση και δεν οφείλεται σε προσωπικές επιλογές των μελών της.

Οι σχολικές τάξεις στα δυο διαπολιτισμικά σχολεία του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης δεν παρουσιάζουν καμιά ομοιογένεια. Η ηλικία των μαθητών μιας τάξης μπορεί να διαφέρει και κατά τρία χρόνια, ενώ το γνωστικό τους επίπεδο παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια γεγονός που καθιστά την διαδικασία της μάθησης εξαιρετικά δύσκολη. Είναι σύνηθες το φαινόμενο μαθητές Ε' ή ΣΤ' δημοτικού να συλλαβίζουν και να μην μπορούν να εκτελέσουν μια απλή μαθηματική πράξη, γεγονός που τους κάνει αδιάφορους ή ακόμη και επιθετικούς μέσα στην τάξη. Εκτός από ηλικιακή ανομοιογένεια παρουσιάζουν και φυλετική. Μπορεί η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών να είναι Τσιγγάνοι, αλλά έχουν διαφορετική καταγωγή, θρήσκευμα και γλώσσα. Οι μεν αποκαλούν τους δε, Ρομά, Γύφτους, Φιτζίρια ή Κατσίβελους, ονομασίες που δεν είναι ξεκάθαρο σε ποιες από τις παραπάνω ομάδες αναφέρονται. Μιλούν την Ρομανές, την Ελληνική ή την Τουρκική. Είναι Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, ενώ υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός Μαρτύρων του Ιεχωβά. Δυστυχώς οι σχέσεις αυτών των παιδιών μεταξύ τους παρόλο που όλα βιώνουν τα ίδια ή παρόμοια προβλήματα και ζουν σε συνθήκες φτώχιας και κοινωνικού αποκλεισμού, δεν είναι οι καλύτερες. Συχνά ξεσπούν φυλετικοί καυγάδες μεταξύ τους που καταλήγουν σε μεγάλες συγκρούσεις.

Από όσα αναφέρονται παραπάνω σχετικά με τη σχέση μεταξύ των μαθητών και των συμμαθητών τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό, μπορεί κανείς να αντιληφθεί πόσο δύσκολη ήταν η εξέλιξη ενός μαθήματος. Εφ' ενός, η άσχημη σχέση των παιδιών μεταξύ τους, αφ' ετέρου η αρνητική τους διάθεση απέναντι στον εκπαιδευτικό δημιουργούσαν μια αρνητική κατάσταση μέσα στην τάξη. Αναζήτησα ένα στοιχείο που να ενώνει αυτά τα παιδιά μεταξύ τους και εμένα με αυτά. Ξεκίνησα παρατηρώντας την καθημερινότητά τους, τις συνήθειές τους τον τρόπο που επικοινωνούσαν μεταξύ τους και κατέληξα ότι το σημείο σύνδεσης θα μπορούσε να είναι τα παιδικά τους τραγούδια και παιχνίδια.

Η συλλογή και καταγραφή παιδικών τραγουδιών και παιχνιδιών έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς εθνομουσικολόγους και μουσικοπαιδαγωγούς ως μέσο κατανόησης και μελέτης του κάθε μουσικού πολιτισμού αλλά και των μουσικών δυνατοτήτων των παιδιών. Ενδεικτικά θα αναφερθώ στον John Blacking (1967) και στην εξαιρετική μελέτη του *Venda Children's songs* για τα παιδικά τραγούδια των Venda στη Νότιο Αφρική παρουσιάζοντας μια λεπτομερή ανάλυση της μουσικής

και της πολιτιστικής σημασίας αυτών των τραγουδιών ανάμεσα στους Venda. Επιπλέον, στην Kim Young-Youn (1999) και στο άρθρο της *Traditional Korean children's songs: collection, analysis and application*, όπου αναλύει παιδικά Κορεάτικα τραγούδια, όπως τα θυμούνταν ηλικιωμένοι Κορεάτες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα τελευταία πενήντα χρόνια τα παιδιά της Κορέας έχουν απομακρυνθεί από την παράδοσή τους και μαθαίνουν παιδικά τραγούδια της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Τέλος στο άρθρο του A. Tucker (1933) για τα παιδικά τραγούδια και παιχνίδια στο Νότιο Σουδάν, ο οποίος επιχειρεί να δείξει τα θεμέλια πάνω στα οποία χτίζεται η πλειοψηφία των παιδικών παιχνιδιών με τραγούδι. Όλα τα παραπάνω λήφθηκαν υπ' όψιν, κατά τη μελέτη των παιδικών τραγουδιών και παιχνιδιών των Ρομά.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ανακοίνωσα αρχικά μόνον στους μαθητές των τεσσάρων τμημάτων της Γ' δημοτικού, ότι η κάθε ομάδα θα είχε την ευκαιρία να διδάξει στους υπόλοιπους όποιο παιδικό τραγούδι επιθυμούσε. Αυτή η ιδέα ενθουσίασε τους μαθητές, που το αντιμετώπισαν σαν έναν τρόπο να δείξουν την μουσική τους και μια μοναδική ευκαιρία να γίνουν δάσκαλοι και λειτούργησε πάρα πολύ καλά μέσα στην τάξη.

Ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να καταγράψουν όσα παιδικά τραγούδια γνώριζαν, να τα τραγουδήσουν στην τάξη και να διαλέξουν ποια από αυτά θα διδάξουν οι ίδιοι στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Δεν δόθηκε καμιά οδηγία στους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο θα έφτιαχναν τις ομάδες τους, αλλά όπως ανέμενα αρχικά συνεργάστηκαν μόνον με παιδιά της ίδιας φυλής με αυτά. Κατά την διάρκεια της εβδομάδας - οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία - μου τραγουδούσαν το υλικό τους στη διάρκεια των διαλλειμάτων, ενώ στην ώρα του μαθήματος κάθε ομάδα δίδαξε στους υπόλοιπους ένα τραγούδι. Τα τραγούδια ηχογραφήθηκαν με mini-disc και μέσω του προγράμματος Wave Lab έγιναν ψηφιακός δίσκος. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν στη θέα του μικροφώνου και η ηχογράφηση έγινε μια μεγάλη – και θορυβώδης – γιορτή. Μέσα στην τάξη έγινε ακρόαση της ακτίνας δίσκου τα παιδιά εντόπισαν τα λάθη τους και ξαναηχογραφήθηκε μέρος του υλικού. Επίσης τα τραγούδια βιντεοσκοπηθήκαν και προβλήθηκαν μέσα στην τάξη από φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η διαδικασία αυτή έφερε τους μαθητές πιο κοντά, ενώ συνέχιζαν να τραγουδούν και εκτός της σχολικής τάξης, όχι πια στα στενά πλαίσια της αρχικής ομάδας.

Αναπότρεπτα μετά τα τραγούδια και τα λαχνίσματα η μελέτη επεκτάθηκε στα ομαδικά παιχνίδια. Φυσικά η σχολική τάξη αλλά και η ώρα της μουσικής μια φορά την εβδομάδα δεν ήταν αρκετή, οπότε συναντιόμασταν στα διαλείμματα και παίζαμε. Σύντομα, εκτός από τους μαθητές της Γ' τάξης, στο διάλλειμα μαζί μας έπαιζαν και άλλοι μαθητές. Έτσι, μπορούσε κανείς να συναντήσει μαθητές Ρομά και μη Ρομά, παιδιά με δεύτερη γλώσσα την ελληνική ή την τουρκική, εγκατεστημένα ή μη να παίζουν, να τραγουδούν, να διασκεδάζουν και να συνεργάζονται. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού, αποδέχτηκαν τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από το χρώμα, τα ρούχα, τη γλώσσα και μετά αποδέχτηκαν και εμένα. Δέχτηκαν να ακούσουν και να διδαχθούν από κάποιον που δεν ανήκει στη δική τους ομάδα και που αντιπροσωπεύει, έστω και ανορθόδοξα, το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα που οι Ρομά δεν μπορούν να ακολουθήσουν. Ενεργοποιήθηκαν δηλαδή στο να αποδέχονται τον άλλον και να μαθαίνουν από αυτόν.

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με παιδικά τραγούδια από το *Κάτω από ένα κουνουπίδι*, τη *Λιλιπούπολη*, τη *Ντενεκεδούπολη*, από την γνωστή μας *Περπερούνα*, με τραγούδια και παιχνίδια από το Μαρόκο, την Ιταλία, την Αφρική, τη Βουλγαρία κ.α. Εξοικειώθηκαν με τα σύμβολα του ρυθμού και ανταποκρίνονται χρησιμοποιώντας κρουστά όργανα, ενώ οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων αγόρασαν φλογέρες, διαβάζουν συστηματικά και παίζουν ικανοποιητικά.

ΠΑΙΔΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ/ΛΑΧΝΙΣΜΑΤΑ

Το παιδικό τραγούδι χωρίζεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες:
Α) Τα τραγούδια που τραγουδούν οι μεγάλοι προς τα παιδιά και
Β) τα τραγούδια που λένε τα παιδιά μεταξύ τους είτε για να διασκεδάσουν, είτε συνοδεύοντας ένα ομαδικό ή ατομικό παιχνίδι. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται επίσης οι αγυρμοί και τα λαχνίσματα (Δαμιανού-Μαρίνη, 2000).

Η μελέτη για την καταγραφή των παιδικών τραγουδιών των Ρομά μαθητών δεν επεκτάθηκε στους ενήλικες γονείς, οπότε το υλικό της πρώτης κατηγορίας είναι ελλιπές. Οι μικροί Ρομά όμως, συχνά φροντίζουν τα μικρότερα αδέλφια τους, επειδή οι γονείς είτε εργάζονται, είτε δεν υπάρχουν ή δεν ζουν μέσα στην οικογένεια. Οι μικροί μαθητές είναι συχνά ήδη οι Ρομά ενήλικες, έχοντας αναλάβει πολλούς από τους ρόλους που αυτοί καλούνται να παίξουν. Οι Ρομά μαθητές γνώριζαν αρκετά από τα τραγούδια που τραγουδούν οι μεγάλοι στα παιδιά, που σχεδόν στην συντριπτική τους πλειοψηφία αποτελούνταν μόνον από λέξεις στην Ρομανές, αλλά δεν έγινε λεπτομερής καταγραφή αυτών. Αυτά τα τραγούδια είναι νανουρίσματα, ταχταρίσματα ή άλλα τραγουδάκια που εξυπηρετούν στην κινητική, νοητική ή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στα τραγούδια που λένε τα παιδιά μεταξύ τους κυριαρχούν εύκολες παιδικές μελωδίες η έκταση των οποίων δεν ξεπερνά την μεγάλη 6^{η} και χρησιμοποιούνται στην πλειοψηφία δίσημοι ρυθμοί. Τα τραγούδια είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους αυτά που τραγουδούν και τα μη Ρομά παιδιά με αρκετές παραλλαγμένες λέξεις αλλά και αρκετές τσιγγάνικες. Τα κάλαντα που ψάλλαν τα παιδιά ήταν επίσης κοινά με αυτά των μη Ρομά παιδιών, ενώ δεν καταγράφηκε κανένας άλλος αγυρμός.

Η αλήθεια είναι ότι όταν ξεκίνησε η συλλογή των τραγουδιών περίμενα ότι θα ερχόμουν σε επαφή με περισσότερο και διαφορετικό υλικό δεδομένου της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών του σχολείου. Τελικά όμως τα παιδιά τραγουδούσαν κυρίως τα γνωστά παιδικά τραγούδια, με πολλά λάθη βέβαια, αφού τα ελληνικά τους – και ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία – είναι εξαιρετικά φτωχά.

Σε παρόμοια μελέτη τον Μάιο του 2003, στην περιφέρεια της Καβάλας και στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, είχα καταγράψει τα λαχνίσματα που γνώριζαν εκατό περίπου παιδιά του σχολείου, ανάμεσά τους και παιδιά Αλβανικής και Ρωσικής καταγωγής. Σε αυτήν την προσπάθεια καταγράφηκαν δεκαεπτά λαχνίσματα. Στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία του Δενδροποτάμου της Θεσσαλονίκης από ισοδύναμο αριθμό παιδιών καταγράφηκαν είκοσι εννιά λαχνίσματα, στην Ελληνική, στην Ρομανές και στην Τουρκική. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει την ποικιλότητα της καταγωγής των μαθητών του Δενδροποτάμου και υπήρξε πραγματικά σημαντικό βοήθημα στην προσπάθειά μου να φέρω σε επαφή τη διαφορετική κουλτούρα που κουβαλούσε κάθε παιδί με του «άλλου» αλλά και να τα προσεγγίσω.

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα λαχνίσματα, τα τραγουδάκια δηλαδή που κρίνουν την τύχη ενός παιδιού στο παιχνίδι, έδωσαν το έναυσμα για να επεκταθεί η μελέτη και η συλλογή και στα παιδικά τους παιχνίδια.

ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Για την κατάταξη των ομαδικών παιχνιδιών που συνελέγησαν υιοθετούνται οι κατηγορίες που χρησιμοποιεί ο A. Tucker (1933) στη μελέτη του για τα παιδικά παιχνίδια του Νότιου Σουδάν και είναι οι εξής:
α) Επιτραπέζια παιχνίδια
β) Παιχνίδια που μιμούνται την καθημερινή ζωή των μεγάλων

γ) Παιχνίδια όπου υπάρχει τραγούδι:

i) παιχνίδια που παίζονται σε κύκλο

ii) παιχνίδια που παίζονται με τα χέρια

iii) παιχνίδια που παίζονται σε δυο σειρές

Στην πρώτη κατηγορία, στα επιτραπέζια παιχνίδια δεν παρατηρήθηκαν διαφορές με αυτά που παίζουν τα μη Ρομά παιδιά εκτός από το γεγονός ότι δεν υπάρχει ποικιλία παιχνιδιών. Τα παιδιά παίζουν κυρίως *φιδάκι* και *γκρινιάρη*, λιγότερο *Μονόπολη*, ενώ ελάχιστοι μαθητές γνωρίζουν *σκάκι*. Αξίζει να αναφέρει κανείς το γεγονός ότι τα μη εγκατεστημένα παιδιά δεν είχαν στο κατάλυμά τους κανένα επιτραπέζιο παιχνίδι, ενώ γνώριζαν μόνον το *φιδάκι* και τον *γκρινιάρη*, παιχνίδια που υπήρχαν στο διαθέσιμο υλικό του σχολείου.

Στην δεύτερη κατηγορία, στα παιχνίδια που μιμούνται την καθημερινή ζωή των μεγάλων όπως *το κρυφτό, το κυνηγητό, κλέφτες κι αστυνόμοι* κ.α. αξίζει να αναφερθεί κανείς σε τρία παιχνίδια που - τουλάχιστον εγώ – δεν έχω δει να παίζονται από άλλα παιδιά. Είναι τα *καρπουζάκια*, το *Σαλβάρι* και η *Τούρτα* και στα οποία είναι έντονο το στοιχείο της εξαπάτησης και της κλοπής. Στα *καρπουζάκια* – εναλλακτικά και *φρουτάκια* – ένας αγοραστής προσπαθεί να βγάλει σκάρτο το εμπόρευμα του πωλητή ώστε να το αγοράσει φθηνότερα και αν ο πωλητής δεν ρίξει την τιμή, τότε ο αγοραστής το κλέβει. Στο *Σαλβάρι* – η λέξη σημαίνει ύφασμα - ένα παιδί πάει να αγοράσει ένα ύφασμα, το κλέβει, ο πωλητής τον κυνηγά, δεν τον πιάνει και αργότερα, μετά από μέρες, όταν επανέρχεται στο μαγαζί συλλαμβάνεται από τον αστυνόμο (ή το σκάει αν είναι αρκετά γρήγορος). Στην *Τούρτα* τα παιδιά τρώνε κρυφά την τούρτα της γιαγιάς – ή της μαμάς – και αυτή τα κυνηγά.

Στα παιχνίδια όπου υπάρχει μουσική διακρίνουμε τρεις υποκατηγορίες. Στην πρώτη, τα παιχνίδια που παίζονται σε κύκλο, όπως *το μαντηλάκι, η μικρή Ελένη, Ο Καρακατσάνης, Γύρω - γύρω όλοι* κτλ είναι σε μεγάλο βαθμό κοινά με αυτά που παίζουν οι μαθητές σε όλα τα σχολεία, με τη βασική διαφορά ότι πολλές από τις λέξεις των τραγουδιών λέγονται στη Ρομανές. Στη δεύτερη υποκατηγορία, τα παιχνίδια που παίζονται με τα χέρια, κυρίως από τα κορίτσια, όπως το *μπιλιλίκα, μπανανεσάμα*, κ.α. συχνά οι λέξεις είναι ασύνδετες, δεν βγαίνει κάποιο νόημα από το τραγούδι και σπανιότατα υπάρχουν τσιγγάνικες λέξεις. Τέλος τα παιχνίδια που παίζονται με δυο σειρές παιδιών, η μια απέναντι στην άλλη, όπως *το πόλεμος και ειρήνη*, το *φουρουτζού φουρουτζού* κ.α. κυριαρχούν οι λέξεις στην Ρομανές και παρατηρείται περισσότερη κίνηση μέσα στην διαδικασία του παιχνιδιού από ότι στα ίδια παιχνίδια παιγμένα από μη Ρομά παιδιά.

Το παιχνίδι και η μίμηση είναι τα δυο πρωταρχικά μέσα για την αυτοεξέλιξη του παιδιού (Ξηροτύρης, 1975: 165). Πολλά από τα ομαδικά παιδικά παιχνίδια είναι μίμηση και εικόνες από τη ζωή των μεγάλων. Με την μίμηση και την αναπαράσταση τα παιδιά ζουν έντονα μέσα από το παιχνίδι στιγμές από την πραγματική καθημερινή ζωή προσαρμοσμένες στα δικά τους μέτρα. Η χρήση των ομαδικών παιχνιδιών ως μέσο προσέγγισης των Ρομά μαθητών αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμη. Επειδή το ομαδικό παιχνίδι λειτουργεί σαν μια μικρή κοινωνική ομάδα με δημοκρατική δομή και κανόνες, μετουσιώνεται σε μέσο διαπαιδαγώγησης. Δημιουργεί κλίμα φιλίας και συνεργασίας, ενώ επιταχύνει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αλλά και την αποδοχή του από την υπόλοιπη ομάδα (Δαράκη, 1994).

Τα παιδιά που συμμετέχουν στο παιχνίδι εξυπηρετούν με την προσπάθειά τους τα συμφέροντα της ομάδας και κατανοούν ότι για να κερδίσει η ομάδα τους πρέπει να συντονίσουν την δράση τους με αυτήν των υπολοίπων μελών της ομάδας. Ο συμπαίκτης αποδεικνύεται πολύτιμος σύντροφος, χωρίς την συμμετοχή του οποίου δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει το παιχνίδι. Η έμφυτη επιθετικότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά, κατά την διάρκεια του παιχνιδιού πρέπει να παραγκωνιστούν, ώστε οι παίκτες να συνεργαστούν και να καταφέρουν να κερδίσουν. Σημαντικό επίσης είναι ότι τα παιδιά όταν παίζουν πειθαρχούν και ο παίκτης που δεν θα ακολουθήσει τους κανόνες θα χαλάσει το παιχνίδι και θα δεχτεί την επίθεση των συμπαικτών του.

Όλοι οι παίκτες είναι ίσοι μέσα στο παιχνίδι, γεγονός που δημιουργεί αίσθηση ισότητας και δικαιοσύνης ανάμεσα στα παιδιά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

'Οσον αφορά στη σχολική εκπαίδευση των Ρομά, υφίσταται ο μύθος ότι η σχολική μόρφωση και οι σπουδές δεν αποτελούν στοιχείο απαραίτητο για τη ζωή τους και την κοινωνία τους. Η αλήθεια όμως είναι εντελώς διαφορετική· οι μαθητές Ρομά ανταποκρίνονται θετικά όταν η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους. Θέλουν την εκπαίδευση, αλλά μία εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τις αξίες και τις συνήθειες της δικής τους κοινωνίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δομηθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις αξίες της ελληνικής μη τσιγγάνικης κοινωνίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό Ρομά, περίπου το 70%, να παραμένουν αναλφάβητοι. Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει την άμεση αλλαγή της υπάρχουσας παιδαγωγικής προσέγγισης σε μια νέα, η οποία θα σέβεται τη διαφορετικότητα των Ρομά και θα παράγει μόρφωση για τις ανάγκες τους και τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία θέλουν να ζήσουν. Επιβάλλεται η σχεδίαση και υλοποίηση ενός πραγματικά διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος, που στόχο θα έχει όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας των Ρομά, την εξάλειψη των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού και την απόκτηση εκείνων των ικανοτήτων που θα συμβάλλουν στην αρμονική συμβίωση με τους «άλλους» στα πλαίσια της ελληνικής οργανωμένης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Blacking, J. (1967) *Venda Children's songs,* Chicago: The University of Chicago Press.

Tucker, A.D. (1933) "Children's games and songs in the Southern Soudan", *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland,* 63:165-187.

Young-Youn, K. (1999) "Traditional Korean children's songs: collection, analysis and application*" International Journal of music education,* 33: 38-45.

Αδαμοπούλου, Μ. (2002) «Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα», *Μουσική Εκπαίδευση,* 11: 176-186.

Ανδρούτσος, Π. (1998) «Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση», *Μουσική Εκπαίδευση*, 3: 151-162.

Δαμανάκης, Μ. (2000) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Δαμιανού – Μαρίνη, Ε. (2000) «Το παραδοσιακό παιδικό τραγούδι στην Ελλάδα: Μουσικολογική και Λαογραφική Προσέγγιση», *Μουσική Εκπαίδευση*, 7: 94-102.

Δαράκη, Π. (1994) *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Κανακίδου, Ε. Παπαγιάννη, Β. (1997) *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας, Χ. Πολίτου, Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Κουτσοκώστα, Β. (2006) «Μαθησιακές Δυσκολίες», *Ταχύρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, (χ.ε.)

Μπάρμπας, Γ. (2006) «Μαθητές με σχολικές δυσκολίες: Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού και ερμηνείας του φαινομένου», *Ταχύρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, (χ.ε.)

Ντερή, Ι. (2006) «Προβλήματα συμπεριφοράς» *Ταχύρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, (χ.ε.)

Ντούσας Δ. (2001) *Rom και μουσικοχορευτικός κόσμος: Αισθητικές, ιστορικές, βιογραφικές, κοινωνιολογικές και κριτικές διεισδύσεις στη μουσική τέχνη τσιγγάνων και Μπαλαμέ*, Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ξηροτύρης Η. (1975) *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*, Αθήνα: εκδόσεις Πεχλιβανίδη.

Σακελλαρίδης, Γ. Βολανάκη, Τ. (1996) *Όταν το τραγούδι συναντά το παιχνίδι*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιανός, Θ. (1991) *Παιδαγωγικό κλίμα*, Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 6: 3617-3618.

Τσιάκαλος, Γ. (1998) *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία*, στο Κασιμάτη, Κ. (Επιμ.) Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2000) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Χαμουδόπουλος, Δ. (1997) *Η τέχνη των ήχων.* Αθήνα: εκδόσεις Παπαγρηγορίου – Νάκας.

Χατζηνικολάου, Α. Χ. (2005) *Αλφαβητισμός παιδιών Ρομά μέσα από της διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων: δυνατότητες και περιορισμοί*, διδακτορική διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζησαββίδης, Σοφρώνης Α. (1996) *Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός: συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, χ.ε.

Βιογραφικό

Σοφία Αγγελίδου: Απόφοιτη του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ. Στη Διπλωματική της εργασία ασχολήθηκε με την Μουσική Εικονογραφία με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Αλεξάνδρα Γουλάκη-Βουτυρά. Παρακολούθησε μαθήματα μουσικολογίας και διεύθυνσης χορωδίας στην Μουσική Ακαδημία Pantso Bladigerov της Σόφιας. Ανήκει στην ερευνητική ομάδα του αρχείου Μουσικής Εικονογραφίας του ΑΠΘ και στην ομάδα του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου της Τράπεζας Πειραιώς για την επανέκθεση του Μουσείου Ελληνικών Μουσικών Οργάνων. Από το 2003 εργάζεται ως μουσικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ είναι και διευθύντρια χορωδιών. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε μουσικοπαιδαγωγικά και μουσικολογικά περιοδικά. Είναι Πρόεδρος του Συλλόγου Αποφοίτων του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ και μέλος του ΔΣ της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ). Μιλάει Αγγλικά, Ιταλικά και Βουλγάρικα. Σήμερα είναι φοιτήτρια επί διδακτορικό στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο με επιβλέποντα τον καθηγητή Χάρη Ξανθουδάκη, καθώς επίσης και στο προπτυχιακό τμήμα του ΕΑΠ στον τομέα του Ελληνικού Πολιτισμού. (e-mail επικοινωνίας: saggelidou@yahoo.gr).

Curriculum Vitae

Sophia Aggelidou is a graduate of the Department of Musical Studies of the Aristotle University of Thessaloniki. In her Bachelor Dissertation she worked on Musical Iconography supervised by Professor Alexandra Goulaki-Voutira. She attended musicology and choir direction in Music Academy Pancho Vladigerov in Sofia, Bulgaria. She is a member of the research team of the archive of Musical Iconography of AUTH and in the team of the cultural institute of the party of Pireos bank for the re exhibition of the Museum of Greek musical Instruments. Since 2003 she teaches music in primary education. She has published various articles in pedagogical and musicological journals. She is president of the committee of the union of graduates of the department of music studies of AUTH and a member of the Board of Directors of the Greek Society for Music Education. She speaks English, Italian and Bulgarian. She is PhD candidate in Ionian University under supervision of Pr. Haris Xanthoudakis and studies Greek Culture in the Open University.

Η Αξιοποίηση των Παραδοσιακών Παιχνιδιών – Ένα εργαλείο στη Μουσική Πράξη

Τζανάκης Πέτρος
tzanakispetros@yahoo.gr
Σταυρίδη Αργυρώ
ierg@her.forthnet.gr

Keywords: Αβίαστη Επανάληψη, Απρόσκοπτη Βίωση, Ανάδειξη Εννοιών, Δημιουργικές Επεκτάσεις
Effortless Repetition, Unobstructed Experience, Highlight Concepts, Creative Outcomes

Περίληψη
Θεωρείται αυτονόητο πλέον στις μέρες μας ότι η μουσική αγωγή επιτυγχάνεται με την ενεργητική και βιωματική συμμετοχή του ίδιου του παιδιού. Το παιχνίδι και μάλιστα το παραδοσιακό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα προσφέροντας τα μέγιστα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τους στόχους του Α.Π.Σ τη μουσικής.
Η αβίαστη αλλά και καθοριστική επανάληψη που προκύπτει από το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι και η απρόσκοπτη βίωση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μουσικών στοιχείων, λειτουργιών και δεξιοτήτων, βοηθούν τα παιδιά όχι μόνο να αναδείξουν και να κατανοήσουν εύκολα έννοιες και κανόνες αλλά και να οδηγηθούν σε δημιουργικές προεκτάσεις και παραλλαγές.
Η ωφελιμότητα αυτής της προσέγγισης έχει αναδειχθεί από πειραματική εφαρμογή σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία τα δύο τελευταία χρόνια τόσο από δασκάλους μουσικής όσο και από δασκάλους τάξης και νηπιαγωγούς.
Τη διδακτική μας πρόταση που υποστηρίζεται με ανάλογο βιβλίο και ακουστικό υλικό, θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και ελκυστικό εργαλείο στο μάθημα της μουσικής.

Utilizing traditional games – a tool in the musical process

Abstract
Nowadays, it is self-explanatory that music education is achieved through the active and experiential participation of the child. A game, and especially a traditional one with its special characteristics, is a pleasant activity offering the most to the well-rounded development of the child through the objectives of the Analytical Curriculum of music.
The effortless but decisive repetition which arises from the children's unabated interest in playing and the unobstructed experience of musical elements, functions and skills during the playful activity, help children not only highlight and easily understand concepts and rules but also be led to creative outcomes and variations.
The usefulness of this approach has been proven by experimental use in kindergartens and elementary schools during the last two years both by music teachers and elementary school and kindergarten teachers.
We believe that our didactic proposal which is supported by the appropriate book and acoustic material can be a useful and attractive tool for the music classes.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Είναι πλέον δεδομένο ότι ζούμε σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με γλώσσες διαφορετικές μεταξύ τους, ήθη και έθιμα που χάνονται μέσα στο χρόνο, συνήθειες που αλλάζουν και τρόπους διδασκαλίας που ψάχνουν να βρουν το κοινό σημείο που θα ενώσει τη διαφορετικότητα των παιδιών, ώστε το κάθε μάθημα να γίνει πιο προσιτό και πιο ευχάριστο.

Εδώ έρχεται η ίδια η παράδοση να δώσει λύση και να βοηθήσει τον παιδαγωγό – δάσκαλο να προβάλει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε λαού μέσα από το μάθημά του.

Ο Ίωνας Δραγούμης έλεγε: «Ξεσκέπασε τη δημοτική παράδοση και πρόσωπο με πρόσωπο θα αντικρίσεις γυμνή την ψυχή σου. Έπειτα καλλιεργώντας την παράδοση αυτή και ανεβαίνοντας κατά τις ρίζες και προσέχοντας και τη γύρω σου φύση, θα προβλέψεις του νέους δρόμους που δύνασαι να ανοίξεις, τον πολιτισμό που μπορείς με το έθνος σου να δημιουργήσεις».

Ακόμα και από τα χρόνια της αρχαιότητας ήταν γνωστή η σημασία της παράδοσης, της γνώμης των πρεσβυτέρων, του λαϊκού παράγοντα γενικότερα για την πνευματική εξέλιξη και τη διαμόρφωση του όλου πολιτισμού, όπως φαίνεται μέσα από τα κείμενα του Αριστοτέλη και των μαθητών του.

Παράδοση όμως χωρίς μουσική δεν υπάρχει. Η μουσική είναι το στοιχείο εκείνο που συνοδεύει τον άνθρωπο από τη γέννησή του μέχρι το θάνατό του. Έτσι έχουμε τα νανουρίσματα, τα τραγούδια της χαράς (τραγούδια του γάμου), της λύπης (μοιρολόγια), της διασκέδασης κ.α. Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών είναι ότι ανήκουν στη λεγόμενη παραδοσιακή μας μουσική. Στην αρχαιότητα είναι γνωστό πως το μάθημα της μουσική αποτελούσε κύριο στοιχείο της διαπαιδαγώγησης των νέων.

Στη σύγχρονη εποχή έρευνες απέδειξαν τη σπουδαιότητα της μουσικής στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων. Αυτό οδήγησε και στην ανάπτυξη πολλών μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων όπως Kodaly concept, Orff-Schulwerk, Suzuki, Dalcroze κ.λ.π., το καθένα από τα οποία δίνει μια διαφορετική εκπαιδευτική μεθοδολογική προσέγγιση και τρόπο διδασκαλίας της μουσικής, ενώ παράλληλα η προσαρμογή των μεθόδων αυτών στις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας και τόπου θεωρείται πλέον αναγκαία.

Παρατηρώντας τα μικρά παιδιά να παίζουν διαπιστώνουμε ότι τις περισσότερες φορές συνοδεύουν το παιχνίδι τους με μουσική. Αυτοσχεδιάζουν, πειραματίζονται πάνω σε γνωστές μελωδίες, παίζουν με τον ρυθμό ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν την κίνηση για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και ν' απολαύσουν αυτό που κάνουν.

Παιχνίδια υπάρχουν πάρα πολλά και με διαφορετικό χαρακτήρα το καθένα, ενώ οι θεωρίες γύρω από την παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού ποικίλουν. Ο μεγάλος μελετητής και ερευνητής της ψυχολογίας του παιδιού, J. Piaget, χαρακτήρισε το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα αναπαραγωγικής λειτουργίας, μέσο για την ψυχική ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών. Ενώ ο Frobel ανέπτυξε δικά του θεωρητικά πλαίσια κατά τα οποία το παιχνίδι νοείται κυρίως ως έκφραση των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Αυτό όμως που έχει ενδιαφέρον σε όλες τις θεωρίες οι οποίες αναφέρονται στο παιχνίδι και, ιδιαίτερα, στη σχέση του με το παιδί, ξεκινώντας από αυτή του J. J. Rousseau, που αναφέρεται στην ιδιαίτερη σημασία κάθε βαθμίδας της παιδικής εξέλιξης και φτάνοντας μέχρι τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες, είναι ότι σε κάθε περίπτωση το παιχνίδι χωρίζεται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Έτσι, συναντάμε το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι κανόνων, το παιχνίδι εξάσκησης, το κατασκευαστικό παιχνίδι κ.α.

Σε όποια όμως κατηγορία παιχνιδιού κι αν αναφερόμαστε αυτό που παρατηρούμε είναι ότι το παιχνίδι ακολουθεί πάντα μια εξελικτική διαδικασία. Εξελίσσεται δομικά από ηλικία σε ηλικία και χρονικά από γενιά σε γενιά. Αν μπορεί να ακολουθήσει τις εκάστοτε κοινωνικές αλλαγές και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, τότε ονομάζεται παραδοσιακό παιχνίδι και μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο σε οποιαδήποτε παιδαγωγική δραστηριότητα. Στην αντίθετη περίπτωση το παιχνίδι χάνεται και κλειδώνεται στο παλιό μπαούλο της γιαγιάς.

Το παραδοσιακό παιχνίδι μένει πάντα ανοιχτό και για το παρόν και για το παρελθόν, αλλά πολύ περισσότερο για το μέλλον. Είναι πάντα πλούσιο-ρευστό και ποτέ στείρο. Οδηγεί στην αυτενέργεια και την απόκτηση όλων εκείνων των ικανοτήτων για την προσαρμογή, τον προσανατολισμό και την επεξεργασία στον περιβάλλοντα κόσμο. Δίνει την ευχέρεια στα παιδιά να δοκιμάζουν τις σωματικές και πνευματικές δυνατότητές τους, να συνειδητοποιούν το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση, να κινητοποιούνται από ζωντάνια, τόλμη και φαντασία. Μαθαίνουν να υπομένουν την ήττα και να εξοικειώνονται με την εναλλαγή νικητή και ηττημένου, καθώς και με

την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και τις ιδιαίτερες ικανότητές του. Έτσι, η κοινωνικοποίηση ακολουθεί ομαλή πορεία αφού και το παιχνίδι αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας μας. Τέλος, αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι το παραδοσιακό παιχνίδι συνοδεύεται από μουσική και έχει πάντα χαρούμενο χαρακτήρα.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

2.1 Το παραδοσιακό παιχνίδι ως μουσικοπαιδαγωγικό υπόβαθρο.

Παρατηρώντας τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα τα παιχνίδια τους στην αυλή του σχολείου, μας έκανε εντύπωση το πόσο εύκολα και γρήγορα συγκροτούν ομάδα, πόσο λογικά θέτουν τους κανόνες και αδιαμαρτύρητα τους τηρούν. Επίσης, εντυπωσιακή είναι τόσο η διαδικασία ανάληψης ρόλων από τα παιδιά και η ύπαρξη αρχηγών, όσο και η ενεργός δράση τους με συναίσθηση των ευθυνών και των υποχρεώσεών τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ακόμη, η ευκολία, από τη μια, με την οποία ένα παιδί μαθαίνει το παιχνίδι και εντάσσεται γρήγορα στην ομάδα και η ικανότητα, από την άλλη, να διαχειρίζεται και να ελέγχει τις κινήσεις του, το λόγο, το χώρο και το χρόνο, ώστε να φτάσει σε ένα ατομικό και συλλογικό αποτέλεσμα. Αυτό όμως που μας κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον ήταν ότι τα παιχνίδια τους είναι τα ίδια με αυτά που παίζαμε κι εμείς στην ηλικία τους. Είναι αυτά που ονομάζουμε παραδοσιακά.

Στο παραδοσιακό λοιπόν παιχνίδι των παιδιών, ανακαλύψαμε σημαντικά στοιχεία τα οποία τα κοινωνικοποιούν, τους δίνουν την ευκαιρία για ενεργητική συμμετοχή, συνεργασία και αυτενέργεια, ευκαιρία να νοιώσουν το «μοιράζομαι». Στοιχεία και προσεγγίσεις δηλαδή που οδηγούν τα παιδιά στη γνώση και τη μάθηση. Με άλλα λόγια, το παιδί παίζοντας ένα παραδοσιακό παιχνίδι δρα, κινείται, βιώνει, μαθαίνει.

Κάθε παιδί εμπλέκεται προσωπικά στη διαδικασία. Συμμετέχει με όλο του το είναι, εμπλέκοντας και τις τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξής του (νου – ψυχή – σώμα). Αναπτύσσει έτσι ισόρροπα δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τους αντίστοιχους τομείς μάθησης (γνωσιολογικό, ψυχοκινητικό, συναισθηματικό).

«Η γνώση και η κοινωνικο-ηθική πραγματικότητα δεν είναι κάτι δοσμένο εκ των προτέρων ή μια αλήθεια που υπάρχει κάπου a priori αντικειμενικά και που την προσεγγίζουμε μέσω ενός νοητικού μηχανισμού, αλλά είναι κάτι που αναδύεται μέσα από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων σε συγκεκριμένα κοινωνικο- ιστορικά, πολιτικά, χωρο-χρονικά, διαπροσωπικά και πραγματικά πλαίσια. Βασίζεται στο αμοιβαίο μοίρασμα αντιλήψεων, κατανόησης και επικοινωνίας… Μ' άλλα λόγια, πρόκειται για αναπτυσσόμενες, δυναμικές λειτουργικές συζεύξεις μεταξύ του εγκεφάλου και του άμεσου οικολογικού του περιβάλλοντος, μιλάμε για μια οικο-σωματική-βιωματική γνώση» (Πουρκός 1997). Το παραδοσιακό παιχνίδι δημιουργεί και παρέχει αυτό το πλαίσιο. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών είναι φανερές και τα αποτελέσματά τους επίσης φανερά. Ακόμα οι πραγματικές, ζωντανές ανάγκες, τα οικεία γεγονότα και οι καταστάσεις που απορρέουν από το παιχνίδι, βοηθούν το παιδί που βρίσκεται στο στάδιο της συμβολικής σκέψης, να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες και να επικοινωνήσει καλύτερα. Με συγκεκριμένα λοιπόν δεδομένα και βιωματικές καταστάσεις το παιδί οδηγείται στη μόνιμη γνώση.

Εξετάζοντας τα παραδοσιακά παιχνίδια, παρατηρήσαμε ότι τα περισσότερα έχουν κοινά στοιχεία σύνθεσης. Εμπεριέχουν δράση, κίνηση, λόγο, ρυθμό όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.

(σχήμα 1)

Η δράση της ομάδας έχει πορεία συγκεκριμένη, με σημείο εκκίνησης, εξέλιξη σε διάφορα στάδια και τέλος. Οι ρόλοι είναι απαραίτητοι και κάθε μέλος της ομάδας έχει το δικό του ρόλο. Τα συναισθήματα ποικίλουν και εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Με δεδομένο το λόγο, την κίνηση και τη μουσική θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παραδοσιακό παιχνίδι περιέχει θεατρικά στοιχεία και μπορεί να μετεξελιχθεί σε παιχνίδι δραματικής έκφρασης και δημιουργίας.

Τα παιδιά όταν παίζουν, κινούνται. Κινούνται στο χώρο ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και αναστολές. Κινούνται εκφραστικά με απλές ή σύνθετες, ατομικές ή ομαδικές κινήσεις. Κινήσεις που υπακούουν όμως σε κανόνες και απαιτούν ακρίβεια και συγχρονισμό. Κινήσεις των μελών του σώματος άηχες, αλλά και ηχηρές, που συνοδεύουν το λόγο τους και είναι ρυθμικές.

Αρκετά παραδοσιακά παιχνίδια βασίζονται στο λόγο. Φράσεις ρυθμικά επαναλαμβανόμενες, στίχοι και τραγούδια, αποτελούν το κύριο συστατικό τους, υλικό που θα βοηθήσει τα παιδιά να οδηγηθούν αμφίδρομα στην κίνηση και τη μουσική.

Συνδετικός κρίκος της δράσης, της κίνησης, του λόγου και της μουσικής είναι ο ρυθμός. Ένας εσωτερικός παλμός, ο οποίος αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, που ξεκινάει από την καρδιά και μέσα από μία εξελικτική διαδικασία στην οποία παίρνει μέρος όλο μας το σώμα, οδηγείται στο ρυθμό της μουσικής και της δημιουργίας. Ο ρυθμός του παιχνιδιού που ενώνει και συντονίζει την ομάδα, που παίζοντας, την κάνει να τραγουδά, να κινείται και να εκφράζεται.

Τις διαπιστώσεις αυτές αξιοποιούμε κυρίως όταν επιλέγουμε ένα παραδοσιακό παιχνίδι στη διάρκεια του οποίου, μέσα από μία εξελικτική διαδικασία, ένα-ένα τα στοιχεία αυτά αναδύονται και ενοποιούνται δημιουργικά, εκφραστικά, με αποτέλεσμα το παιδί να αποκτά ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία. Έτσι το παραδοσιακό παιχνίδι γίνεται εργαλείο για την ανάδειξη μουσικών εννοιών, κανόνων και οδηγούμαστε εύκολα σε δημιουργικές προεκτάσεις και παραλλαγές.

2.2 Η απορροή στοιχείων μάθησης

Ξεκινώντας να παίζουμε κάποιο παραδοσιακό παιχνίδι δεν γνωρίζουμε πόσες φορές θα το επαναλάβουμε. Αυτό εξαρτάται πάντα από τη διάθεση και το ενδιαφέρον των παιδιών. Συνήθως, οι επαναλήψεις είναι τόσες, όσες αρκούν να περάσουν όλα τα παιδιά από όλους τους ρόλους. Παίζοντας, λοιπόν, όλα τα στοιχεία τα οποία εμπεριέχονται στο παιχνίδι (κίνηση, ρυθμός, λόγος, μουσική) βιώνονται αυτόματα, και μάλιστα αβίαστα με τις πολλές επαναλήψεις. Οι επαναλήψεις οδηγούν στην άσκηση και έτσι τα παιδιά μαθαίνουν και κατακτούν στο μέγιστο βαθμό τις μουσικές τους δεξιότητες. Η ενεργή συμμετοχή, ζητούμενο κάθε παιδαγωγικής διαδικασίας, και η αβίαστη

επανάληψη – άσκηση, αναγκαιότητα κάθε αντικειμένου μάθησης, και ως εκ τούτου και της διδασκαλίας της μουσικής, καλύπτονται από το παραδοσιακό παιχνίδι.

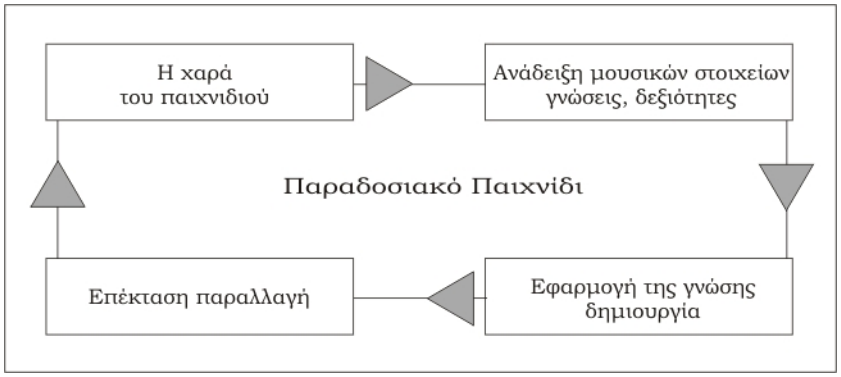
Επιπλέον, από αυτή τη διαδικασία, του «παίζω και επαναλαμβάνω πολλές φορές», τα παιδιά βιώνουν και απομνημονεύουν όλα τα μουσικά στοιχεία που αναδύονται. Τα ρυθμικά μοτίβο, τα μελωδικά διαστήματα και οι μουσικές φράσεις συνδέονται με συγκεκριμένες κινήσεις, στίχους, παιχνίδια και γενικά καταστάσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο, τους είναι εύκολα αναγνωρίσιμα. Επομένως, η συνειρμική ταύτιση των δεδομένων μουσικών εννοιών από τα συγκεκριμένα παιχνίδια θα γίνεται αυτόματα σε μελλοντικές μουσικές κατασκευές.

2.3 Παραδοσιακό παιχνίδι και μουσική δημιουργία – μια συγκοινωνούσα σχέση.

Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι το παραδοσιακό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο ένα παιχνίδι διασκέδασης, αλλά και χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της μουσικής.

Επιλεγμένα παραδοσιακά παιχνίδια που να περιέχουν στοιχεία μουσικής, κίνησης και λόγου και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις κινητικές και πνευματικές δεξιότητες των παιδιών κάθε ηλικίας, αποτελούν το υλικό επεξεργασίας σε μια διαδικασία κατά την οποία παίζουμε, μαθαίνουμε και δημιουργούμε. Έτσι, κάθε επιλεγμένο παραδοσιακό παιχνίδι έχει τους δικούς του μουσικοπαιδαγωγικούς στόχους και η επιτυχία της όλης πορείας εξαρτάται σημαντικά από την επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού.

Η προσέγγιση του παραδοσιακού παιχνιδιού, όπως φαίνεται στο σχήμα 2, πραγματοποιείται μέσα από τέσσερις φάσεις – στάδια.



(σχήμα 2)

Στην πρώτη φάση, που εμείς την ονομάζουμε *«Η χαρά του παιχνιδιού»* τα παιδιά παίζουν και ο μόνος τους στόχος είναι να απολαύσουν το παιχνίδι τους, ενώ ο δάσκαλος είναι σε ρόλο παρατηρητή, εμψυχωτή ή και συμπαίχτη. Κάθε παιδί λειτουργεί ατομικά και συλλογικά. Προσπαθεί, δοκιμάζει και βελτιώνει τις προσπάθειές του, για να φέρει αποτέλεσμα στα ζητούμενα του παιχνιδιού. Συγχρονίζεται με την ομάδα και πειθαρχεί στη διαδικασία. Παράλληλα όμως, χωρίς να το συνειδητοποιεί, το παιδί μαθαίνει. Βιώνει μέσα στην ομάδα ενεργητικά όλα τα απαραίτητα στοιχεία που συγκροτούν μια μουσική έκφραση.

Κατά τη δεύτερη φάση *«Ανάδειξη μουσικών στοιχείων – γνώσεις, δεξιότητες»,* μαθητές και δάσκαλος φέρνουν το παιχνίδι τους πιο κοντά στα μουσικά δεδομένα. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται αναδεικνύοντας όλα τα μουσικά του στοιχεία. Λόγια που συγχρονίζονται με κινήσεις, κινήσεις που γίνονται ηχηρές – ηχοχρωματικές, κινήσεις σύνθετες και ρυθμικές, οδηγούν τα παιδιά στη γνώση και την κατανόηση.

Στην τρίτη φάση, *«Εφαρμογή της γνώσης – δημιουργία»,* τα παιδιά εφαρμόζουν στα στοιχεία του παιχνιδιού όλες τις μουσικές τους γνώσεις. Μελοποιούν, ενορχηστρώνουν, κατασκευάζουν και δημιουργούν.

Κατά την τέταρτη και τελευταία φάση, *«Επέκταση – παραλλαγή»,* το παιχνίδι επεκτείνεται διαθεματικά και σε άλλα αντικείμενα μάθησης. Τα παιδιά εμπλουτίζουν το παιχνίδι τους, δοκιμάζουν και αναθεωρούν, κάνουν τις δικές τους παραλλαγές.

Ένα νέο παιχνίδι γεννιέται με άλλους κανόνες, νέους συντελεστές και πολλές ομάδες δράσης.

Θεωρούμε ότι η όλη διαδικασία γίνεται καλύτερα κατανοητή παρουσιάζοντάς την μέσα από την ανάπτυξη ενός παραδοσιακού παιχνιδιού.

3. Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Κάθε παραδοσιακό παιχνίδι έχει τα δικά του μουσικά στοιχεία και απευθύνεται σε συγκεκριμένη ηλικία παιδιών. Έτσι εμείς, ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών μας, επιλέγουμε παιχνίδι και θέτουμε συγκεκριμένους στόχους.

Το παιχνίδι με τίτλο «Ο Βάτραχος» απευθύνεται σε παιδιά έως 8 χρονών.

Τα παιδιά έχουν σχηματίσει κύκλο και απαγγέλλοντας όλα μαζί ρυθμικά τη φράση *«Βάτραχε στη θάλασσα τη μύτη σου εχάλασα»* προσπαθούν να ακουμπήσουν και να ξυπνήσουν το παιδί - βάτραχο που κάθεται στη μέση του κύκλου. Αν ο βάτραχος ακουμπήσει κάποιο παιδί, τότε γίνεται αυτό ο νέος βάτραχος και το παιχνίδι συνεχίζεται. Εδώ τα παιδιά απολαμβάνουν τη χαρά του παιχνιδιού. Κάθε παιδί κινείται ρυθμικά στο χώρο και απαγγέλλει το ίδιο ρυθμικά τη φράση. Έτσι, έχουμε άσκηση στον παλμό, συνδυασμό κίνησης - λόγου και συγχρονισμό.

Στη συνέχεια, ίσως και σε άλλο μάθημα, το παιχνίδι επαναλαμβάνεται. Τα παιδιά κινούνται στο χώρο, απαγγέλλουν τη φράση και προσθέτουν στην κίνησή τους παλαμάκια. Έτσι αναδεικνύουν τον παλμό, το μέτρο, τα ισχυρά και ασθενή μέρη, ακόμα και τις ρυθμικές αξίες του στίχου. Δημιουργούν μελωδία, ενορχηστρώνουν και τραγουδούν τα λόγια.

Χωρίζονται σε δυο ομάδες: η μία παίζει το παιχνίδι και η άλλη συνοδεύει ρυθμο-μελωδικά.

Ως επέκταση, και διαθεματικά με το μάθημα της γλώσσας, τα παιδιά δημιουργούν φράσεις που να ομοιοκαταληκτούν με την αρχική.

Εμπλουτίζουν το παιχνίδι με άλλα στοιχεία, εκτελούν, βελτιώνουν και κάνουν παραλλαγές. Κρατούν κρουστά όργανα και εκτελούν τέσσερα κτυπήματα στον παλμό πριν τραγουδήσουν τη φράση. Παραλλάσσουν το παιχνίδι προσθέτοντας κι άλλους βατράχους.

Δημιουργούν μύθο, εντάσσουν τη συγκεκριμένη δράση και δραματοποιούν.

4. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΔΕΠΠΣ

Προσεγγίζοντας κάθε παραδοσιακό παιχνίδι μέσα από τις φάσεις επεξεργασίας που έχουμε ήδη περιγράψει καλύπτουμε και τους τρεις άξονες μαθησιακών στόχων του μαθήματος της μουσικής σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (Δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας και αξιολόγησης).

Στην πρώτη φάση, *«Η χαρά του παιχνιδιού»,* όπως έχουμε αναφέρει προηγουμένως, το παιδί παίζει και απολαμβάνει το παιχνίδι του. Κατά τη δεύτερη φάση, *«Ανάδειξη μουσικών στοιχείων – γνώσεις, δεξιότητες»,* και την τρίτη φάση, *«Εφαρμογή της γνώσης – δημιουργίας»*, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν, να κατανοήσουν, να αποκτήσουν τις απαραίτητες μουσικές δεξιότητες, να εφαρμόσουν, να δημιουργήσουν και να εκφραστούν. Στην τέταρτη και τελευταία φάση, *«Επέκταση – παραλλαγή»,* δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες αξιολόγησης. Αξιολογούν και αναθεωρούν τις προσπάθειές τους. Προσθέτουν νέα στοιχεία στο παιχνίδι τους, δοκιμάζουν

παραλλαγές. Τέλος μπορούν να συνδέσουν διαθεματικά τη δραστηριότητά τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η χαρά του παιχνιδιού	Δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας
Ανάδειξη μουσικών στοιχείων γνώσεις, δεξιότητες	
Εφαρμογή της γνώσης, δημιουργία	
Επέκταση - παραλλαγή	Δεξιότητες αξιολόγησης

(σχήμα 3)

Η διδακτική μας πρόταση προσαρμόζεται στο εξελικτικό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών και ακολουθεί τους στόχους και τις επιδιώξεις που θέτει το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στο 1^{ο} και 2^{ο} επίπεδο εκπαίδευσης.

5, ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Η διδακτική μας πρόταση, η οποία καλύπτει τη μουσική αγωγή στο 1^{ο} και 2^{ο} επίπεδο εκπαίδευσης, υποστηρίζεται από σχετικό βιβλίο που γράψαμε για το δάσκαλο, από MultyCD και από απλά κρουστά μουσικοπαιδαγωγικά όργανα.

Το βιβλίο είναι το *«Ανθολόγιο Μουσικών Παραδοσιακών Παιχνιδιών»* με επιλογή παραδοσιακών παιχνιδιών από την Ελλάδα και το εξωτερικό, με ενδεικτικές δραστηριότητες επεξεργασίας. Το MultyCD περιέχει σχετικά Video από τις δραστηριότητες αυτές, καθώς και μουσικά θέματα-τραγούδια.

Ο διδακτικός χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή της διδακτικής μας πρότασης είναι αυτός που προβλέπεται από το σχολικό πρόγραμμα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι ώρες που απαιτούνται για να καλυφθούν οι ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες που προτείνονται, ώστε η ομάδα να καταφέρει να λειτουργεί και να δημιουργεί, δεν υπερβαίνουν τις 4 διδακτικές ώρες ανά παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλός μπορεί να προγραμματίσει κατά τέτοιο τρόπο το σύνολο των διδακτικών του ωρών, ώστε με βάση την επιλογή των παιχνιδιών που θα κάνει και τους μουσικούς στόχους τους οποίους θα θέλει να καλύψει, να του δίνεται και η δυνατότητα για παράλληλες μουσικές δραστηριότητες.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η πολύχρονη ενασχόληση μας με το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο για τη διδασκαλία της μουσικής, αλλά και τα αποτελέσματα της δοκιμαστικής εφαρμογής της πρότασής μας από νηπιαγωγούς, δασκάλους και μουσικούς, μας οδηγεί με βεβαιότητα στην άποψη ότι το παραδοσιακό παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο διασκέδασης και επαφής με την παράδοση, αλλά και ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης. Ένα εργαλείο που από την μία δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης ελκυστικό και ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου γλώσσας και

φυλής, κάτι που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για το σύγχρονο σχολείο και, από την άλλη, οδηγεί τα παιδιά σε υψηλής ποιότητας έκφραση, επικοινωνία και δημιουργία.

Έτσι από τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, που δυστυχώς εξακολουθεί να υπάρχει ακόμα και σήμερα στο μάθημα της μουσικής, φτάνουμε εύκολα σε μία μορφή διδασκαλίας στην οποία κύριος μοχλός και άξονας είναι το ίδιο το παιδί.

Πιστεύουμε ακράδαντα ότι στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, η πρότασή μας αποτελεί ελκυστικό μοντέλο διδακτικής και σημαντικό βοήθημα για την επίλυση χρόνιων προβλημάτων της παιδαγωγικής πρακτικής.

Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και χρήση του απαραίτητου διδακτικού υλικού, ώστε να φτάσουμε στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ανδρούτσος, Π. (1995). Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze. Αθήνα: Edition Orpheus Σ. & Μ. Νικολαϊδης ΟΕ.

Ασπιώτης, Αρ. (1960) Το παιδί και το παιγνίδι. Αθήνα

Αυγητίδου, Σ. Το παιχνίδι – σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα

Γραμματάς, Θ. (1999). Διδακτική του θεάτρου. Αθήνα: Τυπωθήτω

Δαράκη, Π. Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας. GUTENBERG

Εθνικό ίδρυμα νεότητας (ΜΤΣΔΠΚ) (2000). Η κιβωτός των παιχνιδιών του Αιγαίου.Μυτιλήνη

Καραπάτσος, Α. (1990), Το παιδικό παιγνίδι. Τα είδη και η σημασία του στην παιδαγωγική διαδικασία, περιοδικό Διαβάζω, εκδ. Γαβαλάς, τευχ. 236

Μαρκτοπούλου, Ε. – Βαρελάς, Δ. Μουσική, Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι. FAGOTTO

Μητέρες παιδικού χωριού SOS (1995). Παιδικά παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο. Αθήνα: Τζιαμπίρης – Πυραμίδα

Μουδατσάκης, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Αθήνα: Καρδαμίτσας

ΟΕΔΒ, (1979) Ελληνική Παράδοση. Ανθολόγημα. Αθήνα

ΟΕΔΒ, (2006) Φυσική Αγωγή Α&Β Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού

Πολυμενάκου-Παπακυριάκου Φ. (1988) Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Πουρκός, Μ. (1997) Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg

Σέργη, Λ. (1991). Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας. Αθήνα: Gutenberg

Ταρσούλη, Γ. (1979). Τα παιχνίδια μας. Ο.Ε.Δ.Β

Τζανάκης, Π. (2000). Ανοικτό σχέδιο μαθημάτων μουσικής αγωγής. Αθήνα: Σπουδή

Τσαφταρίδης, Ν. (1997). Μουσική, κίνηση, λόγος: Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff. Αθήνα: νήσος

Φυσική Αγωγή Α & Β Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού (2006) Ο.Ε.Δ.Β

Andreas, F, (1974). Παιγνίδι-Μάθησις, πράξις και ερμηνεία του παιδικού παιγνιδιού. Αθήνα

Barbarash, L. (1998). Παιχνίδια από όλο τον κόσμο. Αθήνα: SALTO

Huizinga, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιδί. Αθήνα: Γνώση

Βιογραφικά

Πέτρος Μιχ. Τζανάκης: Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, του Παιδαγωγικού τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και θεωρητικών Μουσικής. Εργάζεται ως δάσκαλος από το 1985 και παράλληλα ασχολείται συστηματικά και κατά καιρούς αποκλειστικά με τη μουσική προπαιδεία και τη μουσική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει διδάξει σε σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δημιουργικής απασχόλησης των σχολείων διευρυμένου ωραρίου και σε προγράμματα του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ) Κρήτης. Έχει συγγράψει το βιβλίο για το μαθητή Μουσικό αλφαβητάρι «*Στο ζουζουνοχωριό» 1 & 2*, το βιβλίο για το δάσκαλο «*Ανοικτό Σχέδιο Μαθημάτων Μουσικής Αγωγής*» καθώς και το Φάκελο-υλικό Μουσικών Δραστηριοτήτων «*Ο Μιχάλης, ο Τοπ κι εμείς ... οι μουσικόφιλοι*» για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Είναι δημιουργός του Εργαστηρίου Μουσικής 24^{ου} Σχ. Ηρακλείου και λειτουργός του με στόχο την επιμόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών του Νομού Ηρακλείου σε θέματα Μουσικής Αγωγής. Υπεύθυνος και εμψυχωτής της Μουσικοπαιδαγωγικής ομάδας του Συλλόγου Εκπ/κών Α/θμιας Ηρακλείου. Είναι υπεύθυνος καθηγητής των τμημάτων προπαιδείας και πρώτης μουσικής παιδείας του Παγκρήτιου Ωδείου Ηρακλείου. Είναι δάσκαλος του 5ου Δημ. Σχ. Ηρακλείου και μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Αργυρώ Σταυρίδη: Καθηγήτρια μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Οικονομικών Επιστημών της σχολής ΝΟΕ του ΑΠΘ και διπλωματούχος πιάνου, τσέμπαλου και ανωτέρων θεωρητικών (Αρμονία, Ωδική, Αντίστιξη, Φούγκα). Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια πιάνου, τσέμπαλου, ερμηνείας μουσικής Μπαρόκ και 20^{ου} Αιώνα καθώς και σεμινάρια διεύθυνσης χορωδίας με διακεκριμένου Έλληνες και ξένους μουσικούς και μαέστρους (Παπαδάτος Ιωσήφ, Αδάμ Παναγιώτης, Mark Kroll, Αγραφιώτη Έφη, Adriana Blagoeva, Anelia Stefanova, Gunnar Eriksson, Μιράντα Καλδή). Επίσης, έχει παρακολουθήσει σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικής και έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε επιμορφωτικά σεμινάρια για δασκάλους και νηπιαγωγούς. Έχει πραγματοποιήσει εμφανίσεις ως σολίστ και σε σύνολα μουσικής δωματίου σε Ελλάδα και Ιταλία και έχει ηχογραφήσει για το Γ΄ Πρόγραμμα της Ελληνικής Ραδιοφωνίας. Έχει γράψει μουσική για θέατρο και είναι Μαέστρος της χορωδίας των Εκπ/κων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου. Είναι μέλος του Μπαρόκ μουσικού συνόλου «FIGURALIS».

Curriculum Vitae

Peter Tzanakis is a graduate of the Teacher's Training College of the Heraklion, the Teacher's training department of Ioannina University, as well as of Music Theoritics. He has been working as a teacher since 1985 and at the same time he has worked systematically and occasionally with musical pre-education and education in primary schools. He has taught in seminars of further education for teachers working in creative occupation programmes of extended schedule schools and in programmes of Regional training centre of Crete. He has written the Musical Alphabet Book "*Bugs' village - Zouzounohorio*" 1 & 2 for the student, "*The Open Layout of Musical Education Lessons*" for the teacher, as well as the *File-stuff of Musical activities "Micheal, Top and we… the music friends*" for pre-school and primary education. He is the establisher, as well as the teacher of Musical workshop in 24th Primary school, which has as its aim the Further education of primary and nursery teachers in Iraklion, as far as musical education matters are concerned. Responsible and the animating spirit of Music training group of the primary school teachers Union of Heraklion. He is one of the teachers in Pangrition Conservatory of Iraklion, responsible for pre-education and first musical education classes. He's also a teacher of 5th Primary School in Iraklion and a member of G.S.M.E.

Argyro Stavridi is a music teacher in Primary school. She is a graduate of Economics of Aristotelion University of Thessaloniki. She is also a piano, harpsichord and Theory of music graduate. She has attended master classes of piano, harpsichord and interpretation of Baroque music and of the 20th century and master classes of choir conduct with distinguished Greek and foreign musicians and conductors (Papadatos Iosif, Adam Panagiotis, Agrafioti Efi, Mark Kroll, Adriana Blagoeva, Anelia Stefanova, Gunnar Eriksson, Miranda Kaldi). She has also attended master classes of educational music and has taken part as an introducer in training master classes for primary and infant school teachers. She performed as a soloist or in a chamber music formation in Greece and Italy. She has recorded music for the 3rd Program of the Greek Radio. She has composed music for theatre and is also a conductor of the choir of the association of Primary Education teachers in Heraklion. She is a member of the Baroque assemble "*FIGURALIS*".

Τα έργα των Καλομοίρη, Βάρβογλη και Κωνσταντινίδη για νέους πιανίστες: Η διαμόρφωση της «ελληνικής» Μουσικής Ταυτότητας μέσα από τρεις διαφορετικές Παιδαγωγικές, Συνθετικές και Αισθητικές προσεγγίσεις

Φυτίκα Αθηνά
athina_f@yahoo.com

Keywords: Πιάνο, Καλομοίρης, Βάρβογλης, Κωνσταντινίδης, Ελληνικότητα
Piano, Kalomoiris, Varvoglis, Konstantinidis, "Greekness"

Περίληψη
Μολονότι το πιάνο αποτέλεσε ένα από τα δημοφιλέστερα όργανα για τους νεαρούς Έλληνες μουσικούς του 20ου και 21ου αιώνα, η συνεισφορά των Ελλήνων συνθετών σε έργα παιδαγωγικού χαρακτήρα είναι αρκετά περιορισμένη και σε καμία περίπτωση δεν έχει προσλάβει τη μορφή ολοκληρωμένης και ανεξάρτητης μεθόδου εκμάθησης. Υπάρχει όμως ένας αριθμός μεμονωμένων έργων - όπως του Καλομοίρη, του Βάρβογλη και του Κωνσταντινίδη - που αποτέλεσαν και αποτελούν πολύτιμα παιδαγωγικά εργαλεία για την εισαγωγή των νέων πιανιστών στην ιδιαίτερη γραφή της Ελληνικής μουσικής για πιάνο. Η παρουσίαση θα ασχοληθεί κατ'αρχήν με τα στοιχεία εκείνα (ρυθμικά, μελωδικά και μορφικά) που χαρακτηρίζουν τον όποιο βαθμό ελληνικότητας. Κυρίως όμως θα επικεντρωθεί στην ανάδειξη των ελληνικών στοιχείων μέσω διαφορετικών αισθητικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων που οφείλονται στη διαφορετική τεχνοτροπία και μουσική παιδεία των ίδιων των συνθετών. Τα γεγονός ότι η ελληνική μουσική ταυτότητα σε ένα όργανο καθ'όλα δυτικότροπο προσδιορίζεται από την ανάδειξη συγκεκριμένων στοιχείων πάνω σε ένα υπόβαθρο γαλλικής ή γερμανικής αισθητικής, θέτει πλήθος ερωτημάτων και αναζητήσεων για τον σύγχρονο Έλληνα παιδαγωγό. Τα σημεία αναφοράς της παρουσίασης είναι κατά πόσο τα έργα των συγκεκριμένων συνθετών εισάγουν τον νέο μουσικό στις τεχνικές και αισθητικές απαιτήσεις του Ελληνικού ρεπερτορίου για πιάνο, όπως και το κατά πόσο η χρήση των συγκεκριμένων έργων καθορίζει την αντίληψη ελληνικότητας στους νέους πιανίστες, σε μια εποχή όπου τα παραδοσιακά ελληνικά ακούσματα για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αστικά περιβάλλοντα είναι εξαιρετικά περιορισμένα ή/και αλλοιωμένα.

The works by Kalomoiris, Varvoglis, and Konstantinides for young pianists: the shaping of a "Greek" music identity through three different pedagogical, compositional, and aesthetic approaches

Abstract
The piano proved to be one of the most popular instruments for the aspiring Greek musicians of the 20th and 21st century. However, the number of pedagogical piano works by Greek composers is quite limited, without ever reaching the form of an independent teaching method. Kalomoiris, Varvoglis, and Konstantinides are among those few that contributed to the young pianists' literature; as a result their works are invaluable pedagogical tools for the introduction of young musicians to the idiosyncrasies of Greek piano music. The presentation will initially discuss the basic elements of these works (rhythmic, melodic, and formal) that are characterized by any degree of "Greekness". It will primarily focus on the surfacing pathway of these Greek elements through different aesthetic and pedagogical approaches due to the composers' individual educational backgrounds and compositional techniques. Defining a Greek music identity with an indisputably western instrument through underlying specific elements against a French or German aesthetic setting causes a series of questions and considerations to the contemporary Greek pedagogue. The presentation will concentrate on: a) the manner in which these works may constitute an introduction of the young musicians to the technical and aesthetic demands of Greek piano repertoire and b) whether the use of these works can be a determining factor for shaping a perception of Greek musical identity among young pianists, at a time when traditional Greek music is rarely available – and occasionally significantly altered - at least for children in urban environments.

Ο Μίνως Δούνιας το 1937 γράφει: «Κανείς δεν ξέρει σήμερα την σύγχρονη Ελληνική παραγωγή, ούτε οι ίδιοι οι συνθέτες έχουν ακούσει τα έργα τους» (Δούνιας, 20). Το πρόγραμμα σπουδών πιάνου όπως ορίζεται από το Υπουργείο Πολιτισμού μέσω της Εφημερίδας της Κυβέρνησης θέτει με λεπτομέρεια τον αριθμό των σπουδών κλιμάκων και κομματιών από την προ-κλασική περίοδο έως τις αρχές του 20ου αιώνα που αποτελούν τη διδακτέα ύλη των σπουδαστών πιάνου. Δεδομένου βεβαίως ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρονολογείται από το 1957, αναπόφευκτα αφήνει εκτός ύλης το σύνολο του μεταπολεμικού πιανιστικού ρεπερτορίου, ελληνικού και μη.

Ειδικότερα όσον αφορά το Ελληνικό ρεπερτόριο αναφορές υπάρχουν μόνο σε συγκεκριμένα έργα των Καλομοίρη, Μαργαρίτη, Μητρόπουλου, Πετρίδη, Πονηρίδη και Ριάδη, τα οποία αφορούν κατά κύριο λόγο τους σπουδαστές της Ανωτέρας Σχολής. Για τους νεώτερους σπουδαστές, το προτεινόμενο Ελληνικό ρεπερτόριο συγκεκριμενοποιείται ως: «Έργα Ελλήνων Συνθετών αναλόγου δυσκολίας».

Σχεδόν πενήντα χρόνια μετά τις οδηγίες του Υπουργείου και εβδομήντα μετά το σχόλιο του Δούνια, η Ελληνική μουσική για πιάνο στην ωδειακή πρακτική συρρικνώνεται στην ανάγκη εύρεσης «επιβεβλημένου» κομματιού για τις πτυχιακές και διπλωματικές εξετάσεις.

Τα μηνύματα από μεμονωμένες εκδοτικές προσπάθειες είναι πιο ελπιδοφόρα, θέτοντας ως ένα βαθμό τη βάση για περαιτέρω διάδοση και διδασκαλία του έργου των Ελλήνων συνθετών. Οπωσδήποτε ωστόσο έως ένα μεγάλο βαθμό το Ελληνικό ρεπερτόριο συνεχίζει να είναι κατά κανόνα αφανές και ανεκτέλεστο.

Το πρώτο μείζον ερώτημα σχετικά με το Ελληνικό ρεπερτόριο είναι ο προσδιορισμός του πέρα από την εθνικότητα των συνθετών του. Η ελληνική μουσική για πιάνο δεν αποτελεί ένα, στιλιστικά και τεχνικά, ενοποιημένο ρεπερτόριο. Όταν ο Καλομοίρης έγραφε το 1908 ότι: «ο σκοπός κάθε αληθινά Εθνικής μουσικής είναι να χτίσει το παλάτι που θα θρονιάσει η Εθνική ψυχή» (Καλομοίρης, 1908) δεν συνειδητοποιούσε ότι η διαφορετική παιδεία και προσέγγιση των αρχιτεκτόνων του παλατιού θα εμπόδιζε το χτίσιμο ενός ενιαίου οικοδομήματος.

Η αδιάσπαστη Ελληνική προσφορά στο πιανιστικό ρεπερτόριο από τα μέσα του 19ου αιώνα μέχρι σήμερα δεν μπορεί ούτε να συμβιβαστεί εύκολα με κοινότοπες τριμερείς κατηγοριοποιήσεις σύμφωνα με τις οποίες - όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Γιώργος Λεωτσάκος συντελείται ο χωρισμός της Ελληνικής μουσικής σε τρεις σχολές: σε Επτανησιακή, Εθνική και εν συνεχεία ως εκ της κεκτημένης δυναμικής του 'διαίρει και βασίλευε' σε «Νεοτέρους» (Λεωτσάκος, 1999). Όταν μεταξύ των «Νεοτέρων» κατατάσσονται συνθέτες της οικουμενικότητας του Σκαλκώτα, του Ξενάκη και του Χρήστου, η αναζήτηση του κοινού Ελληνικού χαρακτήρα στη μουσική τους δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη.

Ακόμη και για τη φαινομενικά «ενοποιημένη» - τουλάχιστον από πλευράς ιδεολογικών προθέσεων – περίπτωση της «Εθνικής Σχολής», η ταυτοποίησή της με μια συγκεκριμένη αισθητική προσέγγιση είναι τουλάχιστον προβληματική. Τα έργα των Μανόλη Καλομοίρη, Μάριου Βάρβογλη και Γιάννη Κωνσταντινίδη για πιάνο είναι τυπικά παραδείγματα των διαφορετικών τους προσεγγίσεων. Οι τρεις συνθέτες μπορεί να αναζητούν στο βυζαντινό και λαϊκό εθνικό πλούτο στοιχεία έμπνευσης, ωστόσο η χρήση των στοιχείων αυτών και η αρμονική και αντιστικτική τους ένταξη σε πολυφωνικές συνθέσεις προορισμένες για ένα όργανο κατεξοχήν συγκερασμένο, ακολουθεί τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο από πλευράς πιανιστικής γραφής, όσο και αισθητικού αποτελέσματος.

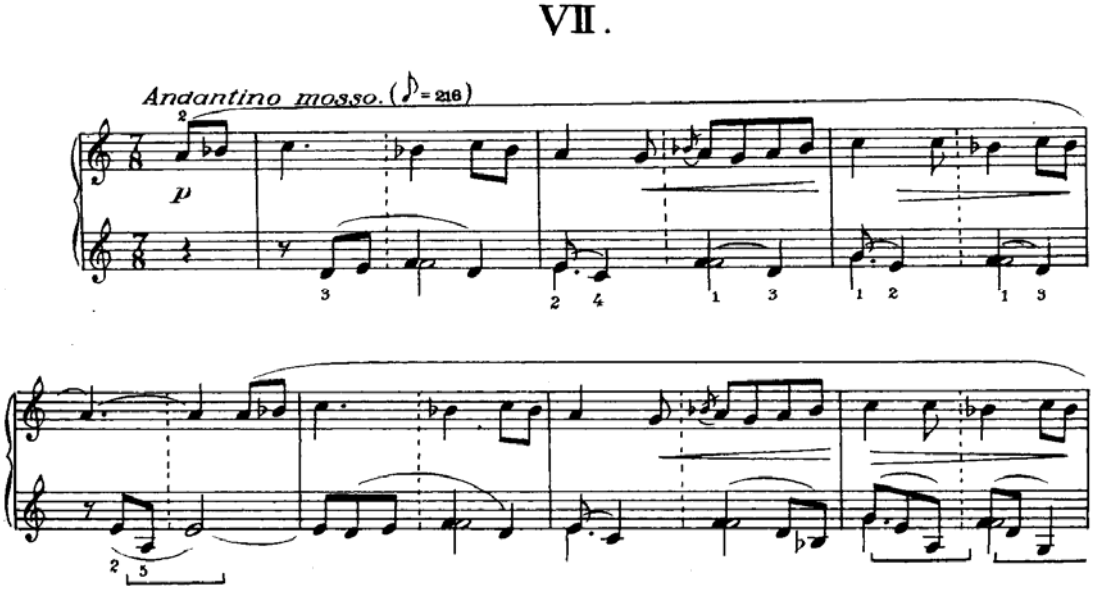
Τα έργα του Καλομοίρη για πιάνο διέπονται από την γερμανική παιδεία του συνθέτη, αφού οι όποιες δημοτικοφανείς μελωδίες συνοδεύονται από μείζονες και ελάσσονες αρμονίες. Ο Βάρβογλης χρησιμοποιεί μια μουσική γλώσσα που παραπέμπει στη γαλλική μουσική, στο πλαίσιο της οποίας τα ελληνικότροπα μελωδικά στοιχεία φαντάζουν περισσότερο ως «ανατολικά

εξωτικιστικά» παρά ως κεντρικοί άξονες συνθετικής ανάπτυξης. Ο Κωνσταντινίδης καταφέρνει μέσω μιας χαρακτηριστικής λιτότητας μέσων και με τη βοήθεια των τροπικών κλιμάκων να αποδώσει μια αυθεντικότερη εικόνα – στο βαθμό που του επιτρέπεται από το ίδιο το όργανο – της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής μέσα από ένα έντονα ιμπρεσσιονιστικό αισθητικό πρίσμα, παρά το γερμανικό χαρακτήρα της παιδείας του.

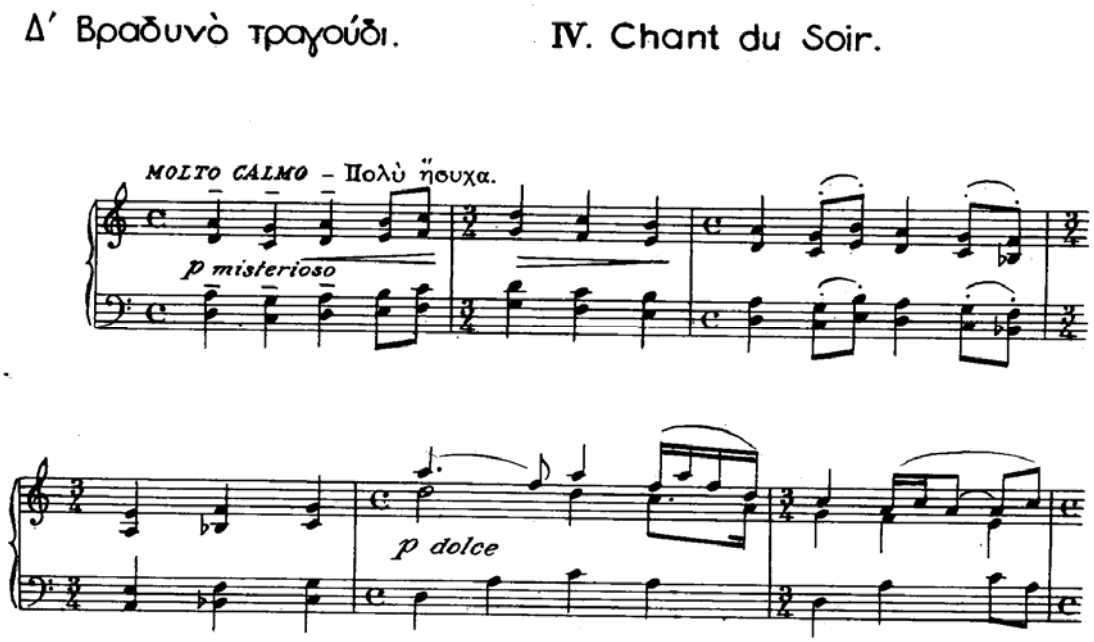
Οι διαφορές στην πιανιστική γραφή των τριών δεν αποκλείουν ωστόσο την ύπαρξη κοινών ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων. Η χρήση σύνθετων και ασύμμετρων μέτρων – βασικό ρυθμικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής μας μουσικής – η απόδοση του έντονα μελισματικού χαρακτήρα των ελληνικών μελωδιών με τη χρήση συχνών επερείσεων, η συχνή εμφάνιση μελωδικών διαστημάτων που παραπέμπουν σε τροπικά συστήματα – όπως το τριημιτόνιο – καθώς και η οι μικρές επαναλαμβανόμενες φόρμες χωρίς σημαντική θεματική ανάπτυξη, είναι σαφώς κοινός τόπος όχι μόνο των τριών αυτών συνθετών, αλλά και πολλών Ελλήνων που συνέθεσαν για πιάνο όπως ο Χατζιδάκις, ο Πονηρίδης, ο Ριάδης, ακόμη και πολύ νεότερων, όπως ο Κουρουπός, ο Κασσάρας, ο Σφέτσας και πολλοί άλλοι.

Το πλέον ενδιαφέρον κοινό χαρακτηριστικό των Καλομοίρη, Βάρβογλη και Κωνσταντινίδη - τουλάχιστον για ένα παιδαγωγό του πιάνου – είναι το ότι αποτελούν σπάνια παραδείγματα Ελλήνων συνθετών που ασχολήθηκαν και με κομμάτια παιδαγωγικού χαρακτήρα για πιάνο. Ο κύκλος «Για τα Ελληνόπουλα» του Καλομοίρη, τα «44 Παιδικά Κομμάτια» του Κωνσταντινίδη και τα «Παιδικά Κομμάτια» του Βάρβογλη είναι έργα υψηλής καλλιτεχνικής αξίας, από τα ελάχιστα που θα μπορούσαν ουσιαστικά και χωρίς ποιοτικούς συμβιβασμούς να καλύψουν το κενό των «έργων Ελλήνων Συνθετών αναλόγου δυσκολίας», το οποίο αναφέρεται σε νέους σπουδαστές πιάνου.

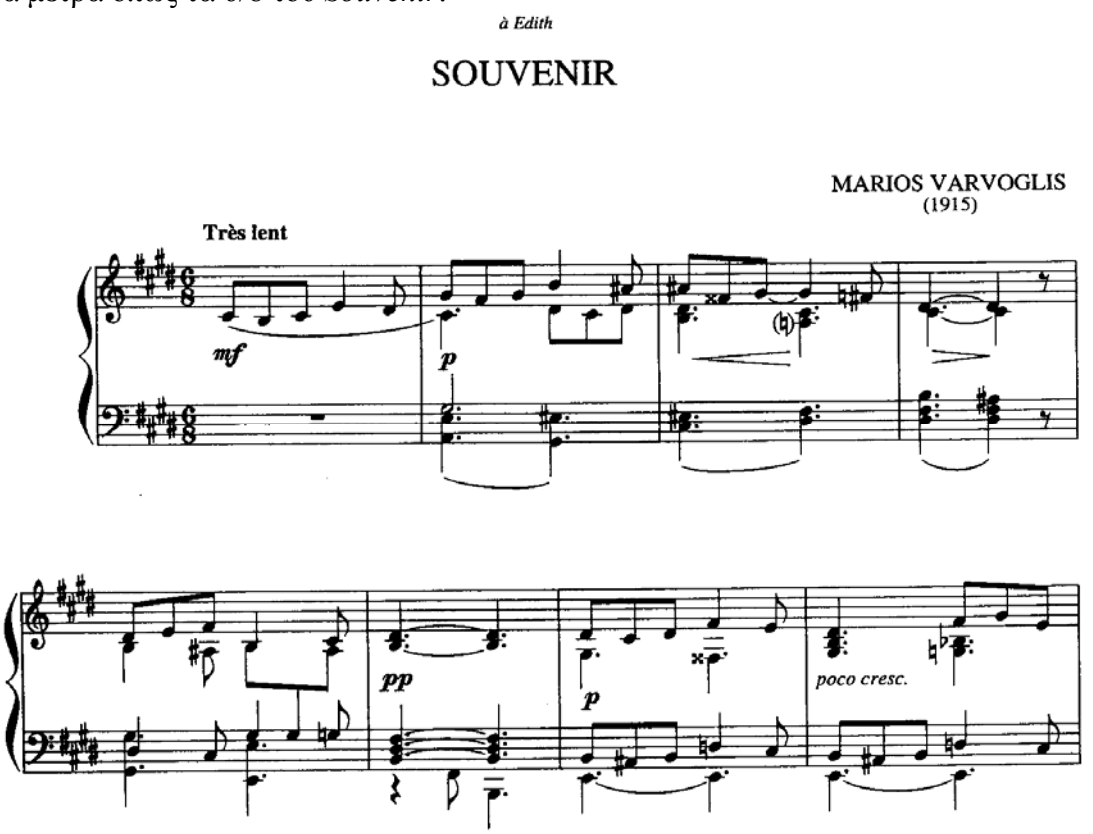
Η εισαγωγή στην ελληνική πιανιστική γραφή συντελείται με τα έργα αυτά μέσω μιας μεγάλης γκάμας τεχνικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων και απαιτήσεων, στις οποίες ο νέος πιανίστας καλείται να αντεπεξέλθει. Τα «44 Παιδικά Κομμάτια» εισάγουν τους σπουδαστές στα μεικτά, σύνθετα και στα εναλλασσόμενα μέτρα - που άλλωστε συναντώνται σε ένα σημαντικό αριθμό του γενικότερου πιανιστικού ρεπερτορίου του 20^{ου} αιώνα - όπως φαίνεται στα παραδείγματα από το *Μηλίτσα που 'σαι στο γκρεμό*.



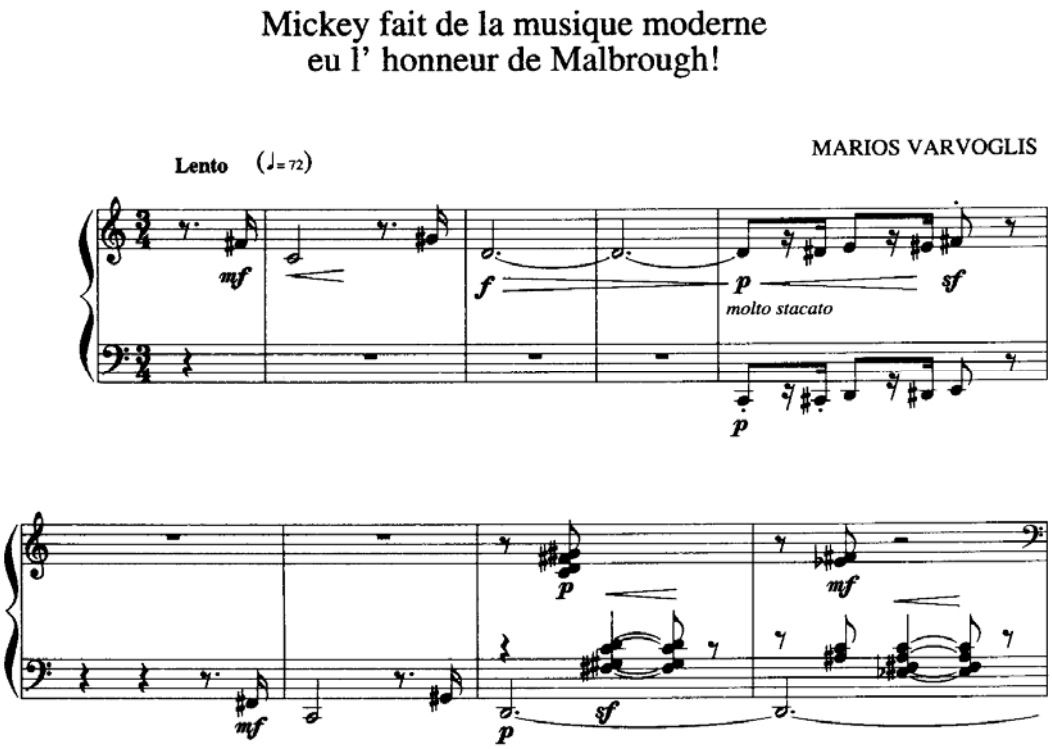
Ο Καλομοίρης χρησιμοποιεί επίσης μεικτό μέτρο 7/4, προτιμώντας ωστόσο την συνεχή εναλλαγή μέτρου από την ενοποίηση της τετραμερούς και τριμερούς ρυθμικής αγωγής.



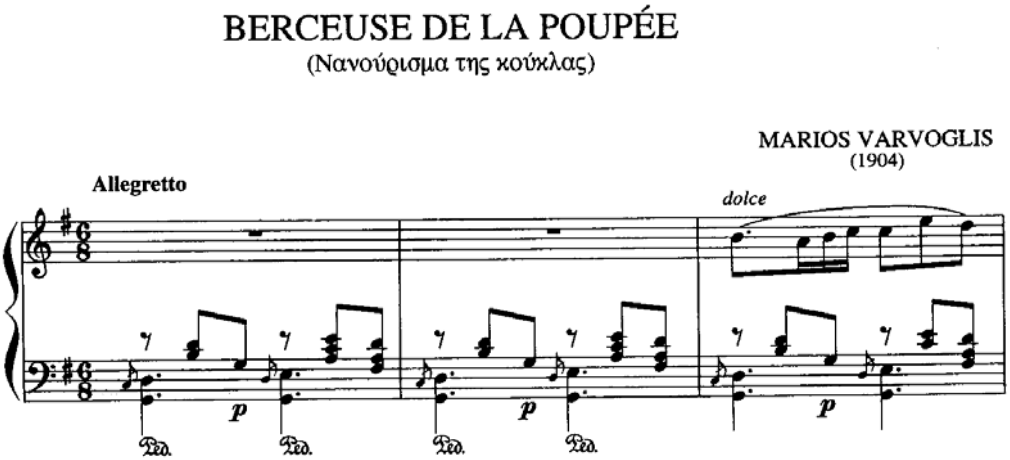
Ο Βάρβογλης εμφανίζεται απλούστερος στο θέμα του μέτρου, χρησιμοποιώντας μόνο σύνθετα μέτρα όπως τα 6/8 του *Souvenir*.



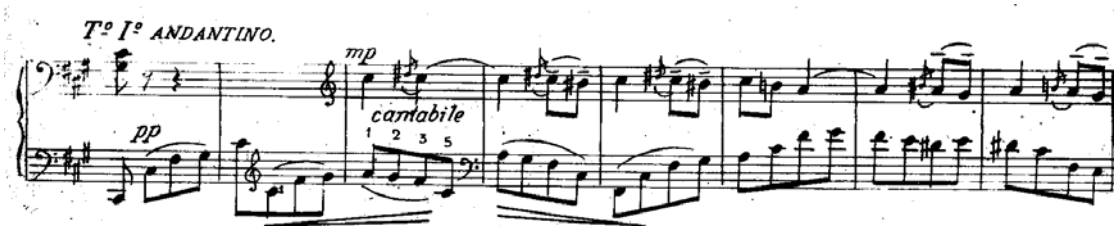
Εν τούτοις μεταξύ των τριών, ο Βάρβογλης είναι ο συνθέτης του πλέον ανορθόδοξου ρυθμικά παιδικού κομματιού.



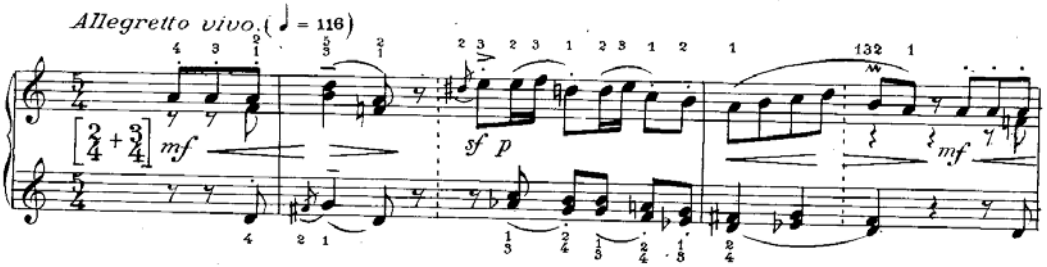
Η εκτεταμένη χρήση επερείσεων στα έργα για πιάνο αποδίδει αφενός τον ποικιλματικό χαρακτήρα των μελωδιών και αφ'ετέρου δημιουργεί στιγμιαία ασάφεια στο τονικό ύψος, επιχειρώντας έτσι μια μικρο-διαστηματική εντύπωση. Οι επερείσεις είναι συχνότατες και στα τρία υπό συζήτηση έργα, όπως το *Berceuse de la Poupée* του Βάρβογλη,



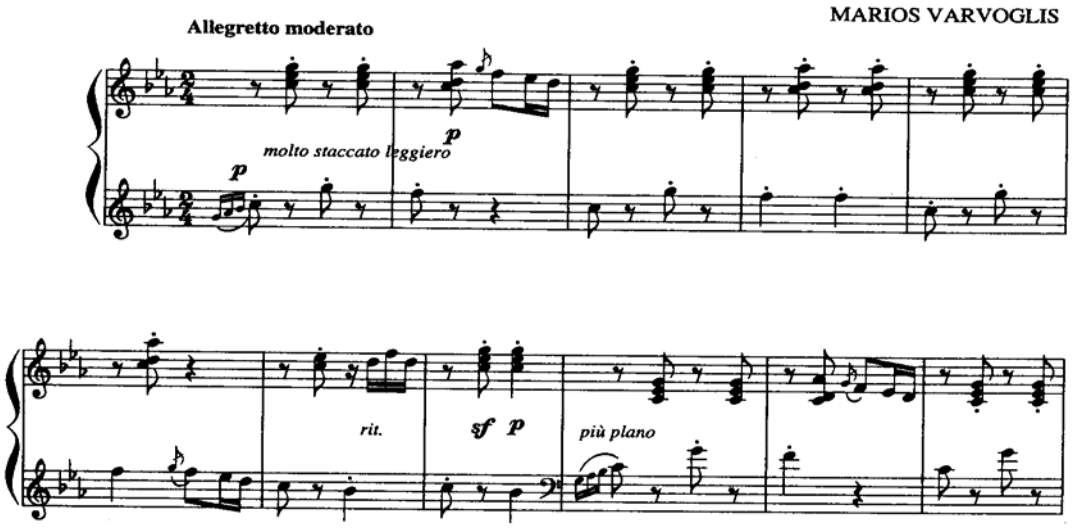
το *Andantino* του Καλομοίρη,



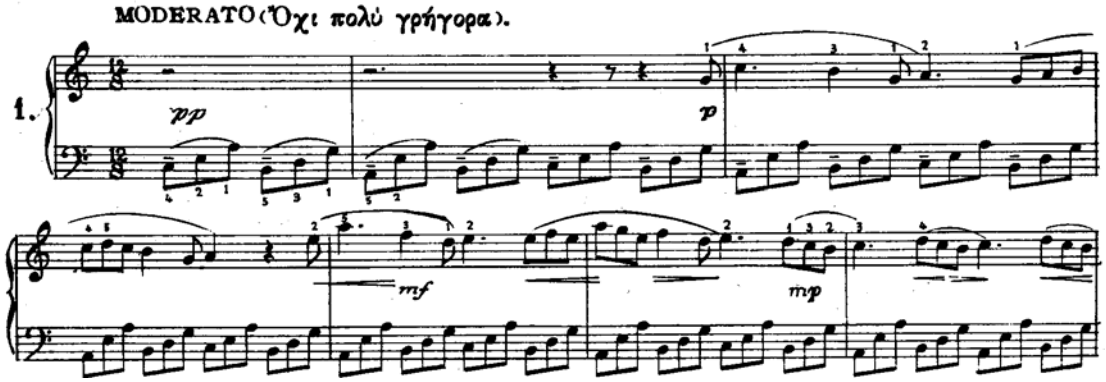
και *το Άνοιξε γλώσσα μου γλυκιά* του Κωνσταντινίδη.



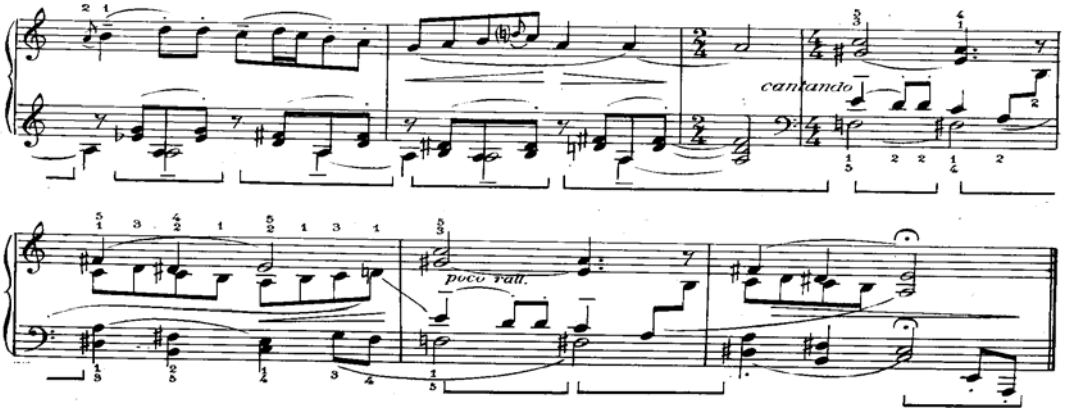
Η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας των χεριών και των δακτύλων που καλούνται να υπογραμμίσουν εκφραστικά μία μόνο μελωδική γραμμή, η οποία κινείται είτε μόνο σε ένα χέρι είτε εναλλάσσεται μεταξύ των χεριών, ενώ ταυτόχρονα εκτελείται και η «δευτερεύουσα» ηχητικά συνοδεία, είναι στόχος και των τριών συνθετών. Οι Βάρβογλης και Καλομοίρης παρέχουν δυνατότητα εξάσκησης της ανεξαρτησίας στην πιο απλή της μορφή, δίνοντας στο ένα χέρι ηγετικό και στο άλλο συνοδευτικό ρόλο, όπως στα παραδείγματα από το *Danse de la Poupée* του πρώτου



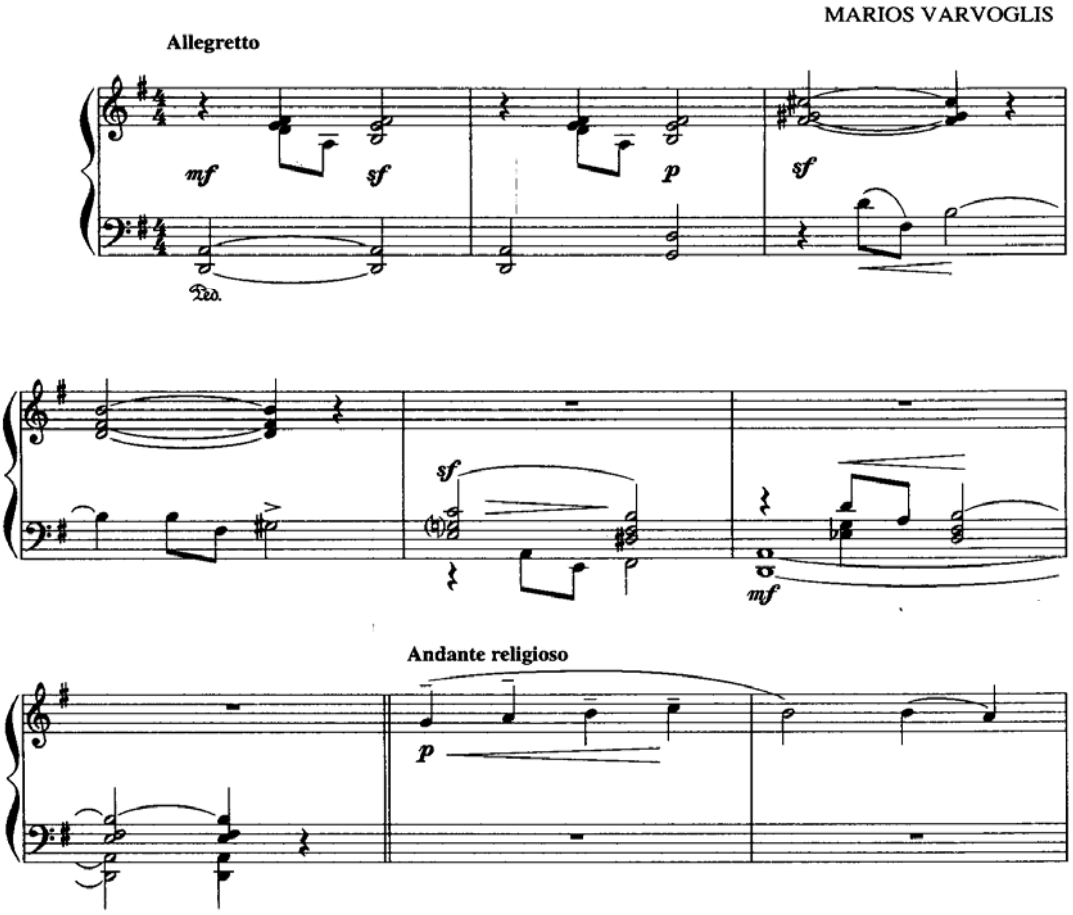
και το Moderato του δεύτερου



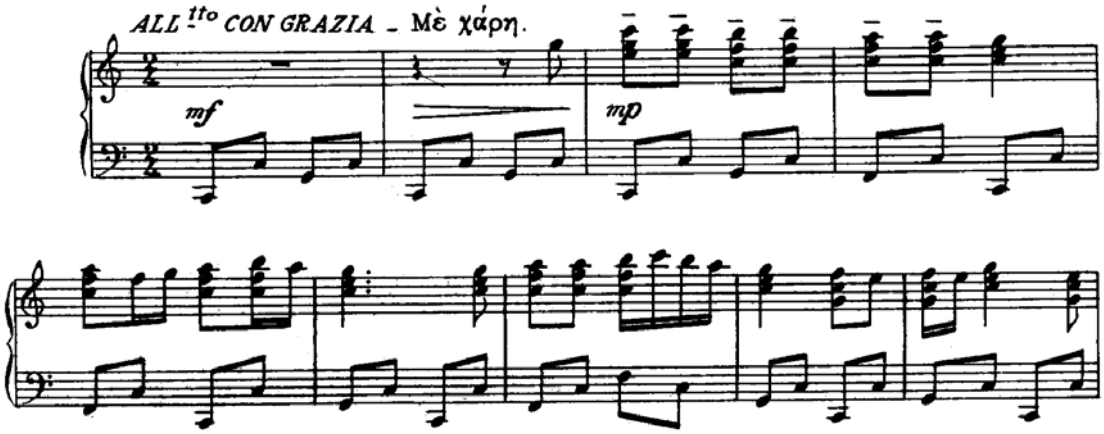
Ο Κωνσταντινίδης πάλι στην προσπάθεια του να δημιουργήσει ένα ηχητικό αποτέλεσμα που προσομοιάζει κατά το δυνατόν την υφή λαϊκών ορχηστρών - οι οποίες κινούνται συχνά σε κοινές περιοχές τονικού ύψους εκτελώντας εκ περιτροπής ετεροφωνικά τις μελωδικές γραμμές - συνθέτει παιδικά κομμάτια αυξημένων απαιτήσεων ως προς την απομόνωση και ισορροπημένη παρουσίαση της μελωδικής γραμμής, όπως στο παράδειγμα από το *Και τα Κεφαλλωνίτικα.*



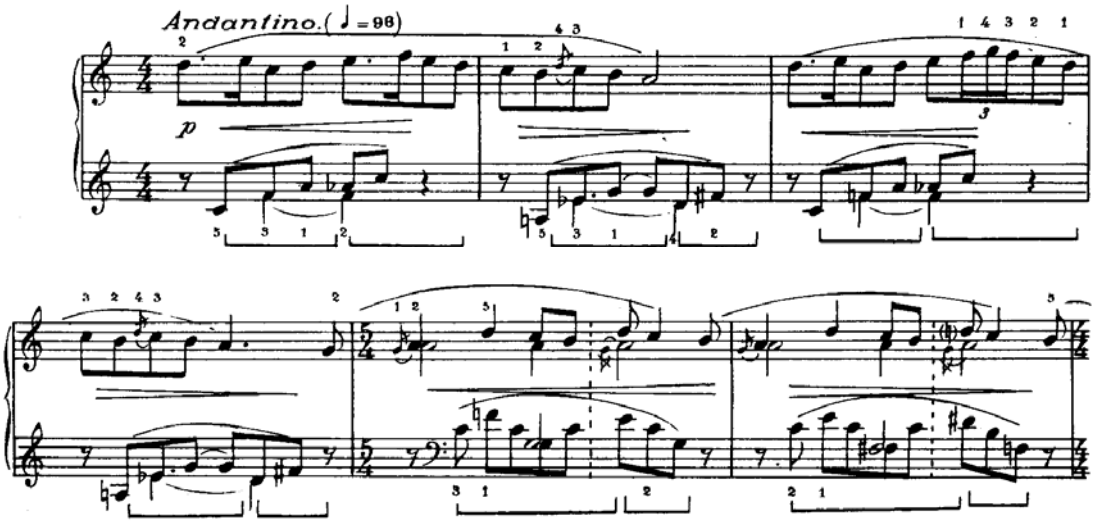
Η αρμονική γλώσσα των τριών συνθετών παρουσιάζει τα λιγότερα κοινά στοιχεία, καλύπτοντας συνολικά μεγάλο αισθητικό φάσμα.. Ο Βάρβογλης στην πλειοψηφία των «Παιδικών Κομματιών» χρησιμοποιεί συνθετικά μέσα που παραπέμπουν έντονα στη γαλλική παράδοση, όπως ισοκράτες και παράλληλες συγχορδίες με 9 ^{ες} και13^{ες}, στοχεύοντας πρωτίστως στη δημιουργία ενός αρμονικού υποβάθρου μέσα από το οποίο αναδύονται οι μελωδίες.



Ο Καλομοίρης με μια καθαρή και συντηρητική αρμονική γλώσσα δεν επιτρέπει στις μελωδίες να αναδυθούν ή να κινηθούν ανεξάρτητα της αρμονίας, αφού συχνά αυτές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αρμονικής ακολουθίας.

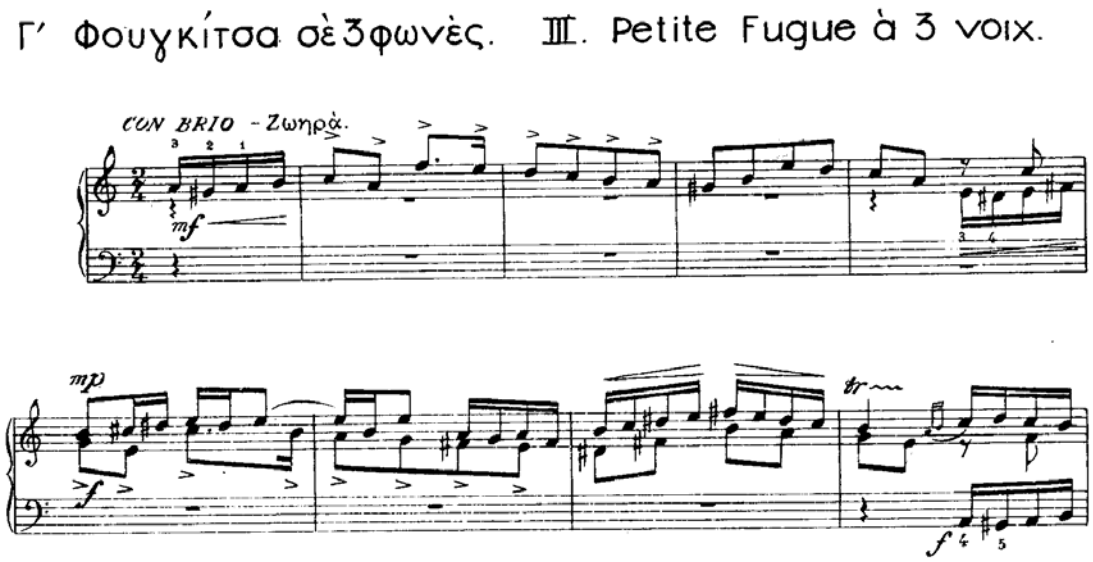


Ο Κωνσταντινίδης αποδίδει τον παραδοσιακό χαρακτήρα των μελωδιών του, εγκαταλείποντας στην μεγάλη πλειοψηφία των κομματιών του τις δυτικότροπες μείζονες και ελάσσονες κλίμακες και υιοθετώντας τις ελληνοπρεπέστερες τροπικές .



Κανένα από τα τρία έργα δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτόνομη και αυτάρκης μέθοδος εκμάθησης πιάνου, εφ' όσον δεν υπάρχει το στοιχείο της σταδιακής αύξησης της δυσκολίας και της εισαγωγής νέων εννοιών και δεξιοτήτων. Εν τούτοις οι προθέσεις των συνθετών να παρουσιάσουν στους νέους σπουδαστές μεγάλη ποικιλία τεχνικών και δομών είναι εμφανής παρά τους περιορισμούς ενός τέτοιου εγχειρήματος λόγω του μικρού αριθμού και του μεγέθους των κομματιών.

Η διδασκαλία εκτέλεσης και κατανόησης αντιστικτικών κομματιών αποτελεί κατά γενική ομολογία ένα από τα δυσκολότερα εγχειρήματα του σύγχρονου παιδαγωγού του πιάνου. Τόσο ο Καλομοίρης όσο και ο Βάρβογλης επιχειρούν έστω και ενδεικτικά να δώσουν μια σύγχρονη και ελληνική διάσταση στη διδασκαλία μικρών φουγκών, ο πρώτος με μια τρίφωνη *Φουγκίτσα:*



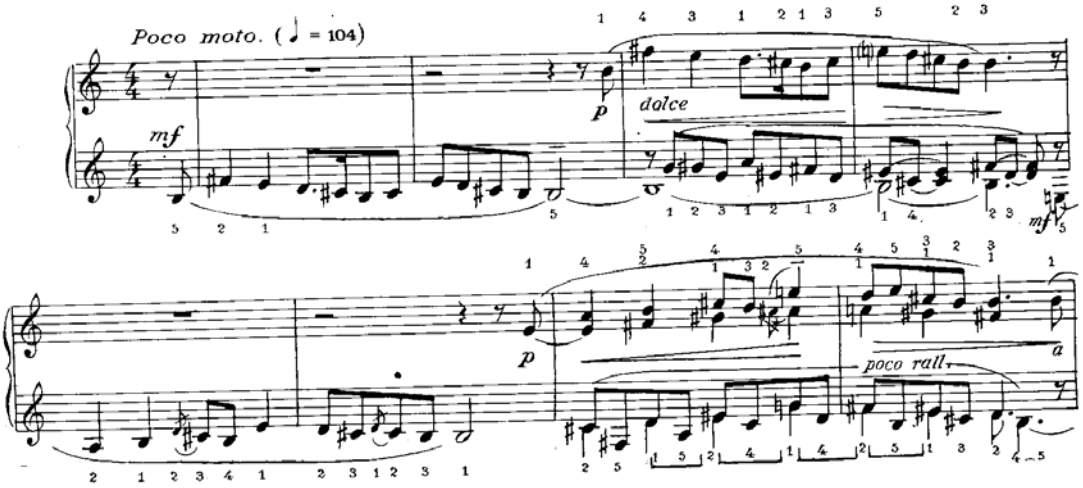
και ο δεύτερος με μια, επίσης τρίφωνη, *Fuguette:*

FUGUETTE

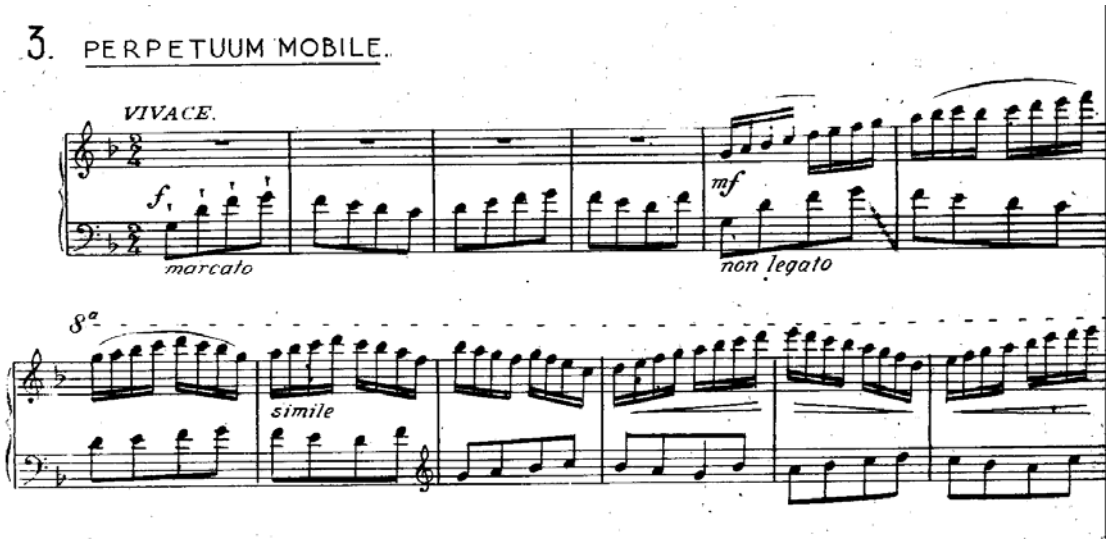
MARIOS VARVOGLIS

Allegretto moderato

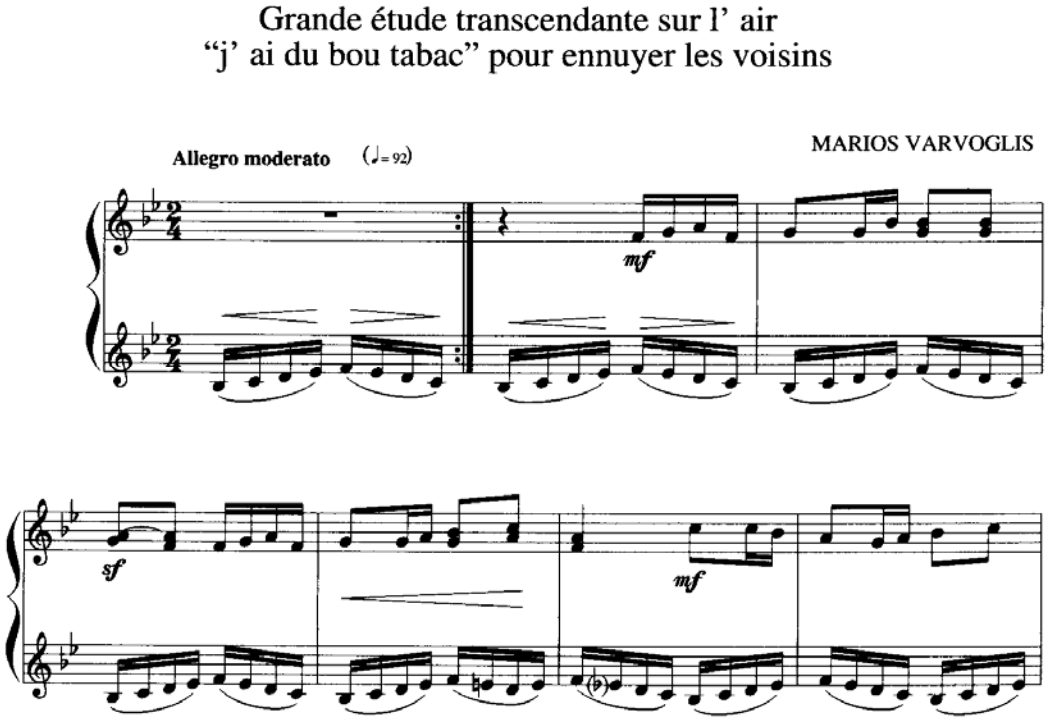
Ο Κωνσταντινίδης χωρίς να χρησιμοποιεί τον τυπικό τίτλο της «φουγκίτσας», χρησιμοποιεί τόσο έντονα αντιστικτικές και μιμητικές τεχνικές στα «44 Κομμάτια», που ουσιαστικά πολλά από αυτά αποτελούν σπουδή στην αντιστικτική πιανιστική εκτέλεση, όπως για παράδειγμα το *Ο Μπάρμπ' Αντώνης έλεγε:*



Οι Βάρβογλης και Καλομοίρης καταπιάνονται ακόμη και με τις γνωστές σε όλους τους δασκάλους και σπουδαστές πιάνου σπουδές που σαν πρωταρχικό σκοπό τους έχουν την βελτίωση της δακτυλικής δεξιοτεχνίας, με επαναλαμβανόμενες - συχνά γυμναστικού τύπου - κινήσεις. Ο Καλομοίρης μένει πιστός στο είδος ανανεώνοντας το με μια αρμονική γλώσσα σαφώς τολμηρότερη της εποχής του Czerny!



Ο Βάρβογλης από την άλλη μεριά αντιμετωπίζει το είδος χιουμοριστικά όπως προδίδει τόσο ο τίτλος του (Μεγάλη υπερβατική σπουδή πάνω σκοπό "j'ai du bou tabac" για την παρενόχληση των γειτόνων), όσο και ο γενικότερος περιπαικτικός χαρακτήρας του μουσικού υλικού.



Οι παιδαγωγικές χρήσεις των τριών αυτών ελληνικών έργων είναι πολλαπλές και πολυδιάστατες. Αφενός παρουσιάζουν σε απλοποιημένη μορφή πολλά από τα τεχνικά και τα ερμηνευτικά στοιχεία που συναντώνται στα έργα ρεπερτορίου και των τριών υπό συζήτηση συνθετών, όπως επίσης και μεγάλης μερίδας άλλων Ελλήνων συνθετών. Η ποικιλματική μελωδία που συνοδεύεται με μια «γερμανικού τύπου» αρμονική σαφήνεια είναι το βασικό συνθετικό υλικό της δημοφιλούς *3ης Μπαλάντας* του Καλομοίρη. Η *Σονατίνα* του Βάρβογλη είναι ένας ύμνος στη γαλλική μουσική που δέχεται «εξωτικές» επιδράσεις, όπως η χρήση των 7/8 και των μελωδικών τριμητονίων. Ο Κωνσταντινίδης ακόμη και στις *6 Σπουδές* του – το μοναδικό του έργο με πρωτότυπο μελωδικό υλικό, αποδίδει το ελληνικό ηχόχρωμα των έντονα μελισματικών μελωδιών που μετακινούνται μεταξύ των φωνών μιας ιδιόμορφα σύνθετης πιανιστικής γραφής.

Τα έργα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως παιδαγωγικά εργαλεία τόσο βασικών στοιχείων μιας σημαντικής μερίδας της ελληνικής πιανιστικής μουσικής, όσο και γενικότερων πιανιστικών δεξιοτήτων. Το ζητούμενο είναι κατά πόσο οι σημερινοί Έλληνες παιδαγωγοί του πιάνου έχουν τη διάθεση και τη γνώση να κινηθούν πέρα από τα τυπικά όρια του αναχρονιστικού προγράμματος σπουδών πιάνου και να διδάξουν μουσική, την οποία πιθανότατα οι ίδιοι δεν έχουν ποτέ διδαχτεί. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί σαφώς να συμβεί χωρίς την προσωπική επιθυμία για διδακτική δημιουργικότητα, αλλά ούτε μπορεί να συμβεί αν δεν υπάρχουν ευρέως διαθέσιμα τα κατάλληλα μέσα για την γνωριμία του παιδαγωγού με το ελληνικό ρεπερτόριο, όπως κριτικές εκδόσεις, αναλύσεις έργων, συλλογές κομματιών με βάση το βαθμό δυσκολίας τους, πολλαπλές ηχογραφήσεις κ.λ.π.

Η ευθύνη των παιδαγωγών για τη ύπαρξη και τη διάδοση της ελληνικής μουσικής είναι τεράστια, αν αναλογιστεί κανείς ότι η μεγάλη πλειοψηφία των νέων σπουδαστών πιάνου δεν ασχολείται τελικά επαγγελματικά με το όργανο αυτό. Συνεπώς κύριο μέλημα και φιλοδοξία των διδασκόντων είναι – ή θα πρέπει να είναι - η διαμόρφωση ερασιτεχνών με την πραγματική έννοια του όρου. Αντιλαμβανόμενοι το ρόλο τους ως διαμορφωτές μουσικής παιδείας και όχι αποκλειστικά ως διεκπεραιωτές εκμάθησης μιας εξιδανικευμένης «χειρωνακτικής» εργασίας, οι παιδαγωγοί του πιάνου - αλλά και όλων των μουσικών οργάνων γενικότερα - αναλαμβάνουν τεράστια ευθύνη για την σημερινή και την μελλοντική υποδοχή της ελληνικής μουσικής. Εφόσον η ελληνική μουσική στην υψηλότερη μορφή της δεν διδάσκεται, δεν εκτελείται και δεν ακούγεται ούτε καν στους χώρους που υπηρετούν παιδαγωγικά και ερμηνευτικά την τέχνη της μουσικής, δεν μπορεί να κερδίσει μια θέση και κάποιο κοινό στην σύγχρονη ελληνική - και πολύ περισσότερο στη διεθνή - μουσική πραγματικότητα

Βιβλιογραφία

Βάρβογλης, Μ., 1904-1930, Παιδικά Κομμάτια για πιάνο, Μουσικές Εκδόσεις Παπαγρηγορίου-Νάκας, Αθήνα

Δούνιας, Μ., 1963, Μουσικοκριτικά: εκλογή από το κριτικό έργο του, σελ.20, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.

Καλομοίρης, Μ., 1908, Πρόγραμμα Συναυλίας Ωδείου Αθηνών, Αθήνα.

Καλομοίρης, Μ., 1910-1949, Για τα Ελληνόπουλα, Εκδόσεις Γαϊτάνου, Αθήνα

Λεωτσάκος, Γ., 1999, Λύχνος υπό τον μόδιον, σελ. 26, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Κωνσταντινίδης, Γ., 1950-1951, 44 Παιδικά Κομμάτια πάνω σε Ελληνικούς σκοπούς, Μουσικός Εκδοτικός Οίκος Παπαγρηγορίου-Νάκας, Αθήνα

Βιογραφικό

Αθηνά Φυτίκα: Γεννήθηκε στην Αθήνα ξεκινώντας πιάνο στο Εθνικό Ωδείο με τη Στέλλα Μακρυγιάννη και τη Χρυσή Παρθενιάδη-Φλώρου. Από το 1989 φοίτησε στο Σ.Ω.Θ. με τον Παύλου Δημητριάδη, σπουδάζοντας παράλληλα Γεωλογία στο Α.Π.Θ. Με τη Δόμνα Ευνουχίδου προετοιμάστηκε για τις μεταπτυχικές σπουδές στο Florida State University. Έλαβε το Master το 1998 με τον Leonard Mastrogiacomo και το διδακτορικό το 2004 μελετώντας πιάνο με την Dr. Carolyn Bridger και τσέμπαλο με την Dr. Karyl Louwenaar. Η διατριβή της είχε τίτλο: «Ιστορική ανασκόπιση της φιλοσοφίας της διδασκαλίας δακτυλισμών πληκτροφόρων οργάνων από τον 16^{ο} αιώνα μέχρι σήμερα». Έχει δώσει μεγάλο αριθμό συναυλιών και διαλέξεων στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει εργασθεί ως καθηγήτρια μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το Παιδαγωγικό Τμήμα Φώρινας και ως καθηγήτρια πιάνου σε ωδεία, μουσικές κατασκηνώσεις, το Panama City Community College και το Florida State University Από το 2005 διδάσκει πιάνο στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός.

Curriculum Vitae

Athina Fytika was born and raised in Athens. She studied piano with Stella Makrygianni, Chrissi Partheniadi, Pavlos Dimitriadis and Domna Evnouhidou, receiving a Piano Diploma in 1995 from C.C.Th Conservatory and a Bachelors degree in Geological Sciences from Aristotle University. She started graduate studies at Florida State University where she received a Masters degree with Leonard Mastrogiacomo in 1998 and a Doctoral Degree with Dr. Carolyn Bridger (piano) and Dr. Karyl Louwenaar (harpsichord) in 2004. Her doctoral dissertation was entitled: "*Historical Overview of the Philosophy behind Keyboard Fingering Instruction from the 16th Century to the Present*". She has extensively performed and presented lecture recitals and piano pedagogy seminars. Her teaching experience includes music instruction in elementary schools and piano instruction in both conservatory and college settings such as Florina University and Gulf Coast Community College in Panama City, Florida. Since 2005 she is a piano instructor of Ionian University, Corfu.

Τα "44 παιδικά κομμάτια" του Γιάννη Κωνσταντινίδη ως μοντέλο για μια Εκπαιδευτική Συνθετική Προσέγγιση του ύφους της Ελληνικής Εθνικής Σχολής

Τσούγκρας Κώστας
tsougras@mus.auth.gr

Keywords: Ελληνική Εθνική Σχολή, Γιάννης Κωνσταντινίδης, Διδασκαλία Σύνθεσης, Στυλιστική Σύνθεση
Greek National School, Yannis Constantinidis, Composition Teaching, Stylistic Composition

Περίληψη
Ο Γιάννης Κωνσταντινίδης είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Ελληνικής Εθνικής Σχολής και ίσως ο μοναδικός ο οποίος διατήρησε αναλλοίωτες στα έργα του τις ελληνικές παραδοσιακές μελωδίες. Η παρούσα εργασία προτείνει μια εκπαιδευτική συνθετική προσέγγιση του ύφους του μέσα από τη μελέτη των "44 παιδικών κομματιών για πιάνο πάνω σε λαϊκούς ελληνικούς σκοπούς". Αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά αρμονικά και ρυθμικά στοιχεία της τεχνικής του μέσα από επιλεγμένα αποσπάσματα του έργου και κατόπιν επιχειρείται η εφαρμογή του διαμορφωμένου στυλιστικού μοντέλου στη σύνθεση ενός μικρού κομματιού για πιάνο βασισμένο σε μια ελληνική παραδοσιακή μελωδία. Η προτεινόμενη δημιουργική προσέγγιση μπορεί να είναι χρήσιμη τόσο σε μαθητές σύνθεσης όσο και σε μουσικολόγους-ερευνητές της Ελληνικής Εθνικής Σχολής.

Yannis Constantinidis's "44 Greek miniatures" as an educational model for a compositional approach to the style of the Greek National School

Abstract
Yannis Constantinidis is one of the most important representatives of the Greek National School and perhaps the only one that does not alter the original Greek folk melodies in his works. The present paper suggests an educationally oriented compositional approach to his style through the analytical study of his "44 Greek miniatures for piano". After the concise presentation of the basic harmonic and rhythmic elements of his technique through selected excerpts of the work, an application of the emerging stylistic model is attempted aiming at the composition of a short piano piece based on a traditional Greek melody. This creative approach may prove useful to composition students and to musicologists doing research on the Greek National School.

Εισαγωγικά

Η *στυλιστική σύνθεση*, δηλαδή αυτή που έχει ως στόχο τη δημιουργική προσέγγιση ενός συγκεκριμένου συνθετικού ύφους, υπήρξε ανέκαθεν σημαντικό μέρος της μουσικής εκπαίδευσης συνθετών και θεωρητικών. Ενδεικτικά και γνώριμα στους Έλληνες σπουδαστές μουσικής παραδείγματα αποτελούν η σύνθεση φωνητικών έργων σε αναγεννησιακό πολυφωνικό ύφος, η τετράφωνη επεξεργασία χορικών, η σύνθεση φούγκας σε ύφος μπαρόκ, κ.α. Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική έχει ιστορία αιώνων καθώς μέσω αυτής μεταφέρεται εξελισσόμενη από γενιά σε γενιά η μουσική παράδοση, και η σημασία της υποδεικνύεται τόσο από την κεντρική θέση που είχαν και έχουν τα αντίστοιχα μαθήματα στα ωδεία ή στα μουσικά πανεπιστήμια όσο και από το πλήθος και την ποιότητα των βιβλίων που έχουν γραφεί πάνω στο ζήτημα[1]. Το αντικείμενο μελέτης είναι άλλοτε ένα γενικό - ιστορικά όμως προσδιορισμένο - συνθετικό ύφος (π.χ. η αναγεννησιακή

[1] Αναφέρονται ενδεικτικά τρία μόνο διαφορετικά παραδείγματα, που υποδεικνύουν το χρονολογικό και θεματολογικό εύρος της πρακτικής: το *Gradus ad Parnassum* του Fux (1725), το οποίο προσεγγίζει το αναγεννησιακό ύφος, το *Traité de la Fugue* του André Gédalge (1901), το οποίο πραγματεύεται τη σύνθεση φούγκας, και το *Simple Composition* του Charles Wuorinen (1979), το οποίο διδάσκει τη 12-φθογγη μέθοδο σύνθεσης.

πολυφωνία), άλλοτε συγκεκριμένες μουσικές μορφές (π.χ. η μορφή σονάτας ή η φούγκα) και άλλοτε το συνθετικό ύφος συγκεκριμένων συνθετών.

Η σύγχρονη μουσικολογική έρευνα έχει συνεισφέρει σημαντικά στην πιστότητα και ακρίβεια των συνθετικών προσεγγίσεων με εργασίες από το χώρο της *επαγωγικής (inductive)* ή *παραγωγικής (deductive)* υφολογικής ανάλυσης[2], όπως του Knud Jeppesen (*The Style of Palestrina and the Dissonance,* 1922) ή από το χώρο της κατηγορικής ανάλυσης[3], όπως των Richard Crocker (*A History of Musical Style*, 1966) και Jan LaRue (*Guidelines for Style Analysis*, 1970), ενώ παράλληλα έδωσε έμφαση στην ***αναλυτική*** παρά στη συνθετική διάσταση της προσέγγισης. Η νέα αυτή κατεύθυνση της εν λόγω εκπαιδευτικής πρακτικής αντιπροσωπεύεται στην πρόσφατη βιβλιογραφία από το βιβλίο του Nicholas Cook *Analysis through Composition* (1996). Η παρουσιαζόμενη σε αυτό μελέτη του ύφους των Mozart και Beethoven καθώς και οι προτεινόμενες ασκήσεις έχουν ως στόχο την ανάλυση και βαθύτερη κατανόηση της υπό εξέταση μουσικής και όχι την πρωτότυπη σύνθεση.

Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρεί και η παρούσα εργασία, θεωρώντας την χρήσιμη τόσο για τον μαθητευόμενο συνθέτη όσο και για τον μουσικολόγο-ερευνητή και έχοντας ως αντικείμενό της το ύφος της ελληνικής εθνικής σχολής όπως αυτό εκφράστηκε μέσα από τα *44 παιδικά κομμάτια πάνω σε λαϊκούς ελληνικούς σκοπούς* του Γιάννη Κωνσταντινίδη.

Ο Γιάννης Κωνσταντινίδης[4] ανήκει - σύμφωνα με το Γιώργο Λεωτσάκο (λήμμα στο *New Grove Dictionary of Music*, 1980) - στην ομάδα των συνθετών της εθνικής σχολής που έχουν επηρεαστεί από το γαλλικό ιμπρεσιονισμό. Παρά το γεγονός ότι σπούδασε στη Γερμανία, η γραφή του διαφοροποιείται ριζικά από το ρομαντικό και υστερο-ρομαντικό πληθωρικό ύφος και χαρακτηρίζεται από λεπτότητα, διαφάνεια και οικονομία εκφραστικών μέσων. Το συνθετικό του έργο βασίζεται εξ ολοκλήρου σε αυστηρά αναλλοίωτες ελληνικές παραδοσιακές μελωδίες, ενώ οι μόνες επεμβάσεις που γίνονται από τον ίδιο είναι η τροπική αρμονική επεξεργασία, η ευφάνταστη ρυθμική συνοδεία και η προσθήκη ποικιλμάτων μέσα στο ύφος της εκτέλεσης από λαϊκούς οργανοπαίκτες, στοιχεία που, σύμφωνα με το Λάμπρο Λιάβα, "δίνουν μια νέα εκφραστική διάσταση στο δημοτικό μέλος χωρίς να προδίδουν τη βαθύτερη ουσία και το ιδιαίτερο μουσικό του ήθος"[5].

---

[2] Οι δύο αυτές μέθοδοι είχαν προταθεί από το μουσικολόγο Guido Adler (*Der Stil in der Musik,* 1911). Η *επαγωγική* (*inductive*) μέθοδος συνίσταται στην εξέταση πολλών κομματιών για τον εντοπισμό κοινών ή μη χαρακτηριστικών και η *παραγωγική* (*deductive*) μέθοδος στη σύγκριση ενός έργου με άλλα - σύγχρονα ή προγενέστερα - σύμφωνα με σταθερά κριτήρια, με σκοπό τον προσδιορισμό της θέσης του ανάμεσα σε αυτά.

[3] Η *κατηγορική ανάλυση* (Bent & Drabkin 1987: 67) διαχωρίζει τις υφολογικές παραμέτρους ή χαρακτηριστικά του υπό εξέταση υλικού και τις εξετάζει ξεχωριστά.

[4] Παρατίθεται μια επιλογή μουσικολογικών κειμένων σχετικά με το έργο του Γιάννη Κωνσταντινίδη: Λ. Λιάβας: λήμμα στο Παγκόσμιο Βιογραφικό Λεξικό της Εκδοτικής Αθηνών (1988), σημειώματα σε δισκογραφικές παραγωγές της ΛΥΡΑ και της ΕΡΤ, Γ. Λεωτσάκος: "*Αναφορά στη μουσική ζωή της Σμύρνης*" (στο *Επίλογος '93*, Αθήνα, 1993), Απ. Κώστιος: "*Με αφορμή την περίπτωση Γιάννης Κωνσταντινίδης – Κώστας Γιαννίδης*" (στα *Μουσικολογικά Ι*, Εκδόσεις Παπαγρηγορίου-Νάκα, Αθήνα, 1999), Κ. Τσούγκρας: "*Τα 44 παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη – Ανάλυση με χρήση της Γενετικής Θεωρίας της Τονικής Μουσικής*" (διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ - εκδόσεις University Studio Press, 2003), Κ. Τσούγκρας: "*Η εναρμόνιση ελληνικών λαϊκών μελωδιών από τους M. Ravel και Γ. Κωνσταντινίδη - Συγκριτική μελέτη των έργων και της σχέσης τους με τις Εθνικές Μουσικές Σχολές*" (στο *Πολυφωνία* τόμος 6, 2006), Γ. Σακαλλιέρος: "*Γιάννης Κωνσταντινίδης (1903-1984). Η ζωή και το έργο του. Αναλυτική προσέγγιση και παρουσίαση του συνθετικού του ύφους, με άξονα τα έργα για ορχήστρα"* (διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, 2005), B. S. Little: "*Folk songs and the construction of Greek national music: Writings and compositions of Georgios Labelet, Manolis Kalomiris and Yannis Constantinidis*" (PhD dissertation, School of Music, University of Maryland, 2001).

[5] Στο συνοδευτικό έντυπο του διπλού CD "Γιάννης Κωνσταντινίδης: τα έργα για πιάνο", LYRA Εταιρεία Γενικών Εκδόσεων, 1995.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της γραφής του (κυρίως η διαφάνεια και η μουσική οικονομία) καθιστούν το ύφος του προσιτό από εκπαιδευτική σκοπιά, καθώς είναι εφικτή - μέσω της επαγωγικής ανάλυσης ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος έργων - η κατηγοριοποίηση των υφολογικών παραμέτρων και η συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της κάθε παραμέτρου. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η δημιουργία ενός "λεξικού" συνθετικών τεχνικών και ενός ιδιαίτερου μουσικού συντακτικού, τα οποία αν χρησιμοποιηθούν είναι σε θέση να αναπαράγουν το ύφος έχοντας ως αφετηρία διαφορετικό μουσικό υλικό.

Ως αναλυτικός κορμός επιλέχθηκαν τα *44 παιδικά κομμάτια πάνω σε λαϊκούς ελληνικούς σκοπούς*[6] για τους εξής λόγους:

α) Οι τεχνικές επεξεργασίας που χρησιμοποιούνται στο έργο συναντώνται σε όλα τα έργα του Γ.Κ., τόσο στα πιανιστικά όσο και στα ορχηστρικά ή στα έργα μουσικής δωματίου, κάτι που προσδίδει ευρύτητα στα προκύπτοντα υφολογικά χαρακτηριστικά.

β) Επειδή το έργο προορίζεται για παιδιά, χαρακτηρίζεται από μια σχετική απλότητα όσον αφορά την πιανιστική τεχνική, η οποία οδηγεί στη συμπύκνωση της αρμονικής γλώσσας και στην σαφέστερη ανάδειξη των τεχνικών επεξεργασίας.

γ) Περιέχει επεξεργασίες μελωδιών από όλη την Ελλάδα, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει σε κανένα άλλο από τα πιανιστικά του έργα, αποτελώντας ένα πληρέστερο από στυλιστική άποψη αναλυτικό δείγμα.

Το ύφος του Γιάννη Κωνσταντινίδη μέσα από την ανάλυση των "44 παιδικών κομματιών"

Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας δεν είναι δυνατόν βέβαια να παρουσιαστούν λεπτομερειακά όλα τα στοιχεία της συνθετικής-επεξεργαστικής τεχνικής που χρησιμοποίησε ο Γιάννης Κωνσταντινίδης στα *44 παιδικά κομμάτια* (για την πλήρη ανάλυση του έργου καθώς και την πλήρη επαγωγική εξαγωγή των χαρακτηριστικών του ύφους βλ. τη διδακτορική διατριβή του συντάκτη). Θα αναφερθούν μόνο τα στοιχεία που κρίνονται χρήσιμα για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού συνθετικού μοντέλου. Τα στοιχεία αυτά λοιπόν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μορφολογικά, αρμονικά και ρυθμικά.

Μορφολογικά υφολογικά χαρακτηριστικά:

– Η παραδοσιακή μελωδία διατηρείται πάντα αναλλοίωτη, τόσο φθογγικά όσο και μορφολογικά. Ο Γ. Κωνσταντινίδης αποφεύγει συστηματικά κάθε είδους μεταβολή του τρόπου, του μέτρου, των ρυθμικών σχημάτων ή των μορφολογικών τμημάτων της αρχικής μελωδίας.

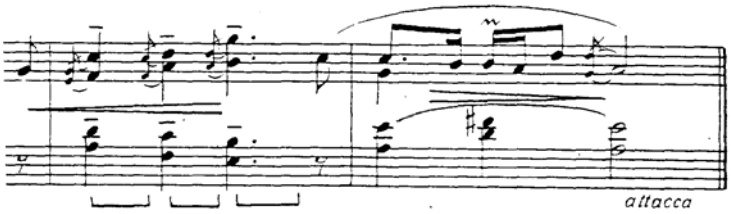
– Η μορφή των κομματιών - κατά συνέπεια της προηγούμενης παρατήρησης - είναι ταυτόσημη με αυτή των παραδοσιακών σκοπών, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι μονομερείς μορφές ή απλές - διμερείς ή τριμερείς - μορφές τραγουδιού. Συχνά προστίθεται σύντομη ρυθμική εισαγωγή ή/και coda. Όποτε η μελωδία επαναλαμβάνεται, προτείνεται μια διαφορετική εναρμόνιση ή/και διαφορετικός τύπος συνοδείας, πρακτική που αποδίδει απλές

[6] Τα *44 παιδικά κομμάτια πάνω σε λαϊκούς ελληνικούς σκοπούς* γράφτηκαν κατά τη περίοδο 1949-51 και εκδόθηκαν σε τρία τεύχη. Το πρώτο τεύχος περιέχει τις επεξεργασίες δεκαέξι κομματιών και είναι αφιερωμένο στο Rudolph Goehr, το δεύτερο δεκατεσσάρων κομματιών και είναι αφιερωμένο στο Γιάννη Παπαδόπουλο και το τρίτο δεκατεσσάρων κομματιών και είναι αφιερωμένο στο Γιώργο Χατζηνίκο. Το έργο πρωτοεκδόθηκε στην Νέα Υόρκη από την Rongwen Music (1957) και στην Ελλάδα αρχικά από τον ίδιο το συνθέτη (1978) και αργότερα από τις εκδόσεις Παπαγρηγορίου-Νάκα (1996), ενώ έχει δισκογραφηθεί δύο φορές: το 1988 από το Γιώργο Χατζηνίκο και το 1995 από τη Δόμνα Ευνουχίδου.

φόρμες θεματικών παραλλαγών. Κάθε είδους θεματική ή μοτιβική ανάπτυξη-επεξεργασία που θα οδηγούσε σε αλλοίωση της αρχικής απλής φόρμας αποφεύγεται με αυστηρότητα.

Αρμονικά υφολογικά χαρακτηριστικά:

– Γίνεται αποκλειστικά τροπική[7] (modal) αρμονική επεξεργασία, η οποία συνοψίζεται στην αποφυγή των λειτουργικών τονικών σχέσεων τύπου δεσπόζουσας-τονικής και στην ελεύθερη σύνδεση κάθε πιθανής συνήχησης που προκύπτει από τους φθόγγους του τρόπου. Στο πλαίσιο αυτής της ελευθερίας χρησιμοποιούνται συχνά τετράφωνες συγχορδίες μεθ' $7^{ης}$ χωρίς να απαιτείται προετοιμασία ή λύση της $7^{ης}$ καθώς και άλλες συνηχήσεις που δεν προέρχονται από την υπέρθεση τριτών (βλ. παρ. 1).



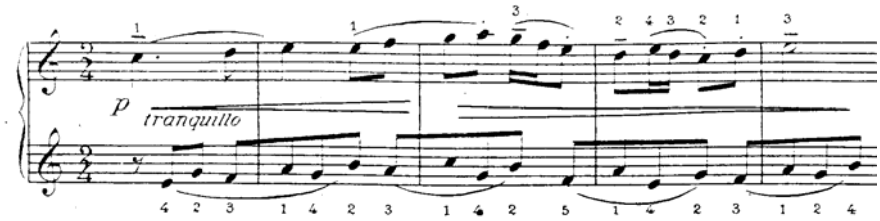
Παρ. 1. Κομμάτι αρ. XXVII, 2 τελευταία μέτρα

– Εμφανίζεται συχνά τροπική εναλλαγή ή διτροπικότητα, δηλαδή χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικοί τρόποι του ίδιου κεντρικού φθόγγου χωριστά (τροπική εναλλαγή) ή ταυτόχρονα (διτροπικότητα). Τα φαινόμενα παρατηρούνται κυρίως σε φθόγγους του τρόπου που δεν χρησιμοποιούνται στην αρχική μελωδία. Απόρροια της δι- ή πολυ-τροπικότητας είναι και οι πολυσυγχορδίες, που συχνά προκύπτουν μέσα από τον κάθετο συνδυασμό του μέρους των δύο χεριών. Η χρήση του φα αναίρεση και του φα δίεση σε δύο διαδοχικά μέτρα στο παρ. 1 αποτελεί παράδειγμα τροπικής εναλλαγής (ΛΑ αιολικός - ΛΑ δώριος).

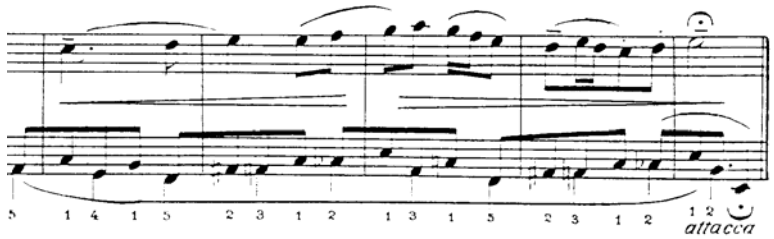
– Εξετάζοντας αναγωγικά την αρμονική δομή, στα βαθύτερα δομικά επίπεδα υπάρχουν διατονικά αρμονικά στοιχεία, ενώ η επένδυση χρωματικότητας γίνεται στα εγγύτερα προς τη μουσική επιφάνεια επίπεδα. Τα διατονικά στοιχεία πηγάζουν άμεσα από τους τρόπους των αρχικών μελωδιών και τους δεσπόζοντες φθόγγους τους. Τα διατονικά στοιχεία εμφανίζονται επίσης σχεδόν πάντα στις καταλήξεις των φράσεων, βοηθώντας στην αποσαφήνιση της μορφής.

– Ιδιαίτερα προσφιλής στον Γ.Κ. τεχνική είναι η χρήση παράλληλων συνηχήσεων από διαστήματα τρίτης, έκτης, τέταρτης, πέμπτης και έβδομης. Χρησιμοποιούνται περισσότερο διατονικές παράλληλες συνηχήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τους φθόγγους του τρόπου επεξεργασίας και έχουν μεταβαλλόμενη διαστηματική δομή, συχνά όμως συναντώνται και χρωματικές παράλληλες συνηχήσεις, οι οποίες έχουν σταθερή διαστηματική δομή και δεν ανήκουν πάντα στον κεντρικό τρόπο επεξεργασίας. Πολύ χαρακτηριστικές είναι οι παράλληλες μεγάλες τρίτες που απέχουν μεταξύ τους κατά μια μικρή τρίτη. Στο παρ. 2 η παραδοσιακή μελωδία εναρμονίζεται με διατονικές παράλληλες συνηχήσεις $6^{ης}$ και $3^{ης}$, ενώ στο παρ. 3 με χρωματικές παράλληλες μεγάλες $3^{ες}$ με απόσταση μικρής $3^{ης}$. Ενδιαφέρον παρουσιάζει στα δύο αυτά παραδείγματα η διαφορά φάσης ενός ογδόου μεταξύ μελωδίας και συνοδείας.

[7] Ο όρος "τροπική αρμονία" (*modal harmony*, Williams 1997: 184-5) αναφέρεται εδώ στον ιδιαίτερο χειρισμό των διατονικών τρόπων από τους συνθέτες του $20^{ου}$ αιώνα και όχι στην παλαιότερη (μεσαιωνική, αναγεννησιακή, κλπ) τροπική μουσική.

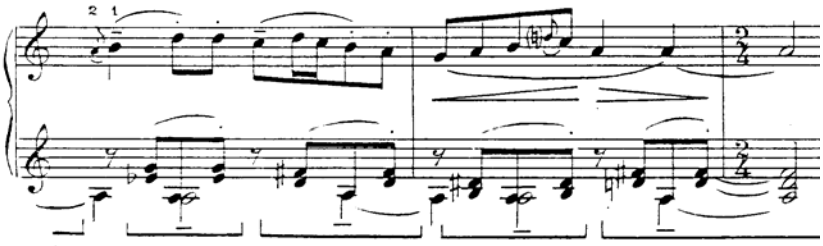


Παρ. 2. Κομμάτι αρ. XVII, μ. 1-5



Παρ. 3. Κομμάτι αρ. XVII, 5 τελευταία μέτρα

– Η χρήση ισοκρατών των κεντρικών φθόγγων του τρόπου, τόσο στη χαμηλότερη φωνή (αρμονικός μπάσος), όσο και σε ενδιάμεσες ή στην ψηλότερη είναι επίσης πολύ συχνή. Στο παρ. 4 παρατηρείται η ύπαρξη του ισοκράτη του κεντρικού φθόγγου ΛΑ στη χαμηλότερη φωνή, ο οποίος όμως τοποθετείται απροσδόκητα στις ασθενείς μετρικές θέσεις.

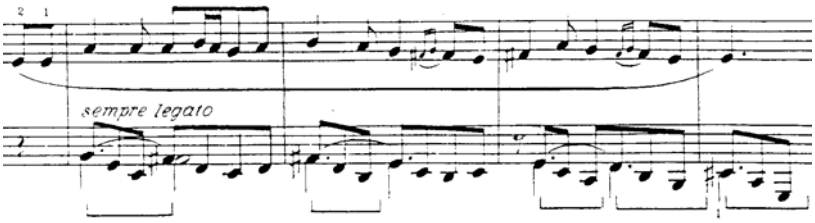


Παρ. 4. Κομμάτι αρ. XVIII, μ. 7-9

– Οι φράσεις ή/και τα κομμάτια τελειώνουν σχεδόν πάντα σε συγχορδία χωρίς $3^{η}$, δηλαδή σε συνηχήσεις καθαρών διαστημάτων (βλ. παρ. 1).

<u>*Ρυθμικά υφολογικά χαρακτηριστικά*</u>

– Η ανάπτυξη των ρυθμικών μοντέλων συνοδείας γίνεται με αφετηρία τον αρχικό (συχνά χορευτικό) ρυθμικό χαρακτήρα του κάθε κομματιού. Σε αρκετές περιπτώσεις όμως τα συνοδευτικά ρυθμικά σχήματα βρίσκονται σε διαφορά φάσης με τα αρχικά μελωδικά σχήματα (βλ. παραδείγματα 2 και 3), ενώ αρκετά συχνά εμφανίζονται πολυρυθμικά ή πολυμετρικά στοιχεία. Στα δύο πρώτα μέτρα του παραδείγματος 5 η συνοδεία είναι συμβατή με το μέτρο των 7/8, ενώ στα δύο επόμενα σχηματίζει ένα μέτρο 9/8, κάτι το οποίο δημιουργεί μια αίσθηση πολυμετρίας.

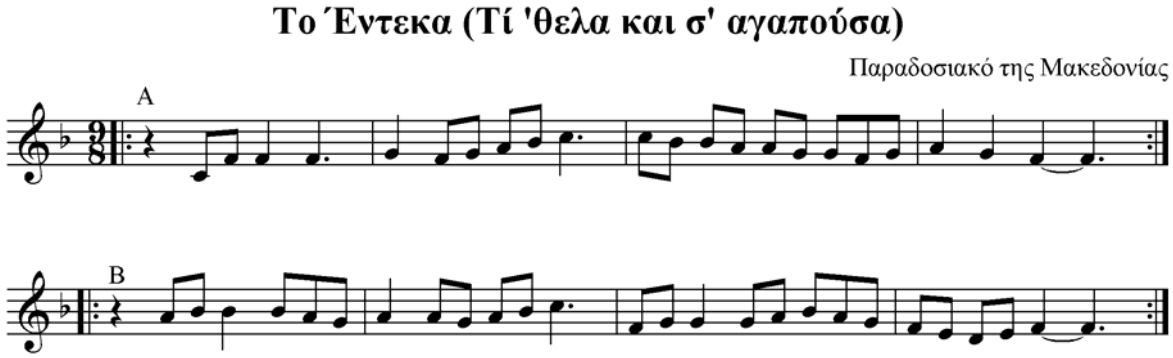


Παρ. 5. Κομμάτι αρ. XXVIII, μ. 5-8

– Τόσο η αρχική μελωδία όσο και τα συνοδευτικά ρυθμικά σχήματα περιέχουν αρκετές διατονικές ή χρωματικές αποτζιατούρες, χαρακτηριστικό που προέρχεται από το ύφος της εκτέλεσης από λαϊκούς οργανοπαίκτες (βλ. όλα τα παραπάνω παραδείγματα).

Παραδειγματική σύνθεση - επεξεργασία του μακεδονίτικου τραγουδιού "Τι 'θελα και σ' αγαπούσα"

Το κομμάτι που επιλέχθηκε για επεξεργασία στο ύφος των *44 κομματιών* είναι το μακεδονίτικο τραγούδι "*Τι 'θελα και σ' αγαπούσα*", το επονομαζόμενο και "*Έντεκα*"[8]. Το κομμάτι αυτό - το οποίο δε συμπεριλαμβάνεται ασφαλώς στα *44 κομμάτια* του Γ.Κ. - είναι χορευτικό τραγούδι σε μέτρο 9/8 και με μεταβαλλόμενο tactus[9] (9=2+2+2+3, δηλαδή ♩ ♩ ♩ ♩.), τυπικό χαρακτηριστικό των κομματιών της περιοχής. Το κομμάτι περιλαμβάνει μια οργανική εισαγωγή 4 μέτρων και δύο 4μετρες τραγουδιστικές φράσεις Α και Β, οι οποίες επαναλαμβάνονται (βλ. παρ. 6). Η μελωδία βασίζεται σε μείζονα διατονικό τρόπο του ΦΑ (ΦΑ-σολ-λα-σι♭-ντο-ρε-μι-φα), αντίστοιχο με τη ΦΑ μείζονα κλίμακα του τονικού ιδιώματος. Από την παρούσα επεξεργασία έχει παραληφθεί η 4μετρη εισαγωγή του κομματιού.



Παρ. 6. Οι δύο φράσεις του μακεδονίτικου τραγουδιού "Το Έντεκα"

[8] Η μελωδία αυτή δεν προέρχεται από κάποια συλλογή, απλά ανασύρθηκε από τη μνήμη του συντάκτη της εργασίας, καθώς είναι ένα από τα πλέον διαδεδομένα μακεδονίτικα τραγούδια (παρόμοια πρακτική ακολούθησε και ο Γ.Κ. για τα πανελληνίως γνωστά κομμάτια της συλλογής του). Από προφορική επίσης επικοινωνία που είχα με παραδοσιακούς μουσικούς από την Κοζάνη και τα Γρεβενά, πληροφορήθηκα ότι ο τίτλος "Εντεκα" δεν σχετίζεται με το ρυθμό του κομματιού ή με τον αριθμό των χορευτικών του βημάτων, αλλά πιθανότατα προέρχεται από το γεγονός ότι το κομμάτι ήταν το νούμερο 11 σε μία δημοφιλή συλλογή χορευτικών τραγουδιών!

[9] Προτιμήθηκε ο όρος "μεταβαλλόμενο tactus" αντί των όρων "προσθετικός ρυθμός" ή "ασύμμετρος ρυθμός" ως πιο συμβατός με την πρόσφατη έρευνα στο χώρο της εθνομουσικολογίας και της ψυχοακουστικής αντίληψης του ρυθμού (Singer 1974, Lerdahl & Jackendoff 1983: 98).

Η μορφολογική δομή της επεξεργασίας αποφασίστηκε να είναι μια απλή φόρμα δύο αρμονικών-ρυθμικών παραλλαγών, συμβατή με το ύφος του Γ.Κ.:

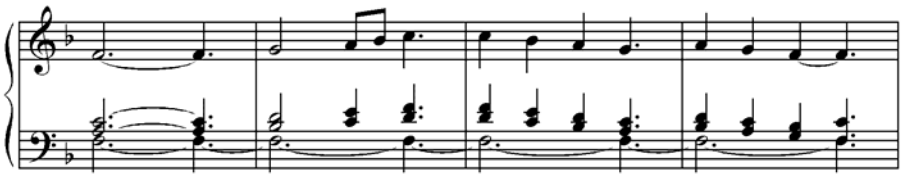
πρώτη ρυθμική εισαγωγή - πρώτη επεξεργασία των φράσεων Α και Β -

δεύτερη ρυθμική εισαγωγή - δεύτερη επεξεργασία των φράσεων - coda.

Αποφασίστηκε επίσης η πρώτη επεξεργασία του θέματος να είναι διατονική, δηλαδή να περιέχει μόνο τους φθόγγους του αρχικού τρόπου και η δεύτερη να είναι χρωματική. Η επεξεργασία έχει πάντα μια αναγωγική αφετηρία, δηλαδή ξεκινά από την απλή κάθετη εναρμόνιση των βασικών φθόγγων της μελωδίας με μεγάλες ρυθμικές αξίες και κατόπιν γίνεται ο αρμονικός, μελωδικός και ρυθμικός διανθισμός σε διάφορα επίπεδα με τελικό στόχο τη δημιουργία της μουσικής επιφάνειας. Ουσιαστικά επιχειρείται η ανάστροφη διεργασία από αυτή της αναγωγικής (συνήθως σενκεριανής) ανάλυσης.

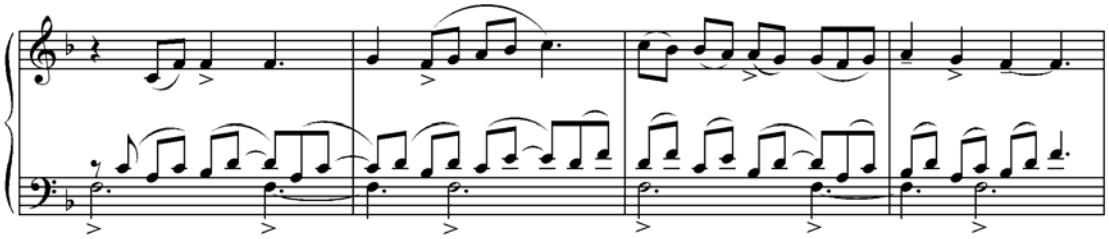
α. Διατονική επεξεργασία

Αρχικά γίνεται μια τροπική διατονική εναρμόνιση της φράσης Α (βλ. παρ. 7), της οποίας τα κυριότερα στοιχεία είναι ο ισοκράτης του ΦΑ, οι παράλληλες συνηχήσεις διαστημάτων $6^{ης}$-$3^{ης}$ (λα-ντο-φα, σι♭-ρε-σολ, ντο-μι-λα) και $7^{ης}$-$3^{ης}$ (ρε-φα-ντο, ντο-μι-σι♭, σι♭-ρε-λα, λα-ντο-σολ, σολ-σι♭-φα), η κατάληξη σε καθαρά διαστήματα και η αποφυγή των τονικών λειτουργικών σχέσεων.

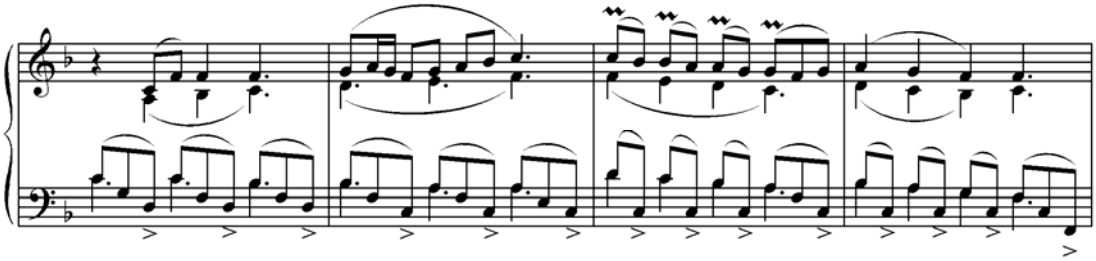


Παρ. 7. Αναγωγή της διατονικής επεξεργασίας της φράσης Α

Με βάση αυτή την εναρμόνιση, γίνονται δύο επεξεργασίες-διανθισμοί της φράσης Α, που αντιστοιχούν στις δύο επαναλήψεις της στη μορφή του τραγουδιού. Στην πρώτη (παρ. 8) ο ισοκράτης αρθρώνεται κάθε 6 όγδοα, δημιουργώντας μια ημιολική υπερμετρική δομή και οι παράλληλες $3^{ες}$ της συνοδείας εμφανίζονται με αρπισμούς. Στη δεύτερη (παρ. 9) δεν χρησιμοποιείται ο ισοκράτης, ενώ η χαμηλότερη φωνή των παραλλήλων $3^{ων}$ της συνοδείας αναπτύσσεται συγχορδιακά και - κυρίως - ρυθμικά δημιουργώντας στα δύο πρώτα μέτρα μια διαίρεση του μέτρου των 9/8 σε τρία παρεστιγμένα τέταρτα (♩. ♩. ♩.). Αυτή η ρυθμική διαίρεση του μέτρου έρχεται σε σύγκρουση με τη υποβαλλόμενη από τη μελωδία αντίστοιχη διαίρεση (♩ ♩ ♩ ♩.) αποδίδοντας έναν τύπο πολυμετρίας. Επίσης στη δεύτερη επεξεργασία υπάρχει μια υπόνοια λειτουργικότητας στην κίνηση των χαμηλότερων φθόγγων (ΝΤΟ - ΦΑ).

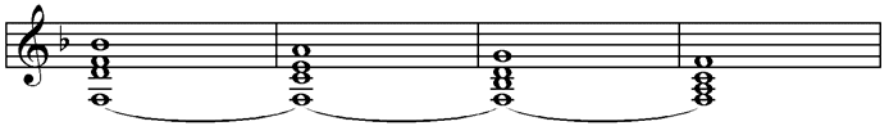


Παρ. 8. Πρώτη διατονική επεξεργασία της φράσης Α

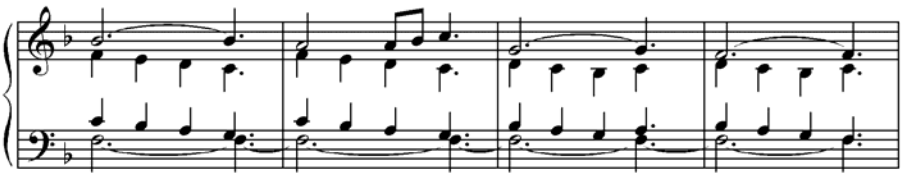


Παρ. 9. Δεύτερη διατονική επεξεργασία της φράσης Α

Η αναγωγή της φράσης Β έγινε σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο (παρ. 10) υπάρχουν μόνο οι παράλληλες συνηχήσεις τύπου $6^{ης}$-$3^{ης}$ και ο ισοκράτης ΦΑ. Στο δεύτερο (παρ. 11) επίπεδο, το οποίο αποτελεί διανθισμό του πρώτου, προκύπτουν μικρότερες αξίες και κινήσεις παραλλήλων $4^{ων}$ (2 πρώτα μέτρα) και $3^{ων}$ (2 επόμενα).

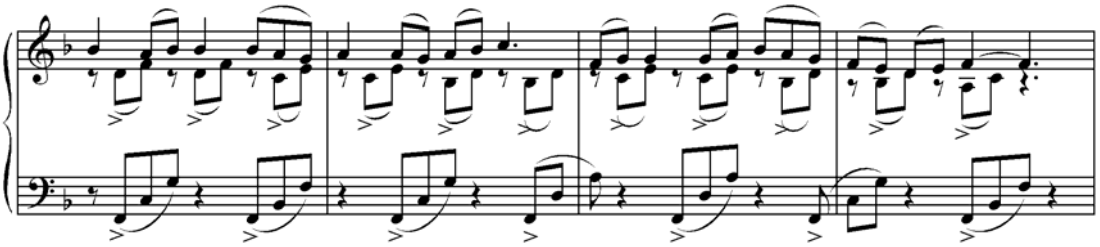


Παρ. 10. Αναγωγή της διατονικής επεξεργασίας της φράσης Β (υπόβαθρο)

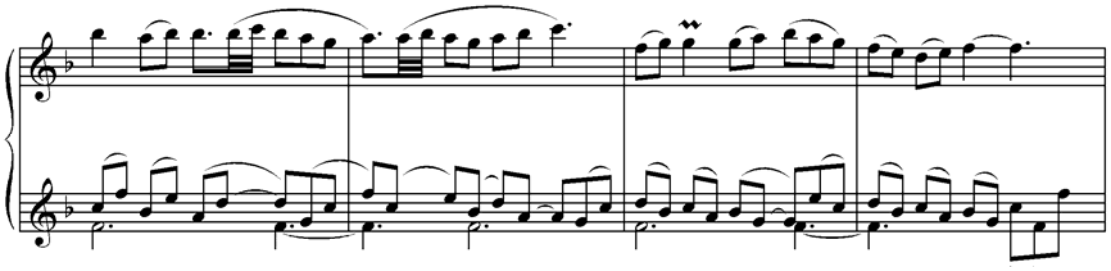


Παρ. 11. Αναγωγή της διατονικής επεξεργασίας της φράσης Β (μεσαίο επίπεδο)

Στην πρώτη επεξεργασία της φράσης Β (παρ. 12) γίνεται κυρίως πολυμετρική αρπιστική ανάπτυξη των συνηχήσεων της αναγωγής με ομαδοποίηση των αρπισμών ανά δύο (μεσαία φωνή) ή τρία όγδοα (κάτω φωνή) και εμφάνισή τους με απόσταση τριών ή πέντε ογδόων αντίστοιχα. Έτσι, εμφανίζονται δύο διαφορετικές διαιρέσεις του μέτρου των 9/8 και ένα μέτρο 5/8 ταυτόχρονα (πολυμετρία). Η δεύτερη επεξεργασία (παρ. 13) είναι πιο απλή ρυθμικά, καθώς επαναφέρει τον - συμβατό με το υπάρχον μέτρο - αρπισμό των παραλλήλων συνηχήσεων και τον ισοκράτη του μπάσου στην υπερμετρική του εκδοχή, όμως περιέχει περισσότερους διανθισμούς της αρχικής μελωδίας και περιλαμβάνει τη μεταφορά και των δύο μερών μια οκτάβα ψηλότερα.



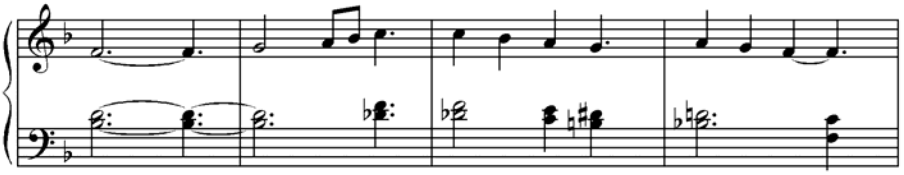
Παρ. 12. Πρώτη διατονική επεξεργασία της φράσης Β



Παρ. 13. Δεύτερη διατονική επεξεργασία της φράσης Β

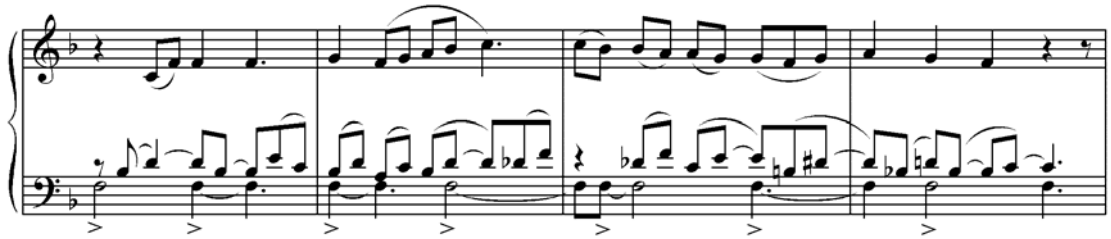
β. Χρωματική επεξεργασία

Η δεύτερη - χρωματική - εναρμόνιση της αρχικής μελωδίας βασίζεται κυρίως στο φαινόμενο των χρωματικών συγγενικών τριτών και συγκεκριμένα στις παράλληλες μεγάλες $3^{ες}$ οι οποίες απέχουν κατά μικρές $3^{ες}$. Στην αναγωγή της εναρμόνισης της φράσης Α αποκαλύπτεται ο αρμονικός άξονας, ο οποίος είναι οι παράλληλες μεγάλες τρίτες σι♭-ρε, ρε♭-φα. Στα δύο πρώτα μέτρα συνδέονται άμεσα, ενώ στα δύο επόμενα το μεταξύ τους διάστημα της μικρής $3^{ης}$ γεφυρώνεται με χρωματικά ημιτόνια. Ο συνδυασμός των τριτών αυτών με τους φθόγγους της μελωδίας αποδίδει διάφορους τύπους συγχορδιών (τρίφωνη μείζονα, μείζονες με μεγάλη $7^{η}$, ελάσσονες σε α΄ αναστροφή, τρίφωνη αυξημένη), ενώ η τελευταία συνήχηση περιέχει μόνο $5^{η}$ και $8^{η}$.

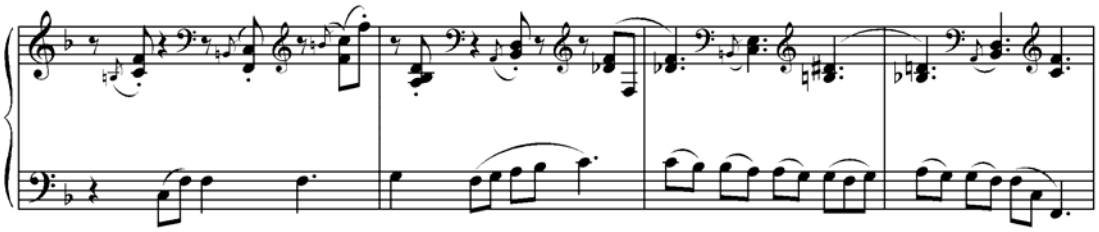


Παρ. 14. Αναγωγή της χρωματικής επεξεργασίας της φράσης Α

Η πρώτη χρωματική επεξεργασία της φράσης Α (παρ. 15) είναι ανάλογη της πρώτης διατονικής, καθώς περιέχει αρπισμούς των συνηχήσεων $3^{ης}$ και ισοκράτη του ΦΑ. Η διαφορά έγκειται - πέρα από την χρωματικότητα - στο ότι ο ισοκρατικός φθόγγος αρθρώνεται κάθε 5 όγδοα, δημιουργώντας ένα ακόμη πολυμετρικό φαινόμενο (ένα μέτρο 5/8 που συνυπάρχει με αυτό των 9/8). Στη δεύτερη επεξεργασία (παρ. 16) η μελωδία μεταφέρεται στο αριστερό χέρι ενώ το δεξί διανθίζει ρυθμικά την παραπάνω αρμονία αρθρώνοντας τους μετρικούς κτύπους ογδόων που δεν υπάρχουν στη μελωδία.

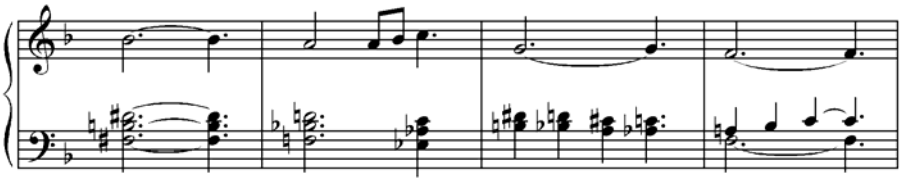


Παρ. 15. Πρώτη χρωματική επεξεργασία της φράσης Α



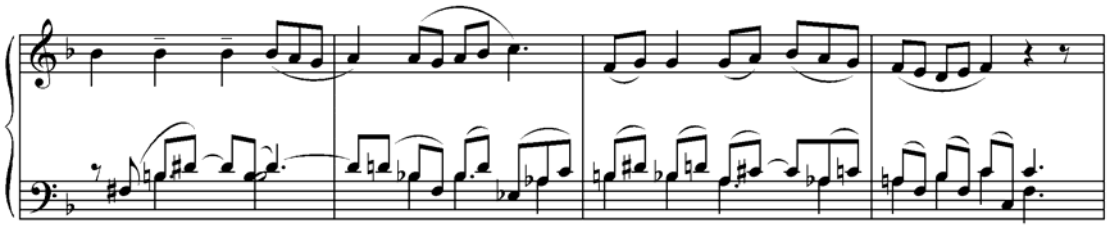
Παρ. 16. Δεύτερη χρωματική επεξεργασία της φράσης Α

Η εναρμόνιση της φράσης Β (παρ. 17) είναι ακόμη πιο χρωματική. Στα δύο πρώτα μέτρα χρησιμοποιούνται τετράφωνες συγχορδίες και συγκεκριμένα παράλληλες μείζονες συγχορδίες με μεγάλη 7η, στις οποίες οι 7ες είναι οι φθόγγοι της αρχικής μελωδίας. Στα δύο επόμενα μέτρα επαναφέρονται οι παράλληλες μεγάλες 3ες, όμως τώρα υπάρχουν τρείς συνηχήσεις με μεταξύ τους απόσταση μικρής 3ης (σι-ρε♯, λα♭-ντο, φα-λα♮) - με τις δύο πρώτες να συνδέονται διαβατικά μεταξύ τους - οι οποίες δημιουργούν έναν τριτονικό αρμονικό άξονα (ΣΙ-ΦΑ). Στο τέλος της φράσης, όπως και σε όλες τις προηγούμενες, υπάρχουν μόνο καθαρά διαστήματα και από την κεντρική συγχορδία του τρόπου απουσιάζει η 3η.

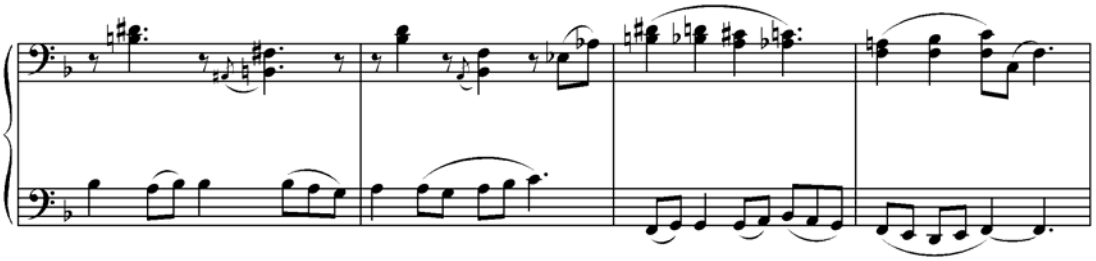


Παρ. 17. Αναγωγή της χρωματικής επεξεργασίας της φράσης Β

Οι δύο χρωματικές επεξεργασίες της φράσης Β είναι παράλληλες των αντίστοιχων επεξεργασιών της φράσης Α. Στην πρώτη (παρ. 18) οι συνηχήσεις εμφανίζονται αρπιστικά ενώ συγκεκριμένοι φθόγγοι της συνοδείας δημιουργούν μέσω του κρατήματός τους μετρικές διαφωνίες. Στη δεύτερη (παρ. 19) η μελωδία μεταφέρεται και πάλι στο αριστερό χέρι (με τα δύο τελευταία μέτρα να κατεβαίνουν ακόμη μια οκτάβα χαμηλότερα) ενώ στη συνοδεία εναλλάσσονται οι ρυθμικοί διανθισμοί (δύο πρώτα μέτρα) με τις ομοφωνικές συνηχήσεις (δύο επόμενα μέτρα).



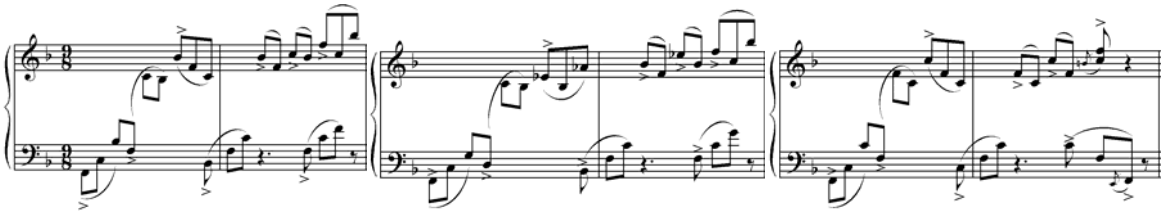
Παρ. 18. Πρώτη χρωματική επεξεργασία της φράσης Β



Παρ. 19. Δεύτερη χρωματική επεξεργασία της φράσης Β

γ. Ολοκλήρωση της σπουδής

Για την ολοκλήρωση της σπουδής απαιτούνται ακόμη μια ρυθμική εισαγωγή, ένα συνδετικό τμήμα μεταξύ των δύο επεξεργασιών και μια coda. Αποφασίστηκε και τους τρεις αυτούς ρόλους να παίξει ένα δίμετρο μουσικό τμήμα ρυθμικού-αρπιστικού χαρακτήρα το οποίο διαφοροποιείται αρμονικά ανάλογα με τις συνθήκες: στην εισαγωγή του διατονικής επεξεργασίας περιλαμβάνει τους φθόγγους ΦΑ-σι♭-ντο, στην εισαγωγή της χρωματικής επεξεργασίας τους φθόγγους ΦΑ-σολ-λα♭-σι♭-ντο-ρε-μι♭ (ΦΑ δώριος τρόπος) και στην coda μόνο τους φθόγγους ΦΑ-ντο (βλ. παρ. 20).



Παρ. 20. Τα δύο εισαγωγικά τμήματα και η coda.

Επίσης, εκτός από την επεξεργασία των ρεζίστρων, δηλαδή των περιοχών του πιάνου στις οποίες εκτίθεται η μελωδία, η οποία έχει ήδη αναφερθεί ξεχωριστά για κάθε τμήμα της επεξεργασίας, γίνεται και διαφοροποίηση των επιπέδων δυναμικής. Πιο συγκεκριμένα, τα δύο εισαγωγικά τμήματα και η coda ενσωματώνουν crescendo από pp προς mp ή f, στα τέσσερα τμήματα της διατονικής επεξεργασίας αντιστοιχούν οι δυναμικές mp, mf, p, mf και στα τέσσερα τμήματα της χρωματικής επεξεργασίας οι δυναμικές mf, f, p, mp.

Τέλος, προστίθενται οι λεπτομέρειες της μουσικής επιφάνειας, δηλαδή οι αποτζιατούρες, τα σύμβολα επιφανειακού τονισμού και staccato και οι καμπύλες φρασαρίσματος, καθώς και στοιχεία που αφορούν την πιανιστική σημειογραφία και τεχνική, όπως η κατεύθυνση των κοτσανιών των φθογγοσήμων, τα σύμβολα που αφορούν τη χρήση του δεξιού ή αριστερού χεριού και η χρήση του pedal.

Εφαρμογή του μοντέλου - Συμπεράσματα

Η παρούσα συνθετική προσέγγιση στο ύφος της Ελληνικής Εθνικής Σχολής και συγκεκριμένα στο ύφος του Γιάννη Κωνσταντινίδη έχει, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, εκπαιδευτικό στόχο. Η πρακτική εφαρμογή του υφολογικού αυτού μοντέλου κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές σύνθεσης, διότι τους προσφέρει ένα οικείο μουσικό περιβάλλον το οποίο αφήνει περιθώρια για δημιουργικό πειραματισμό και επιπλέον τους εισάγει με προοδευτικό τρόπο στη χρήση των συνθετικών τεχνικών του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα. Ακόμη χρησιμότερη όμως ίσως είναι η εφαρμογή του σε μαθητευόμενους μουσικολόγους ή ερευνητές της ελληνικής εθνικής σχολής, διότι τους φέρνει σε ουσιαστική επαφή με τον πυρήνα της εθνικής μουσικής, που είναι η επεξεργασία των παραδοσιακών μελωδιών και ο χειρισμός των τρόπων, και τους προσφέρει, μέσω της δημιουργικής "εκ των έσω" προσέγγισης του ύφους, σημαντική πρακτική εμπειρία και εξοικείωση με την απαραίτητη για τις μελλοντικές τους έρευνες αναλυτική μεθοδολογία. Άλλωστε, βαθύτερος στόχος της προτεινόμενης προσέγγισης είναι η ***ανάλυση μέσω της σύνθεσης***, ενώ παράλληλα επιδιώκεται και η ωρίμανση της συνθετικής σκέψης καθώς και η εξόρυξη πρωτότυπων μουσικών ιδεών - στο βαθμό βέβαια που μια επαγωγική υφολογική μελέτη επιτρέπει ή ενθαρρύνει κάτι τέτοιο. Εννοείται βέβαια ότι για να έχει πραγματική επαφή ο μαθητής με τις αναγωγικές τεχνικές και να συνειδητοποιήσει το ρόλο τους στη σύνθεση, θα πρέπει υποχρεωτικά να ξεκινήσει από ένα

μελωδικό-αρμονικό σκελετό και να φτάσει στη μουσική επιφάνεια μέσα από τον διανθισμό του σκελετού αυτού, ενώ ο δάσκαλος θα πρέπει να επιμείνει ιδιαίτερα πάνω στη συγκεκριμένη κατεύθυνση της άσκησης.

Τέλος, θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι η όποια καλλιτεχνική αξία του αποτελέσματος εξαρτάται άμεσα και από άλλους παράγοντες που είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν ή να συστηματοποιηθούν από μια επαγωγική στυλιστική μελέτη. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται ώστε να μην γίνει απλά μια συρραφή ετερογενών συνθετικών τεχνικών, αλλά μια ομοιογενής και στυλιστικά συναφής επιλογή η οποία να πηγάζει από το ύφος του επιλεγμένου προς επεξεργασία παραδοσιακού κομματιού. Για το λόγο αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος που θα εφαρμόσει το μοντέλο - ο οποίος προφανώς θα πρέπει να συνδυάζει τις γνώσεις και τις ικανότητες του συνθέτη και του θεωρητικού-μουσικολόγου - να απαιτήσει από το σπουδαστή την αναλυτική μελέτη όσο γίνεται περισσότερων από τα *44 παιδικά κομμάτια*, καθώς και την εκτέλεσή τους στο πιάνο (τα περισσότερα δεν απαιτούν εκτελεστική δεξιοτεχνία). Με τον τρόπο αυτό ο σπουδαστής μπορεί να αφομοιώσει επιτυχώς τις συνθετικές τεχνικές και τις προϋποθέσεις του ύφους πριν τη διεξαγωγή της άσκησης σύνθεσης έτσι ώστε να είναι κατόπιν σε θέση να επιλέξει τύπους εναρμόνισης και ρυθμικής συνοδείας απόλυτα συμβατούς και οργανικά συνδεδεμένους με το ύφος του αρχικού υλικού.

Βιβλιογραφία

Bent, Ian & Drabkin, William (1987). *Analysis*. Macmillan Press, London.

Crocker, Richard (1966). *A History of Musical Style*. McGraw-Hill, New York.

Cook, Nicholas (1996). *Analysis Through Composition-Principles of the Classical Style.* Oxford University Press, Oxford.

Jeppesen, Knud (1946). *The Style of Palestrina and the Dissonance*. Oxford University Press, Oxford [αρχική έκδοση 1922 στα δανέζικα].

LaRue, Jan (1970, 1992): *Guidelines for Style Analysis*. New York.

Lerdahl, Fred & Jackendoff, Ray (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Leotsakos, George (1980). «Greece III». Στο: Sadie, S. (επιμ.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, pp. 672-675.

Little, Bliss Sheryl (2001). *Folk song and the construction of Greek national music: Writings and compositions of Georgios Lambelet, Manolis Kalomiris and Yannis Constantinidis*. Διδακτορική διατριβή, School of Music, University of Maryland.

Singer, Alice (1974). "The metrical structure of Macedonian dance". *Ethnomusicology*, vol. 18, pp. 379-404.

Williams, Kent (1997). *Theories and Analyses of Twentieth-Century Music*. Harcourt Brace College Publishers.

Wuorinen, Charles (1979). *Simple Composition*. Edition Peters, New York.

Κώστιος, Απόστολος (1999). «Με αφορμή την περίπτωση ‘Γιάννης Κωνσταντινίδης – Κώστας Γιαννίδης’». Στο: *Μουσικολογικά Ι*, Εκδόσεις Παπαγρηγορίου-Νάκα, Αθήνα, σσ. 115-141.

Λιάβας, Λάμπρος (1991). «Κωνσταντινίδης Γιάννης». Λήμμα στο *Παγκόσμιο Βιογραφικό Λεξικό*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, τόμος 5, σσ. 128-129.

Λιάβας, Λάμπρος (1995). «Γιάννης Κωνσταντινίδης: Τα έργα για πιάνο». Συνοδευτικό έντυπο του ομότιτλου CD, LYRA, Εταιρεία Γενικών Εκδόσεων, Αθήνα.

Σακαλλιέρος, Γεώργιος (2005). *Γιάννης Κωνσταντινίδης (1903-1984). Η ζωή και το έργο του. Αναλυτική προσέγγιση και παρουσίαση του συνθετικού του ύφους, με άξονα τα έργα για ορχήστρα*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τσούγκρας, Κώστας (2002). *Γενετική Θεωρία της Τονικής Μουσικής και τροπικότητα – Έρευνα με βάση την ανάλυση του έργου “44 παιδικά κομμάτια πάνω σε λαϊκούς ελληνικούς σκοπούς” του Γιάννη Κωνσταντινίδη*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΑΠΘ (έτος εξέτασης της διατριβής). Εκδόθηκε με τον τίτλο: *Τα 44 παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη - Ανάλυση με χρήση της γενετικής θεωρίας της τονικής μουσικής*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2003.

Τσούγκρας, Κώστας (2006). "Η εναρμόνιση ελληνικών λαϊκών μελωδιών από τους M. Ravel και Γ. Κωνσταντινίδη - Συγκριτική μελέτη των έργων και της σχέσης τους με τις Εθνικές Μουσικές Σχολές". *Πολυφωνία*, τόμος 9, σελ. 50-66.

Βιογραφικό

Κώστας Τσούγκρας: Συνθέτης – μουσικολόγος. Λέκτορας συστηματικής μουσικολογίας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ. Γεννήθηκε στο Βόλο το 1966. Ξεκίνησε τις μουσικές του σπουδές στο Βόλο (πτυχίο ακορντεόν και αρμονίας στην τάξη του Μπ. Κεχαΐδη) και τις συνέχισε στη Θεσσαλονίκη (πτυχίο αντίστιξης, φούγκας και δίπλωμα σύνθεσης στην τάξη του Χρήστου Σαμαρά). Είναι απόφοιτος των Τμημάτων Χημείας και Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ και διδάκτορας του ΤΜΣ (διδακτορική διατριβή με επιβλέποντα τον Δ. Γιάννου και θέμα: "*Γενετική Θεωρία της Τονικής Μουσικής και τροπικότητα - Έρευνα με βάση την ανάλυση του έργου '44 παιδικά κομμάτια πάνω σε λαϊκούς ελληνικούς σκοπούς' του Γιάννη Κωνσταντινίδη*"). Η διατριβή του έχει εκδοθεί από τις Εκδόσεις University Studio Press. Είναι μέλος της Ένωσης Ελλήνων Μουσουργών, της European Society for the Cognitive Sciences of Music και της Society for Music Theory και διευθυντής σύνταξης του επιστημονικού περιοδικού της Ε.Ε.Μ.Ε. "Μουσικοπαιδαγωγικά". Έργα του και επιστημονικές εργασίες του έχουν παρουσιαστεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Curriculum Vitae

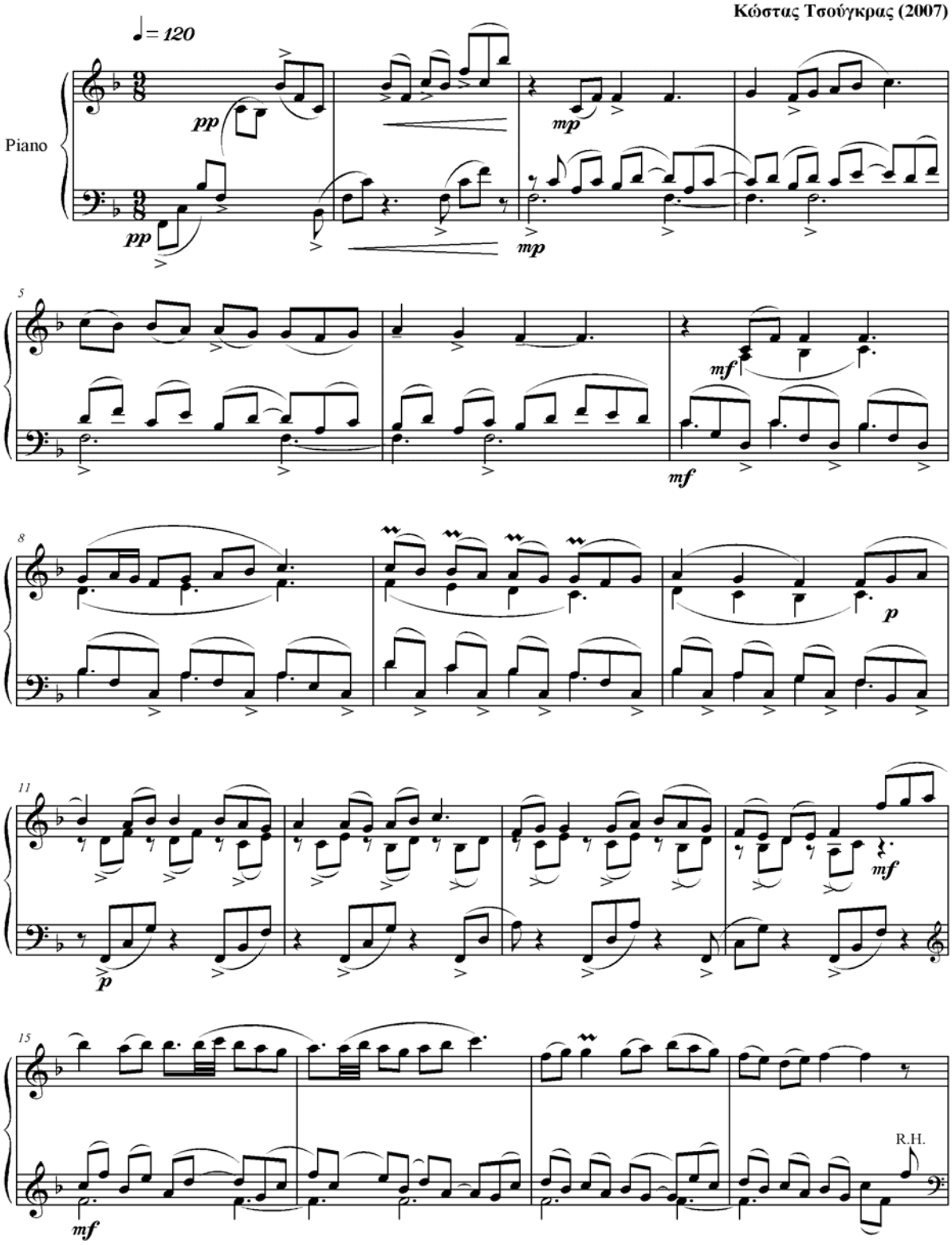
Costas Tsougras was born in Volos in 1966. He began his musical studies in Volos (accordion and classical harmony) and continued them in Thessaloniki (counterpoint, fugue and composition with Christos Samaras). He studied musicology at the Aristotle University of Thessaloniki (bachelor and PhD in music analysis). He is a lecturer on music analysis at the Music Department of the A.U.Th. and a teacher of harmony & counterpoint at the State Conservatory of Thessaloniki. He is a member of Greek Composers' Union, ESCOM (European Society for the Cognitive Sciences of Music) and SMT (Society for Music Theory). His music and musicological research has been presented and published in Greece and abroad. He is the editor of the scholarly journal Musical Pedagogics published by GSME.

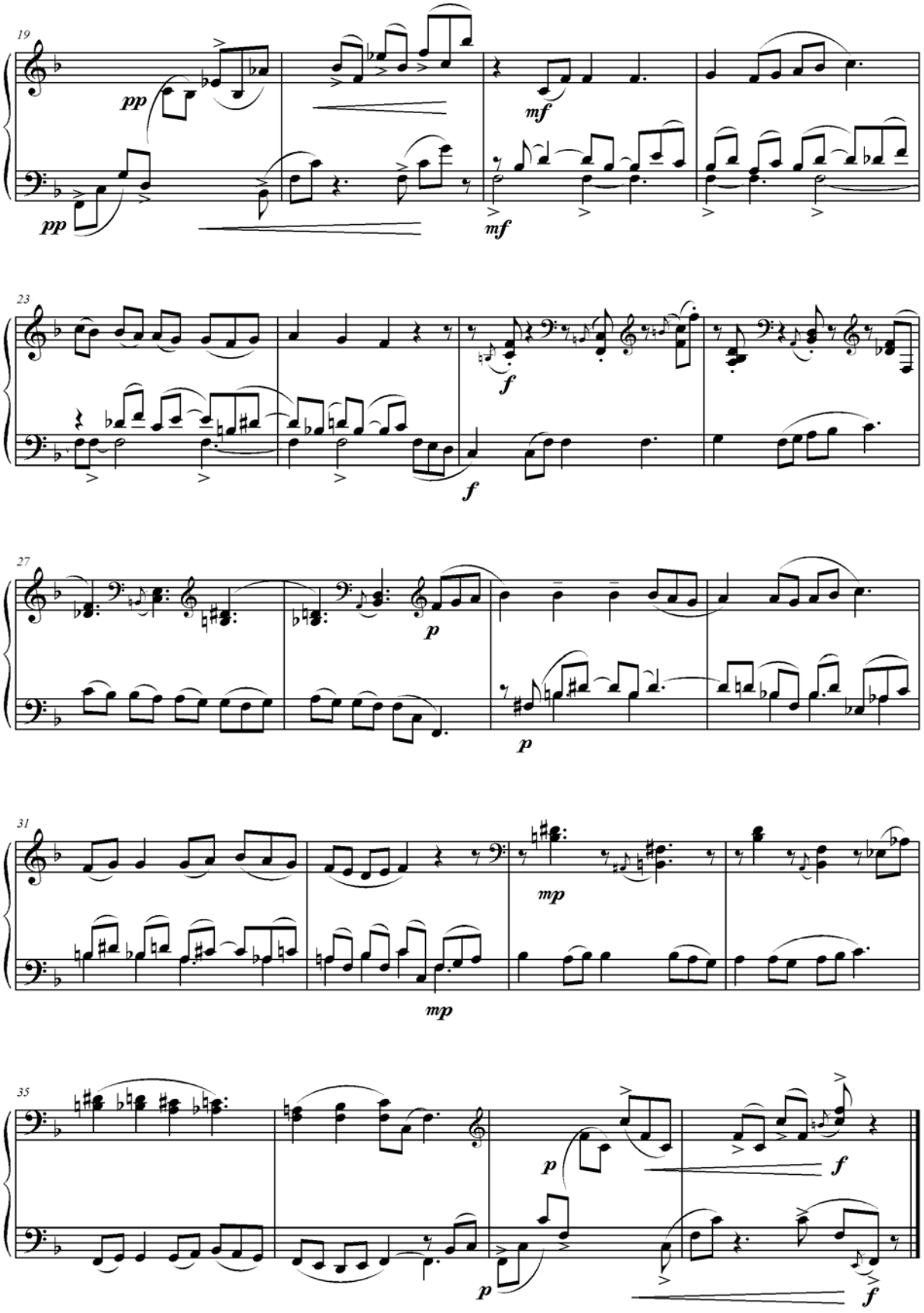
Παράρτημα - Παρτιτούρα της επεξεργασίας

"Το Έντεκα"

Σπουδή για πιάνο στο ύφος του Γιάννη Κωνσταντινίδη

Κώστας Τσούγκρας (2007)




19
pp
pp
mf
mf
23
f
f
27
p
p
31
mp
mp
35
p
f
p
f

Οικείο πολιτισμικό πλαίσιο και δημιουργική έκφραση στο πιάνο: Μία εναλλακτική Διδακτική Προσέγγιση

Βούβαρης Πέτρος
vouvaris@uom.gr

Keywords: Μέθοδοι Διδασκαλίας Πιάνου, Οικείο Πολιτισμικό Πλαίσιο, Δημιουργική Έκφραση, Κίνητρο, Προσωπικό και Ειδικό Ενδιαφέρον, Αναδιοργάνωση Πρότερης Γνώσης
Piano Teaching Methods, Familiar Cultural Setting, Creative Expression, Motivation, Personal And Situational Interest, Reorganization of Prior Knowledge

Περίληψη
Όλες οι σήμερα διαθέσιμες μέθοδοι διδασκαλίας πιάνου για αρχάριους εμπεριέχουν άμεσες ή έμμεσες αναφορές σε μουσικές και εξωμουσικές παραδόσεις και πρακτικές που ορίζουν ένα οικείο για το μαθητή πολιτισμικό πλαίσιο. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το οικείο αυτό πολιτισμικό πλαίσιο στη σύγχρονη διδακτική πρακτική του πιάνου. Εξετάζονται αρχικώς θέματα που αφορούν στην παροχή κινήτρου και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος του μαθητή. Μέσα από ένα case study, στοιχειοθετείται στη συνέχεια μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση θεμελειωδών μουσικών εννοιών και δομών για αρχάριους μαθητές πιάνου μικρής ηλικίας. Η προσέγγιση αυτή συσχετίζει το πολιτισμικά οικείο διδακτικό πλαίσιο με την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας στη βάση της θεώρησης της διαδικασίας αυτής ως διεργασία αναδιοργάνωσης πρότερης γνώσης που συνεκτιμά τη δημιουργική έκφραση του μαθητή ως την πλέον αυθεντική έκφραση της ιδιαίτερης πολιτισμικής του ταυτότητας.

Creative expression in a familiar cultural setting: An alternative piano teaching approach

Abstract
Most piano teaching methods currently at hand abound with direct or indirect references to musical and extramusical traditions and practices. These references define a cultural setting that is familiar to the student they address. This presentation aims at investigating the role that such a familiar cultural setting may assume in contemporary piano teaching practice. Issues that relate to student motivation are initially addressed. The subsequent presentation of a case study exemplifies an alternative approach to teaching fundamental musical concepts and structures to young beginners at the piano. This approach correlates the culturally familiar setting with a teaching process that is based on the premise of reorganization of prior knowledge while taking under serious consideration the creative expression of the student as the most authentic manifestation of his own personal cultural identity.

Οικείο πολιτισμικό πλαίσιο: Κίνητρο, ενδιαφέρον και δημιουργική έκφραση

Μία επισκόπηση των σήμερα διαθέσιμων μεθόδων διδασκαλίας πιάνου για αρχάριους οδηγεί στην αναπόφευκτη διαπίστωση ότι καμιά τους δεν λειτουργεί σε απόλυτο πολιτισμικό κενό, περιορίζοντας την αισθητική και μουσικοπαιδαγωγική της οπτική εντός των στενών ορίων της λόγιας δυτικοευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης. Από την επιλογή και τιτλοδότηση του ρεπερτορίου μέχρι την εικονογράφηση και το γλωσσικό τους ιδίωμα, όλες οι μέθοδοι εμπεριέχουν άμεσες ή έμμεσες αναφορές σε μουσικές και εξωμουσικές παραδόσεις και πρακτικές που ορίζουν ένα οικείο για το μαθητή πολιτισμικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό δεν ορίζεται μόνο άμεσα, μέσω της συμπερίληψης γνώριμου ρεπερτορίου σχετικού με τον ημέτερο πολιτισμικό χώρο, αλλά και εξ επαγωγής, μέσω της κατά αντιπαράθεση παρουσίας μουσικών αναφορών σε έτερους, στερεοτυπικά αναγνωρίσιμους πολιτισμικούς χώρους. Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται ένα πολυσυλλεκτικό πολιτισμικό και αισθητικό τοπίο που αντανακλά τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σημερινών παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών. Κατά την έννοια αυτή, το οικείο πλέον επαναπροσδιορίζεται όχι

ως το εθνικά αμιγές αλλά ως το πολιτισμικά ετερογενές. Επιπλέον, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των μεθόδων διδασκαλίας πιάνου ανταποκρίνεται στη δεκτικότητα που χαρακτηρίζει τις μουσικές προτιμήσεις των μικρής ηλικίας ακροατών, οι οποίοι ανταποκρίνονται θετικά σε μεγαλύτερη ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων σε σχέση με ακροατές οποιασδήποτε άλλης ηλικίας (Hargreaves 1982, LeBlanc et al 1996, Παπαπαναγιώτου 2006).

Το οικείο αυτό πολιτισμικό πλαίσιο, όπως ορίζεται από διάφορες παραμέτρους και κυρίως από την επιλογή ρεπερτορίου, συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει στο μαθητή να αφομοιώσει μουσικές έννοιες και πιανιστικές δεξιότητες καθολικής ισχύος και διαπολιτισμικής εμβέλειας. Το κίνητρο που παρωθεί το μαθητή να επενδύσει σε μία δραστηριότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αποτιμά την εγγενή αξία της εν λόγω δραστηριότητας (task value). Η αξία αυτή προσδιορίζεται από διάφορες παραμέτρους, μεταξύ άλλων και από το ενδογενές ή προσωπικό ενδιαφέρον (intrinsic or personal interest) του μαθητή (Pintrich & De Groot 1990).[1] Το προσωπικό ενδιαφέρον προσδιορίζεται ως η σχετικά σταθερή και ανθεκτική εκείνη κλίση του ατόμου προς μία συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. μαθήματα πιάνου) και αποτελεί στοιχείο της εν γένει προσωπικότητας του μαθητή (Krapp, Hiddi & Renninger 1992). Από την άλλη μεριά, το ειδικό ενδιαφέρον (situational interest) ορίζεται ως το ενδιαφέρον που προκαλούν οι ιδιαίτερες συνθήκες που πλαισιώνουν μία συγκεκριμένη δραστηριότητα—οι παράγοντες της έκπληξης, της καινοτομίας, της πολυπλοκότητας και της αμφισημίας—αλλά και το ίδιο το περιεχόμενο της εν λόγω δραστηριότητας (Berlyne 1960). Το ειδικό ενδιαφέρον του μαθητή σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί κάτω από κατάλληλες συνθήκες να ενισχύσει ή και να προκαλέσει το προσωπικό του ενδιαφέρον (Berlyne 1960, Hidi & Anderson 1992, Renwick & McPherson 2002). Επί παραδείγματι, η προοπτική της μεταφοράς στο πιάνο μίας γνώριμης στο μαθητή μελωδίας μπορεί να προκαλέσει το ειδικό του ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ μπορεί, κάτω από κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, να ενδυναμώσει το προσωπικό του ενδιαφέρον για την ίδια την ενασχόλησή του με το πιάνο.

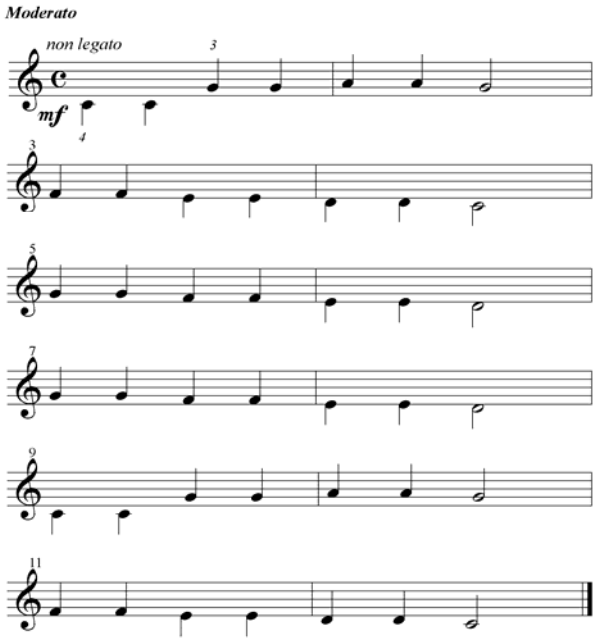
Οι πλειοψηφία των μεθόδων διδασκαλίας πιάνου περιορίζουν την παιδαγωγική τους οπτική στην πρόκληση του ειδικού ενδιαφέροντος του μαθητή μέσω συμπερίληψης γνώριμων μελωδιών που σχετίζονται με την οικεία πολιτισμική του ταυτότητα. Η καλλιέργεια των συνθηκών που θα επιτρέψουν τη διάδραση του ενδιαφέροντος αυτού με το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή στη εν γένει διαδικασία εκμάθησης του οργάνου επαφίεται στην πρωτοβουλία του δασκάλου. Οι Deci και Ryan έχουν τεκμηριώσει ερευνητικά τη στενή σχέση μεταξύ εγγενούς παρώθησης (intrinsic motivation) του μαθητή και της ικανοποίησης της ανάγκης του για αυτονόμηση και αυτο-προσδιορισμό (self-determination), της ανάγκης του δηλαδή να βιώσει την ελευθερία λήψης προσωπικών ερμηνευτικών αποφάσεων πέρα από παράγοντες εξωγενούς ελέγχου (Deci 1980, Deci & Ryan 1985). Πέρα από την παροχή της δυνατότητας στο μαθητή να επιλέξει ο ίδιος το ρεπερτόριο με το οποίο επιθυμεί να ασχοληθεί (Renwick & McPherson 2002), ένας άλλος τρόπος για να ικανοποιηθεί η ανάγκη του για αυτονόμηση και αυτο-προσδιορισμό είναι μέσα από μια διδακτική προσέγγιση που θα του επιτρέψει να εκφράσει τον δημιουργικό του εαυτό, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της μουσικής πράξης μέσα από κατάλληλα ιεραρχημένες δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού. Μία τέτοια προσέγγιση επιχειρήθηκε στην περίπτωση του Μάνου που περιγράφεται ακολούθως.

Το κυκλοθυμικό φεγγαράκι του Μάνου

Ο Μάνος είναι επτά ετών και έχει μόλις ξεκινήσει μαθήματα πιάνου. Έχει ήδη εμπεδώσει ακουστικά και κιναισθητικά τη σημασία των ρυθμικών εννοιών του τέταρτου και του μισού μέσα από κατευθυνόμενα αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια στο πιάνο πάνω σε σχετικές ρυθμικές δομές. Έχει επίσης εξοικειωθεί με τη συμβολική αναπαράσταση των δομών αυτών με όρους συμβατικής

μουσικής σημειογραφίας, έχοντας μάθει τόσο να αποκωδικοποιεί τα σχετικά σύμβολα κατά την ανάγνωση ανάλογων μουσικών αποσπασμάτων όσο και να αναπαράγει τα σύμβολα αυτά καταγράφοντάς τα στο πεντάγραμμο. Επιπλέον, ο Μάνος έχει εμπεδώσει την έννοια της σχετικής κατεύθυνσης των ήχων αναφορικά με την τοπογραφία του οργάνου—κινούμενοι προς τα δεξιά οι ήχοι γίνονται «υψηλότεροι», κινούμενοι προς τα αριστερά οι ήχοι γίνονται «χαμηλότεροι»—ενώ γνωρίζει τη σημασία των θεμελειωδών εννοιών του «βήματος» και του «πηδήματος» σε σχέση τόσο με την τοπογραφία του οργάνου όσο και με τη συμβολική τους αναπαράσταση στην παρτιτούρα. Αναφορικά με στοιχεία μουσικής έκφρασης, ο Μάνος έχει εξερευνήσει τις δυναμικές και ηχοχρωματικές δυνατότητες του οργάνου—«σιγανά» ή «δυνατά», «δεμένα» ή «κοφτά», με ή χωρίς πεντάλ—μέσα από κατευθυνόμενα αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια μίμησης γνώριμων ήχων και αφήγησης μουσικών «ιστοριών» στο πιάνο.

Όταν του ζητείται να τραγουδήσει το «Φεγγαράκι μου λαμπρό» χτυπώντας ταυτοχρόνως στα γόνατά του το ρυθμό του τραγουδιού ο Μάνος δέχεται με ενθουσιασμό. Είναι ένα τραγούδι που του είναι ιδιαιτέρως γνώριμο, αφού το έχει τραγουδήσει πολλές φορές στο παρελθόν τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με τη μητέρα του. Ο Μάνος καλείται στη συνέχεια να παίξει τη μελωδία αυτή στο πιάνο, διανέμοντας τους φθόγγους της ανάμεσα στα δάχτυλα των δύο χεριών. Η εκτέλεση μονοφωνικών μελωδιών με τον τρόπο αυτό του είναι ήδη οικεία από την εκτέλεση παρόμοιων κομματιών στο παρελθόν. Επισημαίνονται οι αρχικές θέσεις των χεριών—ντο στο αριστερό χέρι με το τέταρτο δάχτυλο, σολ στο δεξί χέρι με το τρίτο δάχτυλο—και, ύστερα από μία σύντομη διαδικασία δοκιμής και σφάλματος, ο Μάνος καταφέρνει με πολύ λίγο κόπο να «βρεί» τη μελωδία στο πιάνο. Την ερμηνεύει non-legato και με «ηχηρές» κινήσεις των χεριών, τραγουδώντας ταυτοχρόνως τους στίχους του τραγουδιού. Το Παράδειγμα 1 απεικονίζει μία κατά προσέγγιση καταγραφή της εκτέλεσης του Μάνου.

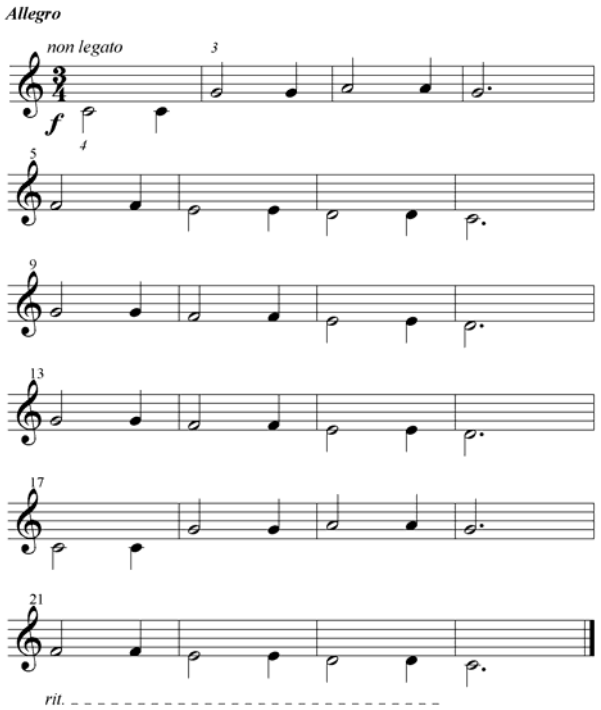


Φεγγαράκι μου λαμπρό
φέγγε μου να περπατώ
να πηγαίνω στο σχολειό
να μαθαίνω γράμματα
γράμματα σπουδάματα
του Θεού τα πράγματα.

Παράδειγμα 1. «Φέγγαράκι μου λαμπρό».

Μετά από μία σύντομη συζήτηση σχετικά με το ρυθμικό και διαστηματικό περιεχόμενο της μελωδίας—«υπάρχει κάποιο ήμισυ στη μελωδία;», «παίζουμε μόνο βήματα ή υπάρχει και κάποιο πήδημα;»—καταγράφει με σχετικά μικρή καθοδήγηση τη μελωδία στο πεντάγραμμο με τη μορφή έξι διακριτών, κάθετα στοιχισμένων μελωδικών φράσεων.

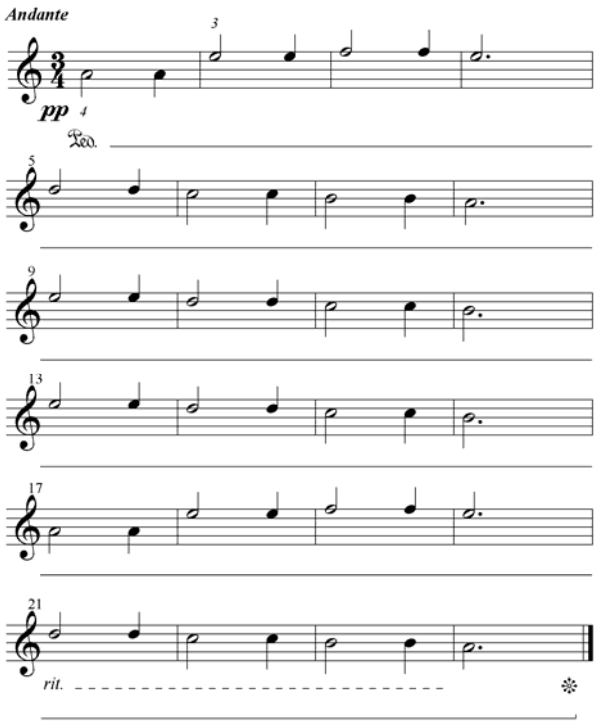
Στη συνέχεια ο Μάνος καλείται να παίξει ξανά την ίδια μελωδία, αλλάζοντας τώρα τη ρυθμική της δομή με τέτοιο τρόπο ώστε να εναλλάσσονται τέταρτα και ήμισυ στις επαναλαμβανόμενες νότες. Χωρίς πολύ κόπο, ο Μάνος ερμηνεύει τώρα αυθόρμητα τη μελωδία σε τριμερή μετρική αγωγή. Ερωτώμενος για την εντύπωση που του δημιουργεί η νέα μελωδία, ο Μάνος απαντά ότι το φεγγαράκι του φαίνεται τώρα πιο «χοροπηδηχτό» και του δίνει τον τίτλο «Φεγγαράκι ζωηρό» (Παράδειγμα 2).



Παράδειγμα 2. «Φεγγαράκι ζωηρό».

Με αφορμή την τριμερή μετρική αγωγή της νέας μελωδίας, επισημαίνεται στη συνέχεια η τρίχρονη διάρκεια του φθόγγου που ολοκληρώνει κάθε μία από τις έξι φράσεις της και προσδιορίζεται η ρυθμική έννοια του μισού παρεστιγμένου. Δίνεται στη συνέχεια η συμβολική της αναπαράσταση με όρους συμβατικής μουσικής σημειογραφίας και η νέα μελωδία καταγράφεται και πάλι σημειογραφικά.

Ακολούθως, ο Μάνος καλείται να παίξει τη νέα μελωδία, ξεκινώντας αυτή τη φορά από τη νότα λα. Παίζοντας μόνο άσπρα πλήκτρα, ο Μάνος αντιλαμβάνεται την αλλαγή στο ύφος της μελωδίας και αποφασίζει να της δώσει τον τίτλο «Φεγγαράκι σκοτεινό». Καλείται στη συνέχεια να βάλει νέους στίχους στο τραγούδι και να το επαναερμηνεύσει στο επόμενο μάθημα (Παράδειγμα 3).

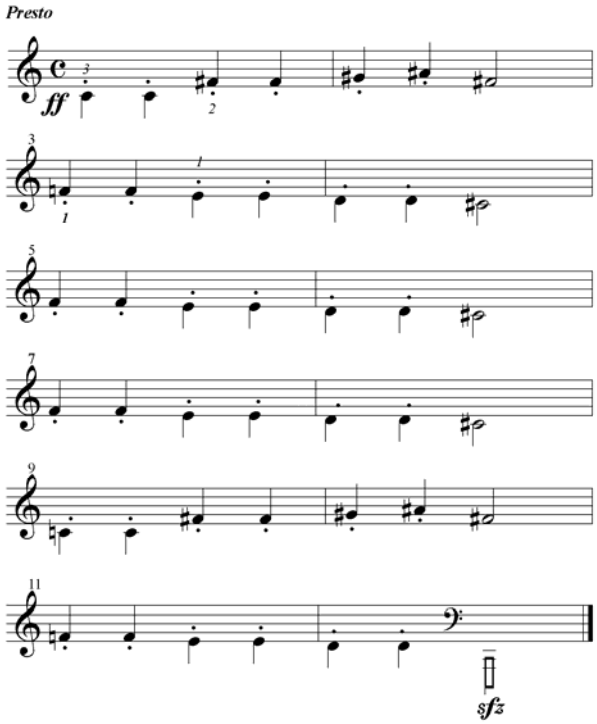


Φεγγαράκι σκοτεινό
φέξε σε παρακαλώ
για να βλέπω και εγώ
όταν πάω στο σχολειό.
Φεγγαράκι σκοτεινό
φέξε σε παρακαλώ.

Παράδειγμα 3. «Φέγγαράκι σκοτεινό».

Με αφορμή την αλλαγή του ύφους της μελωδίας, επισημαίνεται η ύπαρξη «μικρών» και «μεγάλων» βημάτων. Με τον τρόπο αυτό, ο Μάνος εισάγεται στις έννοιες του τόνου και του ημιτονίου σε σχέση τόσο με το ηχητικό τους αποτέλεσμα όσο και με την τοπογραφία του οργάνου.

Ο Μάνος καλείται τώρα να συνθέσει ελεύθερα το δικό του «Φεγγαράκι» κατά το πρότυπο των προηγούμενων μελωδιών. Στο επόμενο μάθημα ο Μάνος τραγουδάει και παίζει στο πιάνο το «Φεγγαράκι μου κακό». Η νέα μελωδία διατηρεί τη ρυθμική δομή του πρωτογενούς σκοπού αλλά παραλλάσσει τα μελωδικά του διαστήματα, χρησιμοποιώντας εκτός των άλλων και μαύρα πλήκτρα (Παράδειγμα 4). Μία από τις πλέον χαρακτηριστικές στιγμές της εκτέλεσης είναι το απροσδόκητο cluster με το οποίο ο Μάνος επιλέγει να ολοκληρώσει το κομμάτι του. Είναι προφανές ότι την ιδέα αυτή την έχει δανειστεί από «Το τσίρκο», έναν παλιότερο αυτοσχεδιασμό του Μάνου όπου ένα cluster σηματοδοτούσε την πτώση των ακροβατών από το σκοινί. Στην ερώτηση τί θέλει να αναπαραστήσει ηχητικά το cluster στην προκειμένη περίπτωση, ο Μάνος απαντά με αφοπλιστική αθωότητα: «Εδώ σκόνταψα και έπεσα!».



Φεγγαράκι μου κακό
μη θυμώνεις σου ζητώ.
Φέξε σε παρακαλώ
για να βλέπω και εγώ.
Φεγγαράκι σκοτεινό
φέξε σε παρακα...

Παράδειγμα 3. «Φεγγαράκι μου κακό».

Οικείο πολιτισμικό πλαίσιο και διδακτική πρακτική

Η περίπτωση του Μάνου βασίζεται σε προσωπική εμπειρία και στοιχειοθετεί μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση θεμελειωδών μουσικών εννοιών και δομών για αρχάριους μαθητές πιάνου μικρής ηλικίας. Το μουσικό κομμάτι που αποτελεί τον πυρήνα της προσέγγισης αυτής δεν επιλέχθηκε τυχαία. Πρόκειται για ένα κομμάτι εξαιρετικά φορτισμένο ιστορικά και πολιτισμικά, εμβληματικό της διαπολιτισμικής ισχύος ορισμένων μουσικών παραδόσεων.[2] Είναι επιπλέον ένα γνώριμο παιδικό τραγούδι που παρέχει στον επτάχρονο Μάνο το κίνητρο για να επενδύσει στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Μάνος επέδειξε από την αρχή πολύ μεγάλο ενθουσιασμό για την εν λόγω δραστηριότητα. Το ενδιαφέρον του για τη μεταφορά στο πιάνο της συγκεκριμένης μελωδίας οφείλεται πρωτογενώς στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα γνωστό μουσικό κομμάτι, σημασιολογικά φορτισμένο λόγω του συσχετισμού του με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Δευτερογενώς, η αποτελεσματική εκτέλεση της εν λόγω μελωδίας στο πιάνο αποτελεί για τον ίδιο τεκμήριο της πρόοδου του.

Ένα από τα χαρακτηριστικά της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης είναι η διδασκαλία του κομματιού αρχικώς ακουστικά και κιναισθητικά και ακολούθως οπτικά και αναλυτικά μέσω της σημειογραφικής του καταγραφής. Αυτή η προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με την πλειοψηφία των μεθόδων διδασκαλίας πιάνου που εμμένουν στην ανάγνωση του μουσικού κειμένου ως απόλυτη προτεραιότητα της διδακτικής πρακτικής. Οι Orff, Dalcroze και Suzuki απάντησαν στην εμμονή

αυτή διαμορφώνοντας μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που στηρίζονται στην ακουστική και κιναισθητική προσέγγιση της μουσικής. Ο Swanwick υπεραμύνεται της προσέγγισης αυτής προβάλλοντας το επιχείρημα της αναλογίας της μουσικής με τη γλώσσα στο βαθμό που και οι δύο αποτελούν μορφές διαλόγου (discourse). Η ικανότητα χειρισμού του λόγου αποκτάται μετά από χρόνια ακουστικής και προφορικής επαφής με άλλους χειριστές πολύ πριν από την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Βάσει της αναλογίας μουσικής και γλώσσας, η ικανότητα χειρισμού του μουσικού «λόγου» θα έπρεπε συνεπώς να αποκτάται μέσα από την εμπειρία της μουσική πράξης πολύ πριν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης του μουσικού «αλφαβήτου». Κατά τον Swanwick, ο μουσικός «αλφαβητισμός» δεν θα έπρεπε να αποτελεί τον απώτερο στόχο της μουσικής εκπαίδευσης, απλά το μέσο για την επίτευξη ενός στόχου, ένα εργαλείο το οποίο πολλές φορές μπορεί να αποδειχθεί έως και περιττό (Swanwick 1999). Με άλλα λόγια, η εμπειρία οφείλει συνεπώς να προηγείται της γνώσης, πόσο μάλλον όταν ένα οικείο πολιτισμικό πλαίσιο διευκολύνει μία τέτοια προσέγγιση.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της παραπάνω διδακτικής προσέγγισης είναι η απόπειρα εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων που παρέχουν οι αναφορές στον οικείο πολιτισμικό χώρο για την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Γνώριμο ρεπερτόριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για την εκμαίευση νέων μουσικών δομών και εννοιών μέσα από μία δημιουργική διεργασία διαφοροποίησης των μουσικών του παραμέτρων. Στην περίπτωση του Μάνου, ένα γνώριμο παιδικό τραγούδι υφίσταται μια σταδιακή διεργασία παραλλαγής με σκοπό την ανάδειξη νέων μουσικών εννοιών, δομών και πιανιστικών πρακτικών (ήμισυ παρεστιγμένο, ελάσσονας τρόπος, τρανσπόρτο). Αν η μάθηση συνίσταται σε μία σταδιακή διεργασία δημιουργίας συσχετισμών (Mursell 1948), τότε η πλέον αποτελεσματική διδακτική πρακτική είναι αυτή που αναδεικνύει τους συσχετισμούς αυτούς με άμεσο τρόπο. Ο πλεόν άμεσος τρόπος είναι η διαφοροποίηση δομών που βασίζονται σε πρότερη γνώση. Αυτή η έμφαση στην αναδιοργάνωση της πρότερης γνώσης ως βάση της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί κοινό τόπο για όλες τις γνωσιακές θεωρίες μάθησης. Ο Piaget ονομάζει τη διεργασία αυτή «προσαρμογή» (accommodation) και της αποδίδει βαρύνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της παιδικής ανάπτυξης. Κατά τη διεργασία της «προσαρμογής», προϋπάρχοντα «σχήματα» που δομήθηκαν στο παρελθόν μέσω της διάδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του αποδομούνται και στη συνέχεια αναδομούνται σε νέες και πιο προσαρμοστικές γνωσιακές δομές (Piaget 1950). Το μοντέλο αυτό επεκτάθηκε και τροποποιήθηκε στη συνέχεια από πολλούς ερευνητές (Case 1972, Pascual-Leone & Smith 1969) και εφαρμόστηκε ειδικότερα στον τομέα της μουσικής ανάπτυξης από την Zimmerman (1984) και ελαφρώς παραλλαγμένο στον τομέα της μουσικής μάθησης από την Bamberger (1991). Ειδικά στον τομέα της ενόργανης εκτέλεσης, αυτή η διεργασία «αναδόμησης» παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία κατάλληλων μορφών νοητικής αναπαράστασης, απαραίτητων για την παραγωγή ουσιαστικών και σημασιολογικά φορτισμένων μουσικών πράξεων. Οι έρευνες των Lehmann και Davidson απέδειξαν ότι τέτοιες μορφές νοητικής αναπαράστασης δομούνται όταν οι μουσικοί μαθαίνουν νέα μουσικά κομμάτια βάσει άλλων που έχουν ήδη εμπεδωθεί καθώς και όταν μπορούν να επεξεργαστούν μεμαθημένο μουσικό υλικό με διάφορους τρόπους (π.χ. μέσω τρανσπόρτων, αλλαγής tempo ή δυναμικής, προσαρμογής σε άλλη ερμηνευτική τεχνοτροπία, αλλαγής δαχτυλισμών) (Lehmann & Davidson 2002).

Αν η εν λόγω διδακτική πρακτική αρκείτο μόνο σε θέματα που αφορούν σε θεμελειώδη στοιχεία του μουσικού συντακτικού (π.χ. ανάγνωση διαστημάτων και ρυθμικών δομών) θα περιόριζε την παιδαγωγική της οπτική σε αυτό που ο Swanwick αποκαλεί πρώτο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας ή επίπεδο των «υλικών» (materials). Για τη μετάβαση στο επόμενο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας, το επίπεδο της «έκφρασης» (expression), είναι απαραίτητο τα «υλικά» αυτά να μετατραπούν σε εκφραστικά σχήματα μέσω μίας «μεταφορικής» διεργασίας που λαμβάνει χώρα όταν η «αναλυτική διήθηση» δώσει τη θέση της στη «διαισθητική ανίχνευση» (Swanwick 1999: 47). Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό συμβαίνει με την τιτλοδότηση των αυτοσχεδιαστικών

συνθέσεων του Μάνου και την επινόηση νέων στίχων. Οι νέοι αυτοί στίχοι είναι δηλωτικοί μίας νέας ερμηνευτικής προσέγγισης των κομματιών αυτών που ο Μάνος αναπτύσσει διαισθητικά ανταποκρινόμενος στο νοηματικό περιεχόμενο των στίχων αυτών. Αυτό είναι φανερό από τις σημειογραφικές καταγραφές των εκτελέσεών του στο Παραδείγματα 2, 3 και 4. Αυτή η μετατροπή των «υλικών» σε εκφραστικά σχήματα τον βοηθάει να αντιληφθεί σταδιακά τη φόρμα του κομματιού, όχι ως κάτι στάσιμο και αμετάβλητο αλλά ως μία εν εξελίξει δυναμική διεργασία που βασίζεται στην αντίληψη και στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων των μουσικών αυτών σχημάτων. Αυτό φαίνεται κυρίως από το τελευταίο παράδειγμα, όπου ο Μάνος επαναπροσδιορίζει τη μορφή του κομματιού, επεμβαίνοντας με ένα μουσικό αστείο (το cluster στο τέλος της ελεύθερης σύνθεσής του). Κατά τον Swanwick, «όταν ένα αστείο απαλλαχθεί από το αναλυτικό του φορτίο γίνεται, με το δικό του μικρό τρόπο, μία περίπτωση «καλής φόρμας», μία περίπτωση ιδεών σε επανασυσχετισμό που αλλάζει τις συνήθεις προσδοκίες μας» (1999: 52). Αντιλαμαβανόμενος τη μουσική φόρμα ως μία μορφή μουσικού διαλόγου μεταξύ των εκφραστικών σχημάτων που τη συνιστούν σύμφωνα με τις επιταγές μίας δεδομένης αφηγηματικής γραμμής σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίζει τις μεταξύ τους σχέσεις μέσω αυτόβουλων επεμβάσεων και αλλαγών, ο Μάνος εμπλέκεται σε αυτό που ο Piaget ονομάζει «εποικοδομητικό παιχνίδι» (constructional play) και εισέρχεται στο τρίτο πεδίο της μουσικής εμπειρίας, αυτό της «φόρμας», όπου η μουσική αποκτάει «δική της ζωή» (Swanwick 1999: 19). Από εκεί και πέρα, αν ο Μάνος συσχετίσει υποσυνείδητα τη μουσική αυτή εμπειρία με συναισθήματα που συνδέονται με προηγούμενες εμπειρίες της ζωής του, θα βιώσει αυτό που οι Csikszentmihalyi και Robinson αποκαλούν «ροή» (flow), μία αισθητική εμπειρία που χαρακτηρίζεται από ισχυρή αίσθηση εσωτερικής ολοκλήρωσης, υψηλά επίπεδα αυτοσυγκέντρωσης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, πλήρη απώλεια συναίσθησης του εαυτού (Csikszentmihalyi & Robinson 1990). Με τον τρόπο αυτό η μουσική εμπειρία θα φορτιστεί συναισθηματικά ακριβώς επειδή θα διεγείρει τα συναισθηματικά ίχνη προηγούμενων εμπειριών. Κατά τον Swanwick, η εμπειρία αυτή εμπλουτίζει αυτό που ο ίδιος αποκαλεί «ζωή των συναισθημάτων» και σηματοδοτεί τη μετάβαση στο τέταρτο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας, όπου ο μαθητής αποκτά συναίσθηση της «αξίας» (value) της μουσικής εμπειρίας (Swanwick 1999).

Αυτή η πορεία του μαθητή προς την τελεσφόρηση της μουσικής πράξης με τη μορφή της ανάδειξης της σημασίας που έχει για τον ίδιο διευκολύνεται στην εν λόγω διδακτική προσέγγιση από το γεγονός ότι ο μαθητής δεν είναι απλά εκτελεστής κάποιου μουσικού έργου αλλά ο ίδιος αναλαμβάνει το ρόλο του συνθέτη-ερμηνευτή. Η δημιουργική έκφραση μέσα από δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού δεν προσφέρει στο μαθητή μόνο ευκαιρίες για λήψη ερμηνευτικών αποφάσεων, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τη διασφάλιση της μουσικής του αυτονομίας και της εν τέλει καλλιτεχνικής του απενοχοποίησης, αλλά και τη δυνατότητα έκφρασης της ιδιαίτερης πολιτισμικής του ταυτότητας. Η πολιτισμική αυτή ταυτότητα δεν μπορεί να εκληφθεί ως απλή αντανάκλαση μίας παγιωμένης συλλογικής πολιτισμικής συνείδησης αλλά ως το αποτέλεσμα αυτού που ο Swanwick αποκαλεί πολιτισμική «διάθλαση» (1999: 30). Το άτομο δεν δέχεται παθητικά τις πολιτισμικές επιταγές του περιβάλλοντός του αλλά εμπλέκεται σε ένα είδος πολιτισμικού διαλόγου με αυτό, διηθώντας και διυλίζοντας τα ερεθίσματα που δέχεται μέσα από τα δικά του προσωπικά φίλτρα. Κατά την έννοια αυτή, είμαστε όλοι πολιτισμικοί ερμηνευτές, διαμορφώνοντας μία προσωπική πολιτισμική ταυτότητα που βασίζεται στην ιδιωματική ερμηνεία του πολιτισμικού χώρου που μας περιβάλλει. Αυτήν την ταυτότητα έχει την ευκαιρία να εκφράσει ο μαθητής μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Καθώς οι δραστηριότητες αυτές αφήνουν στο μαθητή χώρο για αυθόρμητη και διαισθητική λήψη ερμηνευτικών αποφάσεων, η πραγμάτωσή τους αποτελεί έκφραση της πλέον αυθεντικής εκδοχής της πολιτισμικής του συνείδησης. Εν όψει της διαπίστωσης αυτής, ίσως θα έπρεπε τελικά το σημείο εστίασης των μεθόδων διδασκαλίας πιάνου που ενδιαφέρονται να

ενισχύσουν ή και να χρησιμοποιήσουν την οικεία πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στους οποίους απευθύνονται προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας να μετατοπιστεί από την απλή επιλογή κατάλληλου ρεπερτορίου στη συνεπή και σκόπιμη συμπερίληψη δραστηριοτήτων που επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση του μαθητή.

Σημειώσεις

1. Κατά τους Maher, Pintrich και Linnenbrink, οι όροι «ενδογενές ενδιαφέρον» και «προσωπικό ενδιαφέρον» μπορούν να θεωρηθούν εννοιολογικά ταυτόσημοι (2002).

2. Το «Φεγγαράκι μου λαμπρό» έχει περιπετειώδη ιστορία. Φαίνεται να εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Γαλλία κατά το πρώτο μισό του 18ου αιώνα με τον τίτλο «Ah ! vous dirai-je, Maman». Η μελωδία χωρίς τη συνοδεία στίχων εμφανίζεται για πρώτη φορά στη συλλογή *Les Amusements d'une Heure et Demy* του 1761. Ως τραγούδι εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1765 στο χειρόγραφο *Recueil de Chansons* με τον τίτλο «Le Faux Pas» και στη συλλογή *Recueil de Romances* του 1774 με τον τίτλο «La Confidence-Naïve». Εκδίδεται ακολούθως ξεχωριστά και με τη μορφή παρτιτούρας το 1780 στο Παρίσι με τον τίτλο «Les Amours de Silvandre». Οι στίχοι του τραγουδιού και στις τρείς αυτές εκδοχές του είναι ο,τιδήποτε άλλο παρά παιδικοί, καθώς διηγούνται την ιστορία ενός νεαρού κοριτσιού που εκμυστηρεύεται στη μητέρα του το χρονικό της αποπλάνησής του. Αργότερα το τραγούδι απεμπόλησε τους «ανήθικους» υπαινιγμούς του προσλαμβάνοντας παιδικό χαρακτήρα. Πέρασε την Μάγχη, προσέλαβε τους στίχους του ποιήματος *The Star* της Jane Taylor και εκδόθηκε το 1806 ως «Twinkle, Twinkle Little Star» στη συλλογή παιδικών τραγουδιών *Rhymes for the Nursery*. Από εκεί το τραγούδι ταξίδεψε σε όλη την Ευρώπη και στην Αμερική αποκτώντας την κατά τόπους πολιτισμική υποκοότητα: στην Γερμανία έγινε «Morgen kommt der Weihnachtsmann», στην Ουγγαρία «Hull a pelyhes fehér hó», στην Ολλανδία «Altijd is Kortjakje ziek», στις ΗΠΑ ως «Mark My Alford» και στην Ελλάδα «Φεγγαράκι μου λαμπρό». Αποτέλεσε τη βάση όχι μόνο για τις γνωστές ομώνυμες παραλλαγές του Mozart αλλά και για άλλες συνθέσεις των Saint-Saëns, Dohnányi, Schulhoff και Corigliano (Fuld 1995).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Case, R. (1972) Learning and Development: A Neo-Piagetian Interpretation. *Human Development*, 15, 339-358.

Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1990). *The Art of Seeing*. Malibu, CA: Getty.

Deci, E.L. (1980). *The Psychology of Self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Fuld, J. (1995). *The Book of World Famous Music*. New York: Dover.

Hargreaves D. J. (1982). The Development of Aesthetic Reactions to Music. *Psychology of Music*, special issue, 51-54.

Hidi, S. & Anderson, V. (1992). Situational Interest and its Impact on Reading and Expository Writing. Στο *The Role of Interest in Learning and Development*, eds. A.Krapp, S. Hiddi, & K. A.Renninger (σσ. 215-238). Hilldale, NJ: Erblaum.

Krapp, A., Hiddi, S. & Renninger, K. A. (Eds.) (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*. Hilldale, NJ: Erblaum.

LeBlanc, A., Sims, W. L., Malin, S. & Sherill, C. (1996). Music Style Preferences of Different Age Music Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, 49-59.

Lehmann, A. C. & Davidson, J. W. (2002). Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance. Στο *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, ed. R. Colwell (σσ. 225-258). New York: Oxford University Press.

Maher, M. L., Pintrich, P. R. & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and Achievement. Στο *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, eds. R. Colwell and C.Richardson (σσ. 348-372). New York: Oxford University Press.

Mursell, J. L. (1948). *Education for Musical Growth*. Boston: Ginn & Co.

Pascual-Leone, J. & Smith, J. (1969). The Encoding and Decoding of Symbols by Children. A New Experimental Paradigm and a Neo-Piagetian Theory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8, 328-355.

Zimmerman, M. P. (1984). The Relevance of Piagetian Theory for Music Education. *International Journal of Music Education*, 3, 31-34.

Piaget, J. (1950). The Psychology of Intelligence. Trans. M. Piercy and D. E. Berlyne. London: Routledge and Kegan Paul.

Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Tasks. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and Choice: Student-selected Repertoire and its Effect on Practising Behaviour. *British Journal of Music Education*, 19:2, 173-188.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.

Β. Σε ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. Μουσικοπαιδαγωγικά, 3, 5-29.

Βιογραφικό

Πέτρος Βούβαρης: είναι κάτοχος πτυχίου Χημικού Μηχανικού από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, διπλώματος πιάνου από το Σύγχρονο Ωδείο Θεσσαλονίκης, μεταπτυχιακού διπλώματος στην εκτέλεση του πιάνου από το University of North Carolina των ΗΠΑ και διδακτορικού διπλώματος στην εκτέλεση και παιδαγωγική του πιάνου με δευτερεύοντα κλάδο ειδίκευσης τα ανώτερα θεωρητικά από το University of Wisconsin των ΗΠΑ. Έχει ενεργή καλλιτεχνική δράση, δίνοντας συχνά ρεσιτάλ μουσικής για σόλο πιάνο και ρεσιτάλ μουσικής δωματίου με ιδιαίτερη έμφαση στο ρεπερτόριο του εικοστού αιώνα. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον στρέφεται σε θέματα που άπτονται του πεδίου της κριτικής ανάλυσης και της παιδαγωγικής του πιάνου, με εργασίες που έχουν ανακοινωθεί σε επιστημονικά συνέδρια, σεμινάρια και ημερίδες στις ΗΠΑ και στην Ελλάδα πάνω σε θέματα όπως «Η έννοια του Grundgestalt στη

μορφολογική θεωρία του Arnold Schoenberg», «Η απουσία θεματικής ανάπτυξης ως επιβεβαίωση της παρουσίας του ελληνικού στοιχείου στα *44 παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς σκοπούς* του Γιάννη Κωνσταντινίδη», «Αυτοσχεδιασμός στο πιάνο: Ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο», «Θέτωντας τις βάσεις για τεχνική αρτιότητα και αυτάρκεια: Τα τρία πρώτα χρόνια εκπαίδευσης στο πιάνο».

Curriculum Vitae

Petros Vouvaris holds a Bachelor's degree in Chemical Engineering from the Aristotle University of Thessaloniki, a Piano Diploma from the Sichrono Conservatory of Thessaloniki, a Master's degree in Piano Performance from the University of North Carolina, and a Doctoral degree in Piano Performance and Pedagogy with a minor emphasis in Music Theory from the University Wisconsin. He is an active performer, having given several solo and chamber recitals in Greece and the USA with a particular emphasis in 20th-century piano repertoire. His academic interests lie primarily in issues that pertain to the fields of critical analysis and piano pedagogy, with papers that have been announced in conferences, seminars, and workshops in Greece and the USA on such topics as "*Yielding to Silence: Alban Berg's Piano Sonata and Nikos Skalkottas's Second Suite for Piano*", "*44 Children's Pieces on Greek Melodies by Yannis Constantinidis: A Masterpiece of Mikrokosmic Proportions*", "*Piano Improvisation: A Valuable Pedagogical Tool*", "*Teaching Elementary Piano Technique: The First Three Years of Instruction*".

Παραδοσιακή Μουσική και Μουσική Εκπαίδευση

Στρογγυλή Τράπεζα

Ανδρούτσος Πολύβιος
pandroutsos@uom.gr
Δραγούμης Μάρκος
Θέμελης Δημήτρης
marsias@mus.auth.gr
Μελίκης Γιώργος
gmelikis@ekdotiki.gr
Στάμου Λελούδα
lstamou@uom.gr

Περίληψη
Η στρογγυλή τράπεζα με τίτλο ***Παραδοσιακή Μουσική και Μουσική Εκπαίδευση*** θα κινηθεί στον θεματικό άξονα «Η εθνική παράδοση στη μουσική παιδεία: Απόψεις, έρευνα, διδακτικές εφαρμογές».
Ο στόχος της συζήτησης είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων σχετικά με το θέμα της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, της σπουδαιότητάς της ως στοιχείο πολιτισμικής παιδείας και της θέσης της στη μουσική εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων θα διατυπωθούν απόψεις και θα διερευνηθούν προβληματισμοί σχετικά με:
-το πως οριοθετούμε την έννοια παραδοσιακή μουσική και την σημερινή κατάσταση της παραδοσιακής μουσικής σε σχέση και με τη μουσική εκπαίδευση
-την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής αν ληφθεί υπόψη η ιδιαίτερη σημειογραφία στην οποία πρέπει να γράφεται
-το πρόβλημα της αυθεντικότητας κατά τη μεταφορά της παραδοσιακής μουσικής στην τάξη
-είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση των ιδιαιτέρων συνθηκών μέσα στις οποίες λειτουργεί, βιώνεται και ανανεώνεται η παραδοσιακή μουσική με ενδεχόμενες επιπτώσεις στην αυθεντικότητά της
-το πώς μπορεί να διοχετευθεί η παραδοσιακή μουσική και ιδιαίτερα το δημοτικό τραγούδι αποτελεσματικά στο μάθημα της μουσικής. Μπορεί ενδεχομένως η τεχνολογία και με ποιους τρόπους να βοηθήσει σχετικά;
-το πώς και αν μπορεί η εκπαίδευση να αποτελεί μέσο διατήρησης και διάδοσης της μουσικής μας παράδοσης σε μια εποχή που είναι μεγάλη η ανάγκη για διατήρηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας
-εάν ο τρόπος με τον οποίο βιώνουμε την παραδοσιακή μας μουσική εκφράζει την Ελληνική πολιτισμική μας ταυτότητα. Και κατά πόσο αυτό μπορεί να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης;
-είναι δυνατόν στο υπάρχον σχολικό σύστημα των γενικών σχολείων και με το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής να βιώνεται η παραδοσιακή μας μουσική συμμετοχικά (με συμμετοχή σε αντίστοιχη μουσική πράξη); Μήπως κάτι τέτοιο είναι εφικτό στα Μουσικά Σχολεία μόνο και υπό ποιές προϋποθέσεις;

Traditional Music and Music Education

Round Table Discussion

Abstract
This round table discussion entitled *Traditional Music and Music Education* belongs to the sixth conference's axis *"The national tradition in music education: Views, research, teaching applications"*.
The goal of this discussion is to explore attitudes and viewpoints related to Greek traditional music, its importance as part of cultural education, and its position in music education. Among other things, issues, speculations and standpoints will be put forth, regarding:
-how the boundaries of the concept *traditional music* are set and what is the position of traditional music in today's music education
-the particularity that the teaching of traditional music has, bearing in mind the special notation system needed
-the authenticity problem that occurs when traditional music is transferred into the classroom
-the realization of the specific and particular conditions under which traditional music functions, is experienced, and gets renewed with possible consequences in its authenticity
-how could traditional music and particularly the traditional song effectively become an integral part of music lessons? Can technology possibly help in that direction, and in what ways?

-how and in what ways can education be a means of preserving and disseminating our musical tradition at a time that there is a great need of maintaining our cultural identity?
-if the way that we experience our traditional music expresses our Greek cultural identity, and whether this can be part of education
-If it is possible in the existing system of public general schools with the existing curriculum, for our traditional music to be experienced in a participial way (with participation in respective musical praxis), or could that be possible only at the special music schools and if so, under what conditions?

Βιογραφικά

Πολύβιος Ανδρούτσος (Ph.D): Μουσικοπαιδαγωγός-ερευνητής. Έχει δημοσιεύσει ένα βιβλίο και πάνω από 60 άρθρα σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά για τη μουσική εκπαίδευση, καθώς επίσης έχει πραγματοποιήσει διαλέξεις και σεμινάρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει διδάξει μουσική στην ειδική εκπαίδευση, σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, και Μουσική Παιδαγωγική στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι.Θ. και στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επίσης έχει διδάξει στα ΠΕΚ σε καθηγητές μουσικής Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και στα προγράμματα Εξειδίκευσης Μουσικοπαιδαγωγικής Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διατέλεσε αξιολογητής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για βιβλία και διδακτικό υλικό (2001 και 2003). Είναι ιδρυτικό μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), όπου διατέλεσε πρόεδρος (1997-2003, 2006-2007) και αντιπρόεδρος (2003-2006), ενώ είναι μέλος του ΔΣ (2006-2008) της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME). Διετέλεσε συντονιστής για την Ελλάδα (1997-2006) στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Μουσική στα Σχολεία (EAS). Επίσης, είναι μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* και του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*.

Μάρκος Φ. Δραγούμης: γεννήθηκε το 1934 στην Αθήνα. Σπούδασε πιάνο, ανώτερα θεωρητικά και βυζαντινή μουσική με δασκάλους τους Μ. Παλλάντιο, Γ. Α. Παπαωάνου, Σ. Καρά κ.α. Μετά το τέλος των σπουδών του στην Αθήνα το 1962, πήγε με υποτροφία του Βρετανικού Συμβουλίου στην Αγγλία, όπου παρακολούθησε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, μαθήματα μουσικολογίας στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης με καθοδηγητή καθηγητή τον Egon Wellesg. Επιστρέφοντας στην Αθήνα το 1964, δίδαξε ως το 1988 μουσική στη Μέση Εκπαίδευση {Κολέγιο Αθηνών}, και από το 1970 ως το 2003 ιστορία της μουσικής στο Ωδείο Αθηνών. Επί 35 χρόνια συνεργάζεται με το Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, του οποίου είναι τώρα και υπεύθυνος. Έχει πολλές δημοσιεύσεις μουσικολογικού περιεχομένου στο ενεργητικό του {βιβλία, δίσκοι, άρθρα}, έχει λάβει μέρος σε διεθνή μουσικολογικά συνέδρια και είναι μέλος της Διεθνούς Μουσικολογικής Εταιρείας. Για την ως τώρα προσφορά του στη μουσική ζωή του τόπου βραβεύτηκε το 1991 από την Ακαδημία Αθηνών.

Δημήτρης Θέμελης: γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1931 και είναι γιος του ποιητή Γιώργου Θέμελη. Απόφοιτος του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης -βιολί και θεωρητικά- συνέχισε με υποτροφία τις σπουδές του στο Μόναχο -βιολί με τον Kurt Stiehler, Μουσικολογία, Βυζαντινολογία και Αρχαία Ιστορία στο Πανεπιστήμιο, απ' όπου αποφοίτησε ως διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής. Διετέλεσε διευθυντής του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης, καθηγητής Μουσικολογίας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και πρόεδρός του, επίσης κοσμήτορας της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ. Από το Σεπτέμβριο του 1998 είναι ομότιμος καθηγητής του ΑΠΘ. Διετέλεσε πρόεδρος της καλλιτεχνικής επιτροπής της ΚΟΘ., εκπρόσωπος του Διεθνούς Συμβουλίου Παραδοσιακής Μουσικής (ICTM), από το 1994 τακτικό μέλος της Ακαδημίας Επιστημών της Νέας Υόρκης. Το 1990 τιμήθηκε με το "χρυσό βραβείο" μουσικής προσφοράς από την Μουσική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος. Είναι επίσης μέλος της Ένωσης Ελλήνων Μουσουργών και Επίτιμο Μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Δημοσίευσε μεταξύ άλλων μελέτες για την ελληνική μουσική -αρχαία, δημοτική και έντεχνη-, για τη διδακτική του βιολιού, για τη μουσική μορφολογία και ανάλυση κ.α.. Έχει επίσης γράψει ένα σημαντικό αριθμό συνθέσεων, πολλές από τις οποίες έχουν παιχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Γιώργης Μελίκης: Γεννήθηκε στη Μελίκη Ημαθίας το 1950. Σπούδασε Δημοσιογραφία, Πολιτικές Επιστήμες και Δημόσιο Διεθνές Δίκαιο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και στο Α.Π.Θ. καθώς και μεταπτυχιακά μαθήματα κοινωνιολογίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη Μεγάλη Βρετανία και συνεργάστηκε με το BBC. Το 1969 αρχίζει συνεργασία με την ΕΡΤ την οποία και συνεχίζει δημιουργώντας μέχρι σήμερα χιλιάδες ραδιοφωνικές, τηλεοπτικές εκπομπές και ντοκιμαντέρ. Το 1974 αρχίζει συνεργασία με την παλαιά και ιστορική εφημερίδα Μακεδονία και παραμένει σ' αυτή μέχρι το κλείσιμό της το 1995. Το 1996 αναλαμβάνει αρχισυντάκτης στην εφημερίδα «Αγγελιοφόρος». Έχει δημιουργήσει το Αρχείο–Συλλογή: Γιώργης Μελίκης το οποίο περιλαμβάνει χιλιάδες επιτόπιες καταγραφές και έχει δημοσιεύσει περισσότερα από 40 βιβλία και μουσικές παραγωγές CD μερικά από τα οποία έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά και ισπανικά. Έχει ταξιδέψει σε πολλές χώρες τόσο ως δημοσιογράφος, όσο και ως ερευνητής και έχει διδάξει δημοσιογραφία και μουσική λαογραφία σε ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια. Πριν από 25 χρόνια έχει δημιουργήσει τον *Λαϊκό Χειμώνα*, ένα θεσμό με αμεσότητα και απήχηση που γίνεται στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης και στην Αίθουσα Τελετών του ΑΠΘ και στον οποίο μέχρι σήμερα έχουν εμφανιστεί περισσότεροι από 6.000 οργανοπαίχτες, τραγουδιστές και χορευτές.

Λελούδα Στάμου (Ph.D.): Μουσικοπαιδαγωγός–ερευνήτρια. Διδάσκει ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νεβάδα, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών, Νηπίων και Παιδιών και υπεύθυνη Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έκανε πρόσθετες ειδικές σπουδές στη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon, στο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff-Schulwerk, και στη Διδακτική Μεθοδολογία Μουσικής Suzuki. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε διεθνή και παγκόσμια συνέδρια. Είναι αναπληρωματικό μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της *Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (Ε.Ε.Μ.Ε.), και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*, καθώς και του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* της Ε.Ε.Μ.Ε. Έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία και υποτροφίες, μεταξύ των οποίων υποτροφία του ιδρύματος «Α. Ωνάσης» και του ιδρύματος Fulbright.

Curriculum Vitae

Polyvios Androutsos (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. He has published a book and over 60 articles in Greek and International journals for music education as well as given lectures and held seminars in Greece and abroad and has been part of editorial boards for music education and musicology journals. He has taught music in primary and secondary schools, worked with children with special needs, as well as music education courses at the Department of Music Science and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki and at the Faculty of Training Teachers for nursery schools at the Technological Educational Institute of Thessaloniki. In 2001 and 2003 was appointed by the Pedagogical Institute to serve in critique committees for textbooks and supplementary teaching materials. He is a founding member of the Greek Society for Music Education (GSME), where he served as president (1997-2003, 2006-2007), and as vice-president (2003-2006). He is also a member of the Board of Directors (2006-2008) of the International Society for Music Education (ISME) and served (1997-2006) as contact person for Greece at the European Association for School Music (EAS). He is a member of the Editorial Board of the scholarly journal Musical Pedagogics published by GSME and the International Journal of Music Education: Practice published by ISME.

Markos Dragoumis was born in 1934 in Athens. He studied the piano, advanced music theory and Byzantine music under the tutelage of M. Palladios, J. A. Papaioannou, S. Kara, and others. After the completion of his studies in Athens in 1962, he won a scholarship from the British Council and moved to England, where he started his postgraduate studies in musicology under the supervision of Egon Wellesz. After his return to Athens in 1964, he worked as a high school music teacher at Athens College until 1988 and taught music history at the Athens Conservatory from 1970 until 2003. For 35 years he has been collaborating with the Music Ethnographic Archive, which he nowadays serves as its director. He has published numerous essays in musicology (books, recordings, articles), has participated in many international musicological conferences and has been a member of the International Musicological Society. In 1991, he received an award from the Athens Academy for his lifelong contribution to the musical life of Greece.

Dimitrios Themelis was born in Thessaloniki 1931, he is the son of the poet George Themelis. A graduate of the State Conservatory of Thessaloniki- violin and theoretical lessons- he continued his studies in Munich with a scholarship. He was taught violin from the professor of the Supreme Musical School. Kurt Stiehler and Musicology at the University of Munich from which he graduated as Doctor of Philosophy. He was director of the State Conservatory of Thessaloniki (1971-1985) and (1985-1998) professor of Musicology and president at the School of Musical Studies of the Aristotle University of Thessaloniki. He was also the Dean of Faculty of Fine Arts at the same University. Since 1998 he is emeritus professor. He was president of the art committee of the State Orchestra of Thessaloniki. He is member of the Greek Composers Union, Honorary member of the Greek Society for Music Education. He was liaison officer in Greece of the International Council for Traditional Music and since 1994 active member of New York Academy of Sciences. In 1990 he was honoured from the Musical Association of North Greece with the gold award for his musical offering. He made many publications among others about Greek traditional music (folk music and ancient Greek music) and also about the didactic of violin, etc. Since his youth he is also occupied with composition; however the greatest part of his works was composed during the last decades, by which he formed a musical language of his own. His compositions were played in Greece and abroad.

George Melikis was born in Meliki, Imathia in 1950. He studied, Journalism, Political Sciences and International Public Law at the Panteio University and the Aristotle University of Thessaloniki. Moreover, he attended postgraduate classes in Sociology of Mass Media in Great Britain and collaborated with BBC. Since 1969 he has been collaborating with the Greek National Radio and Television, having produced up to now thousands of radio and TV programs as well as documentaries. In 1974 he started his collaboration with the old and historical newspaper "Macedonia," serving it until it closed down in 1995. In 1996 he starts working as the chief editor of the newspaper "Aggelioforos." He has founded the Georgis Melikis Archive and Collection, which includes thousands of field notes and has published more than 40 books and CD's, some of which have been translated in English, French, German, and Spanish. He has traveled

in many countries both as a journalist and as a researcher and has taught Journalism and Music Ethnography in universities in Greece and abroad. For 25 years he has been organizing the Popular Winter Festival, a traditional music festival with tremendous immediacy and appeal that has been taking place in the Thessaloniki Music Hall and has hosted more than 6000 traditional instrumentalists, singers, and dancers.

Lelouda Stamou (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. She is currently teaching at the University of Macedonia, Department of Music Science and Art, in Thessaloniki, Greece. She has taught as an assistant professor at the University of Nevada, Las Vegas, where she was also Director of the Orff-Schulwerk Teacher Certification Program and Director of the UNLV Early Childhood Music Program. She received her Ph.D. degree from Michigan State University. She has specialized in Music Learning Theory, Orff pedagogy, and Suzuki pedagogy. She has published numerous articles and has presented at numerous local, national, and international conferences. She is a member of the Board of Directors of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) and member of the Editorial Boards of the International Journal of Music Education: Practice and the scholarly journal Musical Pedagogics of G.S.M.E. She has received numerous awards and has been honoured with an "A. Onassis" scholarship and a Fulbright scholarship.

Occupational Identity in the Music Education Profession

Keynote Address

Humphreys Jere T.
Jere.Humphreys@asu.edu

Abstract
"Identity" in this context is defined not as the psychological construct of "self," but as the sociological construct of "whatever the individual expresses." "Group" is a collection of individuals who have been "socialized" into a relatively cohesive whole. Sociological "identity" as defined in this paper results from interactions between the psychological "self" and the socially constructed "group." This paper deals with the roots and development of music educators as a sociological group, which in turn has contributed to the formation of identity among individual music educators. In the West, modern music education in schools began with the emergence of universally available schooling in the first half of the nineteenth century. It expanded to its present shape and scope during the industrial revolution's education phase, the progressive education movement, during the early twentieth century. Publicly supported teacher education programs evolved to support the expanded institution called "schools," and with these programs came the strong institutional socialization of music educators as a group. Due mainly to music education's identification with the public schools, the profession has been to obtain a more secure, lucrative, and prestigious position for itself, aided in the United States at least by connections to organized athletics and professional organizations. Music educators' professional identities at the individual level continue to be an amalgam of their identities as musicians and teachers. It would appear that professional and social congruence for individual music educators is a function of the level of congruence between their personal identities and those of society.

As a member of the Greek Society for Music Education, I want to express my appreciation to the Society for inviting me to speak once again at our biennial conference, especially this ten-year anniversary event. I feel like an honorary Thessalonian and Greek due to the unfailing warmth with which I have been received by GSME members, such as Lelouda Stamou and many others, from the very beginning of the society in Thessaloniki in 1998. Since then there have been innumerable contacts, in Greece and elsewhere, including a somewhat shorter association with my Greek wife, which also began in Thessaloniki. Thanks go also to my former student and very special friend, Polyvios Androutsos, your founding president. Polyvios is a most outstanding music educator who, together with Lida and other GSME leaders, has earned the respect of the international community and brought positive attention to the organization and to Greece.

Lucy Green's (2006) analysis of the intersection of the inherent qualities of music with external social factors is insightful and useful. Also valuable is Bruno Nettl's (1997) musing that "The function of music everywhere may be to help society reinforce boundaries between social groups, who can then view their music as an emblem of identity" (p. 7). There has been other excellent work done on the role of music in society. However, my paper today deals with a different aspect of musical identity, that is identity among the subgroup of people who teach music in the public schools. I define identity for this purpose as who a teacher is, as opposed to what a teacher does (Stållhammar, 2006). Furthermore, I use Jorgensen's (2006) conception of identity as both a personal way of distinguishing oneself from others, and in a "collective sense" for groups (p. 28). My frame of reference is mostly the United States, teachers in what we call kindergarten through grade 12 in that country, although undoubtedly there are similarities as well as differences in issues related to music teacher identity in other countries. First, I will give a brief sketch of the historical roots of identity

among music educators in the United States, followed by a discussion of identity in music teacher education programs, then a few observations about identity among practicing music educators, and finally some conclusions.

Historical Roots of Identity Among Music Educators

The first organized music education in what is now the United States began as efforts to improve singing in churches around 1710, which had deteriorated in the absence of British and European musical training throughout the 1600s. By the time the American Revolution began in the late 1770s, even the best-known singing masters were largely self-taught; they taught in singing schools in the evenings while making their living doing other things. Nevertheless, the occupation of music teacher in North America began with singing school masters and private tutors during the colonial era (White, 1964).

The social "markers" typically studied by sociologists are gender, race/ethnicity, and social class. All colonial and post-colonial singing masters who have been identified by historians were men. Music education historians have not examined race and ethnicity issues from the colonial era, mainly because the singing masters were white Anglo-Saxon Protestant Calvinist Christians so far as we know. The third social marker, social class, has received some attention from music education scholars, but not nearly enough. Historically, the status of most music teachers in the United States seems to have been relatively low. Many of the best-known early singing school masters were also renowned for their compositions, and to our knowledge all of them had other occupations. For example, among leading late eighteenth-century singing masters, William Billings was a tanner, Daniel Read was a comb maker, and Oliver Holden was a carpenter (White, 1964).

The first permanent state-supported music education began in the Boston schools long after the Revolution, in 1838. By the end of the nineteenth century music had spread to most American schools. Most early school music teachers came from singing school backgrounds, but formal training for music teachers expanded somewhat in the nineteenth century. Undoubtedly some music teachers came to identify with their profession as a result of Lowell Mason's Boston Academy of Music beginning in the 1830s, followed by the founding of various private summer training programs for music teachers.

Universal access to education became available in the United States during the so-called "common schools" movement in the 1820s and 1830s. Next came compulsory education requirements, which occurred on a state-by-state basis due to education being the constitutional responsibility of the states, not the federal government. Next came widespread attendance beyond grade eight, and finally the required licensing or certification of teachers. The education system's belated conformation to the demands of the industrial economy manifested itself in the Progressive Education Movement, which led to specialization among types of teachers, including the training of specialist music teachers (see Humphreys, 1985, 1988, 1992, 1998).

The emergence of music education as a profession with a group identity can be seen in the proceedings of the Music Department of the National Education Association, founded in 1884, in the annals of the Music Teachers National Association, and especially in the proceedings of the Music Educators National Conference, founded a century ago this year in 1907. Music teachers began to think of themselves as belonging to a distinct profession as opposed to being practicing musicians (mostly performers and composers) who also taught music, or as regular teachers who also taught music. In keeping with the feminization of the American teaching profession in the nineteenth century, 64% of the original founding members of MENC in 1907 were women, a major change from the days of the singing schools to the era of public school teachers (Humphreys & Schmidt, 1998).

Two other major changes related to music teacher identity occurred in the first few decades of the twentieth century. First, as high school enrollments and curricula expanded under progressivism (Humphreys, 1988, 1992), specialist music teachers were employed as opposed to one music supervisor to oversee the music teaching of regular teachers. Second, general teacher education programs moved into (and in some cases evolved into) universities, which opened the door for university-based music education programs. Hence, by the end of the 1920s most new American music educators were being trained in colleges and universities, as opposed to singing schools, normal schools, music textbook publishers' summer schools, church choirs, and local bands (Heller & Humphreys, 1991). All of this increased the status and undoubtedly led to some shared sense of identity among music teachers. This cadre of music teachers was more diverse than American music teachers from previous eras in that more were women (Humphreys & Schmidt, 1998), and they came from a wider array of religious backgrounds (see Berger et al., 2001).

Identity Among Pre-Service Music Educators

Among all the changes that occurred over time in how music teachers prepared themselves for their profession, the emergence of music teacher education programs in universities was probably the most significant. Among other things, university-based music teacher education programs resulted in changes in the status, values, and undoubtedly the identities of the profession, individually and collectively. I do not wish to slight the importance of the so-called personal "construction of identity" by individuals, because unquestionably the individual is more than a puppet at the mercy of broader structural cultural forces. However, clearly there are structural forces at work in university-based music teacher education programs. Therefore, a general approach to the study of identity among music educators is in order, because just as surely as individuals make career and lifestyle decisions, decisions that ultimately help shape their own personal professional identities, individuals are also guided and even propelled by forces beyond their immediate control (Apple, 1995). It is also clear that there are forces at work in music teacher education programs beyond the traditional cultural determinants of gender, race/ethnicity, and social class (for a discussion of the research literature, see Woodford, 2002).

University music units in the United States are extensions of secondary school music programs, which consist largely of bands, choirs, and in some schools orchestras and jazz ensembles. The emphasis on performance is reflected in the results from a curriculum study at large university music school where the faculty estimated that undergraduate music education students spent more than 60% of their academic music time on performance, largely private lesson/studio training and ensemble participation (Wang & Humphreys, 2006). Due to accreditation requirements, curriculum and other practices are similar across most institutions.

The types of music studied and performed is also instructive. According to Christopher Small (1987), only large, wealthy countries with weaker democratic roots than the United States have supported their own versions of classical art music, such as India, China, and large parts of Europe. Indeed, classical music has never been supported by the various levels of governments in the United States—national, state, or local--to the extent it has been supported in these other places. Colonial singing masters, despite their personal proclivity toward teaching European art music (albeit in greatly simplified forms), were forced to teach more popular indigenous American music by the likes of William Billings. Music education was a private enterprise during that era, though its was open to the public (Britton, 1966). When music education entered the public schools, it became somewhat removed from the tastes of the general public, and in the universities it was, and remains, even further removed from public tastes and control. The result is that music departments and schools in American

universities do not reflect real-life musical practices, but instead more closely resemble museums, enclaves where musicians can live and practice as if they were in the past.

The authors of the same study mentioned earlier (Wang & Humphreys, 2006) also reported that university music education students spent less than 1% of their academic time on popular music. Ironically, many music teacher education programs in Scandinavian institutions require instruction in popular music, music with roots in American popular music (Humphreys, 2004). Small (1987) wrote that:

> . . . by any reasonable reckoning of the function of music in human life, the Afro-American tradition is the major music of the west in the twentieth century, of far greater human significance than those remnants of the great European classical tradition that can be heard today in the concert halls and opera houses of the industrial world, east and west. (p. 4)

The American music education system has been slow to accept the culture's popular music, to say the least, but it is not only popular music that suffers. Less than one-half of 1% of the university music education students' time in the same institution was spent on non-Western based music (Humphreys & Wang, 2006).

Unfortunately, despite the ubiquity of other types of music in society (Humphreys, 2004) and the near universal calls by professional organizations and leading individual music educators for more musical diversity in the school curriculum (Wang & Humphreys, 2006), the culture of the university music department or school where music teachers are trained is determined by the structure and values of the empowered classes, in this case the music faculty, university patrons, music aficionados, and the like. Similarly, university music programs, which are accredited by the ultra conservative, in-bred National Association of Schools of Music, are linked to teacher certification at the state level, which gives university music units even more power as gatekeepers for the profession.

Despite the music profession's considerable control over the university curriculum and practice, however, its control is weak in comparison to the professional control found in the fields of medicine, law, and accounting, each of which has its own non-governmental licensing procedures and the power of enforcement (for a full account of the evolution of the medical profession as sociological force, see Starr, 1982).

Most students in university music teacher education programs in the United States come from the lower middle and upper low socio-economic classes (White, 1964), and many of them are first-generation university students. University-based music teacher educator programs provide a feasible and respectable way for students to gradually work their way up in the world—for students who lack the resources to gain entrance into other professions such as medicine or law, or into family businesses. White also maintained that these music teacher education programs do not require an abundance of talent, academic ability, or creativity, although they do require industriousness due to the heavy course and performance requirements. Nevertheless, Small (1987) argues that despite their modest socio-economic backgrounds, students who enter music teacher education programs are not disenfranchised. They have enough resources to enter and finish the university; they have already received some of the benefits of the capitalistic society; and they want more of the same.

What happens when these students find themselves immersed in a highly esoteric university music curriculum? First, these students are not strangers to the strong emphasis on the performance of European-style art music from their many years of experience in secondary school music programs. Therefore, they are predisposed to this type of music and these types of musical experiences.

Second, teaching is generally seen as an upper middle class occupation in the United States. The fact that the typical American music education student will move up socially in prestige, if not economically, by obtaining a university degree and becoming a teacher is surely a strong motivating

factor to complete the program. Music teachers come from somewhat lower socio-economic backgrounds than other musicians. Therefore, music education students must associate with performance and other types of music students and faculty who generally come from higher socio-economic classes than they do. Thus, as music education students they not only associate themselves with an elitist musical culture housed in a museum-like institution, they actually become a part of it, if only relatively briefly, while at the university (White, 1964). All of these factors encourage and enable young people to internalize this essentially alien, outdated musical culture, which is given a mantle of respectability by virtue of being offered by a university unit, as well as various status mechanisms within the department or school of music. In other words, music education students can raise their social status by attending a university, and at the same time share the status, if only for a while, of a superior cultural group in the form of the classical music community.

University music students are also required to continue the overspecialization that began for them in the secondary schools. That is, they are required to focus on a certain type of music and in mostly solo and ensemble performance activities. Thus, their university experiences distance music students from the types of music and experiences they will need to interact with their future students and the public at large (White, 1964).

Clearly, certain segments of society benefit from a classical musical tradition, even in a relatively democratic country like the United States, and all societies depend on museum-like institutions for maintaining vital connections with the past. Toward those ends, university music units require students to serve the needs of the institutions, which mainly entails producing strong performing ensembles. It is therefore unfortunate that an elitist curriculum housed in a museum-like institution provides the training for future music educators (Humphreys, 2006).

Three scholars studied aspects of the identity of pre-service North American music educators during the 1980s and 1990s: in an urban American music conservatory (Kingsbury, 1988), and in university-based schools of music in the United States and Canada (L'Roy, 1983; Roberts, 1991a, 1991b, 2000). One researcher studied groups with quantitative research methods, while the other two studied individuals with ethnographic methods. Regardless of nation, type of institution, or research method, all three researchers concluded that music education students saw themselves performers, not as teachers. Other research suggests that most university music education students claim to have made the decision to become music educators while still in high school (Bergee, Coffman, Demorest, Humphreys, & Thornton, 2001). Unfortunately, we have little research on when this shift occurs, although it appears to happen after immersion into the culture of a university music unit. Regardless, insights into a young person's decision to enter a music teacher education program may not reveal much about the development of that person's discrete identity as a musician or teacher, much less group identity for the profession.

The history of music teacher education since the advent of university-based programs, as well as the nature of music programs in secondary schools and universities, explains why these students seem to see themselves as musicians first and teachers second, if at all. Nevertheless, my personal observations contradict many of these research findings. Why? For over a dozen years I have taught a one-credit-hour first-year orientation to music education class. One assignment requires students to write a brief "philosophy," or purpose, for themselves as music educators. Additionally, during "sophomore auditions" near the end of the second year in the program students are asked to describe their goals to the faculty. Over the years, relatively few of the hundreds of students in either setting have even mentioned their own identities (or roles) as musicians. Instead, they tend to write and speak about the ways in which they themselves have benefited from their music participation, especially in high school, and how they want to help provide similar benefits for their future students.

The following is a partial list of perceived benefits of high school music participation mentioned by first-year students in the spring 2007 semester alone—benefits they want to pass on to their

students: role model for students (as musicians, but more "as people"); character development; working together with others; an aid to learning other subjects; learning "how to act"; improving self-discipline; instilling respect for authority figures and peers; increasing composure; outlet for constructive self-expression; increasing multicultural awareness and knowledge; focusing one's attention; opportunities for dedication; enhancing prioritization; and one of the most often mentioned, improving self-esteem/self-confidence. For some the "central purpose" of their lives is to lead people to an appreciation for music since "music is the passion" of their lives, something they "fell in love with" at some point. This statement, "I want to spread my love and passion for music," is fairly typical. Some of the most often mentioned benefits are how music: helps young people deal with the "terrible environment" in schools and with their emotions; provides a deterrent for "expressing themselves in a violent and non-productive manner"; gives them reasons to stay in school; and offers creative outlets "so that their lives are not so restricted by the conformity of today's society." These university students believe that secondary students should be taught the fundamentals of music (theory, mainly), and that this can best be done through performance. They frequently mention the importance of performance for their future students, but rarely for themselves.

Perhaps previous researchers have merely taken a snapshot of students' views at a particular time in their careers, a time when they have had the persona of ensemble performer placed on them by their university music unit, a persona they have accepted and are probably enjoying. However, I find that when music education students are asked to look ahead, they see themselves as teachers, albeit in universities, not public schools. Generally they do not see themselves performers, although a few mention their desire to continue performing "on the side." It is understandable that music students for whom performance is the most important expectation from their respective institutions, would see themselves as performing musicians, not teachers, at the time.

Identity Among Practicing Music Educators

To what extent do university music students carry these attitudes forward as they assume their professional roles? Some of the best information we have about music teacher identity comes from the early 1960s, when Howard White (1964) collected data from a nationally representative sample of 1,000 practicing music educators. These music educators seemed to view themselves as musicians, but more as teachers than they had when they were university students. White also reported that music teachers believed they were seen more as teachers than as musicians by the general public.

The love of music was given by 89% of White's (1964) respondents as a reason they had chosen their field (66% gave it as their main reason), with only 12% giving a love for teaching as a reason (only 2% gave teaching as their most important reason). However, after they began teaching the "desire to work with youth" became more important (p. 92). Some 64% of respondents said that music teaching was their first choice of a career, with the remainder having wanted professional performing careers (64% still performed publicly). Similarly, John Clinton (1997) reported that public school music teachers in Oklahoma were not frustrated performers, but actually enjoyed teaching full time and performing part time.

White (1964) found evidence that music teachers come from somewhat higher socio-economic backgrounds than do regular teachers, and that music teachers believe they are accorded higher social status than regular teachers by the public, perhaps because their work is more visible. He also argued that music teachers are less deviant than musicians as a whole; that they "exhibit the background and social characteristics of teachers and not musicians"; and that "[t]he values" perpetuated by music educators are "primarily are those of conservative, middle-class teachers and not those of musicians" (p. 366).

Thus, newly trained music teachers enter the teaching profession with their new degrees, for many at a higher social level than they enjoyed in their families of origin, and justifications for feeling culturally superior to their fellow teachers by virtue of their association with and expertise in an elite and exclusive musical tradition. Nevertheless, general teachers and classical musicians feel like they are underpaid and underappreciated. The fact that music educators are a combination of the two seems to lead to a certain level of paranoia among the music teaching profession (Humphreys, 1988). Many music teachers do believe that their work is valued by society, but "primarily as recreation or entertainment" (White, 1964, p. 322).

Evidence suggests that the field shifted from all male teachers during the singing school era to a strong majority of women by the early twentieth century (Humphreys & Schmidt, 1998). There was a gradual shift back to more men than women White's (1964) survey in 1962. It is clear, though, that there were higher percentages of male music teachers than in the teaching field at large (Humphreys & Schmidt, 1998; White, 1964). The most recent evidence comes from a large study of music education university students in 2001 in which approximately 69% were females and 88% were Caucasians (Bergee et al., 2001).

Conclusions

Relatively little research has been conducted on the identities of music education students in universities, and even less on practicing music educators. What is needed is more up-to-date data upon which modern and sophisticated structural theorizing can be based, more ethnographic research on how individual music educators develop their personal identities, and why and these identities changes over time.

Our identities serve us in various ways, as a subculture of professional music teachers and as individuals. Our identities serve us well because we can show a seriousness of purpose in our teaching toward the subject matter and not just toward teaching itself, and visa versa: toward teaching and not just toward music. There is strong *prima fascia* evidence of structural forces at work in university departments and schools of music, where the vast majority of American K-12 music teachers are trained. There are also strong similarities among practicing music educators as a group. If nothing else, the strong similarities among these pre-service and in-service groups suggests that their structure, functioning, and the foundational values are not random, that there are systematic forces at work. Those forces should be identified, analyzed, and described in more detail and with more sophistication that has been done to date. Equally importantly, individual music educators, Greeks and others, could examine their own professional identities to provide personal insights into their own professional development.

References

Apple, Michael W. (1995). *Education and power*, 2nd ed. New York and London: Routledge.

Bergee, Martin J., Coffman, Don D., Demorest, Steven M., Humphreys, Jere T., & Thornton, Linda P. (2001). *Influences on college music students' decision to become a music teacher*. Research study and report sponsored by MENC: The National Association for Music Education. http://www.menc.org/networks/rnc/Bergee-Report.html.

Berger, Audrey, Cardany, Brian, Cooper, Shelly, Davis, Jeffrey, Gonzales, German, Goodrich, Andrew, Hulett, Christopher, Humphreys, Jere T., Kraus, Barry, Preston, Keith, Thuerauf, Thuerauf, & Wang, Jui-ching. (2001). *MENC founding members history project.* http://www.public.asu.edu/~aajth/history/index.html.

Birge, Edward Bailey. (1966). *History of music education in the United States*. Reston, VA: Music Educators National Conference; reprinted from revised edition, Boston: Ginn and Company, 1937.

Britton, Allen P. (1966). The singing school movement in the United States. In *International Musicological Society, Report of the 8th Congress*, Volume I, 89-99.

Clinton, John. (1997). An investigation of the self-perceptions certified fine arts teachers have toward their roles as artist and instructional staff member in selected public schools of Oklahoma. In Roger Rideout (Ed.), *On the sociology of music education* (pp. 121-132). Norman, OK: University of Oklahoma.

Green, Lucy. (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, *24*, 101-118.

Heller, George N., & Humphreys, Jere T. (1991). Music teacher education in American (1753-1840): A look at one of its three sources. *College Music Symposium*, *31*, 49-58.

Humphreys, Jere T. (1985). "The Child-Study Movement and Public School Music Education." *Journal of Research in Music Education*, *33*, 79-86.

Humphreys, Jere T. (1988). Applications of science: The age of standardization and efficiency in music education. *Bulletin of Historical Research in Music Education*, *9*, 1-21.

Humphreys, Jere T. (1992). Instrumental music in American education: In service of many masters. In Mark Fonder (Ed.), *The Ithaca Conference on American Music Education: Centennial profiles* (pp. 25-51). Ithaca, NY: Ithaca College; reprinted in Humphreys, Jere T. (1995). *Journal of Band Research*, *30*(2), 39-70.

Humphreys, Jere T. (1998). Music education in the U.S.A.: An overview. *Music Education*, *1*, 53-63. (in Greek)

Humphreys, Jere T. (2004). Popular music in the American schools: What the past tells us about the present and the future. In Carlos Xavier Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 91-105). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.

Humphreys, Jere T. (2006). 2006 Senior Researcher Award Acceptance Address: Observations about Music Education Research in MENC's First and Second Centuries. *Journal of Research in Music Education*, *54*, 183-202.

Humphreys, Jere T., & Schmidt, Charles P. (1998). Membership of the Music Educators National Conference from 1912-1938: A Demographic and Economic Analysis. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *137*, 16-31.

Jorgensen, Estelle R. (2006). Toward a social theory of musical identities. In Börje Stållhammar (Ed.), *Music and human beings: Music and identity* (pp. 27-44). Örebro, Sweden: Örebro University.

Kingsbury, Henry. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

L'Roy, DiAnn. (1983). The development of occupational identity in undergraduate music education majors. Doctoral dissertation: North Texas State University.

Nettl, Bruno. (1997). *Excursions in world music*, 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Roberts, Brian A. (1991a). *A place to play: The social world of university schools of music*. St. John's, Newfoundland, Canada: Memorial University of Newfoundland.

Roberts, Brian A. (1991b). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, *18*, 30-39.

Roberts, Brian A. (2000). Gatekeepers and the reproduction of institutional realities: The case of music education in Canadian universities. *Musical Performance*, *2*(3), 63-80.

Small, Christopher. (1987). *Music of the common tongue: Survival and celebration in Afro-American music.* London: John Calder, 1987.

Stållhammar, Börje. (2006). *Music and human beings: Music and identity*. Örebro, Sweden: Örebro University.

Starr, Paul. (1982). *The social transformation of American medicine: The rise of a sovereign profession and the making of a vast industry*. N.p. (U.S.A.): BasicBooks.

Wang, Jui-Ching, & Humphreys, Jere T. (2006, October). *An unbalanced diet: Multicultural and popular music in the teacher education curriculum*. Paper presented at the 2nd International Forum on Teacher Education. Shanghai, China.

White, Howard G. (1964). The professional role and status of the school music teacher in American society. Doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence.

Woodford, Paul G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. In Richard Colwell and Carol Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675-694). New York: Oxford University Press.

Curriculum Vitae

Jere T. Humphreys is a professor of music education at Arizona State University (USA). Known for his versatility in teaching and research, he has presented papers, lectured, conducted research, consulted, and presented keynote and other major addresses in twenty-four countries on six continents and over half the American states. The author of more than ninety publications, he has served on the editorial committees of twelve scholarly journals and as editor of one. He is a Senior Fulbright Scholar and recipient of the 2006 Senior Researcher Award from MENC: The National Association for Music Education and has worked for the U.S. Department of State and on projects sponsored by the U.S. National Endowment for the Arts and the European Union/Greek Ministry of Education. He is currently a Distinguished Visiting Professor at Cyprus College and a scientific advisor and editorial committee member for the Greek Society for Music Education.

Πολυπολιτισμική /Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, Τάσεις και Προοπτικές

Κοκκίδου Μαρία
ugenius@otenet.gr

Keywords: Πολιτισμός, Διαφορετικότητα, Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Αυθεντικότητα, Μουσική Ταυτότητα, Μουσικός Πλουραλισμός
Culture, Diversity, Multicultural and Cross-Cultural Musical Education, Authenticity, Music Identity, Music Pluralism

Περίληψη
Σήμερα, η αυξανόμενη επαφή ανάμεσα στις κουλτούρες (μεγάλο μεταναστευτικό κύμα, Διαδίκτυο, Δορυφορική Τηλεόραση κα.) και η πολιτισμική διάχυση είναι μία πραγματικότητα. Οι οπτιμιστές οραματίζονται μία παγκόσμια, ελεύθερη, δημοκρατική και ανεκτική κοινωνία που θα βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, στην κατανόηση των αξιών του «άλλου» και στην άρση των πολιτισμικών συνόρων ενώ οι πιο απαισιόδοξοι φοβούνται μία ομογενοποιημένη παγκόσμια καταναλωτική κοινωνία στην οποία θα κυριαρχεί το φαινόμενο της καταπάτησης της εθνικής ταυτότητας και κουλτούρας.
Ο πολιτισμικός πλουραλισμός των σύγχρονων κοινωνιών είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μειονοτικών κουλτουρών με την κυρίαρχη κουλτούρα. Στη διαδικασία της πολιτισμικής ενοποίησης, όπως προωθείται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο και να βοηθήσει τους νέους να βρούνε καινούριους δρόμους επαφής. Ειδικότερα, το πεδίο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης έχει όλες τις προϋποθέσεις για την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας.
Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης παρατίθενται και αποσαφηνίζονται οι όροι που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, παρουσιάζονται και σχολιάζονται κριτικά οι επικρατέστερες τάσεις αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα στη σχολική μουσική εκπαίδευση, τίθενται οι αρχές και οι περιορισμοί (π.χ. σημασία πολιτισμικού υπόβαθρου, ζήτημα αυθεντικότητας) και προσδιορίζονται οι παράμετροι που συνηγορούν στην αναγκαιότητα της εμπλοκής της πολυπολιτισμικής διάστασης στο μάθημα της μουσικής.

Multicultural /Cross-cultural Music Education: Considerations, Tendencies and Perspectives

Abstract
The contemporary social reality is characterized by increasing interaction among cultures and the cultural diffusion (huge immigrational wave, Internet, Satellite Television etc.). The optimists envision a multicultural universal, free, democratic and tolerant society, based on mutual respect, on comprehension of the “other’s" values and on desegregation of cultural borders, whereas the most pessimists regard with fear a global homogenized consuming society, in which the phenomenon of violation of the national identity and culture will be dominant.
The cultural pluralism of modern societies is a result of the interaction between minority cultures and the dominant ones. In the process of cultural unification, which is also promoted by the European Union, education can play a crucial role and help young people find new ways for communication. More specifically, the field of school music education has all the prerequisite qualifications for the promotion of multiculturalism.
In the present proposal we set out and disambiguate the terms related to multicultural/cross-cultural music education. We also premise and critically comment on the prevailing tendencies in regard to multiculturalism in school music education, we bring up for discussion the principles and the constraints (e.g. the importance of cultural background, the issue of authenticity) and, finally, we attempt to assign the parameters that advocate to the necessity of the engagement of multicultural dimension in the course of music.

Περί Πολιτισμού, Πολυπολιτισμικότητας και Πολυπολιτισμικής/Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η έννοια του πολιτισμού είναι κατά πολλούς ασύλληπτη καθώς είναι χιλιάδες οι πολιτισμοί σήμερα, όταν ομιλούνται περίπου 8000 γλώσσες και υπάρχουν περίπου 220 κράτη ανά την οικουμένη. Ο πολιτισμός μίας ομάδας ανθρώπων γίνεται αναγνωρίσιμος κύρια από την κοινή γλώσσα και από την κοινή ιστορική εμπειρία (ιστορικότητα, σχετικά συνεκτικό έδαφος και μία δραστήρια διανοούμενη τάξη). Είναι παραπλανητικό να αναφερόμαστε στον πολιτισμό μίας κοινωνίας διότι κάθε τμήμα, ομάδα ή τάξη μέσα στην κοινωνία διαθέτει ποικίλες πολιτισμικές μορφές και αξίες. Δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος εάν, και μόνο εάν, μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό. Μία εσωστρεφής κοινότητα τείνει να επικοινωνεί με όρους των οποίων η σημασία είναι αναγνωρίσιμη μόνο σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Όταν όμως η κινητικότητα και η ελεύθερη συμφραζομένων επικοινωνία φθάσουν να γίνουν η ουσία της κοινωνικής ζωής, τότε ο πολιτισμός, μέσα στον οποίο διδάχτηκε κάποιος να επικοινωνεί, γίνεται ο πυρήνας της ταυτότητάς του (Gellner 1992:23, 31-32).

Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, σε ένα κράτος, μία κοινωνία ή μία κοινότητα. Ως κανονιστικός όρος, συνδέεται με την πεποίθηση ότι οι φυλετικές, εθνικές και άλλες ομάδες πρέπει να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να συμβιώνουν με την κυρίαρχη κουλτούρα μέσα σε συνθήκες αμοιβαίας ανοχής και σεβασμού (Silvers 1999:95). Από την άλλη πλευρά, οι πολέμιοι της ιδέας της πολυπολιτισμικότητας υποστηρίζουν πως η προαγωγή της απειλεί την κοινωνική και πολιτική συνοχή, ενθαρρύνει την κοινωνική διάσπαση σε πολλές μειονοτικές ομάδες και επ' αυτού, αντιπροτείνουν την ιδέα της αφομοίωσης: οι μειονοτικές ομάδες πρέπει να αφομοιωθούν πλήρως από την κυρίαρχη κουλτούρα, διατηρώντας τις ιστορικές και παραδοσιακές τους αξίες για τον ιδιωτικό τους χώρο. Πέρα, όμως, από κάθε αντιπαράθεση σε θεωρητικό επίπεδο, η ζυγαριά γέρνει προς όφελος της πρώτης οπτικής καθώς τα σχολικά προγράμματα σπουδών των περισσότερων χωρών έχουν ήδη υιοθετήσει τη διάσταση της ιδιαίτερης μεταχείρισης (σεβασμός, ανεκτικότητα και θετική στάση προς τις αξίες της κουλτούρας αυτών) των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων που συναπαρτίζουν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Calhoun 2002).

Αναφορικά με την νοηματική άχλη της πληθώρας των όρων που αναφέρονται στην Παιδαγωγική των Αλλοδαπών όπως «Διαπολιτισμική» (*Cross-cultural, Intercultural, Transcultural*), «Πολυπολιτισμική» (*Multicultural*), «Πολυεθνολογική» (*Multinational, Multiethnic*) εκπαίδευση, ο Steffen (1981:59) γράφει ότι αυτή η ασάφεια οφείλεται και στη φύση του ίδιου του αντικειμένου: «χωρίς αμφιβολία, πρόκειται περισσότερο για μία γενική παιδαγωγική αρχή με ευρύ φάσμα εφαρμογής και λιγότερο για μία σαφώς οροθετημένη διδακτική προσέγγιση». Ο Mialaret (1996:54) σημειώνει: «μιλάμε για πολυπολιτισμική κατάσταση, όταν διάφορα πολιτιστικά πρότυπα συνυπάρχουν στο ίδιο χωροχρονικό πλαίσιο… Μιλάμε για διαπολιτισμική κατάσταση, όταν τα υπάρχοντα πολιτιστικά πρότυπα αλληλοεπηρεάζονται». Αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση, ο Swanwick (2003:112) δηλώνει την προτίμησή του στον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθώς πιστεύει ότι δίνει την αίσθηση της ενοποίησης, σε αντίθεση με την «πολυπολιτισμικότητα» που, κατά την άποψή του, παραπέμπει στη διαίρεση του συνόλου των μουσικών του κόσμου και προβάλλει την εξωτική χροιά της μουσικής και προσδίδει ένα φορτίο εθνικιστικό, ακόμα και ρατσιστικό. Στην Ελλάδα, επί του παρόντος, στα επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύονται δεν φαίνεται να υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των δύο όρων.

Το ζήτημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους «ξένους» αλλά και τους γηγενείς πληθυσμούς στο σύνολό τους καθώς σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες το κύμα μετανάστευσης έχει επιφέρει μεγάλες αλλαγές στη σύνθεση του κοινωνικού ιστού (Mitter 1996). Σε αρκετές χώρες, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα, ένα μεγάλο κύμα μεταναστών έχει προσδώσει έναν έντονο

πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και έχει ως συνέπεια την ίδρυση «διαπολιτισμικών σχολείων» και την εισαγωγή και στήριξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία γενικής παιδείας όλων των βαθμίδων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει ως απώτερο στόχο την όσμωση των εθνών, τη δημιουργία κλίματος αλληλεγγύης, αλληλοεκτίμησης και φιλίας και την άμβλυνση των τοπικιστικών νοοτροπιών και των υφισταμένων εθνικών προκαταλήψεων (Κανακουσάκη 2003, Κωστούλα-Μακράκη 1996).

Τελικά, τα ερωτήματα που εγείρονται αναφορικά με την πολυπολιτισμική /διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολλά και σύνθετα όπως: ποιες θεσμικές εκπαιδευτικές αλλαγές πρέπει να δρομολογηθούν για να αντιδράσουμε αποτελεσματικά στα φαινόμενα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού; πώς θα οδηγήσουμε τους μαθητές μας στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας; με ποιο τρόπο θα εμπλέξουμε τους μαθητές μας σε πολιτισμικές εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν ευαισθησία και ενημερότητα αναφορικά με τις αξίες άλλων πολιτισμών και να αναπτύξουν θετική στάση προς αυτούς; και αναφορικά με τη σχολική μουσική εκπαίδευση, πρέπει ή όχι να αφορά πρωταρχικά στη μετάδοση μίας μουσικής κουλτούρας; είναι πιο σημαντικό να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν την αίσθηση μίας μουσικής εθνικής ταυτότητας ή να αυξήσουν το σεβασμό και την ανοχή προς άλλες κουλτούρες; πώς μπορούμε να πετύχουμε τέτοιες ισορροπίες ώστε οι μαθητές από άλλους πολιτισμούς να μπορούν να γίνουν μέτοχοι της κυρίαρχης κουλτούρας και να την εμπλουτίσουν από τη δική τους θεώρηση διατηρώντας ταυτόχρονα και το δικαίωμα να απολαμβάνουν και τη δική τους πολιτισμική αυτονομία;

Περί Μουσικής Ταυτότητας καιΠολυπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Καθώς οι μουσικές μειονοτικές κοινωνικές ομάδες έγιναν αναγνωρίσιμες στη διεθνή σκηνή, ξεκίνησε μία σειρά προσπαθειών για τη διάσωση και διατήρηση μουσικών πολιτισμών από όλο τον κόσμο. Με την ίδρυση της ISME, το 1953, και με την υποστήριξη της UNESCO, ξεκίνησαν για πρώτη φορά συστηματικές ενέργειες για την αναγνώριση και εκτίμηση της διαφορετικότητας σε μειονοτικές πολιτισμικές μουσικές ομάδες, τη διάσωση και διατήρηση μουσικών πολιτισμών ανά την υφήλιο. Οι προσπάθειες αυτές άρχισαν να αποδίδουν σημαντικούς καρπούς τη δεκαετία του ’90, ενώ απαιτήθηκε να πάρει το ζήτημα πολιτικές διαστάσεις και να μεθοδευτούν αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών (McCarthy 2004:24).

Αν προσπαθήσουμε, παρά τις δυσκολίες που ενέχονται σε μία τέτοια απόπειρα, να προσδιορίσουμε τη μουσική κουλτούρα των μαθητών μας θα διαπιστώσουμε ότι αυτή αφορά κυρίως σε μουσικές που ακούνε από την τηλεόραση, από CD και MP3, και στις οποίες υπερέχει η pop μουσική, είτε ελληνική είτε ξένη (Κοκκίδου & Τσακιρίδου 2006). Αυτό όμως που επίσης γνωρίζουμε είναι ότι η μουσική ταυτότητα των μαθητών είναι προσωρινή, βρίσκεται σε καθεστώς συνεχούς αναδόμησης και αξιολόγησης, άρα κάποια νέα μουσικά ερεθίσματα που δέχεται ο μαθητής στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής διδασκαλίας – μάθησης, είτε ως ακροατής είτε ως εκτελεστής, μπορούν να τον ωθήσουν να επαναπροσδιορίσει τη μουσική του ταυτότητα. υπό συνεχή διαπραγμάτευση (Roberts 1995). Από έρευνες του Glenn (1992) αποδείχτηκε ότι μέσα από συστηματική μουσική εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την πολιτιστική πολυμορφία, να ξεπεράσουν τα φυλετικά και πολιτισμικά στερεότυπα, να δείχνουν αποδοχή και εκτίμηση σε διαφορετικές κουλτούρες και να κατανικήσουν τις προκαταλήψεις τους, με αποτέλεσμα την άμβλυνση των φυλετικών διακρίσεων.

Η ιδιαίτερη σπουδή της μουσικής μιας κοινωνικής ομάδας αφορά τον κλάδο της εθνομουσικολογίας αλλά η πολυπολιτισμικότητα (*multiculturalism*) είναι μια κοινωνική αξία που εστιάζει στην κοινωνική συνοχή παρά τις όποιες πολιτισμικές διαφορές και ανάγεται σε φιλοσοφική

τάση στα προγράμματα σπουδών μουσικής. Η πρακτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπη με το φαινόμενο του εθνοκεντρισμού – την τάση να βλέπει ο καθένας μόνο από την οπτική της δικιάς του κουλτούρας, να αισθάνεται ανωτερότητα ως μέλος αυτής και να αποτιμά τις άλλες κουλτούρες ως υποδεέστερες (Cummins 1999). Ο Heath Lees (1994) τονίζει ότι όλες οι μουσικές παραδόσεις σχετίζονται θεμελιωδώς με τις έννοιες του «κατέχειν» και του «ανήκειν» και ότι η προσέγγιση της παραδοσιακής μουσικής άλλων λαών έχει τρεις διαστάσεις: την πρόσβαση σε πληροφορίες, τη γνώση και την κατανόηση – αποδοχή.

Στο 21^{ο} Διεθνές Συνέδριο της ISME, η Mary Hookey (1994) παρουσίασε τη θέση της για ένα «πανπολιτισμικό μουσικό πρόγραμμα» στο οποίο η διδακτική προσέγγιση δεν πρέπει να είναι *αναφορικά* με τις διάφορες κουλτούρες αλλά *μέσα από* αυτές και τόνισε ότι πρέπει να αξιοποιήσουμε το γεγονός ότι σήμερα πολλοί μαθητές είναι δίγλωσσοι και έχουν δύο πολιτισμικές ταυτότητες (*bicultural*). Ο David Elliott (1990), αν και τονίζει τη σημασία του πολιτισμικού και ιδεολογικού πλαισίου στην παραγωγή των μουσικών δημιουργημάτων, σημειώνει ότι δεν μπορούμε να αναπαράγουμε, να αντιγράψουμε πιστά μία παράδοση, έναν πολιτισμό μέσα στην τάξη, γιατί θα ήταν μία ενέργεια μιμητική και όχι μεταμορφωτική. Η διδασκαλία της μουσικής είναι ούτως ή άλλως μια πολιτισμική εμπειρία. Ο Banks (1991:14), μελετώντας τις διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, κατέληξε ότι δεν είναι δυνατό οι διδάσκοντες να γνωρίζουν και να είναι ικανοί να βοηθήσουν τους μαθητές να γνωρίσουν τους πολιτισμούς των εθνοτήτων που διαμένουν στις ΗΠΑ, διότι αυτοί υπερβαίνουν τους εκατό. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Josef Sulz (1990) στην Αυστρία, για την αποδοχή και κατανόηση μουσικής από αραβικές χώρες από μαθητές 9-17 ετών, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία των μαθητών τόσο πιο «ανοιχτοί» είναι σε παραδοσιακές μουσικές άλλων χωρών και ότι κρίσιμη ηλικία για την αλλαγή στάσης των παιδιών απέναντι στην παραδοσιακή άλλων χωρών είναι αυτή των 11 ετών. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι μαθητές που σπουδάζουν κάποιο μουσικό όργανο δείχνουν μικρού βαθμού αποδοχή για την εν λόγω μουσική. Τέλος, επισημάνθηκε ότι στα σχολικά προγράμματα σπουδών δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μη-ευρωπαϊκή μουσική και ότι οι δάσκαλοι μουσικής της δημόσιας εκπαίδευσης δεν έχουν τα εφόδια – από τις σπουδές τους – για να χειριστούν αποτελεσματικά την εξοικείωση των μαθητών τους με παραδοσιακές μουσικές από άλλες χώρες.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές αναφορικά με το υλικό μουσικής που θα πλαισιώσει τα μαθήματα πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης είναι το ζήτημα της αυθεντικότητας του υλικού. Ο Keith Swanwick (1994:215) ορίζει την έννοια του «αυθεντικού» ως «τη διατήρηση ή ακόμα και την εκ νεκρών ανάσταση διαφόρων μουσικών στιλ». Ο ίδιος επισημαίνει: «το σχολείο μπορεί εύκολα να μεταλλαχθεί σ' ένα κλειστό σύστημα όπου δεν έχουν λόγο ύπαρξης ιδέες και συμβάντα από τον έξω κόσμο. Οι δάσκαλοι της μητρικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών αναζητούν τρόπους ώστε το μάθημά τους να γίνει πιο αυθεντικό: το διδακτικό υλικό να αποτελείται από 'πραγματικούς' διάλογους, από 'πραγματικές' περιστάσεις επικοινωνίας… Στη μουσική εκπαίδευση αυτό σημαίνει αναγνώριση της πραγματικότητας των μουσικών από όλο τον κόσμο, συνάντηση με αυθεντικές μουσικές. Η εκμάθηση τραγουδιών γραμμένων για παιδιά από «ειδικούς» είναι απλό υποκατάστατο της πραγματικής μουσικής εμπειρίας…(σσ.216-217). Η αυθεντική μουσική εμπειρία συμβαίνει όταν τα άτομα κάνουν και δέχονται τη μουσική ως σημαντική ή σχετική με αυτούς» (σ.219).

Ο φιλόσοφος της μουσικής εκπαίδευσης Bennett Reimer (1994), περιέγραψε με σαφήνεια τις δύο αντικρουόμενες τάσεις που υπάρχουν στον τομέα της μουσικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη τάση (που αντιπροσωπεύεται από τους Sapir, Shweder, Hoffman, Cook και Feld) επικεντρώνει στην εισαγωγή των μαθητών στη μουσική ενός άλλου λαού μέσα από μία διευρυμένη παρουσίαση της κουλτούρας καταγωγής της συγκεκριμένης μουσικής. Βασική προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη της θετικής στάσης, της κατανόησης και του σεβασμού για τον πολιτισμό, ενώ σε επίπεδο

δράσης, προτείνεται στους μαθητές να τραγουδήσουν και να παίξουν απλά έργα του εν λόγω μουσικού πολιτισμού, να κάνουν μία έκθεση (ή ένα ρεπορτάζ) για αυτή τη μουσική και να ακούσουν αντιπροσωπευτικά μουσικά έργα αυτού του μουσικού πολιτισμού. Έτσι, οι μαθητές θα γίνουν «ταξιδευτές του κόσμου» και μέσα από την αποδοχή της μουσικής και του πολιτισμού ενός άλλου έθνους, θα αναπτύξουν μία στάση «πολιτισμικής δημοκρατίας», απορρίπτοντας τη νοοτροπία της «πολιτισμικής αποικιοκρατίας» που απορρέει από τη σπουδή της μουσικής της χώρας διαμονής των μαθητών, και μόνον αυτής. Ο Hoffman (1978) σημειώνει ότι είναι αδύνατο να απομονώσουμε αυτό που αποκαλούμε μουσική από αυτό που αποκαλούμε πολιτισμό, διότι η γνώση μιας μουσικής ταυτίζεται με τη γνώση περί του πολιτισμικού πλαισίου που τη δημιούργησε.

Η δεύτερη τάση, που άπτεται και της θέσης των εθνομουσικολόγων – σύμφωνα με την οποία η αλλαγή από την πρότερη έμφαση στη διαφορετικότητα των μουσικών, στις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις μουσικές του κόσμου δημιουργήθηκε ως αντίδραση στο μουσικό εθνοκεντρισμό – υποστηρίζει ότι η κουλτούρα προσδίδει φυσικά έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στη μουσική αλλά η μουσική πάντα υπερβαίνει τα όρια αυτού του χαρακτήρα διότι αποτελεί οικουμενικό αγαθό: παρά την τεράστια ποικιλία στη μουσική, ο τρόπος που οι άνθρωποι κάνουν μουσική σε όλο τον κόσμο παρουσιάζει πολλές ομοιότητες και μπορεί να ενταχθεί στο ίδιο περίπου πλαίσιο (Nettl 1983:290-300). Ο Harwood (1976) υποστηρίζει πως αποτελεί μύθο ότι η μουσική είναι στενά συνδεδεμένη με μια ιδιαίτερη κουλτούρα, στην οποία κανένας που δεν ανήκει σ' αυτή δεν μπορεί να διεισδύσει. Ο Walker (1990:78-79) επιχειρηματολογεί επ' αυτού λέγοντας πως για να αποφύγουμε να δώσουμε στους μαθητές μια διαιρετή και διχαστική όψη για τον κόσμο, κάθε πολυπολιτισμικό πρόγραμμα μουσικής πρέπει να έχει ως σημείο εκκίνησης το μόνο κοινό χαρακτηριστικό όλων των μουσικών του κόσμου, που είναι ο ήχος αυτός καθαυτός και επισημαίνει ότι είναι η μουσική αυτή που θα προσφέρει μοναδικό πληροφοριακό υλικό σχετικά με τον πολιτισμό που την παρήγαγε. Ο Swanwick (2003:101, 112-113 & 115-116), αναφέρει: «Έργο της μουσικής εκπαίδευσης είναι να καταλύσει τα πολιτισμικά στερεότυπα… Δεν έχει νόημα να λέμε ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την ανατολίτικη, λόγου χάρη, μουσική, αν δεν καταλαβαίνουμε τον πολιτισμό και τον τρόπο σκέψης της ανατολής. Η μουσική είναι ο πολιτισμός… Φυσικά, είναι καλό να γνωρίζουμε κάποια πράγματα, κάποιες πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν να θέσουμε ένα πλαίσιο, αλλά αυτό δεν είναι το ουσιώδες. Η προσέγγιση μουσικών συμβολικών μορφών, η μουσική εκτέλεση ή η απόλαυση μίας μουσικής είναι συνεκτικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν από μόνες τους εκφραστικό νόημα. Το ζήτημα δεν είναι η εστίαση σε μια εναλλακτική μουσική κουλτούρα αλλά ο πλουραλισμός. Τα διάφορα μουσικά στιλ πρέπει να προβάλλονται όχι ως παραδείγματα άλλων πολιτισμών, που επιλέχτηκαν με αυθαίρετο τρόπο, ως στερεότυπα που φέρουν ετικέτες, αλλά ως δημιουργήματα που έχουν ένα εκφραστικό περιεχόμενο, μία ηχητική μοναδικότητα και μία ενδιαφέρουσα συνεκτική μορφή».

Ο Reimer (1994) αναζήτησε και εντόπισε τα πλεονεκτήματα και των δύο τάσεων και προτείνει να μην απορρίπτουμε καμία από τις δύο παραπάνω θέσεις αλλά να αποφεύγουμε τις ακρότητες και τις υπερβολές. Μπορούμε να γίνουμε μέτοχοι της εμπειρίας μιας άλλης μουσικής κουλτούρας, όμως μέχρι σε κάποιο βαθμό. Οι μουσικοπαιδαγωγοί έχουν χρέος να διαφωτίζουν και τις δύο σημαντικές διαστάσεις των μουσικών του κόσμου: πρώτον, ότι η μουσική είναι μία εκφραστική ηχητική φόρμα, όχι μεμονωμένα αλλά μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, και δεύτερον, ότι οι πολιτισμικές αξίες και εμπειρίες μεταλλάσσονται σε μουσική όταν αποκτούν μία εκφραστική ηχητική φόρμα. Ακόμα, ο Reimer υποστηρίζει πως το ζήτημα δεν πρέπει να πολώνεται στη μανιχαϊστική οπτική, σ' αυτή της ατομικότητας έναντι της οικουμενικότητας, στο ειδικό / διακριτό απέναντι στο γενικό και στο «εγώ» ή «εμείς» έναντι των «άλλων». Εξ ου και κάθε άνθρωπος είναι σαν όλους τους ανθρώπους, είναι όπως μερικοί άνθρωποι, είναι μοναδικός.

Επιλογικές παρατηρήσεις – Προτάσεις

Σήμερα η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι μία αναγκαιότητα καθώς η πολιτισμική διάχυση έχει φτάσει σε αξιοσημείωτα υψηλό βαθμό, λόγω της δραματικής αύξησης στην κίνηση και στον αριθμό των μεταναστών σε όλο τον κόσμο. Επιπροσθέτως, η γνώση και η αποδοχή της παράδοσης άλλων λαών, δεν αποδυναμώνει μόνο τις προκαταλήψεις, αλλά παράλληλα αυξάνει την εμπιστοσύνη και τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών που διαφέρουν λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς και λόγω πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Τελικά, τα δύο μείζονα ερωτήματα αναφορικά με τη πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι: η μουσική στα προγράμματα σπουδών χρησιμοποιείται για τη γνωριμία με έναν πολιτισμό και την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά μιας εθνότητας ή το πολιτισμικό και εθνικό πλαίσιο πρέπει να είναι η βάση για να διδάξουμε μουσική; Πρέπει να συσχετίζουμε και να συμπληρώνουμε τη μουσική διδασκαλία με μη-μουσικές αναφορές; Κάθε μέθοδος έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αλλά αυτό που προέχει είναι, σε κάθε περίπτωση, να βασιζόμαστε σε αυθεντικό υλικό και να προσπαθούμε να δίνουμε περιορισμένο όγκο υλικού ώστε να αποφύγουμε να οδηγήσουμε σύγχυση στους μαθητές μας ή να τους αποπροσανατολίσουμε. Γενικά, είναι καλό να προωθούμε τη γνωριμία και εξοικείωση με ένα ευρύ πεδίο μουσικών πολιτισμών, αποφεύγοντας με επιδεξιότητα τον εκπολιτισμό των μαθητών σε μία και μοναδική κουλτούρα.

Ο Bruno Nettl (1998) προτείνει οι μουσικές του κόσμου να εισάγονται στη σχολική μουσική εκπαίδευση με πολυεπίπεδο τρόπο και με μεθοδολογικό εργαλείο τη σύγκριση επί των δομικών τους στοιχείων αλλά και επί του πολιτισμικού πλαισίου. Η πρότασή του αφορά στη συγκριτική προσέγγιση των μουσικών και στην κατανόηση αυτών: μέσα από μουσικούς όρους· ως τέχνη που συνδέεται και με άλλα πεδία μιας κουλτούρας· ως ήχο, ως συμπεριφορά και ως ιδέα· ως κάτι που έχει συνέχεια αλλά υφίσταται και αλλαγές· ως φαινόμενο που κάνει διακριτούς τους πολιτισμούς αλλά ταυτόχρονα τους φέρνει και πιο κοντά· ως αποτέλεσμα ιδιαίτερων τρόπων μετάδοσης· ως σύνολο βασικών αρχών ιδιαίτερων κουλτούρων· ως κάτι που θα μελετηθεί και θα αναλυθεί έξωθεν αλλά και ως κάτι που θα μάθουμε και θα εκτελούμε υπό την καθοδήγηση κάποιου που είναι γνώστης/μέτοχος αυτής της κουλτούρας.

Συμπερασματικά, μέσα από μουσικές δράσεις ακρόασης, αξιολόγησης και εκτέλεσης μπορούμε α) να προσφέρουμε στους μαθητές μας τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς β) να στοχεύσουμε στην ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων και της κριτικής σκέψης των παιδιών καθώς θα εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα στοιχεία μουσικού πολιτισμού που γνωρίζουν και σε αυτά που μαθαίνουν και που αφορούν μουσικές και γνωρίσματα από άλλους πολιτισμούς και γ) να ωθήσουμε τους μαθητές μας στην υιοθέτηση νέων συμπεριφορών αναφορικά με το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την άρση των προκαταλήψεων.

Επιπλέον, πρέπει να εστιάσουμε και σε δυσκολίες αναφορικά με τις περιορισμένες γνώσεις των διδασκόντων σχετικά με πολιτισμούς του κόσμου. Ο Christopher Small (1999) διακρίνει μία ισχυρή τάση στους δυτικούς μουσικούς αλλά και στους δυτικούς δασκάλους μουσικής για αποκλειστική ενασχόληση με έργα δυτικής μουσικής καθώς και για αδιαμφισβήτητη αποδοχή αυτών ως «οικουμενική μουσική». Ανάλογα, και άλλοι ερευνητές (Scott & Pinto 2001, Neuharth-Pritchett, Reiff & Pearson 2001) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για να διαπραγματευτούν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών τους. Άρα, χρειαζόμαστε επιπλέον επιμόρφωση για να διαχειριστούμε αποτελεσματικά τα τόσο σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική /διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Και ακόμα, πρέπει να διεκδικήσουμε αναθεωρημένες εκπαιδευτικές πολιτικές που να συναντούν και να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, τόσο αυτών του κυρίαρχου πολιτισμού όσο και αυτών από άλλους πολιτισμούς.

Χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό – και παιδαγωγικό – εφαλτήριο τη μουσική κουλτούρα του μαθητή ίσως μπορούμε να ξεπεράσουμε την έλλειψη της δεκτικότητας κάποιων μαθητών στις μουσικές άλλων κοινωνικών ομάδων. Άρα, πρέπει να δείχνουμε κατ' αρχήν σεβασμό και να μην απορρίπτουμε τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών αν θέλουμε να επιδείξουν κι αυτοί με τη σειρά τους ανοχή και σεβασμό για άλλους μουσικούς πολιτισμούς. Και είναι καλό να θυμόμαστε ότι η μεγαλύτερη απειλή για την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση δεν είναι η μονοπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αλλά οι «μουσικές της παγκοσμιοποίησης», οι «βιομηχανοποιημένες μουσικές» που το μόνο που προσφέρουν είναι ο πλουτισμός και το γιγάντωμα κάποιων πολυεθνικών (Goodkin 1998).

Μπορούμε να προβάλλουμε την αξία των «άλλων» πολιτισμών μέσα από καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και φεστιβάλ στα οποία θα γιορτάζουμε τον πολιτισμικό πλουραλισμό όχι μόνο με μουσικές αλλά και με χορούς, ενδυμασίες, εικόνες, γεύσεις και αρώματα. Μπορούμε να εμπλέξουμε στο μάθημά μας τους γονείς μαθητών από άλλες κουλτούρες, ή άλλα άτομα που μπορούν να μας «ταξιδέψουν» με τις μουσικές τους και τις ιστορίες τους, και να τους ζητήσουμε να μας μιλήσουν για τα έθιμα και τις γιορτές τους, να μας τραγουδήσουν, να μοιραστούν με τα παιδιά της τάξης την άποψή τους για τις διαφορές και τις ομοιότητες που έχουν εντοπίσει ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αν η μουσική εκπαίδευση στοχεύει στην έκθεση των μαθητών σε ποικίλες μουσικές κουλτούρες χωρίς να τους καταστεί ικανούς να κατακτήσουν τα νοητικά σχήματα – είτε αναφορικά με το πολιτισμικό πλαίσιο είτε αναφορικά με τα μουσικά χαρακτηριστικά – μέσα από τα οποία θα μπορέσουν να προσεγγίσουν πραγματικά τη μουσική που ακούνε ή παίζουν τότε η διαδικασία αυτή θα παραμείνει ρηχή και επιδερμική.

Βιβλιογραφία (Ελληνική και Ξενόγλωσση)

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός* (μτφρ. Δ. Λαφαζάνη). 2η Έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κανακουσάκη, Ε. (2003). Κύριοι άξονες για την παιδεία των πολιτών της ενωμένης Ευρώπης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ.57-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοκκίδου, Μ. & Τσακιρίδου, Ε. (2006). Μουσική και Παιδί: οι απόψεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδνόν,* (στο τυπογραφείο).

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (1996). Ευρωπαϊκές μεταναστευτικές τάσεις και επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακράκης *Ευρώπη και Εκπαίδευση* (σσ. 136-149). Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Mialaret, G. (1996). Η Ευρώπη και η Εκπαίδευση. Στο Π. Καλογιαννάκη – Β. Μακράκης *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Mitter, W. (1996). Η πολυ-πολιτισμικότητα στην Ευρώπη. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακράκης *Ευρώπη και Εκπαίδευση* (σσ. 123-135). Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Banks, J. A. (1991) *Teaching Strategies for Ethnic Studies.* 5η Έκδοση. Boston: Allyn and Bacon.

Calhoun, C. (2002). "Multiculturalism". *Oxford Dictionary of the Social Science.* Oxford: Oxford University Press.

Cook, N. (1990). *Music, Imagination, and Culture.* Oxford: Clarendon Press.

Elliott, D. (1990). Music as Culture: Towards a Multicultural Concept of Arts Education. *Journal of Aesthetic Education,* 24 (1), 147-166.

Feld, S. (1982). *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Glenn, K. (1992). The Many Benefits of Music Education – Now and in the Future. *NASSP Bulletin*, τομ.76, No. 544, 1-4.

Goodkin, D. (1998). Polycentric Music Education. Στο B. Lundquist & C. K. Szego *Musics of the World's Cultures* (σσ. 56-74). U.K.: ISME/CIRCME

Harwood, D.L. (1976). Universals in Music: A Perspective From Cognitive Psychology. *Ethnomusicology,* 20, 530-539.

Hoffman, S. B. (1978). Epistemology and Music: A Javanese Example. *Ethnomusicology,* XXII, 68-69.

Hookey, M. (1994). Culturally Responsive Music Education: Implications for Curriculum Development and Implementation. Στο H. Lees (επιμ.) *Musical Connections: Tradition and Change –Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education* (σσ.84-91). Auckland, New Zealand: University of Auckland.

Lees, H. (1994). "Something Rich and Strange": Musical Fundamentals and the Tradition of Change. Στο Lees, H. (επιμ) *Musical Connections: Tradition and Change – Proceedings of the 21st World Conference of the International Society of Music Education* (σσ.1-7). Auckland, New Zealand: University of Auckland.

McCarthy, M. (2004). *Toward a Global Community: The International Society for Music Education 1953-2003*. Nedlands, Western Australia: ISME.

Mitter, W. (1992). Multicultural Education: Basic considerations in an interdisciplinary approach. *Prospects,* 22(1), 31-40.

Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology.* Urbana, IL: University of Illinois Press.

Nettl, B. (1998). An Ethnomusiciological Perspective. Στο B. Lundquist & C. K. Szego *Musics of the World's Cultures* (σσ. 23-28). U.K.: ISME/CIRCME

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. & Pearson, C. (2001). Through the eyes of pre-service teachers: Implications for the multicultural journey from teacher education. *Journal of Research in Childhood Education,* 15(2), 256-269.

Reimer, B. (1994). Can We Understand Music of Foreign Cultures? Στο H. Lees (επιμ.) *Musical Connections: Tradition and Change –Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education* (σσ.227-245). Auckland, New Zealand: University of Auckland.

Roberts, B. A. (1995, fall). Children, Music and State Schooling. *Canadian Music Educator,* 37(1), 1-6.

Scott, K. & Pinto, A. (2001). Revolutionizing multicultural education staff development. *Equity and Excellence in Education,* 34(1), 32-42.

Shweder, R. A. (1991). *Thinking Through Cultures.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Silvers, A. (1999). Multiculturalism and the aesthetics of recognition: Reflections on Celebrating Pluralism. *The Journal of Aesthetic Education*, 33(1), 95-103.

Small, C. (1999). Musicking: the means of performing and listening: A lecture. *Music Education Research*, 1 (1), 661-625.

Steffen, G. (1981). Interkulturelles Lernen. Lernen mit Ausländern. Στο U. Sandfuchs *Lehren und Lernen mit Ausländern*. Bad Heilbrunn.

Sulz, J. (1990). The Status of Arabian Music In the European World. *Proceedings of the 19th World Conference of the International Society for Music Education* (σσ.275-281). New Zealand: University of Canterbury.

Swanwick, K. (1994) Authenticity and the Reality of Musical Experience. Στο H. Lees (επιμ.) *Musical Connections: Tradition and Change –Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education,* (σσ.215-226). Auckland, New Zealand: University of Auckland.

Swanwick, K. (2003). *Music, Mind and Education.* 7η Έκδοση. London and New York: Routledge/ Falmer.

Walker, R. (1990). Multiculturalism in the Teaching of Music. Στο V. D'Oyley & Shapson, S. M. (επιμ.) *Innovative Multicultural Teaching.* Toronto: Kagan and Woo.

Βιογραφικό

Μαρία Κοκκίδου: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε Κλασσική Κιθάρα, Ανώτερα Θεωρητικά (πτυχία Ειδικού Αρμονίας, Αντίστιξης και Ενοργάνωσης) και Μουσική Παιδαγωγική. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ., κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Α.Π.Θ.) και διδάκτωρ στο πεδίο της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι μέλος του Δ.Σ. της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής ομάδας "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ", με την οποία έχει συγγράψει και εκδώσει τα βιβλία *"Το σχολείο εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας"* (1994-εκδ.: Ι.Ν.Σ.-Α.Π.Θ.) και *"Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση"* (1999-εκδ.: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ) και καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρίας «Θεατρική Αναζήτηση». Έχει εκπονήσει πρόγραμμα μουσικής και θεατρικής αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια, ημερίδες και σεμινάρια ως εισηγήτρια και εμψυχώτρια σε θέματα καλλιτεχνικής παιδείας και μουσικής παιδαγωγικής. Είναι μέλος της ΕΕΜΕ, της ΕΕΜΑΠΕ, της ΟΜΕΡ, της ΕΑS, της ISME και της ASCD. Υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Κοζάνης, είναι επιμορφώτρια των Π.Ε.Κ. και διδάσκει ως Ειδική Επιστήμων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο μάθημα της Διδακτικής της Μουσικής και σε μαθήματα επιλογής σχετικά με την Αισθητική Παιδεία.

Curriculum Vitae

May Kokkidou was born in Thessaloniki. (Ph.D. Department of Elementary Education of University of Western Macedonia). She teaches within the field of Music-Pedagogy at the Department of Elementary Education of University of Western Macedonia. She has been posted as music educator and kindergarten teacher in Primary Education. She obtains a B.Sc. degree from the Preschool Education Academy of Thessaloniki and a B.Sc. from the Department of Preschool Education, Aristotle University of Thessaloniki. She also obtains a M.Sc. Degree on the field of Language-History and Culture from the Department of Primary Education of Florina, Aristotle University of Thessaloniki. She has degrees in Classical Guitar, Higher Harmonic Theory, Counterpoint and Band Orchestration. She is a member of ISME, OMEP, EAS, ASCD, GSME and EEMAPE and of artistic - pedagogical groups. She is author of several articles and books on School Music Education, Music Pedagogy and Aesthetic Education.

Μουσικές Ταυτότητες και Εκπαίδευση

Φοράρη Αντωνία
forari.a@intercollege.ac.cy

Keywords: Παγκοσμιοποίηση, Μουσική Ταυτότητα, Μουσικό Υβρίδιο, Μουσική Ιδεολογία, Πολυπολιτισμική Κοινωνία
Globalization, Musical Identity, Musical Hybrid, Music Ideology, Multicultural Society

Περίληψη
Στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, το ζήτημα της κατασκευής των μουσικών ταυτοτήτων προσελκύει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών, κυρίως εξαιτίας των ραγδαίων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες στο παγκόσμιο γίγνεσθαι.
Κυρίως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης κατέστησε τους περισσότερους μουσικούς πολιτισμούς ετερογενείς στη σύνθεσή τους. Αυτή η συνθήκη είναι άλλωστε που μας οδηγεί στο να διερωτηθούμε κατά πόσο είμαστε μουσικά υβρίδια. Με άλλα λόγια: η μουσική μας ταυτότητα είναι μια σύνθεση ποικίλων μουσικών πολιτισμών, και αυτό, σε μεγάλο βαθμό, είναι αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης.
Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική εκπαίδευση σήμερα καλείται να αναθεωρήσει τις αρχές και τις πρακτικές της, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία των μουσικών υβριδίων και της διαφορετικότητας των μουσικών πολιτισμών.
Τα ερωτήματα που γεννούνται είναι καίρια: ποιον από όλους τους μουσικούς πολιτισμούς θα πρέπει να προάγει το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής; Ποιο μουσικό πολιτισμό φέρνουν οι μαθητές στην τάξη και ποια η σχέση του με τον μουσικό πολιτισμό του δασκάλου και του αναλυτικού προγράμματος της μουσικής; Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου της μουσικής σε αυτή την σύγκρουση μουσικών ταυτοτήτων και πολιτισμών; Υπάρχει, τελικά, μια «παγκοσμιοποιημένη» μουσική ταυτότητα;
Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα εργασία, όχι όμως με ένα απόλυτο τρόπο. Στόχος είναι ο καθένας μας να αναστοχαστεί τις «θεωρίες της πρακτικής» του μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Τέλος, η εργασία εισηγείται την αμφισβήτηση της εδραιωμένης μουσικής ιδεολογίας, η οποία αναπαράγει συγκεκριμένες μουσικές αξίες και πρακτικές στα σχολεία, νομιμοποιώντας ως ανώτερο ένα μόνο μουσικό πολιτισμό, αυτόν της δυτικής έντεχνης μουσικής.

Musical Identities and Education

Abstract
In the field of music education, there is a renewed interest regarding the construction of musical identities, particularly, since the social, political and economic transformations that western societies experienced during the last decades.
Globalization, largely, transformed most musical cultures and constituted them heterogeneous in their composition. This change suggests that we might all be musical hybrids. In other words: our musical identity is a synthesis of diverse musical cultures, basically, as a result of globalization.
Thus, nowadays, music education is called to redefine its framework and practices to respond to the multicultural society of musical hybrids, diversity and difference of musical cultures.
The questions which are raised are crucial: which and whose musical culture will the music curriculum facilitate? Which musical culture do the students bring to the classroom and how it relates to the musical culture of the teacher and the music curriculum? What is the role of the music teacher in this conflict between musical identities and cultures? Is there such a thing as a 'globalized' musical identity?
These are the questions that I attempt to answer, although not in a positivistic manner. The task is to urge you to reflect on your 'practical theories' from a socio-political point of view. Finally, I point out that it is still necessary to challenge musical ideology which tends to reproduce certain musical values and practices in schooling, reifying and legitimizing a particular kind of musical culture as superior, i.e. western classical music,.

Εισαγωγή

Καθώς το κοινωνικό γίγνεσθαι γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο, μια μελέτη που εστιάζει το ενδιαφέρον της στις μουσικές ταυτότητες μέσα στην επίσημη μουσική εκπαιδευτική πράξη, αναπόφευκτα αντιμετωπίζει ζητήματα και διλήμματα που δύσκολα απαντώνται και αντιμετωπίζονται, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το εγχείρημα αυτό γίνεται ακόμα πιο δύσκολο, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο χώρος της κοινωνιολογίας της μουσικής εκπαίδευσης στην ευρύτερη ελληνική πραγματικότητα βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακή κατάσταση, με πενιχρά ερευνητικά αποτελέσματα. Και όλα αυτά συμβαίνουν σε μια εποχή που ο μαθητικός πληθυσμός αντιπροσωπεύει ποικίλες, διαφορετικές και άρα αντικρουόμενες μουσικές ταυτότητες. Ενδεικτικά αναφέρω τους μαθητές των σχολείων της Κύπρου, των οποίων οι μουσικές ταυτότητες διαφέρουν, καθώς αυτοί μπορεί να είναι παιδιά μειονοτικών ομάδων της Κύπρου, (όπως οι Μαρωνίτες, οι Αρμένιοι κ.λπ.), παιδιά πολιτικών μεταναστών (από χώρες για παράδειγμα του πρώην Ανατολικού μπλοκ), παιδιά οικονομικών μεταναστών (από χώρες όπως η Σρι Λάνκα και οι Φιλιππίνες), παιδιά Κύπριων επαναπατρησθέντων (από χώρες όπως η Νότιος Αφρική και η Αγγλία), ή παιδιά ξένων μεταναστών (από χώρες όπως η Βρετανία, ο Λίβανος και το Ισραήλ). Δεν θα πρέπει επίσης να παραληφθούν τα παιδιά των Τουρκοκυπρίων, που μετά τα τελευταία πολιτικά γεγονότα έχουν ιδιαίτερα αυξηθεί. Όλα αυτά τα παιδιά δημιουργούν έντονη μουσική πολιτισμική ποικιλότητα, που εμείς οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε, αν θέλουμε να διδάξουμε μουσική με τρόπο αποτελεσματικό (ό,τι κι αν εννοούμε με το «αποτελεσματικό»).

Μέσα, λοιπόν, σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης γεννιούνται κρίσιμα ερωτήματα: πώς κατασκευάζονται οι μουσικές ταυτότητες; ποιαν απ' όλες τις μουσικές ταυτότητες θα πρέπει να προάγει ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής; Ποια μουσική ταυτότητα φέρνουν οι μαθητές στην τάξη και ποια η σχέση της με τη μουσική ταυτότητα του δασκάλου και με αυτή που προάγει το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής; Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου της μουσικής σε μια ενδεχόμενη σύγκρουση μουσικών ταυτοτήτων και πολιτισμών; Σε αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρήσω να δώσω κάποια απάντηση, όχι όμως με ένα απόλυτο τρόπο, αφού πιστεύω πως καμία απάντηση δεν μπορεί να εξηγήσει κοινωνικά ζητήματα με τρόπο απόλυτο και ολοκληκληρωτικό. Έτσι, μέσα από ένα μεταμοντέρνο πρίσμα, μέσα από το οποίο η κάθε μεγάλη αφήγηση διαθλάται και διασπάται, θα επιχειρήσω να προσφέρω μια μερική και τοπική αφήγηση που αφορά συγκεκριμένα στην κυπριακή μουσική εκπαίδευση του σήμερα. Στο τέλος θα κάνω κάποιες εισηγήσεις στους εκπαιδευτικούς, σε ό,τι αφορά το ζήτημα της ποικιλότητας των μουσικών ταυτοτήτων, καλώντας τους να είναι συνειδητοποιημένοι σε θέματα μουσικής πολιτισμικής ετερότητας, να αμφισβητήσουν εδραιωμένες μουσικές ιδεολογίες και να αναστοχαστούν τις «θεωρίες της πρακτικής» τους μέσα από ένα κοινωνικοπολιτικό πρίσμα.

Ωστόσο, προτού απαντήσω στα ερωτήματα που έθεσα πιο πάνω, κρίνω σκόπιμο να αναφερθώ στον τρόπο που η σύγχρονη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της μουσικής εκπαίδευσης περιγράφει την κατασκευή των μουσικών ταυτοτήτων.

Κατασκευή μουσικών ταυτοτήτων

Η πιο πάνω αναφορά στις διάφορες μουσικές ταυτότητες που υπάρχουν στα σχολεία της Κύπρου έγινε με βάση την παράμετρο έθνος. Η σύγχρονη κοινωνιολογία της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης έχει να επιδείξει παραδείγματα ερευνών στις οποίες οι μουσικές ταυτότητες κατασκευάζονται σε σχέση και με άλλες κοινωνικές παραμέτρους, όπως η κοινωνική τάξη, η φυλή, το γένος, η γλώσσα και το θρήσκευμα. Ενδεικτικά αναφέρω κάποιες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό, σε σχέση με την παράμετρο κοινωνική τάξη, οι οποίες έδειξαν πως παιδιά της εργατικής τάξης δεν δείχνουν έντονη προτίμηση στην κλασική μουσική και προσδίδουν μεγαλύτερη αξία στη

δημοφιλή μουσική (Green, 2003). Σε σχέση με την παράμετρο φύλο, και πάλιν έρευνες από το εξωτερικό, έδειξαν πως τα κορίτσια δείχνουν μια μικρή προτίμηση στην κλασική μουσική ενώ τα αγόρια προσδίδουν μεγαλύτερη αξία στη δημοφιλή μουσική (Green, 1997). Το τραγούδι φαίνεται να θεωρείται «γυναικεία» δραστηριότητα. (Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να εξηγηθεί και το γεγονός πως στα σχολεία της Κύπρου οι χορωδίες αποτελούνται κυρίως από κορίτσια). Σε σχέση με την παράμετρο φυλή, αναφέρω την σύνδεση της αφρο-αμερικάνικης μουσικής (rap, reggae) με το νέγρικο πληθυσμό παρά το γεγονός ότι πλέον αυτά τα είδη μουσικής έχουν περάσει στη μουσική δημιουργία και άλλων χωρών.

Σημαντική για τα ελληνικά δεδομένα[1] είναι η έρευνα της Αύρας Πιερίδου, που εξετάζει την κατασκευή των μουσικών ταυτοτήτων ελληνοκυπρίων μαθητών, από εννέα μέχρι έντεκα χρονών (Pieridou, 2006). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως οι μουσικές ταυτότητες των συγκεκριμένων παιδιών καθορίζονται από την ελληνική τους εθνικότητα, αλλά και ότι επηρεάζονται από τα ηγεμονικά νοήματα των Δυτικών και παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών. Η σημαντικότητα της έρευνας αυτής έγκειται στο ότι οι παράμετροι που λήφθηκαν υπόψη για την κατασκευή των μουσικών ταυτοτήτων σχετίζονται τόσο με το τοπικό όσο και με παγκόσμιο πλαίσιο. Το παγκόσμιο πλαίσιο σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Για να γίνω κατανοητή αναφέρω τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με το παγκόσμιο πλαίσιο και διαμορφώνουν καθοριστικά την σχέση μας με τη μουσική: Πρώτο, ο ακροατής έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια τεράστια ποικιλία διαφορετικών ειδών μουσικής, αφού το διαδίκτυο έχει δραματικά αλλάξει τον τρόπο που διαδίδεται και προσλαμβάνεται η μουσική, καθώς παρέχει στον ακροατή τη δυνατότητα να «κατεβάσει» μια τεράστια ποικιλία από MP3 και να τα αποθηκεύσει στο IPod του. Δεύτερον, τα διάφορα μουσικά κανάλια παγκόσμιας εμβέλειας (π.χ. MTV), με την συνεχή επανάληψη του βίντεο κλιπ ενός τραγουδιού πιθανότητα να εξασφαλίσουν και την είσοδο του τραγουδιού αυτού στα charts, διαμορφώνοντας και καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό έτσι τα μουσικά μας ακούσματα. Τρίτο, η λίστα των charts με τα πιο δημοφιλή τραγούδια επηρεάζει τις μουσικές μας προτιμήσεις και τέταρτο, η μουσική βιομηχανία καθημερινά, και μονόδρομα, επιβάλλει μια μουσική παραγωγή από τις ΗΠΑ, σε αντίστοιχα μικρότερα εθνικά ΜΜΕ. Δίνω το παράδειγμα της Heaven Music, την σχέση της με τον Ant1 Ελλάδας και στη συνέχεια με τα μουσικά προγράμματα, όπως το Fame Story και με την παραγωγή νεαρών σταρ και με τον εμπλουτισμό του star-system. Όλοι αυτοί οι παράγοντες που προέρχονται από το παγκόσμιο στερέωμα καθορίζουν τη μουσική μας ταυτότητα.

Έτσι θα πρέπει πλέον να θεωρείται πως οτιδήποτε συμβαίνει σε κάποια κοινωνία ολοένα και περισσότερο συνδέεται με γεγονότα που συμβαίνουν σε άλλα μέρη του κόσμου, σαν ένα από τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης που τελικά επηρεάζουν τη σχέση μας με τη μουσική. Έτσι λοιπόν οι μουσικές ταυτότητες δεν μπορούν να μελετηθούν ξέχωρα ούτε από το παγκόσμιο γίγνεσθαι αλλά ούτε από το τοπικό (Bennett, 2000). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, πολλές φορές, οι μουσικές ταυτότητες να είναι ένα μείγμα διαφορετικών μουσικών πολιτισμών και μουσικών στοιχείων (Gilroy, 1993). Δηλαδή οι μουσικές ταυτότητες, σαν υβρίδια - κατασκευάσματα, ενσωματώνουν στοιχεία από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς. Για παράδειγμα, ένα κορίτσι από την Κύπρο μπορεί να έχει την εξής υβριδική μουσική ταυτότητα: να ακούει τον Σάκη Ρουβά γιατί της αρέσει η εμφάνισή του, να ακούει επίσης στο σπίτι της ελληνικό λαϊκό τραγούδι, αφού αυτή είναι η προτίμηση του πατέρα της, να έχει ακούσματα της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής αφού ο παππούς της είναι παραδοσιακός οργανοπαίκτης στο χωριό του, να ακούει κλασική

[i] Αξιόλογη είναι επίσης η έρευνα της Μαρίας Χναράκη που αφορούσε στην κατασκευή της κρητικής μουσικής ταυτότητας (Hnaraki, 2002). Η έρευνα αυτή παρόλο που δεν έχει άμεσες εκπαιδευτικές αναφορές αποτελεί μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση της κρητικής μουσικής ταυτότητας, σαν ένα αμάλγαμα τοπικών, παγκόσμιων και κοινωνικών επιδράσεων.

μουσική στο σχολείο αφού είναι η προτίμηση του δασκάλου της, και να ακούει ξένη ροκ, ραπ, χιπ-χοπ στα διάφορα νυχτερινά clubs όπου διασκεδάζει.

Συνοπτικά θα πρέπει να κρατήσουμε πως οι μουσικές ταυτότητες είναι καθορισμένες σε κάποιο βαθμό από κοινωνικούς παράγοντες και δεν είναι σε καμία περίπτωση «καθαρές» και «απόλυτες» προσωπικές μας προτιμήσεις. Με άλλα λόγια, διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες καθορίζουν τη σχέση μας με τη μουσική και το πώς σκεφτόμαστε για τη μουσική, δηλ. τη μουσική μας ταυτότητα. Στη διαδικασία του μουσικού μας εκπολιτισμού (musical enculturation) κατασκευάζουμε μια μουσική ταυτότητα που είναι άρρηκτα δεμένη με το τοπικό αλλά και το παγκόσμιο πλαίσιο μέσα στην κοινωνία που ανήκουμε. Για αυτό και οι μουσικές ταυτότητες συνεχώς μεταβάλλονται και δεν είναι ποτέ στατικές, αφού οι κοινωνικοί παράγοντες αλλάζουν ραγδαία, διαμορφώνοντάς τες ανάλογα. Έτσι, οι μουσικές μας ταυτότητες «υβριδιοποιούνται», αφού ποικίλες μουσικές εμπειρίες και προτιμήσεις συνθέτουν το μουσικό μας είναι.

Άρα, η μουσική είναι κάτι πέραν μιας μορφής τέχνης. Η μουσική ή καλύτερα η μουσική μας ταυτότητα, ως μια κοινωνικοπολιτική κατασκευή, μας προσδιορίζει. Πολύ εύστοχα ο Bourdieu υποστήριξε πως η μουσική λειτουργεί σαν διάκριση. Γράφει χαρακτηριστικά: «τίποτα δεν πιστοποιεί πιο ξεκάθαρα την κοινωνική τάξη κάποιου, τίποτα πιο αναμφισβήτητα δεν κατατάσσει κάποιον, όσο οι προτιμήσεις του στη μουσική» (Distinction, 1984). Έτσι, η μουσική μας ταυτότητα λειτουργεί σαν μέσο αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικής σηματοδότησης με τους γύρω μας. Ας αναλογιστούμε, λοιπόν, πώς οι πιο πάνω παράγοντες, αλλά επίσης και οι πολιτικές μας προτιμήσεις, η οικογένειά μας, η ανατροφή μας σε χωριό ή πόλη, η διαμονή μας στο κέντρο της πόλης ή στα προάστια, το επάγγελμά μας, η οικονομική μας κατάσταση κ.λπ. έχουν διαμορφώσει τη *μοναδική* μουσική ταυτότητα του καθενός.

Μέχρι αυτό το σημείο έχω περιγράψει πώς κατασκευάζονται οι μουσικές ταυτότητες. Στη συνέχεια θα επιχειρήσω, είτε μέσω της βιβλιογραφίας είτε μέσω δικών μου ερευνητικών δεδομένων, να εντοπίσω πώς κάποιες πεποιθήσεις καθορίζουν τη σχέση μας με την μουσική -άρα και την διαρκή διαδικασία κατασκευής και αναθεώρησης της μουσικής μας ταυτότητας– μέσα στην επίσημη μουσική εκπαιδευτική πράξη.

Μουσικές Ταυτότητες και Μουσική Εκπαίδευση

Σήμερα, μια πηγή που παράγει πολιτισμικές διαφορές έχει να κάνει με το δίπολο που αφορά στη διχοτομία ανώτερη και κατώτερη τέχνη. Το δίπολο αυτό έχει ιστορικές ρίζες και θεωρεί πως η μουσική της ανώτερης κοινωνικής τάξης διαφέρει από αυτή της κατώτερης. Με τον όρο ανώτερη τέχνη ή αλλιώς έντεχνη μουσική ή αλλιώς ελίτ μουσικός πολιτισμός (high art) εννοούμε τη μουσική παράδοση της Δυτικής κεντρικής Ευρώπης, κυρίως από τον Bach και μετά, ενώ με τον όρο κατώτερη μουσική (low art) εννοούμε τη μεγάλη γκάμα της δημοφιλούς μουσικής, όπως λ.χ. της ποπ, της ροκ, κλπ. Μέσα από αυτό το πρίσμα της ανώτερης μουσικής, ο μοναδικός πολιτισμός που είναι πραγματικός και αυθεντικός είναι η Δυτική μουσική, η οποία απειλείται από τον μαζικό πολιτισμό που είναι νόθος και δεν προάγει την καλή ζωή (Cook, 1998). Η ανώτερη τέχνη απαιτεί έντονες πνευματικές δραστηριότητες ενώ η κατώτερη συνδέεται με το σώμα και είναι αυτό που λέμε cool (Moore, 2002).

Θα εξετάσουμε σε αυτό το σημείο δύο προσεγγίσεις που αφορούν στο πού και πώς εντοπίζουν η κάθε μια την αξία της μουσικής: την φορμαλιστική και την πολιτισμική [2]. Τώρα πια οι μουσικολόγοι άρχισαν να αναθεωρούν τις απόψεις τους και πλέον δηλώνουν ξεκάθαρα την

[2] Για μια επισκόπηση των δύο αυτών προσεγγίσεων μέσα από το πρίσμα της κοινωνιολογίας της μουσικής, βλ. Martin, 1996.

παράλειψη της παραδοσιακής μουσικολογίας να λάβει υπόψη της εξωμουσικούς παράγοντες και καταρρίπτουν την συνεχή εμμονή της στον φορμαλισμό, δηλ. την ιδέα της απόλυτης, της καθαρής μουσικής που γίνεται κατανοητή με τους δικούς της όρους, ανεξάρτητα από διαγραφόμενα νοήματα ή κοινωνικά συμφραζόμενα (McClary & Walser, 1990). Στο φορμαλισμό, η μουσική θεωρείται αυτόνομη και ότι προέρχεται αβίαστα από το πνεύμα. Η μουσική δεν ανοίγει παράθυρο σε ένα άλλο κόσμο, ούτε λέει ιστορίες, ούτε έχει περιεχόμενο με τη συνηθισμένη έννοια του όρου. Η ουσία της μουσικής προέρχεται από το ίδιο το μουσικό κείμενο και μόνο. Είναι το γνωστό «τέχνη για την τέχνη». Η μουσική είναι άχρονη και παγκόσμια. Έτσι, η αισθητική αξία εδώ προσδιορίζεται μόνο σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο του έργου καθαυτό, από συγκεκριμένα στοιχεία. Εδώ πρέπει να διαγράψουμε κάθε φορτίο κοινωνικό, πολιτικό και ηθικό αφού όλα αυτά διαστρεβλώνουν το τι εστί τέχνη. Σε αυτή την περίπτωση, για να απολαύσεις τη μουσική πρέπει να γνωρίζεις στοιχεία θεωρίας της μουσικής (ρυθμό, μελωδία, αρμονία, φόρμα, κ.λπ.). Με δύο λέξεις, αυτόνομη μουσική.

Από την άλλη πλευρά έχουμε τις πολιτισμικές προσεγγίσεις που βλέπουν πώς κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα καθορίζουν τη σχέση μας με τη μουσική. Τέτοιες προσεγγίσεις γίνονται από την κοινωνιολογία της μουσικής, την ανθρωπολογία της μουσικής, την εθνομουσικολογία, τη μουσική σημειολογία. Ποιος όμως μπορεί να αμφισβητήσει ότι η μουσική μάς συγκινεί, ότι συνδέουμε τη μουσική με πρόσωπα (π.χ. τον αγαπημένο μας), καταστάσεις (π.χ. πολιτικές), γεγονότα (π.χ. γάμους, βαφτίσεις, δείπνα), διασκέδαση, χορό; Με αυτό το σκεπτικό, η μουσική υπάρχει γιατί λέει κάτι σε κάποιον, σημαίνει κάτι για κάποιον. Ακόμα, η μουσική είναι μέρος του τρόπου που ζούμε, του lifestyle μας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσωπικότητά μας, τις δραστηριότητές μας και το κοινωνικό μας είναι. Κομβικό σημείο είναι ο ακροατής και όχι μονάχα το μουσικό έργο, όπως συμβαίνει στη περίπτωση του φορμαλισμού.

Ανακεφαλαιώνω: βλέπουμε ότι έχουμε δύο βασικές τάσεις ως προς το πού βρίσκεται και πώς καθορίζεται η μουσική αξία. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η μουσική αξία βρίσκεται στη μουσική αυτήν καθαυτήν και δεν παράγει κανένα εξωγενές νόημα αφού η μουσική είναι αυτόνομη, ενώ η δεύτερη δίνει έμφαση στον ακροατή και τις προσωπικές του ανάγκες αλλά και τις παραμέτρους που τον καθορίζουν (κοινωνική τάξη, φύλο, εθνικότητα, θρησκεία). Γίνεται εμφανές πως τα αξιολογικά κριτήρια για την αξία της μουσικής αυτής θα πρέπει να ανευρεθούν όχι μόνο σε σχέση με τη μουσική σαν ήχος (π.χ. μουσική θεωρία, αρμονία, φόρμα, μουσική ανάλυση, αυτό δηλ. που είναι συνήθως μια μουσικολογική προσέγγιση), αλλά απαραίτητα και σαν κοινωνικό κατασκεύασμα (πώς η μουσική πράξη σχετίζεται με το κοινωνικό πλαίσιο). Έτσι θα πρέπει να εξετάζεται τόσο το μουσικό κείμενο (musical text) όσο και το μουσικό συγκείμενο (musical context), δηλ. το ευρύτερο πλαίσιο των γεγονότων μέσα στο οποίο παράγεται, διατίθεται, διανέμεται και προσλαμβάνεται η μουσική. Θεωρώ πως μια θεώρηση που θα παράβλεπε μια από αυτές τις δύο προσεγγίσεις θα ήταν ελλειπτική.

Ποιες είναι όμως οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις αυτών των δύο προσεγγίσεων; Ο Bourdieu πιστεύει πως η εκπαίδευση είναι ένας χώρος όπου ο πολιτισμός των ανώτερων κοινωνικών τάξεων (ο οποίος πιθανότατα είναι ο «υψηλός» μουσικός πολιτισμός της Δυτικής έντεχνης μουσικής) αναπαράγεται στην εκπαίδευση αφού οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν τη δύναμη να επιβάλουν ποια μουσική θεωρείται αξιόλογη και την αναπαράγουν μέσω των μηχανισμών της εκπαίδευσης (Bourdieu, 1973). Με άλλα λόγια η ανώτερες κοινωνικές τάξεις επιβάλλουν και εμφυτεύουν τις πολιτισμικές προτιμήσεις τους, έτσι ώστε τελικά να εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα που μπορεί να είναι το κοινωνικό τους στάτους. Ο πολιτισμός μυστικοποιεί και υποκρύπτει τις δυνάμεις εξουσίας που κατασκευάζουν κάτι ως φυσικό και ουδέτερο, αφού τα παιδιά της υψηλής και της μεσαίας κοινωνικής τάξης μαθαίνουν πως η μουσική που ακούνε έχει περισσότερη αισθητική αξία, έχει δηλαδή ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ αντίθετα η μουσική της εργατικής τάξης είναι

υποδεέστερη. Έτσι, για τον Bourdieu, η μουσική της έντεχνης Δυτικής μουσικής αναπαράγεται μέσα στην εκπαίδευση σαν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων.

Κάποιες ενδείξεις για αναπαραγωγή του μουσικού πολιτισμικού κεφαλαίου της Δυτικής έντεχνης μουσικής φαίνεται να υπάρχουν και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων αρκετών τάξεων της μουσικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια (Forari, 2005). Επίσης, τα προγράμματα σπουδών για τη Μουσική των δύο ανώτερων ιδρυμάτων και της μουσικής ακαδημίας που λειτουργούν σήμερα στην Κύπρο έχουν ελάχιστες έως καμία αναφορά στη δημοφιλή μουσική. Άρα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα, δείχνει να εστιάζεται στη Δυτική έντεχνη μουσική. Το γεγονός αυτό δηλώνει πως ιδεολογικά θεωρείται η Δυτική έντεχνη μουσική ως η καλύτερη μουσική με τη μεγαλύτερη αισθητική αξία που θα πρέπει και να διδαχτεί. Με αυτό τον τρόπο αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται κάποιες άλλες μουσικές, και επομένως, κάποιες μουσικές ταυτότητες.

Αυτό που εμείς καλούμαστε να κάνουμε σαν εκπαιδευτικοί είναι να αναρωτηθούμε κατά πόσο στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της Μουσικής υπάρχουν ενδείξεις για ύπαρξη μουσικού κανόνα, δηλ. ενός ρεπερτορίου με μουσικά αριστουργήματα που ουσιαστικά ορίζουν την υψηλή αισθητική αξία της μουσικής. Με αυτό τον τρόπο εξετάζουμε κατά πόσο τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής προάγουν και ενισχύουν κάποιες μαθητικές μουσικές ταυτότητες και περιθωριοποιούν ή αγνοούν κάποιες άλλες.

Ωστόσο, μια μεγάλη μερίδα καθηγητών μουσικής φαίνεται να ακούει τη φωνή των μαθητών τους και να προσαρμόζεται στις μουσικές ταυτότητες αυτών, αλλά και στην ιδιαίτερη προτίμηση που οι τελευταίοι δείχνουν για την δημοφιλή μουσική (Forari, 2005). Ενώ υπάρχει σύγκρουση με τη μουσική ταυτότητα των μαθητών τους, η σύγκρουση επιλύεται με το να γίνονται σεβαστές και αποδεκτές όλες οι μουσικές ταυτότητες. Αυτό είναι πολύ σημαντικό αφού όλες οι μουσικές ταυτότητες –όπως έχει τονίσει η κοινωνιολογία της μουσικής εκπαίδευσης - αξίζουν να ληφθούν υπόψη, αλλιώς οι μαθητές με τις διαφορετικές τους ταυτότητες θα συγκρουστούν με τους εκπαιδευτικούς στόχους, με αποτέλεσμα η μουσική εκπαίδευση να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στηριζόμενοι στη θεωρία παραγωγής μουσικού νοήματος και εμπειριών της Lucy Green μπορούμε να υποστηρίξουμε πως όλες οι μουσικές ταυτότητες πρέπει να γίνονται σεβαστές και σε καμία περίπτωση να προκαλείται μουσική αποξένωση (musical alienation) κατά την επίσημη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία (Green, 1988. 1997). Η ερευνήτρια πιστεύει πως για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται οι μαθητές να έχουν μια θετική σχέση τόσο με το μουσικό κείμενο καθαυτό όσο και με το κοινωνικό συγκείμενο. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να ερωτούμε σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο η μουσική που ακούνε τα παιδιά στην τάξη τους κάνει να έχουν θετικά ή αρνητικά νοήματα με τη μουσική αυτή.

Συγκεκριμένα, η Lucy Green στη θεωρία της προτείνει δύο τύπους μουσικού νοήματος. Το πρώτο αφορά στα ενδογενή νοήματα που αφορούν στο μουσικό υλικό και στη σύνταξή του (inherent meanings) και το δεύτερο αφορά στα διαγραφόμενα νοήματα που αφορούν στους κοινωνικούς καθορισμούς και περιορισμούς που μπορεί να έχει κάποιο άτομο (delineated meanings).

Η Green υποστηρίζει πως αυτοί οι δύο τύποι νοήματος συνυπάρχουν, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, αν και αλληλοεξαρτιούνται και επηρεάζουν διαφορετικά τη μουσική μας εμπειρία. Τι γίνεται μεταξύ αυτών των δύο μουσικών νοημάτων; Όταν η αντίδρασή μας και στα ενδογενή και στα διαγραφόμενα νοήματα είναι θετική τότε έχουμε μια θετική μουσική εμπειρία, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, δηλ. όταν και στα δύο οι αντιδράσεις μας είναι αρνητικές τότε έχουμε μουσική αλλοτρίωση (musical alienation). Αυτό που λέμε, ότι «αυτή η μουσική δεν μου λέει

τίποτα», «δεν με αφορά». Όταν αυτά τα δύο παραγόμενα νοήματα αντικρούονται, παράγεται μια μουσική αμφισημία (musical ambiguity).

Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις της θεωρίας της Green είναι χρήσιμες γιατί ακριβώς η θεωρία αυτή μπορεί να ερμηνεύσει τις μουσικές μας εμπειρίες μέσα στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικές φορές οι μαθητές θα έχουν μουσική ευχαρίστηση, κάποιες άλλες μουσική αποξένωση, ενώ άλλες μουσική αβεβαιότητα.

Όπως ειπώθηκε αυτό εξαρτάται από το μουσικό υλικό και τις κοινωνικές εμπειρίες του μαθητή. Ο κάθε μαθητής έχει την προσωπική του ιστορία σε σχέση με τη μουσική του ταυτότητα. Αναρωτηθήκατε γιατί δεν αρέσει η κλασική μουσική στους μαθητές σας; Πιθανότατα είναι γιατί έχουν άγνοια των ενδογενών νοημάτων, δηλ. του μουσικού υλικού (αναγνωρίζει τις μετατροπίες;) ή τα διαγραφόμενα νοήματα που ήδη έχουν για αυτό το μουσικό είδος είναι τόσο αρνητικά που προκαλεί μουσική αποξένωση (Green, 2005). Αν τώρα κάποιες μαθήτριές σας είναι φανατικές θαυμάστριες της Βανδή, ίσως να είναι γιατί η Βανδή αποτελεί πρότυπο ομορφιάς, μιας ευτυχισμένης συζύγου, είναι μητέρα, σταρ, σέξι, γυμνασμένη, οικονομικά ανεξάρτητη, κ.λπ.

Έτσι, ο δάσκαλος της μουσικής είναι καλό να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τα ενδογενή και διαγραφόμενα νοήματα της μουσικής με ένα θετικό τρόπο. Το μάθημα Μουσικής να έχει νόημα σε όλους, για τον καθένα ξεχωριστά. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πως η μουσική αξία είναι μια ξεχωριστή για τον καθένα μας μουσική διαδικασία και εμπειρία ανάλογη με την μουσική μας ταυτότητα. Η έμφαση δίνεται στην προσωπική σχέση του μαθητή με τα ενδογενή (inherent) και διαγραφόμενα (delineated) μουσικά νοήματα, που θα πρέπει να οδηγεί κάθε μουσική πράξη, η οποία στηρίζεται σε μουσικές δραστηριότητες όπως η εκτέλεση, η ακρόαση, ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση και ο χορός. Απαραίτητη διάσταση είναι ο τρόπος που αφορά στον κάθε μαθητή η μουσική και η ικανοποίηση που του δίνεται όταν ο ίδιος «κάνει» μουσική και δίνει έμφαση στα ενδογενή νοήματα (Green, 2005). Έτσι πιθανά αρνητικά διαγραφόμενα νοήματα εξαλείφονται με την επαφή του με τα ενδογενή νοήματα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, τα αρνητικά διαγραφόμενα νοήματα κρατούν στο περιθώριο ξένους προς αυτό μουσικούς πολιτισμούς. Αυτό είναι επόμενο πως θα επιφέρει την μουσική αλλοτρίωση (musical alienation).

Κλείνοντας θα ήθελα να κάνω κάποιες εισηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς.

Εισηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς

Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει ευκαιρία και χώρο, να κατασκευαστεί κάθε μοναδική μουσική ταυτότητα που πιθανόν αγνοείται ή περιθωριοποιείται. Ταυτόχρονα θα πρέπει να αποβλέπει στο να καλλιεργήσει θετική στάση από πλευράς των μαθητών του έναντι των «άλλων» μουσικών πολιτισμών.

Όπως ήδη ειπώθηκε οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να γνωρίζουν τις μουσικές ταυτότητες των μαθητών τους. Πόσοι από εμάς έχουμε διερωτηθεί για τη «μουσικότητα» του σπιτιού των μαθητών μας; Το μάθημα της Μουσικής θα ήταν καλό να είναι χώρος πολιτισμικών συναντήσεων, αλληλοεπιδράσεων και επικοινωνίας διαφορετικών μουσικών ταυτοτήτων, όπου θα αναδεικνύονται και θα υπερτονίζονται οι διαφορετικές.

Οι μουσικοπαιδαγωγοί θα πρέπει να απομυθοποιήσουν μουσικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν στην αποδοχή, εκτίμηση και ίση μεταχείριση όλων των μουσικών ταυτοτήτων. Να συνειδητοποιήσουν και να σπάσουν τις εδραιωμένες μουσικές ιδεολογιών για μουσικές με υψηλή αισθητική αξία και να είναι συνεχώς σε εγρήγορση σε σχέση με αυτό. Να αμφισβητήσουν την εδραιωμένη μουσική ιδεολογία, η οποία αναπαράγει συγκεκριμένες μουσικές αξίες και πρακτικές στα σχολεία, νομιμοποιεί ως ανώτερο ένα μόνο μουσικό πολιτισμό, αυτόν της Δυτικής έντεχνης μουσικής και αγνοεί άλλους μουσικούς πολιτισμούς. Αυτό θα συμβάλει στον περιορισμό της μονοπολιστιμικής εκδοχής της μουσικής (δηλ. της Δυτικής έντεχνης μουσικής).

Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παραμελεί να χρησιμοποιεί το ανάλογο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό, να επιμορφώνεται σε σχέση με διάφορους μουσικούς πολιτισμούς, έτσι ώστε να αναθεωρήσει τις αρχές και τις πρακτικές του, με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική κοινωνία της διαφορετικότητας των μουσικών πολιτισμών και ταυτοτήτων. Στόχος είναι ο καθένας μας να αναστοχαστεί τις «θεωρίες της πρακτικής» του μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα.

Προσαρμόζοντας τα λόγια του πρώην Γενικού Διευθυντή της Ουνέσκο Κοϊχίρο Ματσούρα, κλείνω λέγοντας πως η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα μουσικών πολιτισμικών ταυτοτήτων είναι η ουσία της δημοκρατίας, ενώ η ομοιομορφία είναι ένα είδος δογματισμού. Η ετερότητα στις μουσικές ταυτότητες είναι πλέον γεγονός και η σύγκρουση αναπόφευκτη. Αυτή η μουσική πολυπολιτισμικότητα είναι πλούτος για τη μουσική εκπαίδευση, που δίνει τη δυνατότητα για μουσική έκφραση και δημιουργικότητα.

Βιβλιογραφία

Bennett, A. (2000) *Popular Music and Youth Culture: Music Identity and Place*. New York: Palgrave.

Bourdieu, P. (1973) 'Cultural reproduction and social reproduction'. Στο R. K. Brown (επ.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

_____ (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Cook, N. (1998) *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Forari, A. (2005) The Voices of Cypriot Music Education: A Sociological Exploration. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London.

Gilroy, P. (1993) *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.

Green, L. (1988) *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester: Manchester University Press.

_____ (1997) *Music, Gender, Education*. New York: Cambridge University Press.

_____ (2003) 'Music education, cultural capital, and social group identity'. Στο M. Clayton, T. Herbert and R. Middleton (επ.), *The Cultural Study of Music: a Critical Introduction*. New York: Routledge.

_____ (2005) 'Musical Meaning and Social Reproduction: A case for retrieving autonomy'. *Educational Philosophy and Theory,* 37(1), σσ. 77-92.

Hnaraki, M. (2002) Into the Labyrinth; Unraveling Ariadni's Thread: Cretan Music Identity and Aesthetics. Unpublished PhD Dissertation, Indiana University.

Martin, P. (1995) *Sounds and Society: Themes in the Sociology of Music*. New York: Manchester University Press.

McClary, S. & Walser, R. (1990) 'Start making sense! Musicology Wrestles with Rock'. Στο Frith, S. and Goodwin, A. (επ.) *On Record: Rock, Pop, and the Written Word*. New York: Pantheon Books.

Moore, A. (2002) *Rock: The Primary Text: Developing a musicology of rock.* London and New York: Ashgate Press

Pieridou, A. (2006) The Construction of Musical Identities by Greek Cypriot School Children. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London.

Βιογραφικό

Αντωνία Φοράρη: Σπούδασε Μουσικολογία στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Μουσική Εκπαίδευση και Διδακτορικό τίτλο στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Μουσικής και της Μουσικής Εκπαίδευσης από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Ανήκει στο διδακτικό προσωπικό της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Intercollege και διδάσκει Ιστορία της Δυτικής Μουσικής και Αρμονία στο Μουσικό Τμήμα, όπως επίσης και Μουσικοπαιδαγωγικά στο Παιδαγωγικό. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην Κοινωνιολογία της Μουσικής και της Μουσικής Εκπαίδευσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Εκπαιδευτική Πολιτική.

Curriculum Vitae

Antonia Forari studied Musicology at the Department of Musical Studies at the Kapodistrian University of Athens. She obtained an MA in Music Education, and a PhD in the Sociology of Music and Music Education from the Institute of Education, University of London. She is a Senior Lecturer at Intercollege in Cyprus where she lectures in the Music Department and the Education Department. Her research interests explore topics in the Sociology of Music and Music Education, Curriculum Studies and Education Policy.

Contributions of Intercultural Exchange to Music Education and Intercultural Understanding

Sakamoto Akemi
a.sakamoto@kio.ac.jp
Sakamoto Shiyo
shiyop@shitennoji.ac.jp

Keywords: Technology in Music Instruction, Traditional Japanese Music, Internet, Intercultural Exchange, Collaborative Composition

Abstract
This presentation reports on two intercultural exchange projects between high school students of Hawaii and Japan. The first was from October 2005 to February 2006 and the second is from November 2006 to May 2007. The intercultural exchange took place as a part of traditional Japanese musical instrument course at the Japanese school and as a part of Japanese language course at the Hawaiian school. Students exchanged ideas and advices using the Internet including email, bulletin board system, video conference and shared web folder while working on composing traditional Japanese music in groups. The student utterances and the composed music from the first project have been analyzed in order to determine the factors that facilitated development in music and intercultural understanding.
The results of the analyses of the first project are as follows:
(1) The intercultural exchange contributed in musical development through providing the necessity for exploring more varied possibilities in composing music, which enhanced the understanding of traditional Japanese music.
(2) Receiving ideas and comments from students of a different culture made the students realize the common and unique elements in their own culture and music.
In the ongoing second project, in attempting to further raise the student awareness of cultural differences relating to music, the discussions and compositions are being focused on music of graduation ceremonies, a familiar event for students. The similarities and differences between the two projects will be discussed as well.

Introduction

Since the early Meiji period, music education in the school system in Japan has long been focusing on European classical and modern music based on functional harmony and neglecting traditional Japanese music that existed before the Meiji period. Although there has been more focus on traditional Japanese music since the revision of the course of study in which the study of traditional Japanese instruments was made required by the Ministry of Education, Culture, Sports and Science in 1998, the majority of materials and class time is devoted to European or European-influenced music, and the study of traditional Japanese music is often limited to playing a few pieces with traditional Japanese instruments as can be seen in various reports in Osaka Prefectural Education Center (2004).

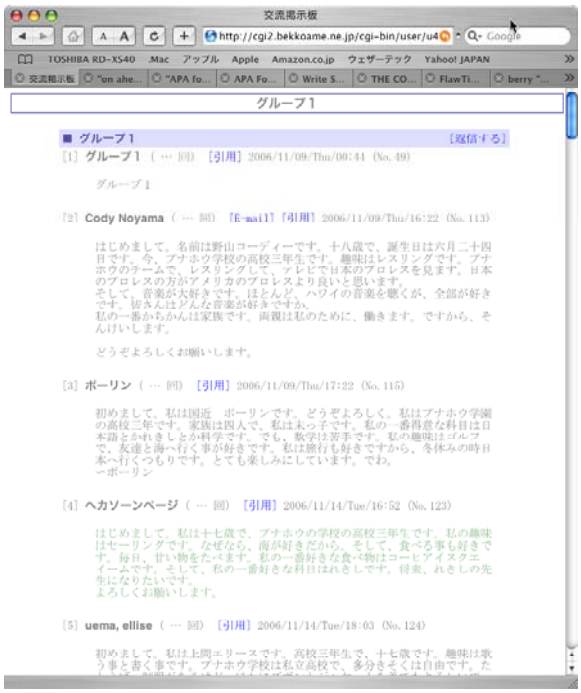
In order to explore ways of instruction for better understanding and appreciation of traditional Japanese music, an intercultural exchange project has been incorporated into the traditional Japanese instrument course. It was hoped that incorporating communication with students from other cultures would not only facilitate student motivation but also increase the quality of study in terms of raised awareness of their own cultural identity and unique musical elements used in traditional Japanese music. This presentation will report on the two intercultural exchange projects

between high school students of Hawaii and Japan where students collaboratively composed and performed music using traditional Japanese instruments and discuss the effects of intercultural exchange on the study of music through the analyses of student utterances and compositions.

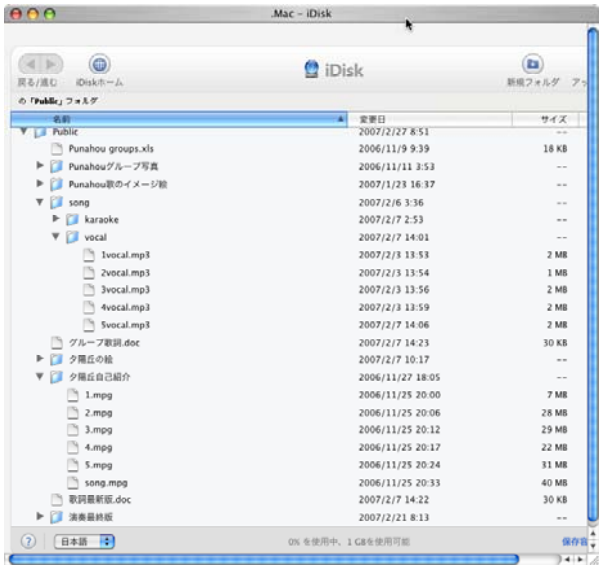
Outline of the Intercultural Exchange Projects

The first project took place from October 2005 through February 2006 and the second project took place from October 2006 through May 2007. The projects were held as a part requirement of a two-year traditional Japanese instrument course at Yuhigaoka High School in Osaka, Japan, and as a part requirement of an elective Japanese language course at Punahou School in Honolulu, Hawaii. 40 music major students in the second year (11th grade) from Yuhigaoka and 27 students (12th grade) in a Japanese language class from Punahou participated in the first project, and 40 music major students in the second year (11th grade) from Yuhigaoka and 22 students (12th grade) in a Japanese language class from Punahou participated in the second project. The students worked in groups, 7 in the first project and 5 in the second project. The educational goals for Yuhigaoka students were to (a) appreciate the traditional musical culture of Japan and (b) increase the understanding of musical elements, especially scales, and musical expressions that characterize traditional Japanese music. The educational goals for Punahou students were to utilize the knowledge of Japanese language for better communication. The task for the first project was to collaboratively compose traditional Japanese style music in groups with Punahou students writing the lyrics in Japanese language and Yuhigaoka students composing the music. However, due to the concern raised by the Japanese language teacher at Punahou regarding the level of proficiency of her students, 4 out of the 7 groups decided that Punahou students would translate the lyrics of an American pop song of their choices and Yuhigaoka students would make Japanese style arrangement for those songs. The task for the second project was to collaboratively compose a song to be sung at a graduation ceremony at Punahou with Punahou students writing the lyrics in Japanese language and Yuhigaoka students composing the music. The compositions in both projects were to be performed at a video conference with Punaou students singing and Yuhigaoka students playing accompaniment using *sou* and *sangen*, both traditional Japanese instruments.

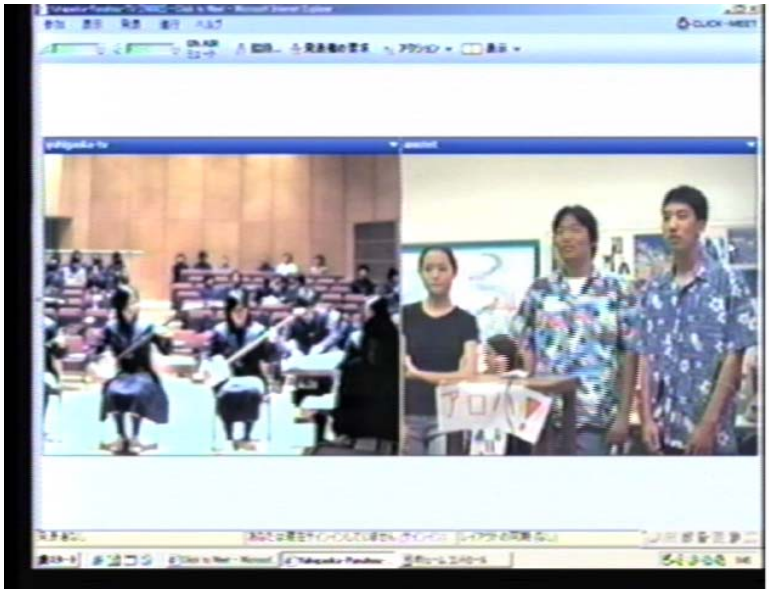
Three internet-based media were used for the projects. A web-based bulletin board (Picture 1) written in the Perl language for text-based discussion, a shared folder (Picture 2) for exchanging sound, image and video files, and a video-conferencing software program (Picture 3) for live exchange and the final performance. 289 messages during the first project and 207 messages during the second project (as of February 15, 2007) have been written in the bulleting board. The topics included self-introductions, partial and completed lyrics, questions, advice and corrections regarding the lyrics, impressions of the performances. The files uploaded to the shared folder included self-introduction videos, graphics drawn by students representing the images of the songs, sound and video files of the partial and completed compositions for help practicing for the final performance. As for the video conference, it was hoped to have as many as possible sessions but due to the time difference between Hawaii and Japan and restrictions caused by the security settings of each school network, only three sessions were held for each project. Topics included explanation and performance of typical traditional Japanese music, presentation and commenting of partially completed lyrics and compositions, discussion on the similarities and differences of graduation ceremonies in each culture, and free voluntary talk about themselves.



Picture 1 (Bulletin Board)



Picture 2 (Web Folder)



Picture 3 (Video Conference)

Method of Analysis

In addition to the performances and utterances gathered from the above-mentioned media, class sessions at Yuhigaoka have been recorded in order to clarify the learning process. Three questionnaires, at the beginning, middle and end of each project, have been used to elicit students' knowledge, impressions and attitudes regarding traditional Japanese music. Changes made to the compositions have been analyzed with special focus on musical elements, especially scales, mentioned in Koizumi (1974) and Koizumi (1994) as being characteristic to traditional Japanese

music. Students' utterances collected from the internet-based media, recordings of class sessions and responses to the questionnaires have been analyze in order to clarify the intention of the revisions.

Results and Discussion

Since the second project has not completed at the time of writing this paper, the discussion will be based on the results of the analyses of the first project with some reference to the similarities and differences identified between the two projects. Table 1 summarizes the major changes made in the choice of scales used by each group along with extracts from students' utterances specifically mentioning the means they used for expression. (All the quotes from student utterances are translated from Japanese into English by the authors.)

Table 1

Group	Title	Changes in Choice of Scales	Means of Expression Mentioned by Students
A-1	Summer Dream in Hawaii (Original)	*In-Onkai* (EFABCE/ECBAFE) ->*Ro-Onkai* (CDEGA) ->*Ritsu-Onkai* (CDFGA)	Tried not to make it too melancholic. Repetitively used GAC in order to make it sound more Japanese.
A-2	North Shore (Original)	*Okinawa-Onkai* (CEFGB) ->*Ritsu-Onkai* (CDFGA), *Nogi-Choshi* (GFDCAGFDCAGFC), *Minyo-Onkai* (EGABDE)	Tried to express beaches both in Hawaii and Japan. Used 2 *sou* to dynamically express big surf of Hawaii while playing 3 notes gently to express soft waves of Japan.
A-3	Hawaiian Girl (Original)	*You-Senpou/Inaka-bushi* (DEGACD/DBDGED) ->*Gagaku-Onkai* (CDFGA), Hawaiian Scale (DEFGBC/GF#GFGBC)	Start quietly to match the first part of lyrics and then change the mood to express a girl happily playing.
B-1	Blue Skies (Arrangement)	*Ro-Onkai* (CDEGA) -> *Ro-Onkai* (CDEGA/CDEbGAb)	Used simple rhythm to make it easy to sing together. Used both CDEGA and CDEbGAb to expeass different mood. Inserted a phrase from *Sakura Sakura* to emphasize Japan.
B-2	Honolulu City Lights (Arrangement)	*Ro-Onkai* (CDEGA/CDEbGAb) -> *Ro-Onkai* (CDEGA/CDEbGAb)	Tried to keep uniqe Japanese scales while combining notes in the original song. Repeatedly used EGA and EbGAb to express the changes of feeling. Tried not only to express loneliness but some hope.
B-3	Surf (Arrangement)	*Ro-Onkai* (CDEGA) -> *Hira-Choshi* (EABCEFABCEFAB) -> *Kumoi-Choshi*	Tried to keep uniqe Japanese scales while combining notes in the original song. Repeatedly used EGA and EbGAb to express the feeling.
B-4	Over the Rainbow (Arrangement)	*Miyakobushi-Onkai* (EFABCE) -> *Ro-Onkai* (CDEGA), GCDEb, ACDEb	Tried to express rainbow, a Hawaiian symbol with Hawaiian rhythm. Expressed rain with GCDEb and ACDEb.

The effect of intercultural exchange can be seen in the following two tendencies that have been identified in all the groups during the process of composing: (1) students explored wide variety of musical elements characteristic to traditional Japanese music, and (2) students made changes to emphasize their cultural identity by adding musical elements and expressions clearly characteristic to traditional Japanese music.

The exploration of wide variety of musical elements in traditional Japanese music was mostly caused by the mismatch between the concepts Yuhigaoka students had at the beginning and the actual lyrics written by Punahou students. Before receiving the final lyrics, most groups were trying to make slow-tempo, quiet music, mostly in the minor key. This corresponds to the phrases they used when asked to describe traditional Japanese music in the questionnaire. Almost all students used phrases such as "slow," "quiet," "tranquil," "few dynamic expressions," "melancholic," and "minor key." This is a stereotype of traditional Japanese music commonly shared among Japanese people. However, the lyrics they received from Hawaii mostly expressed happy feelings with phrases such as "merrily danced," "enjoyed surfing," or "happily laughing." Images such as "bright sunshine" and "big waves" used in the lyrics as well as mentioned by Punahou students during the exchange sessions also did not match the earlier concepts of Yuhigaoka students. Some students expressed frustration ("It is impossible to make Japanese music with this kind of lyrics!") and students of groups A-1, A-3 and B-1 discussed possible revisions of the lyrics and the images with Punahou students. However, they finally decided to respect what Punahou students wanted to express and tried to find means to incorporate them into traditional Japanese music. This resulted in seeking advice from the instructors or conducting research on their own. Most ended up reviewing and playing various traditional Japanese pieces they have heard or performed before and analyzing the musical elements, especially the scales being used. Although students have been introduced in the past to the many possible expressions used in traditional Japanese music, they have not been consciously aware of them until having confronted by this mismatch.

The tendency of emphasizing their cultural identity by adding musical elements and expressions clearly characteristic to traditional Japanese music became very evident toward the completion of the compositions. Many groups added frequent repetitions of notes including *kakuon* (nuclear note), a feature often used in traditional Japanese music (most evident in groups A-1, A-3, B-2 and B-3). A-3 decided to add lyrics about a Japanese girl and composed a melody in a slower tempo clearly distinct from the other parts of the music. B-3 inserted a phrase from a famous Japanese song after discussing how to make their music "sound more clearly Japanese to the Hawaiian students." All groups tended to use more tremolo with the *sou* later in the process of composition. The choice of adding certain musical elements or playing techniques often occurred after discussions on how to make their composition sound more Japanese or how to make better use of the sound of *sou* and *sangen*. It seems that working with students from another culture made the Japanese students feel responsible to introduce unique elements of their culture. This attitude can be seen in student utterances such as "They (Hawaiian students) will be happier if it sounds more Japanese" and "I want the Hawaiian students to know the good points of Japanese music." These attempts to emphasize the characteristics of traditional Japanese music resulted in further exploration of various musical expressions. Students started to review various playing techniques used in traditional Japanese pieces they know. It is also clear from student utterances that the raised motivation due to the fact that they are actually communicating and working with students from another culture has been the driving force for constant attempts to revise their compositions.

These two tendencies, especially the latter one, have been evident in the second project as well. However, except in the case of one group that composed on the *sou* from the beginning, these tendencies mostly appeared in the area of musical expressions and playing techniques and not much in choices of scales and other musical elements. This is most likely due to the difference in the task

set forth to the students. Whereas the task of the first project was vaguely stated as to create traditional Japanese music with students from Hawaii, the task of the second project was to create a song to be sung at the graduation ceremony at Punahou School. The change was made, among other reasons, in the hope of facilitating more active communication by focusing on a topic that is familiar to students both in Hawaii and Japan. It did elicit interesting issues such as while the Japanese students tended to identify graduation with feelings of farewell and missing old friends, students in Hawaii tended to express feelings of accomplishment and facing new future. However, what has been expressed in the lyrics written by Punahou students were very easy for Yuhigaoka students to identify with. Moreover, all the songs sung at graduation ceremonies in Japan are modern songs influenced by Western music with very little or no trait of traditional Japanese music. All but one group began composing on the piano and the resulting songs sounded very unlike traditional Japanese music, especially before they added various expressions and playing techniques. It is true that emphasizing cultural differences is not always preferable in the education regarding intercultural understanding as warned by Aoki (1999), as can be seen in many of the examples cited in Mizukoshi and Tanaka (1995) and Sato and Hayashi (1998), clashes experienced by students when communicating with people from different cultures can often lead to richer educational experience. It reminds us the importance of the selection of tasks and teacher guidance in learner-centered projects such as these ones.

This presentation has reported on two intercultural exchange projects and examined the effects of intercultural exchange on the learning of traditional Japanese music. Some positive effects have been identified. The intercultural exchange has contributed to enhance student understanding and appreciation of music of their own culture by creating situations that facilitated exploration of wide variety of musical elements and encouraged students to express their cultural identity through music. Some issues requiring further research has been raised as well, such as the necessity of a criteria for setting the tasks for different educational goals. Further study is also needed for determining the specific role, if any, that music plays in the education of intercultural understanding.

References

Aoki, J, 1999, Ibunka Communication Kyouiku, Hiroshima, Keisusha.

Koizumi, F, 1974, Riron-hen, *Nihon no Ongaku*, pp.65-93, Tokyo, Heibonsha.

Koizumi, F, 1994, *Nihon no Oto*, Tokyo, Heibonsha.

Ministry of Education, Culture, Sports and Science, 1999, *The Course of Study for Upper Secondary School*, Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sports and Science.

Mizukoshi, T and Tanaka, H (Eds.), 1995, *Atarashii Kokusai Rikai Kyoiku wo Souzou-suru*, Kyoto, Minervashobo.

Osaka Prefectural Education Center, 2004, *Wagakki wo Katsuyou shita Ongaku no Jugyou Keikaku*, Osaka, Osaka Prefectural Education Center.

Sato, K and Hayashi, H (Eds.), 1998, *Kokusairikai Kyoiku no Jugyou Tsukuri*,

Curriculum Vitae

Akemi Sakamoto has graduated from Osaka University of Education in Japan with an M.A. in Music Education and has published several music textbooks for college students and adults. She has also written papers analyzing the development of musical perception and feeling in music lessons that incorporated digital technologies such as MIDI and Internet. She is a full-time lecturer at Kio University, Nara, Japan.

Shiyo Sakamoto has graduated from Gakushuin University in Japan with an M.A. in English Literature and studied Second Language Acquisition at University of Hawaii. He specializes in computer-assisted instruction including music and second language learning. He has coauthored "*Polite Fictions in Collision*", an English language textbook focusing on intercultural understanding. He is an associate professor at International Buddhist University, Osaka, Japan.

Ταξίδι στο κέντρο της Γης

Κότσιρα Ευαγγελία
kotsiralilly@yahoo.com

Περίληψη
Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στη διασκευή που έγινε από τον καλλιτέχνη της rock μουσικής Rick Wakeman πάνω στο λογοτεχνικό έργο «Ταξίδι στο κέντρο της γης» του Ιουλίου Βερν.
Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα εξετάζει την rock μουσική σαν είδος, τον καλλιτέχνη Rick Wakeman και την σύζευξη μεταξύ rock και κλασσικής μουσικής που αυτός πέτυχε, το λογοτεχνικό έργο του Ιουλίου Βερν και την εικονογράφηση του, την δραματοποίηση αυτού του σύνθετου καλλιτεχνικού έργου από μαθητές και μαθήτριες δημοτικού σχολείου.

Journey to the Centre of the Earth

Abstract
It is an educational programme based upon rock musician Rick Wakeman's adaptation of the "Journey o the centre of the earth" by Jules Vern.
This educational programme looks at rock music as a genre, also at Rick Wakeman, his work and the relationship between rock and classical music, the literary work of Jules Vern and its illustration and finally its dramatization, by students in the primary school.

Η μουσική είναι τέχνη και κάθε τέχνη είναι μια ψηφίδα στο παλίμψηστο του πολιτισμού της κάθε εποχής. Από πολύ νωρίς στην ιστορία της ανθρωπότητας, αναγνωρίστηκε η σημασία της παρουσία της και στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στα διάφορα διδασκόμενα αγαθά που το καθένα για τους λόγους του βρίσκει τη θέση του στην εκπαίδευση, η μουσική λειτουργεί σαν μια νησίδα πολιτισμού. Ψυχαγωγεί την νέα γενιά προς ανώτερα επίπεδα συνείδησης της ύπαρξης, συμβάλλει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας. Όταν η κοινωνία θεσμοθέτησε το σχολείο, φρόντιζε μέσα από τα διορισμένα όργανα -πρόσωπα να καθορίζει πάντα τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό του. Μέσα από την διδασκαλία της τέχνης, το σχολείο ενίσχυσε κατά καιρούς διάφορες ιδεολογικές τάσεις και στάσεις ζωής, ανάλογα με τις πολιτικές και τις κοινωνικές σκοπιμότητες του κράτους ή της εποχής. Για παράδειγμα, η πολιτική και οικονομική κατάσταση του ελεύθερου νεοελληνικού κράτους τον 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα ήταν τέτοια που απαιτούσε η προσοχή να εστιάζεται στο μάθημα των ελληνικής γλώσσας, σαν στοιχείο ταυτότητας των Ελλήνων. Η μουσική στο σχολικό πρόγραμμα λειτουργούσε επικουρικά σε αυτό τον βασικό στόχο. «Ωφέλιμα» ήταν τα τραγούδια που καλλιεργούσαν τον πατριωτισμό, ενίσχυαν ηθικά πρότυπα και ενέπνεαν βαθύ θρησκευτικό συναίσθημα. Η σφραγίδα πολιτισμού εκ μέρους του σχολείου προς όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες των τότε σχολείων έγραφε: «Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών».

Αργότερα, θέλοντας να συμβιβάσει την πραγματικότητα της «ψωροκώσταινας» με το «αρχαίο ένδοξο παρελθόν» η χώρα δίνει στον πολιτισμό της και άρα και στην παρεχόμενη μουσική παιδεία χαρακτηριστικά δυτικότροπου μιμιτισμού.

Στα τέλη του 20ου αιώνα, η είσοδος της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και οι επαναστάσεις των υπολογιστών, των προγραμμάτων υπολογιστών και του διαδυκτίου, φέρνουν τη χώρα μας μπροστά σε νέες πραγματικότητες που είναι υποχρεωμένη να ακολουθήσει.

Τα προγράμματα σπουδών όλων των μαθημάτων των χωρών μελών της Ε.Ο.Κ. πρέπει να συγκλίνουν σε βασικά τους χαρακτηριστικά ως προς τον προσανατολισμό, τη μορφή και το περιεχόμενο ώστε να είναι συγκρίσιμα. Αυτό συνεπάγεται άμεσα ότι υπάρχει μια κοινή κουλτούρα αναφοράς και για όλους τους πολίτες της Ευρώπης και θα τολμούσα να πω και της οικουμένης. Ο νέος πολίτης του παγκοσμιοποιημένου κόσμου πρέπει

να έχει μια πολυπολιτισμική κατά το δυνατόν κουλτούρα,

να ανέχεται αν όχι να γνωρίζει και να σέβεται το διαφορετικό,

να μπορεί να διαχειρίζεται με κριτικό τρόπο τον τεράστιο όγκο πληροφορίας που τον κατακλύζει,

να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός στις απαιτήσεις του εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος,

να είναι ευαισθητοποιημένος και συμμέτοχος σε ζητήματα που υπερβαίνουν το προσωπικό του εγώ όπως η προστασία του περιβάλλοντος και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί.

Ο άνθρωπος συνεχίζει να στηρίζει τη μόρφωση και την καλλιέργεια του στην γνώση και την συνείδηση της ιστορικότητας και της εντοπιότητας της καταγωγής του, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα, αλλά αυτό πλέον δεν φτάνει. Η σφαιρικότητα της αντίληψης και η ολοκλήρωση της προσωπικότητας, αξίες και στόχοι της εκπαίδευσης από πάντα, αποκτούν νέο νόημα καθώς διευρύνουν τους ορίζοντες τους και αποκτούν ενιαίο νόημα για όλους τους ανθρώπους.

Σε αυτή την κατεύθυνση το Υπουργείο Παιδείας εισάγει τον 21ο αιώνα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών με τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κάθε μάθημα, και τους θεσμούς του Ολοήμερου σχολείου και της Ευέλικτης Ζώνης. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί την τελευταία πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που προσεγγίζει τη γνώση και τις δεξιότητες των μαθητών μέσα από την αρχή της διαθεματικότητας. Όπως επισημαίνει η Ε. Μακρή-Μπότσαρη με τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει «…να προάγεται η ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ και διαμέσου των επιμέρους επιστημονικών πεδίων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης καθώς και των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων(problem solving) και την προσαρμογή των νέων στα διαρκώς εξελισσόμενα εργασιακά περιβάλλοντα και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Τα προβλήματα εξάλλου των σύγχρονων μεταβιομηχανικών κοινωνιών, χαρακτηρίζονται από τη συνθετότητα και την ανάγκη αλληλεξάρτησης τους, γεγονός που παραπέμπει στην ανάγκη ολιστικής αντιμετώπισης αυτών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάση των σχολείων να τμηματοποιούν τη γνώση μέσω των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.» Προπομπός της διαθεματικότητας είναι η «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το δημοτικό σχολείο. Ο θεσμός αυτός, επιτρέπει την αναμόρφωση του σχολικού χρόνου εξασφαλίζοντας «χώρο» στο ωρολόγιο πρόγραμμα για συνεργατικές διαθεματικές πρωτοβουλίες και συμπράξεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων άρα και μουσικών.

Αντίστοιχες είναι και οι αλλαγές της μεθοδολογίας στην παιδαγωγική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής.

Ο δάσκαλος μουσικής στο σχολείο δεν λειτουργεί πια σαν ένας άμεσος παροχέας γνώσης-πληροφορίας. Συντονίζει και καθοδηγεί την πορεία του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης. Ο μαθητής είναι ενεργός συντελεστής της μάθησης **του.** Ο δάσκαλος απέναντι στο μαθητή δεν είναι η απόλυτη αυθεντία-εξουσία, αλλά ο «προπονητής» του στο «παιχνίδι» της γνώσης. Η παραδοσιακή έκφραση «βάζω τη γνώση μέσα στο κεφάλι του παιδιού» που έκρυβε την εγγενή αδυναμία της ύπαρξης ενός ξένου σώματος μέσα στο κεφάλι του, δεν ισχύει πια. Χαρακτηριστική απόδειξη αυτής της αλλαγής είναι ότι οι νέοι δεν χρησιμοποιούν πια την έκφραση «το ξέρω» αλλά «το έχω». Όλα τα παιδιά έχουν τη διάθεση να μάθουν, γιατί όλα τα παιδιά από τη φύση τους θέλουν να μεγαλώσουν. Η ενεργοποίηση αυτής της διάθεσης σε κάθε μαθητή και η χάραξη της εξελικτικής του πορείας στο puzzle της γνώσης ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, είναι το στοίχημα που πρέπει να κερδίσει ο σημερινός δάσκαλος.

Ακόμη, τα σημερινά παιδιά σύμφωνα και με τα νέα δεδομένα της βιολογίας μπαίνουν στην φάση της προεφηβείας-εφηβείας νωρίτερα από ότι πριν 50 χρόνια και αναζητούν εκείνα τα είδη τέχνης που ευαγγελίζονται την αμφισβήτηση των ευρέως αποδεκτών κλασσικών αξιών και την

ανατροπή των συμβάσεων. Το μάθημα της μουσικής αν θέλει να έχει νόημα για αυτές τις ηλικίες, πρέπει σε κάποιο βαθμό και με ορθολογικό τρόπο να σέβεται και να συμμερίζεται τις εφηβικές μουσικές τους ανησυχίες.

Όλα αυτά ορίζουν το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο θα επαναπροσδιορίσει το προφίλ του το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ταξίδι στο κέντρο της γης» υλοποιήθηκε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2005-2006 με μαθητές και μαθήτριες της έκτης δημοτικού(ηλικίας 11-12 ετών) του Κολλεγίου Αθηνών. Η αφετηρία του είναι τρίσημη. Το λογοτεχνικό έργο «Ταξίδι στο κέντρο της γης» του Ιουλίου Βερν, το μουσικό έργο "Journey to the centre of the Earth" του Rick Wakeman την εικαστική μέθοδο της χαρακτικής σε μέταλλο του Pierre Dehay.Το γεγονός αυτό ενδυναμώνει και διευκολύνει την διαθεματική διαπραγμάτευση. Τα παιδιά εισάγονται στο πρόγραμμα με έντυπο οργανωμένο πληροφοριακό υλικό για τον Ι. Βερν, τον R. Wakeman και τον Pierre Dehay.

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΓΗΣ

…..ΙΟΥΛΙΟΣ ΒΕΡΝ….

Ο Ιούλιος Βερν ήταν Γάλλος και γεννήθηκε το 1828, λίγο μετά την ελληνική επανάσταση του 1821. Ενώ η Ελλάδα τότε προσπαθούσε να γίνει ένα ελεύθερο κράτος, η Γαλλία ήταν μια πλούσια χώρα που είχε ήδη κάνει την επανάσταση της ενάντια στους αυταρχικούς αυτοκράτορες Λουδοβίκους. Είχε επαφές με όλα τα ανεπτυγμένα κράτη της εποχής και οι επιστήμονες της έψαχναν συνεχώς για νέες μηχανές-τεχνολογία αιχμής θα την λέγαμε σήμερα- που θα έκαναν τις δουλειές αντί για τα ανθρώπινα χέρια στα εργοστάσια, θα μείωναν τις αποστάσεις των ταξιδιών, θα εξερευνούσαν το διάστημα κ.λ.π.

Ο Ιούλιος από μικρός φανταζόταν με καμάρι τον εαυτό του να γίνεται ήρωας που κάνει ανακαλύψεις, σώζει παγιδευμένους αγωνιστές ή εξερευνά τις θάλασσες. Επειδή αγαπούσε ιδιαίτερα και την αεροναυτική, τα μαθηματικά και την γεωγραφία όλα όσα έπλαθε με την φαντασία του, υποβρύχια, αερόπλοια, διαστημόπλοια στηρίζονταν σε επιστημονικές γνώσεις και όταν χρόνια αργότερα η επιστήμη κατάφερε και τα έφτιαξε αποδείχτηκε ότι ήταν παρόμοια με αυτά του Ιουλίου Βερν!

Αξίζει να διαβάσουμε τι έγραψε ο αστροναύτης Φράνκ Μπόρμαν στον εγγονό του Ιουλίου Βερν:

> «Δεν μπορεί να ήταν σύμπτωση. Το διαστημόπλοιο μας ήταν από αλουμίνιο και είχε μήκος 4μ. όπως το περιγράφει ο παππούς σου στο βιβλίο του.[Από τη γη στη σελήνη] Η απογείωση έγινε 160 χμ. από εκεί που αναφέρει το βιβλίο. Η προσθαλάσσωση έγινε στον Ειρηνικό ωκεανό, μόλις 2,5 μίλια από κει όπου πέφτουν οι ήρωες του παππού σου.»

Πράγματι ο Βερν στο βιβλίο του είχε επιλέξει με τα ίδια κριτήρια, όπως η ΝΑΣΑ, για την προσθαλάσσωση την περιοχή των ΗΠΑ που βρίσκεται πιο κοντά στον ισημερινό!!

Ο Ιούλιος Βερν φαίνεται ότι τελικά είχε βάλει με τον εαυτό του ένα στοίχημα. Έψαχνε να βρει πως η ανθρώπινη ευφυΐα θα κάνει τον κόσμο πιο βιώσιμο οδηγώντας την επιστήμη σε δρόμους που δεν είναι καταστροφικοί. Είναι ο εφευρέτης της επιστημονικής φαντασίας. Έχει περιγράψει

ταξίδια εναέρια (Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες), διαστημικά(Από τη Γη στη Σελήνη), υπόγεια(Ταξίδι στο κέντρο της Γης), υποθαλάσσια(80.000 λεύγες κάτω από τη θάλασσα)

> Τα έργα του είναι τόσο πετυχημένα που και κείνα με τη σειρά τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και την φαντασία άλλων καλλιτεχνών. Έχουν εμπνεύσει λογοτεχνικά έργα, κόμικς, ζωγραφικά έργα, κινηματογραφικά έργα, μουσικά έργα.

….RICK WAKEMAN….

Ο εγγλέζος Rick Wakeman, γεννημένος το 1949 είναι ένα από τα μεγαλύτερα ονόματα στη σύγχρονη- progressive σκηνή της rock μουσικής.

Έχει συνδέσει το όνομα του με τη δυναμική χρήση και αξιοποίηση των ηλεκτρικών πλήκτρων(keyboards) στον ήχο της rock μουσικής. Ο ίδιος έπαιζε πολύ καλό πιάνο και κλαρινέτο. Αυτό τον βοήθησε να συνδυάσει στα keyboards την δεξιοτεχνία με τον αυτοσχεδιασμό. Συνεργάστηκε με μερικά από τα μεγαλύτερα ονόματα στο χώρο της rock μουσικής όπως οι Black Sabbath, Cat Stevens, Elton John, David Bowie, Lou Reed. Εμφανιζόταν με το δικό του συγκρότημα τους Yes, όμως το πολύπλευρο ταλέντο του δεν «χωρούσε» μόνο μέσα σε ένα συγκρότημα. Έτσι έκανε πολλές ανεξάρτητες δουλειές. Πάντα του έδιναν έμπνευση για καινούργιες rock δημιουργίες θέματα που είχαν σχέση με τους μύθους και τους θρύλους. Μερικά από τα album του είναι τα εξής: «Μύθοι και θρύλοι του βασιλιά Αρθούρου», «Οι ιππότες της στρογγυλής τραπέζης». Το άλμπουμ που τον έκανε διάσημο και ήταν για πολύ καιρό στα top ten σε όλες τις χώρες ήταν το «Ταξίδι στο κέντρο της γης» εμπνευσμένο από το ομώνυμο έργο του Ιουλίου Βερν που βγήκε το 1974. Το έχει παρουσιάσει, σε περιοδείες, σε όλο τον κόσμο, το 1999 το ξανακυκλοφόρησε σε νέα ηχογράφηση ενώ το 2001 και το 2005 το κυκλοφόρησε και σε έκδοση DVD. Μια από τις τελευταίες δουλειές του Rick Wakeman είναι το άλμπουμ με τίτλο «Τα τραγούδια της Μέσης Γης ,εμπνευσμένα από τον Άρχοντα των δακτυλιδιών». Για το άλμπουμ του «Ταξίδι στο κέντρο της γης» οι κριτικοί έγραψαν: «…τα πλήκτρα, η φωνή και η ορχήστρα είναι η καλύτερη μουσική μετάφραση του ταξιδιού που έκανε ο καθηγητής Lindenbrook στο κέντρο της γης…», «Η μουσική που φτιάχτηκε γι αυτή την ιστορία επιστημονικής φαντασίας δεν είναι ούτε μουσική κινηματογράφου, ούτε απλά rock μουσική, είναι ένα νέο μουσικό είδος που φτιάχνει όλη την ατμόσφαιρα του βιβλίου με τον καλύτερο τρόπο», «Αν ακούσεις αυτό το άλμπουμ κολλάς μαζί του! ».

Δύο διάσημες προσωπικότητες, ο Ιούλιος Βερν από το χώρο της λογοτεχνίας, πρωτοπόρος του είδους της επιστημονικής φαντασίας και ο Rick Wakeman από το χώρο της μουσικής, πρωτοπόρος στην χρήση των keyboards και με μεγάλη αγάπη για τα μυθικά θέματα ενώνουν το ταλέντο τους σε ένα πολύ δυνατό μεικτό είδος που είναι λογοτεχνία και μουσική, επιστημονική φαντασία και progressive rock. Ένα κοκτέιλ εκρηκτικό, μοντέρνο, προχωρημένο.

Αν σας αρέσουν τα βιβλία και η μουσική και ακόμα περισσότερο η επιστημονική φαντασία και η rock μουσική κόψτε εισιτήριο για το πρόγραμμα «Ταξίδι στο κέντρο της γης» με ξεναγούς τον Ιούλιο Βερν και τον Rick Wakeman.

Η ιδέα του εισιτηρίου ανεβάζει το επίπεδο ενδιαφέροντος και συμμετοχής των παιδιών ενώ ταυτόχρονα υπαινίσσεται το χαρακτήρα του προγράμματος.

ΕΙΣΙΤΗΡΙΟ

ΕΤΑΙΡΕΙΑ:ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΦΟΡΕΑΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΠΡΟΟΡΙΣΜΟΣ: ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΓΗΣ
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΒΑΤΗ
ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΕΠΊΘΕΤΟ:……
ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΜΗΜΑ:……
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:……
ΚΟΣΤΟΣ: rock χαρακτήρας, fun των extreme καταστάσεων.

Ένα μικρό φυλλάδιο αναστοχασμού πάνω στον τρόπο που παίρνει ζωή κάθε καλλιτεχνικό έργο καθώς αποτυπώνει την κουλτούρα μιας εποχής, ενός καλλιτέχνη αλλά και κάθε ακροατή εισάγει τις αξίες της πολυσυλλεκτικότητας, της κριτικής θεώρησης, της έρευνας.

Η προσωπικότητα του συγγραφέα Ιουλίου Βέρν

Διαβάζοντας τη βιογραφία του Ιουλίου Βερν ποια θα λέγατε ότι είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είχε σαν άνθρωπος και/η σαν συγγραφέας;

Η προσωπικότητα του μουσικού Rick Wakeman

Έχοντας γνωρίσει διάφορους καλλιτέχνες της rock μουσικής διακρίναμε τα βασικά χαρακτηριστικά τόσο αυτής της κουλτούρας όσο και των εκπροσώπων της. Τι θα λέγατε ότι χαρακτηρίζει τον Rick Wakeman;

Το μουσικό έργο «Ταξίδι στο κέντρο της γης» φτιάχτηκε από τον Rick Wakeman πάνω στην ιδέα του ομώνυμου βιβλίου του Ιουλίου Βερν. Το έργο αυτό από τη στιγμή που δημιουργήθηκε και άρχισε να παίζεται απόκτησε μια δική του προσωπικότητα. Η προσωπικότητα αυτή επηρεάζεται από τα εξής:

1. Την προσωπικότητα του δημιουργού.
2. Την προσωπικότητα που ο δημιουργός έδωσε στο έργο του.
3. Την προσωπικότητα που ο ακροατής διακρίνει στο έργο.

Αυτό εξηγεί γιατί έχουμε τόσες πολλές εκδοχές γύρω από το «Ταξίδι στο κέντρο της γης» που η καθεμιά έχει να «πει» κάτι διαφορετικό, όπως επίσης και γιατί εμείς οι άνθρωποι έχουμε τόσο διαφορετικά γούστα μεταξύ μας απέναντι σ' αυτές τις εκδοχές. Σε άλλον αρέσει να διαβάζει το βιβλίο, σε άλλον να βλέπει την ταινία, σε άλλον να ακούει τη μουσική, σε άλλον να βλέπει την εικονογράφηση των βιβλίων ή τα εικαστικά έργα πάνω σε αυτό το θέμα, σε άλλον να το βλέπει στο θέατρο.

Μετά από όλα αυτά, ποια χαρακτηριστικά θα περιμένατε εσείς να υπάρχουν στο μουσικό έργο «Ταξίδι στο κέντρο της γης»;

Αν θέλετε να γνωρίσετε λίγο καλύτερα τον Ιούλιο Βερν ή τον Rick Wakeman μπορείτε να «σερφάρετε» στα site:

www.google.gr (αναζήτηση στο Ιούλιος Βερν)
www.rickwakeman.com

Μετά την εισαγωγή του προγράμματος ξεκινά μια παράλληλη διαπραγμάτευση του λογοτεχνικού έργου, του μουσικού έργου και μιας συλλογής εκδοχών της εικονογράφησης του. Το μουσικό έργο περιέχει αφήγηση, μουσική και τραγούδι με όργανα της κλασσικής ορχήστρας και της rock μπάντας και χορωδιακά μέρη. Είναι ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί σαν λογοτεχνικό κείμενο η ίδια η αφήγηση του μουσικού έργου στα αγγλικά (δηλαδή στο πρωτότυπο) ή μεταφρασμένη.

Ακολουθεί ένα απόσπασμα από την δραστηριότητα της μουσικής ακρόασης του έργου.

Η ΑΚΡΟΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ...

Εισαγωγή

Ο Rick Wakeman χρησιμοποιεί διάφορα μουσικά εκφραστικά στην σύνθεση του. Αυτά είναι η ορχήστρα κλασσικής μουσικής, η ηλεκτρική κιθάρα, το μπάσο, τα drums, το syhthesizer και η χορωδία.

Στην εισαγωγή του μουσικού έργου ακούγονται όλα; Διακρίνετε με ποια σειρά;
……
……
Πιστεύετε ότι η επιλογή του είναι τυχαία;
……
……
Αν όχι ποια μπορεί να ήταν η μουσική του σκέψη;
……
……
Πώς φαίνεται μουσικά ότι η εισαγωγή χωρίζεται σε δύο μέρη;
……
……
Ποια προσδοκία σας αφήνει αυτό το άκουσμα;
……
……
Καθώς η μουσική εξελίσσεται (προχωρεί) στην εισαγωγή «χτίζει» μια κορύφωση. Με ποιους τρόπους το καταφέρνει αυτό;
……
……
Διακρίνατε κάποιους ήχους που εξυπηρετούν το στοιχείο της έκπληξης;
……
……
Πώς μας προετοιμάζει ο συνθέτης ακουστικά για το τέλος της εισαγωγής;
……
……

ΠΡΩΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

The Journey: By horse, by rail, by land, by sea, our journey starts.
Two men incensed by one man' s journey from the past.
In Iceland, where the mountain stood with pride
They set of with their guide
To reach the mountain side

Roped as one for safety through the long descent
Into the crater of volcano rock they went
Look up from our telescopic lair,
One star for us to share
We continue on our prayer

Crystals of opaque quartz, studded limpid tears
Forming magic chandeliers, lighting blistered galleries

ΠΡΩΤΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Θαυμάζοντας τις ανταύγειες που έκανε το φως μέσα στη σπηλιά που ήταν ανάμεσα στο καφεκόκκινο και στο ζωηρό κίτρινο περπατούσαν βρίσκοντας το δρόμο τους από τους κρυστάλλους που λαμπύριζαν σαν φανοί στα τοιχώματα της σπηλιάς. Συνέχισαν μ αυτό τον τρόπο μέσα στη στοά σε μια ελαφριά κατηφόρα μέχρι που έφτασαν σε μια διασταύρωση. Χωρίς δισταγμό ο καθηγητής Λίντενμπρουκ διάλεξε την ανατολική στοά. Η κατάβαση τους συνεχίστηκε μέσα από μια σειρά από αψίδες που έμοιαζαν με τις καμάρες γοτθικού καθεδρικού ναού. Οι τοίχοι ήταν εξαιρετικοί καθώς επάνω τους υπήρχαν τα αποτυπώματα από φυτά των βράχων και βρύα κάποιας προϊστορικής εποχής.

Τι μουσική υπόκρουση υπάρχει για την πρώτη αφήγηση; Πώς βοηθά την ατμόσφαιρα της αφήγησης;
……
……

Με αντίστοιχο τρόπο το πρόγραμμα διαπραγματεύεται το μουσικό έργο μέχρι το τέλος του ενώ ανάλογη διαπραγμάτευση γίνεται στο κομμάτι της γλώσσας και των εικαστικών. Το θέμα είναι τόσο ευρύ και πολύπλευρο που θα μπορούσε να συμπεριλάβει και άλλα διακριτά γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου.

Η καταληκτική δραστηριότητα του προγράμματος είναι μία δραματοποίηση η οποία περιλαμβάνει εκφραστική ανάγνωση αναλογίου, χορωδιακή εκτέλεση των τραγουδιών, μουσική και κίνηση, προβολή των εικαστικών έργων των παιδιών. Η επιλογή των αποσπασμάτων που θα διαβαστούν, ο τρόπος έκφρασης, η «χορογραφία», η σκηνοθεσία και τα σκηνικά είναι στην ευθύνη των παιδιών με βοηθό τον δάσκαλο. Κριτήριο για την διαμόρφωση της καταληκτικής δραστηριότητας και τις επιλογές των παιδιών αποτελεί σε μεγάλο βαθμό το υλικό του πρώτου φυλλαδίου αναστοχασμού.

Τελικά, η μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της υποχρεωτικής γενικής παιδείας τώρα περισσότερο παρά ποτέ είναι μια κοινωνική δραστηριότητα που ξεφεύγει από τα στενά όρια του αυτοσκοπού. Αναπτύσσει δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη, μεταμοντέρνα ζωή μας

και έχουν σχέση με την ομαδική δράση, την ικανότητα ανταλλαγής απόψεων, την ικανότητα να οδηγείς και να οδηγείσαι, την ανεκτικότητα και την υποστηρικτική δράση, την ανάπτυξη πρωτότυπων ιδεών.

Βιογραφικό

Ευαγγελία Κότσιρα: Σπούδασε στο Εθνικό Ωδείο από όπου πήρε πτυχίο Αρμονίας και πτυχίο πιάνου. Σπούδασε στο Τμήμα Φυσικών Επιστημών, Σχολή Φυσικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παρακολούθησε κύκλο σπουδών Ιστορίας Τέχνης στο πανεπιστήμιο του Όσλο στην Νορβηγία. Εργάστηκε ως καθηγήτρια πιάνου και Θεωρητικών μαθημάτων στο Εθνικό Ωδείο και στο Εργαστήριο Ελευθέρων Σπουδών του Κολλεγίου Αθηνών. Από τον Σεπτέμβριο του 1991 εργάζεται σαν μόνιμη καθηγήτρια μουσικής στο Δημοτικό σχολείο του Κολλεγίου Αθηνών. Είναι ιδρυτικό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. Είναι συνεργαζόμενο μέλος των συλλόγων Ε.Σ.Μ.Α. (Ελληνικός σύλλογος για την μουσικοκινητική αγωγή), Ε.Ε.Μ.Ε. (Ελληνική ένωση για την μουσική εκπαίδευση). Έχει αναλάβει και εκπονήσει με την ιδιότητα του συντονιστή ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Σωκράτης-Comenius-Δράση 1» με τίτλο "*Meeting my new Borders*". Έχει διατελέσει συντονίστρια της τριετούς συνεργασίας του Κολλεγίου Αθηνών με την πανεπιστημιακή σχολή του Harvard στο πρόγραμμα "*Renewing Academic Excellence*". Έχει μεταφράσει το βιβλίο "*Me and my recorder*" της M. Hobsbawn («*Η φλογέρα μου και εγώ*»), Μουσικός οίκος Νικολαϊδη.

Curriculum Vitae

Lilly Kotsira was born in Thessalonica in 1965. She lives and works in Athens. She is mother of two children. Studies: She has a degree in Piano and Musical Harmony from the National Conservatory of Athens. She studied Physics at Athens University, Art History at Oslo University in Norway and she has attended several seminars. Professional activities: She has taught Piano and Musical theory at The National Conservatory of Athens and Athens College. Since 1991 she has been working as a music teacher in Athens College Elementary school. She is a founding member of the Greek Society for Musical Education and she has participated in all three conferences of the society as a speaker, coordinator and member of the organizing committee. She is a collaborative member of the Greek Society for the Mucic+Motion Education. She was the coordinator of the European Educational program Socrates-Comenius-Action 1: Meeting my new borders. She was the coordinator of the three year cooperation between Athens College and Harvard University for "Renewing Academic Excellence". She has translated the book "*Me and my recorder*" by M. Hobsbawn, into Greek.

Hullabaloo: The Pedagogy of Sound

Cordeiro Pinheiro Kadna
kadnac@hotmail.com

Keywords: Creativity, Experimentation, Improvisation, Recycling, Cultural Diversity

Abstract
This work describes the application and shows the results of a method of music education called Hullabaloo as a social project with the participation of 40 children and adolescents from a fishing village in the city of Natal in the North East region of Brazil.
As a music education proposal, Hullabaloo means the pedagogy of sound a learning process that uses music as a vehicle to: educate the ear, gain knowledge about different cultures, and learn to respect cultural diversity with a possibility of awakening ones vocation and interest.
The methodology used was basically practical work, in which the mixture of conventional (recorder, guitar) and non-conventional instruments (scrap material) were used as a way to gain music knowledge.
During the course of 18 months, we experimented with different materials, sounds and rhythms, and formed a flute and percussion orchestra called Sons da Vila (Sounds of the Village).
The results of these sessions of creativity, experimentation and improvisation were: 1) flutes made from plastic tubes, percussion instruments using local material such as coconut shells, seeds and recycling material (plastic tops and bottles, aluminium cans); 2) learning music notation; 3) rescue of the local culture in workshops with traditional local groups that lectured and played to the children.
Today the young musicians that learned music in these sessions are invited to perform around the city, boosting their self-esteem and confidence, and most of all allowing them to practice citizenship issues.

1. Introduction

The music education proposal Hullabaloo, was developed as a parallel work to the flute lessons with English students. Hullabaloo means the pedagogy of sound and came out of improvisation and experimentation sessions in which 15 children from mainstream schools would use their creativity to compose their own music. They began by experimenting with their flutes using it as a percussion instrument, opening and closing the keys without blowing or using the recorder to produce different sounds such as the whistle of a train. Then they felt the need to experiment with other sounds in order to produce more elaborated music. From that experience the students started making instruments and stories, sound effects, sound track and putting them all together in a very well organized creative work. The result of these sessions was always presented in school concerts.

Hullabaloo is based on three key elements of the Brazilian culture – improvisation, experimentation and creativity. In Brazil the experience was different from the one in England and these three elements became crucial for the new project. First, the students involved were 40 children and adolescents from low income families from a fishing village in the city of Natal in the North East region of Brazil. Second, their parents did not enroll them in music classes, they wanted to learn music and more specifically the recorder and asked me to teach them. Third, music was very much part of their daily lives, either by listening to it at church, at home, at school, on TV or radio or being played live by local groups. Some students had already taking part in traditional music groups.

It is worth to point out that these children and adolescents belong to a non-governmental organization (NGO) called Centro de Cultura da Vila de Ponta Negra (Centre of Culture of Ponta Negra Village) and prior to the music work they were already having visual arts and body expression lessons. This was the voluntary work of a teacher that wanted to take the children out of

the streets and away from drugs and prostitution, problems that started after the quiet fishing village was taking by land speculators.

Taking into account the history of the group, Hullabaloo had to be seen from a different prospect. We could not afford flutes or recorders, and when the lessons started we did not have any kind of sponsorship, therefore we had to find an alternative in order to surpass the lack of financial resource. At this point all we had was tremendous good will, a lot of talent and interest in practicing citizenship by being part of a music group.

Considering the idea that music is above all fun, we can say that everyone has the right to have fun. If music is sound, then we can not exclude anyone, nevertheless exclude any sound from the music learning process. In Schafer´s opinion "all sounds are part of a continuous field of possibilities that belongs to the sphere of what music really is. Here is the new orchestra: the universe of sound! And the musicians: anyone or anything that sounds"! (Schafer, 1997, pg 20). The composer John Cage declared once that "music is sounds, sounds around us. It does not matter if we are in or out the concert hall" (Schafer, 1997, pg 19).

From this perspective we began to improvise and create instruments from recycling material such as plastic bottles, cans of different sizes and anything that could produce a sound to fit our music.

2. The Flute and Percussion Orchestra Sons da Vila (Sounds of the Village)

The initial idea was not to form a flute orchestra, but to get the group together and start some kind of music activity with 10 participants. The work was based on the stimulation of the ears, taking into account the previous music knowledge of students. As said before music was very much part of their daily lives, but as an empirical experience. They wanted to learn music theory and of course be able to read music.

We agreed to meet once a week for about two hours. The music theory was introduced in a playful way through exercises using body percussion and movement and compositions of raps and *repentes* (a Brazilian music genre that emphasizes narrative rather than melody and it is accompanied by one or more acoustic guitars). This way the participants could learn about pulse, different time signatures and metre by writing lyrics using rhymes. Although these activities were fun the students were asking for a more academic approach to music theory.

The fact that we did not have financial resources to buy music instruments led to the search for different sounds. The participants started experimenting with scrap material and thus creating unusual instruments from recycling. There were drums made out of different cans sizes and plastic bottles, maracas made from plastic bottles and their tops, egg boxes as *reco-reco* (a notched instrument scraped by a stick), coconut shells used as *agogo* (double bell of different sizes) and sea shells inside soft drink cans thus making good shakers. At this point we were only interested in sounds so there was not much thought put into design, colours or decoration of any instrument until the invitation to play, just after 2 month of meetings, at the celebrations for the International Environment Day to an audience formed by the Governor of the State of Rio Grande do Norte, among other authorities. The young musicians were very proud of themselves because from their point of view they were not using cans and plastic bottles only. They were playing Brazilian music using beautifully decorated alternative instruments made by themselves from scrap material.

The group started making the most interesting wind instruments: flutes from plastic tubes. These flutes together with the percussion instruments, they had previously made from scrap, gave the group a unique sound. This was the beginning of the work with the issue citizenship and also the beginning of the Flute and Percussion Orchestra Sons da Vila.

After two years of voluntary work and experimenting with different materials, sounds and rhythms, we were selected in a national competition for a grant from the Brazilian Ministry of Culture. We were finally part of a nationwide programme called Pontos de Cultura (points of culture) which allowed the group not only to purchase recorders, guitars, music stands, books, music sheet and other kind of material to make more sophisticated instruments and music, but to exchange ideas and information with other social projects around the country and be recognized by other institutions. The grant lasted 18 months, but we were fortunate enough to be awarded another grant from a culture programme ran by the Brazilian oil company Petrobras.

3. Contents

The work involved: the practical sessions; music theory; citizenship issues; environment education; rescue of the local culture; culture diversity; the contents of subjects related to the human development such as mutual respect, discipline, sexuality and drugs prevention among others.

1. Initially 20 children and adolescent from the age of 7 to 17 were taking music classes. After 6 months we had doubled this number. The only requirement to enroll in the classes was to be attending regular school.
2. Apart from the instruments we purchased we also received donations of recorders and guitars and continuo to make instruments from scrap.
3. 2 assistants were helping with the classes. They were young music students and members of a symphonic band from an inner city in the state of Rio Grande do Norte.
4. The participants of the project had recorder, guitar, percussion and theory lessons and learned to read notation.
5. After 12 months they started guitar lessons with a young local musician who volunteer to teach.
6. During the 18 months of the project the orchestra Sons da Vila played concerts in the village and around the city as part of music festivals in parks, shopping malls, schools, faculties and theater. The orchestra was also part of a TV programme that was broadcasted tp the whole country.
7. The repertoire included: traditional, popular and classical Brazilian music; traditional music from other cultures (English, North American); classical music; compositions by the young musicians.
8. The wide programme allowed the young musician to reflect about culture diversity during debates held every time a new piece was introduced into the repertoire.
9. The workshops with local traditional groups in which older musicians, some at the age of 80 and 90, lectured and played rhythms such as *coco de roda* and *zambê* gave the young musicians the opportunity to experience their own culture that was being forgotten.
10. The students also attended lectures about sex and drugs in an attempt to prevent prostitution, drug use and child abuse.

4. Objectives

- To develop an interest and understanding of music.
- To learn music theory in an enjoyable way.
- To make music accessible to everyone.
- To develop concentration.
- To promote social and cultural awareness.
- To improve listening and thinking skills.

- To develop body expression.
- To promote social activity taking into account the ethical principles of respect, freedom and commitment with the group.
- To recycle material, using scrap to make music instruments
- To learn about ecology and environment issues.
- To prevent prostitution, drug use and child abuse.

5. Methodology

The methodology used was basically practical work, in which the mixture of conventional (recorder, guitar) and non-conventional instruments (scrap material) were used as a way to gain music knowledge.

Being a method based essentially on pedagogic workshops, through Hullabaloo teachers that once held all the knowledge become the mediators by opening doors and showing the way and possibilities in order to allow learning, creation and production to happen respecting individualities and making possible the inclusion of participants in enjoyable music sessions. Thus, students and teacher are acquiring knowledge that it is being continuously developed, taking into consideration social and cultural knowledge built and accumulated by mankind, technical music knowledge and life experiences of the participants.

In all the stages of the project the teacher and the 2 assistants were the mediators and it was the students creativity and imagination what made the orchestra possible.

6. Results

For my Master´s degree I researched the multiculturalism approach to music education in which I presented a sketch of Hullabaloo. From the interviews with teachers from mainstream schools in the North of London I found out that lack of financial resources, specific material and time were the main obstacles to develop a music programme. Working in schools in Brazil I realized that the obstacles were the same, which could also be applied to social projects such as Sons da Vila. The method Hullabaloo could be useful in solving these problems:

- Music instrument making can be one way to deal with the lack of financial and pedagogic resources.
- For being based on experimentation and improvisation, Hullabaloo works essentially with the students creativity and their ability to react to challenges therefore it encourages self steam of the learners.
- The production of music instruments from recycling material contributes for the reflection on environment issues, respect to nature and formation of citizenship.

The results of the sessions of creativity, experimentation and improvisation of the project Sons da Vila were:

- Flutes made from plastic tubes, percussion instruments using local material such as coconut shells, seeds and recycling material (plastic tops and bottles, aluminium cans).
- Learning music notation.
- Rescue of the local culture in workshops with traditional local groups that lectured and played to the children.
- Learning to respect culture diversity by playing a vast repertoire and discussing about it.
- Some of the young musicians of the Orchestra Sons da Vila became assistants in the project and are invited to perform around the city, boosting their self-esteem and confidence, and most of all allowing them to practice citizenship.

References

ANTUNES, Celso. *Inteligências Múltiplas e Seus Jogos: Inteligência Sonora*, Petrópolis, Editora Vozes, 2006

Coleção Memória da Pedagogia, 2005/06Volumes 3, 5 e 6, São Paulo, Ediouro.

CORDEIRO Kadna Pinheiro, 2001, *Music and Education: Being Distinct in Multicultural Society* , Masters degree disertation, Middlesex university, London.

FLOYD, Malcolm (editor),1996 *World musics in education*, London, Scolar Press.

GARDNER, Howard,1983 *Frames of mind: the Theory of Multiple Inteligence,* New York, Basic Books.

MCGOWAN, C. and Pessanha, R., 1998 The Brazilian Sound, Samba, Bossa Nova and the Popular Music of Brazil, Philadelphia, Temple University Press.

PLUMERIDGE, Charles. (editor), 1996 *Music education: trends and issues*. London, Institute of Education, University of London.

SCHAFER, Murray, 1992, *O Ouvido Pensante*. São Paulo, Editora UNESP.

SCHAFER, Murray, 1997 *A afinação do Mundo*, São Paulo,Editora UNESP.

SCHREINER, Claus, 1993 *Música Brasileira, A History of Popular Music and the people of Brazil, London*, Marion Boyars Publishers.

SKEFF, Maria de Lourdes, 2002 *Da Música: Seus Usos e Recursos*, São Paulo, Editora UNESP.

SMALL, Christopher, 1994 *Music of the common tongue*. London, Calder Publication.

SMALL,Chirstopher., 1977 *Music, society, education*. Hanover, University Press of New England.

SWANWICK,Keith.,1999*Teaching music musically,* London, Routledge.

SWANWICK,Keith.TAYLOR, Dorothy, 1982 *Discovering music*. London, Batsford Academic and Educational Ltd.

TERRA, Vera, 2000 *Acaso e Aleatório na Música,* São Paulo, EDUC/FAPESP.

THACKRAY,R.M.,1965 *Creative music in education*. London, Novello and Company Ltd.

WISHART, Trevor, 1994 *Audible Design*, Orpheus The Pantomime Ltd.

Curriculum Vitae

Kadna Pinheiro Cordeiro started her music studies at the age of 5. With a Bachelor degree in Music and only 19 years old, she won a competition to teach flute in one of the most prestigious music courses in Brazil at the Federal University of SantaMaria. She moved to London in 1986 where she spent 15 years. Kadna studied at the Guildhall School of Music and Drama, did a Masters degree in music education at Middlesex University, lectured in five schools, gave private lessons, was a resident musician at the Brazilian Embassy and developed a music education project called Hullabaloo. At present she teaches music at the American School of Recife, Brazil, conducts the flute and percussion orchestra *Sons da Vila*, runs Brazilian music and Hullabaloo workshops. She has articles published in cultural magazines and newspapers and has presented works in the conferences of the Brazilian Music Education Association.

Cultural Connections and Musical Change

Özeke Sezen
sezenozeke@uludag.edu.tr

Keywords: Culture, Cultural Connections, Musical Change

Abstract
The term "culture" can describe intellectual and artistic achievements of a society. Music is a cultural phenomenon and has appeared as an important symbol of people and cultures through the ages. Whatever the music's origin, music is human behavior that occurs within a cultural context and musical systems change in accordance with the needs of the social environment to be able to survive. If we wish to identify what it is that determines the nature of music, we should look first to the general character of its culture and particularly the types of relationship among people within its society and to the way the society rates to other societies.
In most cases, musical change is simply part of culture change. Although social and ideological factors within a society are important in determining the balance of change and continuity, certainly the greatest inducement to change in music has been contact between societies. Changes in social conditions due to culture contact have produced indirect change in music; and the method of transmission is one of the things that determine the course of history in a musical culture. Studying music in relation to the processes of other socio-cultural systems helps us to see how our own musical practices are influenced by socio-cultural factors that we have often failed to recognize.
This paper briefly talks about the function and structure of musical systems in different cultures as well as the musical change and transmission considered as a cultural phenomenon.

Introduction

The term "culture" can describe intellectual and artistic achievements of a society. Culture includes customs, ceremonies, works of art, inventions, technology and traditions. Human societies often include millions or billions of people who share a common culture. Music is a cultural phenomenon and has appeared as an important symbol of people and cultures through the ages. Whatever the music's origin, music is human behavior that occurs within a cultural context and musical systems change in accordance with the needs of the social environment to be able to survive.

> Music is no different from language in that it is a signifying practice with its own particular characteristics that, as a socially and culturally constituted form of human expression and knowledge, gives rise to affects and meanings specific to particular sets of historical contingencies (Shepherd & Wicke 1997:3).

Social and ideological factors within a society are important in determining the balance of change and continuity. However, cultural contact between societies certainly results in the greatest incentive to change in music (Kaemmer, 1993:191). Therefore, it is very important for us to understand each culture's ideas of what music is, what its powers are, how it relates to other aspects of life, and how it reflects important things about its people and their view of the world.

Each society has a unique musical system that suits its culture and the music and musical life of any society can be analyzed from many perspectives. Each culture creates the kind of music it needs to serve its purposes and reflects its principal values. The important point is that musical experiences serve variety of functions for most people in every culture and society and all functions contribute to music's importance in society.

For instance, as cited in Krener and Fock, Juncal Communa in Ecuador believes that a supernatural hero (called Taita Carnaval=Father Carnival) comes from mountains and visits them

and brings a good luck to them and to their houses. Music itself is very important for them because they call Taita Carnaval with music. They have certain music and musical instruments (Pingullo flute and caja) that must be used only during carnaval days. People dance for hours and hours with the music and music is the simplest and strongest symbol of the carnival (Krener and Fock, 1977/78: 154).

However, Quichua songs in Ecuador (Quichua Indians) are used for winning spouse's heart and soul as well as his physical return. Main concern of music is texture and this is a power to converse their natures. So, music is used for making links to the supernatural world. (Harrison, 1989: 149).

Like Quichua songs, the texture of song is very important in Piman (Akimel O'odham Indians) (tribe from Arizona) curing songs. As it is mentioned in the study of Bahr, Gregorio, Lopez and Lavarez (1973), songs are used in a 'maximal' level for curing sicknesses especially for people who got sick by certain objects like animals, plants, ocean etc. (About 40 such objects have been recorded in the literature that is believed to cause of human sickness). In the Piman curing songs, text, rhythm and melody together lead the patient trough series of riddles on the nature of dangerous object. If the songs are sung wrong or in a different order, people believe that patient will not get well (Bahr and Haefer, 1978:120).

Contrasting to Pima, traditional Shona people in Africa believe that after people die, their sprits continue to look after and affect the lives of their progeny. For this reason, they have a religious ceremony called "Bira". Berliner said that "In some respect, the Bira is like a long communal journey through the night, climaxing at the moment spirit possession" (Berliner, 1975/76:137). At the Bira, musicians, consists of two or three mbira players, play selected pieces in a certain structure. Musicians try to play the pieces which spirit enjoyed years ago when she/he was a living being. Music itself is very important at the Bira ceremony. People dance with music (Berliner, 1975/76:136).

As understood from these examples, all the communities mentioned above believe the supernatural world but interpretation of music is somewhat different from each other. So, by looking at all these examples, it can be said that in all cultures, music is used in some sense for transforming ordinary experience but in a different expressive way. As Nettle says "The function of music everywhere may be to help society reinforce boundaries between social groups, who can then view their music as an emblem of identity" (Nettl, 1997:7).

Musical systems change in accordance with the needs of the social environment to be able to survive. Nettle asserts that "If we wish to identify what it is that determines the nature of music, we should look first to the general character of its culture and particularly the types of relationship among people within its society and to the way the society rates to other societies" (Nettl, 1997:11). He continues that "The nature of a musical tradition is affected greatly by the way it is transmitted and by the way its content is taught and learned" (Nettl, 1997:8). Therefore, we can say that the method of transmission is one of the things that determine the course of history in a musical culture. Following section briefly talks about the musical change and transmission considered as a cultural phenomenon with some connections to India.

Musical Change and Transmission

Nettl says that, "We often hear about the "Stone Age" music of tribal peoples and the great age of the music of China and India. But all musics have a history and all of them change through at various rates and not always in the same direction" (Nettl, 1997:6). As far back as data are available, musical cultures have changed by borrowing new instruments, repertoires, and even uses of music from other societies. Kaemmer states that "Musical changes result not only from

borrowing, but also because of adjustments to the musical system brought about by adaptation to a new situation, particularly conquest by outsiders" (Kaemmer, 1993:194). So it can be said that conquest has been an important factor on human life and it has been a significant effect on cultural events and musical life of the society.

Acculturation is also a term that describes the process by which continuous contact between two or more distinct societies causes cultural change. List mentioned that "Musical acculturation cannot be successfully analysed without accurate record of the indigenous styles which have been modified by this process" (List, 1964:21). By looking at these definitions, we can conclude that, in most cases, musical change is simply part of culture change.

For instance, about the musical system in India, Neuman suggests that "substantive musical influences occurred not directly because of outright musical borrowing, but indirectly because of social and cultural borrowing" (Neuman, 1985:99). In this sense, explanations of the music traditions of India can constitute a good example for musical change and transmission. Therefore, in the following section, author will briefly talk about the social and cultural changes in India as well as the music and musical systems as a cultural phenomenon.

Musical Change in India

The Indian subcontinent includes the modern nation states of India, Pakistan, Bangladesh, Nepal, and Sri Lanka, as well as the distinctive region of Kashmir. Where the rubric "South Asia" is used, Afghanistan is sometimes included as well. Indian subcontinent is roughly comparable to the European subcontinent or to south-east Asia, both with respect to its diversity and to its underlying ecological and cultural coherence.

The history of this area began with the Dravidian civilization, between 2500 and 1900 B.C. When the Indo-Europeans came into India around 1500 B.C., they supplanted the early people, especially Dravidians (Malm 1977:114). They also brought European culture into India. In the twelfth and thirteenth centuries, followers of Islam from Afghanistan, Turkey, Persia, and central Asia extended control over their subjects on the subcontinent, mainly in the northern areas. Although three-fourths of the people describe themselves as adherents of Hinduism today, many people from western Asia (Turkey, Pakistan, Saudi Arabia, etc.) settled in India and converted most of the Indians Muslim.

In the thirteenth century, the Islamic presence was beginning to be felt in India. Muslim rulers and noblemen freely extended their patronage to music. Music traditions are divided into two parts on India: Hindustani music, the music of the North India; and Karnatak music, the music of the South India.

Up until about the sixteenth century, the art music culture of India, both in the North and South, was essentially a Brahmanical activity. Newman reported three features characterize the music specialization under Brahmanical tradition: 1) music performance was ideally not to be considered a profession, but rather an avocation; 2) performance was ideally a devotional activity, music being a pathway to spiritual salvation; 3) musical knowledge was also a scholarly activity, concerned with written theory as well as oral performance (Neuman, 1985:100).

By the sixteenth century, the distinction between North Indian (Hindustani) and South Indian (Karnatak) music was also being more sharply delineated. In the North, the profession of music had become essentially an Islamic one, whereas in the South, not only was it still dominated by Hindus, but in particular by Brahmans. Many former musicians converted to Islam, no doubt because of the political advantages of such a change but also because Brahman musicians often lost their caste status servants of Muslim courts (Neuman, 1985:101).

Up through the twentieth century, differences between the Brahmin and Kshatriya caste

existed. Because Brahmins were traditionally priest and religious leaders, their role of music was seen as a way to please God and impart religious beliefs to others. On the other hand, members of the Kshatriya caste considered their role as military and political. Thus, music under that caste system was for display, amusement, and cultural adornment (Benary, 1972:44). The influence of the Brahmins is still strong today and the largest percentage of concerts continues to be Brahmin.

Music in the North, owing to the strong Muslim presence, had been more open to outside influence. However, in the eighteenth century, South Indian musicians were to show themselves as being quite adept in adopting foreign instruments. Sometime in the mid-eighteenth century, the violin entered the repertoire of South Indian music, an instrument which in the late twentieth century has brilliant performers.

Classical music, both Hindustani and Karnatak, may be either instrumental or a vocal. But, the distinctions can be seen on the musical interpretation. For instance, in Karnatak music in South India, while performer is improvising, accompanist and soloist take turns. Once one finishes, other starts using some improvisational techniques like sarega, text-displacement and akar, but after the text is finished. So it can be said that Karnatak music is based on a strictly organized system. Hindus believe that music is indeed of divine origin and is a means of expressing devotion to God. Therefore, the text is very important in Karnatak Music in the South. On the other hand, the performers in Hindustani music in the North make improvisation like a simultaneously translation. While soloist performing, accompanist follow him simultaneously. So, in most cases improvisation covers the text. This may mean the more value of text in the South India than in the North.

In summary, at sometime between the twelfth and the sixteenth centuries, differences developed in India to the extent that two traditions of classical music could be distinguished: the Hindustani and the Karnatak, each a variation of the ancient system (Wade, 1997:20). Because the settlers from western Asia came to the northern part of India first, Hindustani music has a strong Muslim influence whereas Karnatak music was more indigenous. Although North and South India differ from each other in many ways, music is an important part of life for all of India. But, it is safe to say that India's music and musical system underwent changes as a result of the external influences and this created diversity in its culture as well as in its music.

Conclusion

Cultural change in social conditions results in an indirect change in music of the society. Cultural studies have customarily insisted that the only legitimate way to examine music as a signifying practice is to examine specific musical practices in the circumstances of their historical contingency.

Different believes and customs of the groups sometimes merge almost equally and result in a single culture. And, more often a society completely absorbs the cultural patterns of another and creates its own patterns in the long run. Each society has a musical system that suits its culture. While we may compare them with each other in terms of their structure and function, we do not make these comparisons with the basics of qualitative judgments. Instead, we recognize that each society evaluates its own works of music by its own criteria.

In conclusion, we can say that, other societies view music differently than we do; it is possible that we have something to learn from them. So, as we said earlier in this paper, musical experiences serve variety of functions for most people in every culture and society and all these functions contribute to music's importance in society. Each musical system is an aspect of its culture and each culture creates the kind of music it needs to serve its purposes and reflects its principal values. India is only one example of many around the world that is discussed in this paper and this paper is just an example to show how music can function different and can have different

meanings for people in different societies and also can vary in its structure within a single culture as a result of the cultural borrowings and adaptation over the centuries. In short, we can say that studying music in relation to the processes of other socio-cultural systems helps us to see how our own musical practices are influenced by socio-cultural factors that we have often failed to recognize.

Bibliography

Bahr, D. M., J. Gregorio, D. Lopez and A. Lavarez (1973). *Piman Shamanism and Staying Sickness* (Ka: cim Mumkidag). Tucson: University of Arizona Press.

Bahr, D. M. and J. R. Haefer (1978). "Song in Piman Curing." *Ethnomusicology 22*(1):89-122.

Benary, B. (1972). "Composers and Tradition in Karnatic Music", *Asian Music 3*(2):42-51.

Berliner, P. F. (1975). "Music and Spirit Possession at a Shona Bira." *African Music Society Journal* 5 (4): 130-139.

Harrison, R. (1989). Signs, Songs, And Memory In The Andes: Translating Quechua Language And Culture. Austin: University of Texas Press.

Kaemmer, J. E. (1993). Music in Human Life: Anthropological Perspectives on Music. Austin: University of Texas Press.

Krener, E. and F. Fock (1977-78). "Good Luck and the Taita Carnaval of Canar", *Folk 19-20*, 151-169.

List, G. (1964). "Acculturation and Musical Tradition." *Journal of the International Folk Music Council* 16:18-21.

Malm, W. P. (1977). *Music Cultures of the Pacific the Near East and Asia*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Nettl, B. (1997). "Introdution: Studying Musics of the World's Cultures." In Nettl, B., Capwell, C. and *et al.* (1997). *Excursions in World Music, 2nd Edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Neuman, D.M., (Autumn - Winter, 1985). "Indian Music as a Cultural System" *Asian Music* 17(1), 98-113.

Shepherd, J. and P. Wicke (1997). *Music and Cultural Theory.* Malden, MA: Polity Press.

Wade, B. C. (1997). *Music in India: The Classical Traditions, 2nd Edition*. Manohar Publishers & Distributors.

Curriculum Vitae

Sezen Özeke is an asistant proffesor at music education department at Uludag University, Bursa, Turkey. She completed her Master of Music degree (1997) and Doctoral of Musical Arts degree (2003) in music education at Arizona State University, USA. She worked as an Editorial Assistant (2000-2002) for the *Journal of Historical Research in Music Education*, a scholarly refereed journal published twice a year. She also worked as an academic reviewer for *Making Music* series published by Pearson Education, Inc., publishing as Scott Foresman. She has presented general music workshops at the American Orff-Schulwerk Association National Conference in Phoenix, Arizona; Arizona Music Educators Association In-Service Conference in Tempe, Arizona; and Greek Society of Music Education Conference in Lamia, Greece. She has also presented papers at the conferences in Turkey, Norway, Greece, Bulgaria, and in the USA. She holds Orff and Kodaly certifications. She also works as an Erasmus Coordinator at the Primary Education Department at Uludag University, Bursa, Turkey.

Μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί: η προετοιμασία, οι πεποιθήσεις και οι ανάγκες τους ως προς τη διδασκαλία της μουσικής

Συμπόσιο

Χρυσοστόμου Σμαράγδα
schrysos@music.uoa.gr
Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα
papapa@uth.gr
Δογάνη Κωνσταντίνα
kdogani@rhodes.aegean.gr

Keywords: Μουσική Εκπαίδευση, Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση, Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών, Ανάγκες Εκπαιδευτικών

Περίληψη
Η μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας βρίσκεται σε ζύμωση τα τελευταία χρόνια, με έντονη εκδοτική και συνεδριακή δραστηριότητα, αλλά και συζητήσεις για την ουσιαστικότερη χρήση της στο σχολείο. Για την κατανόηση των αναγκών της μουσικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, είναι απαραίτητο να σκύψουμε στο εκπαιδευτικό δυναμικό που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση αυτή. Η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία πραγματοποιείται μέσω των εκπαιδευτικών γενικής κατεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νηπιαγωγών και δασκάλων, και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή των καθηγητών μουσικής. Με στόχο την κατανόηση της προετοιμασίας, των πεποιθήσεων και των αναγκών μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία της μουσικής είναι δυνατή η καλύτερη στήριξη του παιδαγωγικού και καλλιτεχνικού τους έργου. Απώτερος στόχος είναι να κατανοηθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη μουσική εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο προκειμένου η μουσική εκπαίδευση να έχει έναν ουσιαστικό ρόλο στην αγωγή και αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, ιδιαίτερα στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία των πολυμέσων και της πληροφορίας.
Η συγκεκριμένη πρόταση για στρογγυλή τράπεζα επιχειρεί να διερευνήσει τα προβλήματα και τις ανάγκες της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας στρέφοντας το ενδιαφέρον στον ίδιο τον εκπαιδευτικό σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

Future and in-service teachers: their preparation, beliefs and needs regarding music teaching

Symposium

Abstract
Music education in Greece is in turmoil during the latest years. Conferences and publications are debating its place in general education and schooling. In order to better understand the needs of music education it is necessary to study the educators. Music in Greek schools is taught by generalist teachers and nursery teachers (in primary schools and kindergarten) and specialist music teachers (in primary and secondary education). It is necessary to understand the initial preparation, views and needs of future and in service teachers in order to help the advancement of their pedagogical and artistic work. It is important to understand those factors that influence music education in today's Greek schools, so as to facilitate the realization of music's role in children's lives, education and aesthetic development in contemporary multicultural society of information and communication technology.
This symposium will explore the problems and needs of music education in Greece by focusing on the teacher in all levels of education.

Εισαγωγή

Τα τελευταία δέκα χρόνια ο ρόλος της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Τον κύριο στόχο των προσπαθειών αποτέλεσε η οργάνωση και η ανάπτυξη της διδασκαλίας της μουσικής καθώς και η ένταξή της ως κλάδου σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για την κατανόηση των αναγκών της μουσικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, είναι απαραίτητο να σκύψουμε στο εκπαιδευτικό δυναμικό που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση αυτή. Η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία πραγματοποιείται μέσω των εκπαιδευτικών γενικής κατεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νηπιαγωγών και δασκάλων, και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή των καθηγητών μουσικής.

Η κατανόηση της προετοιμασίας, των πεποιθήσεων καθώς και των αναγκών των μελλοντικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία, αποτελεί προϋπόθεση για την καλύτερη στήριξη του παιδαγωγικού και καλλιτεχνικού έργου τους. Απώτερος στόχος είναι να κατανοηθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη μουσική εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο προκειμένου η μουσική εκπαίδευση να έχει έναν ουσιαστικό ρόλο στην αγωγή και αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, ιδιαίτερα στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία των πολυμέσων και της πληροφορίας.

Οι Εκπαιδευτικοί Μουσικής και η Προετοιμασία τους στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών

Οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής τα τελευταία χρόνια είναι πολλές και ποικίλες, καθώς η Ελλάδα επιχειρεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης για να ανταποκριθεί στις νέες σύγχρονες τάσεις και να καλύψει τα κενά των τελευταίων χρόνων. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να συντελεστεί οποιαδήποτε εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, όμως, αυτός ο χώρος είναι παραμελημένος, γεγονός που αποτελεί από μόνο του εστία πολλών προβλημάτων με παρενέργειες προς όλες τις κατευθύνσεις.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρέπει να συμπεριλαμβάνει, εκτός από τις γνώσεις του αντικειμένου, παιδαγωγική κατάρτιση, γνώσεις και δεξιότητες για τον τρόπο που θα διδάξουν (θα παρουσιάσουν, θα μεταδώσουν, θα αξιολογήσουν) το γνωστικό αντικείμενό τους.

Σήμερα στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται από εκπαιδευτικούς με διαφορετικό υπόβαθρο και αρχικές σπουδές. Η σημερινή πλειοψηφία αποτελείται από καθηγητές με πτυχία και σπουδές σε Ωδεία, ιδρύματα, δηλαδή, που προσφέρουν μουσική κατάρτιση με στόχο κάποιον επαγγελματικό τίτλο (πτυχίο, δίπλωμα). Παιδαγωγικά αντικείμενα στα πλαίσια των σπουδών αυτών είναι ελάχιστα (στις περισσότερες περιπτώσεις μάλιστα είναι ανύπαρκτα).

Ένα μικρότερο ποσοστό των καθηγητών μουσικής που διδάσκουν σήμερα στην εκπαίδευση (το οποίο είναι συνεχώς αυξανόμενο) διαθέτουν πτυχίο από ένα από τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών τα οποία ιδρύθηκαν τα τελευταία χρόνια. Τα πανεπιστημιακού επιπέδου τμήματα αυτά ιδρύθηκαν με κύριο στόχο να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις μουσικές σπουδές στην Ελλάδα σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, καλύπτοντας έτσι ένα σημαντικό κενό στο χώρο.

Η κατεύθυνση της Μουσικής Παιδαγωγικής αναφέρεται ως κλάδος, ως ειδίκευση ή ως τομέας στις προθέσεις των τμημάτων αυτών, αλλά δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί.

Με δεδομένη τη σημασία της παιδαγωγική κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα για τους καθηγητές μουσικής στην Ελλάδα:

- Ποια είναι η παιδαγωγική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα όπως αυτή πραγματοποιείται στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών;
- Πως ανταποκρίνονται οι γνώσεις που αποκτούν οι καθηγητές μουσικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στις ανάγκες που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη;

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα σήμερα

Οι απόφοιτοι των Ωδείων, που αποτελούν την πλειοψηφία των καθηγητών μουσικής τόσο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όσο και στα Μουσικά Σχολεία, κατέχουν ποικιλία από τίτλους σπουδών οι οποίοι συνήθως είτε είναι θεωρητικοί (αρμονία, φούγκα, αντίστιξη) ή πτυχίο οργάνου. Τα προγράμματα σπουδών για την απόκτηση αυτών των τίτλων στα παραπάνω ιδρύματα δεν έχουν διαφοροποιηθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια και η παιδαγωγική κατάρτιση που περιλαμβάνεται σε αυτά είναι ανεπαρκής ή ακόμη και ανύπαρκτη.

Η δεύτερη, διευρυνόμενη πλέον, κατηγορία εκπαιδευτικών αποτελείται από αποφοίτους των ΤΜΣ. Τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών σήμερα είναι τέσσερα:
Τμήμα Μουσικών Σπουδών – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Τμήμα Μουσικών Σπουδών – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Τμήμα Μουσικών Σπουδών – Πανεπιστήμιο Ιονίου στην Κέρκυρα.
Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη.
Όλα τα παραπάνω τμήματα έχουν αποφοίτους που εργάζονται ήδη σε δημόσια σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.
Πρόσφατα έχουν προστεθεί τρία νέα Τμήματα Τεχνικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΤΕΙ) στο χώρο των μουσικών ειδικοτήτων:
Τμήμα Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής (ΤΕΙ Κρήτης)
Τμήμα Τεχνολογίας και Μουσικών Οργάνων (ΤΕΙ Ιονίου)
Τμήμα Παραδοσιακής Μουσικής (ΤΕΙ Ηπείρου)

Από τα παραπάνω τμήματα των ΤΕΙ μόνο το τελευταίο αναφέρεται στη δυνατότητα των πτυχιούχων του να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί γι' αυτό και στο πρόγραμμα μαθημάτων του περιλαμβάνονται κάποια μαθήματα παιδαγωγικής κατάρτισης (Μουσική Παιδαγωγική, Διδασκαλία Παραδοσιακής Μουσικής, Διδασκαλία Παραδοσιακών Οργάνων).

Τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών τα οποία αποτελούν (ή θέλουν να αποτελέσουν) τον κύριο δρόμο για την δημιουργία εκπαιδευτικών μουσικής περιλαμβάνουν μια σειρά μαθημάτων σχετικών με την παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών μουσικής. Το κάθε Τμήμα, βέβαια, είναι αυτόνομο και καθορίζει την εξελικτική πορεία του και διαμορφώνει τις κατευθύνσεις του (τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον) βασισμένο σε διαφορετική φιλοσοφία και όραμα.

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μουσικής

Σύμφωνα τα αποτελεσμάτων της διδακτορικής έρευνας (Chrysostomou, 1997) που πραγματοποιήθηκε με στόχους και την απάντηση στα προαναφερθέντα ερωτήματα, οι καθηγητές μουσικής ανεξάρτητα από την αρχική εκπαίδευσή τους και τους τίτλους σπουδών που κατείχαν αναγνώρισαν τη σημασία και την αναγκαιότητα αρχικής προετοιμασίας η οποία θα επικεντρώνονταν στην παιδαγωγική κατάρτιση.

Μέσα από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής, νέων και πιο έμπειρων διαμορφώθηκε μια σειρά από τομείς, γνωστικές περιοχές οι οποίες διαπιστώθηκαν από τις ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα ως κρίσιμες για τη διδασκαλία τους. Θεώρησαν ότι αν είχαν

συμπεριληφθεί τα θέματα αυτά στην αρχική προετοιμασία και κατάρτισή τους θα τους είχαν βοηθήσει να αισθανθούν περισσότερη αυτοπεποίθηση στη διαδικασία της διδασκαλίας. Τα θέματα αυτά είναι:

Γνώσεις σε θέματα Μουσικής Εκπαίδευσης

Τα αντικείμενα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της μουσικής παιδαγωγικής θεωρήθηκαν απαραίτητα για την κατανόηση των λειτουργιών μάθησης των παιδιών και την καλύτερη γνώση της προσφοράς της μουσικής στην ανάπτυξή τους.

Γνώσεις της Παιδαγωγικής της Μουσικής

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως της αρχικής προετοιμασίας τους, τόνισαν τις ελλείψεις τους σε πρακτικά θέματα διδασκαλίας της μουσικής. Θεώρησαν σημαντική την υποστήριξη ενός πανεπιστημιακού τμήματος για την καθοδήγησή τους σε μεθόδους διδασκαλίας της μουσικής και σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος.

Πρακτική διδασκαλία ως μέρος του προγράμματος σπουδών

Η ανυπαρξία εμπειρίας διδασκαλίας σε πραγματικό περιβάλλον τάξης πριν από το διορισμό τους σε σχολείο θεωρήθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς μουσικής ως σημαντικό έλλειμμα. Τονίστηκε η σημασία της απόκτησης πρακτικής εμπειρίας με την κατάλληλη επίβλεψη που θα τους βοηθούσε να συνειδητοποιήσουν μερικά από τα προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής και να ξεπεράσουν κάποιες από τις ανασφάλειές τους πριν να διοριστούν.

Πώς όμως χαρακτηρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μουσικής (παλιοί και νεώτεροι) τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα ΤΜΣ;

Συγκρίνοντας τα δεδομένα της αρχικής έρευνας με τα δεδομένα παρόμοιας έρευνας που ξεκίνησε το 2004, σήμερα, δέκα χρόνια μετά, διαπιστώνουμε ότι οι γνώσεις τους στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ενισχύθηκαν. Όλα τα Τμήματα έχουν ενισχύσει τις περιοχές αυτές με την προσφορά περισσότερων γνώσεων.

Πολύ διαφωτιστικά και χαρακτηριστικά για τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών μουσικής ήταν τα προσωπικά σχόλιά τους στο ποιοτικό μέρος του ερωτηματολογίου. Διακρίνεται το αίσθημα της ανεπαρκούς προετοιμασίας το οποίο χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό πολλούς εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής οι οποίοι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στα Τμήματα τα τελευταία χρόνια. Όμως, ταυτόχρονα πολλοί αναγνωρίζουν τα προτερήματα ενός προγράμματος σπουδών που τους προσφέρει ποικιλία γνώσεων σε πολλούς τομείς της μουσικής επιστήμης και τέχνης και βοηθά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους τόσο ως μουσικούς όσο και ως μουσικοπαιδαγωγούς.

Παρ' όλ' αυτά, η διαμόρφωση μιας κατεύθυνσης Μουσικής Παιδαγωγικής αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί τους αποφοίτους, ιδιαίτερα αυτούς που εργάζονται ήδη στην εκπαίδευση και οι οποίοι αποτελούν τη μεγαλύτερη πλειοψηφία. Θα περίμεναν από το πρόγραμμα σπουδών τους να τους δώσει τη δυνατότητα να ειδικευτούν και να επικεντρώσουν τις σπουδές τους σε ζητήματα μουσικής εκπαίδευσης. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από έναν εκ των ερωτηθέντων: *«Αν το πανεπιστήμιο δεν μας προσφέρει τις γνώσεις που χρειαζόμαστε για να διδάξουμε και να οργανώσουμε το μάθημά μας, τότε ποιος θα το κάνει;»*

Συμπερασματικά

Η διδασκαλία της μουσικής σήμερα είναι μια υπόθεση ιδιαιτέρως σύνθετη. Οι νέες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουμε είναι πολλές και το έδαφος που πρέπει να καλύψουμε στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είναι αρκετό αν θέλουμε να μπορούμε να ανταποκριθούμε στα καλέσματα των καιρών.

Η Ελλάδα στην προσπάθειά της να εκσυγχρονιστεί σύμφωνα προς τις νέες αντιλήψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ξεκινήσει μια διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός νέου αναλυτικού προγράμματος.

Τι σημαίνει όμως αυτό για τη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία; Η πρακτική άλλων χωρών σε παρόμοια προγράμματα έχει καταδείξει μια σειρά προβλημάτων και κινδύνων για τη μουσική εκπαίδευση. Η θέση της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι επισφαλής. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής πρέπει να είναι ενημερωμένος για τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο αυτό και να μπορεί να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο τις νέες αυτές προκλήσεις που παρουσιάζονται. Χρειάζεται επομένως την κατάλληλη προετοιμασία, τις γνώσεις και την καθοδηγούμενη εμπειρία, που θα του προσφέρουν τα εφόδια για να αντιμετωπίσει προβλήματα και δυσκολίες, για να υπερασπιστεί τη θέση του στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιστημοσύνη του και τη σημασία της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός σχολείου που πρέπει να αφορά όλους τους μαθητές, όλων των ηλικιών και ικανοτήτων.

Στην Ελλάδα υπάρχουν οι μηχανισμοί και το πλαίσιο το οποίο μπορεί να πρέπει να προσφέρει αυτήν την κατάλληλη προετοιμασία η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και θα διαφοροποιείται ανάλογα με τις νέες προκλήσεις κάθε φορά. Τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών έχουν τη δυνατότητα και θα πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα σπουδών που θα παρέχει την εξειδίκευση και την παιδαγωγική κατάρτιση που χρειάζεται ο μελλοντικός δάσκαλος της μουσικής.

Οι σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Έχοντας μέχρι στιγμής παρουσιάσει την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής και τους προβληματισμούς που σχετίζονται με αυτή, στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με το ερώτημα: οι εκπαιδευτικοί Μουσικής ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και των αναλυτικών προγραμμάτων; Απόρροια αυτού του ερωτήματος αποτελούν τα ερωτήματα: επαρκεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Μουσικής για την εφαρμογή των απαιτούμενων διδακτικών προσεγγίσεων; Ποιες δυσκολίες συναντούν στο επάγγελμά τους; Ποιες από αυτές οφείλονται σε ελλείψεις ειδικής εκπαίδευσης-επιμόρφωσης;

Τα παραπάνω ερωτήματα δρομολόγησαν μία διαρκή και συνεχιζόμενη έρευνα στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια που είχε ως στόχο την καταγραφή α) της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αφορά τη διδασκαλία της Μουσικής στα σχολεία και β) των αναγκών των εκπαιδευτικών Μουσικής (Papapanagiotou 2005). Η μέθοδος συλλογής στοιχείων συμπεριέλαβε διαφορετικές προσεγγίσεις, τόσο ποιοτικές όσο και ποιοτικές. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν:

- Παρακολουθήσεις-παρατηρήσεις διδασκαλίας μουσικής σε Δημοτικά Σχολεία (10 τάξεις Ε΄ Δημοτικού στη διάρκεια ενός μήνα),
- Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στις τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παρακολουθήσεις μαθημάτων,
- Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με Διευθυντές σχολικών μονάδων και με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων
- Ανοιχτές ομαδικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς Μουσικής κατά τη διάρκεια 18 μηνών (περίπου 300 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν συνολικά σε διαφορετικές συναντήσεις), και
- Ποιοτικές αναλύσεις και ποσοτικές καταγραφές ερωτημάτων που απευθύνουν οι εκπαιδευτικοί στη Σχολική τους Σύμβουλο (καταχωρήθηκαν περίπου .

Σε συνοπτική παρουσίαση, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν έδειξαν ότι:

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και ακολουθούν δικό τους τρόπο οργάνωσης του μαθήματος. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας σε νηπιαγωγεία (Παπαπαναγιώτου & Γανώση, 2003).
- Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (34% των συμμετεχόντων) δήλωσαν ότι υπολείπονται σε εμπειρία και εκπαίδευση προκειμένου να εφαρμόσουν σύγχρονες προσεγγίσεις στο μάθημα μουσικής (π.χ. σύνθεση και αυτοσχεδιασμό).
- Η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αφορά την έλλειψη εξοπλισμού και ειδικής αίθουσας
- Οι λιγότερο πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί μουσικής δείχνουν να προτιμούν τις γνωστικές από τις δημιουργικές προσεγγίσεις του μαθήματος. Η πιο συχνή εξήγηση που παραθέτουν είναι πως η χρήση «βιβλίου» και γραπτών κειμένων προσδίδει στο μάθημα «κύρος». Σημαντική μερίδα της ίδιας ομάδας εκπαιδευτικών απάντησε πως οι γνωστικές δραστηριότητες βοηθούν στον έλεγχο της τάξης.
- Η διατήρηση του ελέγχου της τάξης και η επιβολή πειθαρχίας, φαίνεται να αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών Μουσικής. Η προσπάθεια που καταβάλουν για να διατηρήσουν την πειθαρχία φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικού στρες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ανοιχτές συζητήσεις ανέφεραν ιδιαίτερα συχνά πως δέχονται παρατηρήσεις από διευθυντές σχολείων και συναδέλφους για την «ενόχληση» που δημιουργούν κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μουσικής δείχνει απροθυμία αποδοχής του διπλού τους ρόλου: του δασκάλου και του μουσικού-συντονιστή μουσικών εκδηλώσεων. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν σε ένα υψηλό ποσοστό (περίπου 70%) πως ο ρόλος τους στο σχολείο είναι να διδάσκουν μουσική στην τάξη. Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των άλλων ειδικοτήτων (κυρίως των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και των διευθυντών σχολείων ανέφεραν πως ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής στο σχολείο είναι να οργανώνει και να διευθύνει τη χορωδία στις σχολικές γιορτές.

Όσον αφορά τα αιτήματα για επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί μουσικής αναφέρουν τα εξής (κατάταξη με βάση τη συχνότητα):

- Ανάγκη επιμόρφωσης σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους
- Ανάγκη επιμόρφωσης σε τρόπους εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων
- Ανάγκη επιμόρφωσης στη διεύθυνση χορωδίας

Τέλος, τα πιο συχνά ερωτήματα που υποβάλουν προς τη Σχολική Σύμβουλο αφορούν (κατάταξη με βάση τη συχνότητα):

- Εργασιακά θέματα (υποχρεώσεις και δικαιώματα, συμπλήρωση ωραρίου σε άλλα σχολεία)
- Ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων στις σχέσεις με διευθυντές, συναδέλφους, μαθητές και γονείς
- Εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων
- Αναζήτηση τραγουδιών για χορωδία και σχολικές γιορτές
- Ζητήματα βαθμολογίας και αξιολόγησης (κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)
- Διδασκαλία φλογέρας, σημειογραφίας και τραγουδιού (κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Αναζήτηση βιβλιογραφίας στη μουσική παιδαγωγική

- Παιδαγωγικά ζητήματα (μεμονωμένες περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς)

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, θίγουν σημαντικά ζητήματα τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να αναβαθμιστεί η διδασκαλία της Μουσικής στα σχολεία και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Μουσικής (δες και Papapanagiotou, 2005). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν έχουν κοινή στοχοθεσία στη διδασκαλία τους. Αυτό, ως ένα βαθμό, δείχνει πως οφείλεται, μεταξύ άλλων, στη διαφορετική εκπαίδευση που έχουν λάβει και στην έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης. Ιδιαίτερα σημαντική πιστεύουμε θα ήταν μια εκτεταμένη ενδοσχολική επιμόρφωση. Μεγάλος αριθμός νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μουσικής δείχνουν να έχουν άγνοια τόσο σε σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας του μαθήματος, όσο και στο τι συνιστά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη «σχολική ζωή». Για τους ίδιους λόγους, σημαντικό θα ήταν να επανεξεταστεί και να διευρυνθεί το πρόγραμμα πρακτικών ασκήσεων των σπουδαστών των τμημάτων Μουσικών Σπουδών. Μεταξύ άλλων, κρίνεται σκόπιμη η εκτενής άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε συνθήκες «πραγματικής τάξης» και η κατάρτισή τους σε σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο σχολείο.

Μελλοντικοί και εν ενεργεία νηπιαγωγοί και δάσκαλοι: προετοιμασία, πεποιθήσεις και ανάγκες τους για τη διδασκαλία της μουσικής

Μέσω της εκπαίδευσής τους[1] οι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι καλούνται να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μουσικές και διδακτικές ικανότητες για την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών (Elliott, 1995). Ποιές είναι όμως οι ικανότητες και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη διδασκαλία μουσικής; Πώς οργανώνεται η εκπαίδευσή τους στον τομέα της μουσικής αγωγής; Η προετοιμασία τους αυτή ανταποκρίνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν μπορεί να είναι άμεση, γιατί πολλοί είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής.

Η εκπαίδευση υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων συνήθως θεωρεί δεδομένες τις μουσικές εμπειρίες τους, μεταδίδοντας κανόνες και δεξιότητες χωρίς προηγούμενη διερεύνηση των μουσικών εμπειριών τους και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν την αντίληψη και τα συναισθήματά τους για τη μουσική εκπαίδευση και την καθαυτό διδασκαλία (Δογάνη, 2007 *υπό έκδοση*). Μία παιδοκεντρική όμως διδασκαλία οφείλει να σέβεται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Dewey, 1963; Vygotsky, 1978) ώστε η διδασκαλία και η μάθηση όντως να βασίζονται στη διαλεκτική σχέση δασκάλου-μαθητή (Abrahams, 2006). Απαιτείται ευαισθητοποίηση στο ρόλο της μουσικής κοινωνικοποίησης, ώστε να συνεκτιμάται το *ατομικό*, *διαπροσωπικό*, *θεσμικό* αλλά και *πολιτιστικό* επίπεδο αλληλεπιδράσεων στη μουσική αγωγή (Green, 2003, Hargreaves et al., 2003; Vulliamy, 1984).

Στο θεωρητικό αυτό υπόβαθρο βασίζεται ο προβληματισμός μας για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, βασιζόμενοι στα δεδομένα έρευνας με φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος της χώρας και εν ενεργεία έμπειρους και νεοδιόριστους νηπιαγωγούς και δασκάλους που συμμετείχαν σε προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης, κατά τη διάρκεια των ετών 2003-2006. Τα δεδομένα προήλθαν από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, διερεύνηση και

[1] Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών (ΤΕΑΠΗ & ΠΤΔΕ), Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης (ΤΕΠΑΕ & ΠΤΔΕ), Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης (ΤΕΕΠΗ & ΠΤΔΕ), Παν/μιο Κρήτης (ΠΤΠΕ & ΠΤΔΕ), Παν/μιο Πατρών (ΤΕΕΑΠΗ & ΠΤΔΕ), Παν/μιο Αιγαίου (ΤΕΠΕΣ & ΠΤΔΕ), Παν/μιο Θεσσαλίας (ΠΤΠΕ, ΠΤΔΕ, ΤΕΑ –Τμήμα Ειδικής Αγωγής), Παν/μιο Ιωαννίνων (ΠΤΝ & ΠΤΔΕ).

αναστοχασμό των συμμετεχόντων για τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο. Ο αναστοχασμός αποτελεί ισχυρό όπλο για την κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία μουσικής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διδακτορικής έρευνας για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τη μουσική δημιουργία στην τάξη (Dogani, 2003; 2004).

Προετοιμασία νηπιαγωγών & δασκάλων για διδασκαλία μουσικής

Α. Μουσικές γνώσεις και εμπειρίες πριν το πανεπιστήμιο

Λαμβάνοντας υπόψη τις μουσικές γνώσεις και εμπειρίες των νηπιαγωγών και δασκάλων πριν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο, μπορεί να αντιμετωπίζεται το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους ως ένα αλληλοσυνδεόμενο σύνολο (Δογάνη, 2007 *υπό έκδοση*). Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία όσων φοιτούν σε παιδαγωγικές σχολές έχουν:

- *ανάμεικτα συναισθήματα από το μάθημα μουσικής στο σχολείο*:

Οι περισσότεροι προέρχονται από σχολεία γενικής μόρφωσης, έχοντας διδαχθεί μουσική κυρίως στο δημοτικό ή γυμνάσιο. Έχουν αρνητική διάθεση για τον τρόπο διεξαγωγής του σχολικού μαθήματος της μουσικής, λόγω της "ανιαρής" μετάδοσης θεωρητικής γνώσης -για ιστορία κλασικής μουσικής κυρίως-, την εκμάθηση μουσικής σημειογραφίας που δεν θυμούνται πια, την "ξεπερασμένη" εκμάθηση μελόντικας ή την απλή συμμετοχή σε χορωδία. Λιγοστές θετικές αναμνήσεις οφειλόταν σε δασκάλους που έπαιζαν μουσικό όργανο και τραγουδούσαν στην τάξη (Δογάνη, 2007 *υπό έκδοση*). Η σχολική τους εμπειρία λοιπόν, δεν κατάφερε να αγγίξει τα μουσικά τους ενδιαφέροντα και να αποτελέσει μορφή έκφρασης γι' αυτούς. Βασιζόμενοι στην αρνητική αυτή εμπειρία με τη μουσική οι φοιτητές έχουν χαμηλές προσδοκίες για το μάθημα της μουσικής με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο.

- *μειωμένη ενασχόληση με τη μουσική σε προσωπικό επίπεδο:*

Οι περισσότεροι φοιτητές και οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί της έρευνας, είτε δεν έμαθαν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, είτε σταμάτησαν την εκμάθηση, ενώ ελάχιστοι έχουν πτυχίο οργάνου. Ακόμα και η υποχρεωτική εκμάθηση οργάνου στο πανεπιστήμιο (μελόντικας ή μεταλλόφωνου), εγκαταλείφθηκε από έμπειρους νηπιαγωγούς μετά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας, λόγω φτωχού ρεπερτορίου και έλλειψης δεξιοτήτων. Κύριο μέσο μουσικής αγωγής είναι η φωνή, ενώ παρά τη χαρακτηριστική σταθερή σχέση τους με τη μουσική μέσω ακρόασης για προσωπική ευχαρίστηση, συνήθως δεν τη χρησιμοποιούν ενσυνείδητα ως γνώση και εμπειρία χρήσιμη για την τάξη. Για τη διδασκαλία τείνει να υπάρχει έντονος διαχωρισμός μεταξύ της σχολικής μουσικής, κατάλληλης για χρήση εντός σχολείου, και της μουσικής που ακούν εκτός σχολείου.

Β. Πρόγραμμα εκπαίδευσης που ακολουθείται στο πανεπιστήμιο

Απώτερος στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι να προσφέρουν υπόβαθρο επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης. Η μουσική περιλαμβάνεται μεν σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας, με διαφορετική όμως έμφαση στον αριθμό εξαμήνων διδασκαλίας της (Σίμου, 2004). Ενδεικτικά, σε 53 νεοδιόριστους νηπιαγωγούς και δασκάλους από διαφορετικά παιδαγωγικά τμήματα, το μάθημα μουσικής διδάχθηκε στους νηπιαγωγούς σε 2 εξάμηνα ενώ στους δασκάλους σε 1. Περίπου 1 στους 10 δασκάλους (13%) δεν έκαναν καθόλου μουσική, αφού ήταν επιλεγόμενο μάθημα. Επακόλουθα η μη επαφή τους με τη μουσική και τη διδασκαλία της, τους ωθεί είτε να αποφεύγουν είτε να περιορίζουν τη μουσική αγωγή στη διδασκαλία τραγουδιών για σχολικές γιορτές. Η θέση της μουσικής είναι προβληματική αν αναλογισθεί κανείς ότι οι δάσκαλοι πολλές φορές καλούνται να αναπληρώσουν το κενό που δημιουργείται από τη μειωμένη κάλυψη αποφοίτων μουσικών

τμημάτων. Θετικότερη είναι η οργάνωση της Μουσικής Αγωγής στα προγράμματα Νηπιαγωγών, υποδηλώνοντας την κατανόηση του ουσιαστικού ρόλου που διαδραματίζει στην προσχολική αγωγή. Στην περίπτωση αυτή μάλιστα, με πρακτικές διδασκαλίας της μουσικής στο νηπιαγωγείο, ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση και οι δεξιότητές τους για τη σχετική διδασκαλία.

Μία άλλη πτυχή αφορά ένα γενικότερο πρόβλημα των πανεπιστημίων, όπου η επάνδρωση των τμημάτων με μη μόνιμο προσωπικό για τη διδασκαλία της μουσικής και η πρόσκαιρη κάλυψη τέτοιων θέσεων με συμβάσεις περιορισμένου χρόνου ή αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, δεν καθιστά δυνατή τη σε βάθος χρόνου οργάνωση διδασκαλίας του αντικειμένου.

Γ. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης νηπιαγωγών και δασκάλων ανταποκρίνεται στις ανάγκες της μετέπειτα καθημερινής πράξης;

Η παιδαγωγική κατάρτιση νηπιαγωγών και δασκάλων σαφώς υπερτερεί της μουσικής τους κατάρτισης. Έχει σημασία λοιπόν, η θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση να τους προσφέρει πλούσια προσωπική εμπειρία σε δημιουργικές προσεγγίσεις και άμεση επαφή με τα μουσικά υλικά, ώστε να αισθάνονται λιγότερη ανασφάλεια για τη διδασκαλία μουσικής, προσπερνώντας ακόμα και τις παρατηρημένες ελλείψεις σε υλικοτεχνική μουσική υποδομή στα σχολεία. Στο πιεστικό πρόγραμμα του δημοτικού ιδιαίτερα, η μουσική έχει ουσιαστικό ρόλο στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, των σχεδίων εργασίας και της διαθεματικότητας, για να αποφεύγεται η αντικατάστασή τους από άλλα πιο 'σημαντικά' αντικείμενα στερώντας από τα παιδιά την εμπειρία μουσικής έκφρασης και επικοινωνίας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 21 ολοήμερα νηπιαγωγεία[2], διαπιστώθηκε η ανάγκη στήριξης του έργου των νηπιαγωγών με την ειδικότητα του μουσικού. Οι δάσκαλοι και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί σίγουρα είναι σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους καθηγητές μουσικής, καθώς βρίσκονται περισσότερες ώρες με τα παιδιά γνωρίζοντας τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Έχουν συνεπώς τη δυνατότητα να παρέμβουν ουσιαστικά και σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου, χωρίς τον περιορισμό της μίας εβδομαδιαίας διδακτικής ώρας για την κάλυψη των αναγκών αυτών. Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές μουσικής, καλύπτουν το κενό της μουσικής κατάρτισης των γενικών δασκάλων. Προτείνεται λοιπόν η διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να διαφοροποιηθεί με το ρόλο του μουσικού ως «μουσικού συντονιστή» (music coordinator). Στο επιτυχημένο αυτό μοντέλο άλλων χωρών, ο «μουσικός συντονιστής» καλείται με τη μουσική του κατάρτιση πέρα από την καθαυτό διδασκαλία του αντικειμένου στην τάξη να ενδυναμώνει και το διδακτικό προσωπικό, δρώντας συντονιστικά και συμβουλευτικά για την οργάνωση της διδασκαλίας της μουσικής από κοινού με το νηπιαγωγό ή δάσκαλο της τάξης. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η από κοινού βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών (Ofsted, 2005).

Η ενίσχυση της μουσικής αγωγής, είναι απαραίτητη σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς θετικές σχολικές εμπειρίες, δημιουργούν θετική στάση για τη μουσική αγωγή στους μετέπειτα εκπαιδευτικούς. Γίνονται προσπάθειες στήριξης της μουσικής αγωγής με τα νέα βιβλία για το δημοτικό και τον Οδηγό Νηπιαγωγού, όμως είναι απαραίτητη η ουσιαστική στήριξη της κατάρτισης μελλοντικών δασκάλων και νηπιαγωγών αλλά καθηγητών μουσικής και η συνεχής μετέπειτά επιμόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους για την πλήρωση των αναγκών της καθημερινής μουσικής πράξης στα σχολεία.

[2] Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από ομάδα εργασίας του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Ρόδου στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου για την πορεία του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου, Μάϊος 2006.

Επίλογος

Η επισταμένη ενασχόληση και έρευνα ορισμένων εκ των ζητημάτων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας οι οποίοι καλούνται να διδάξουν μουσική στα σημερινά σχολεία του τόπου μας, αναδεικνύει μια σειρά προβλημάτων αλλά ταυτόχρονα υποδεικνύει συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών. Η σωστή, ενημερωμένη, αποτελεσματική και πολυδιάστατη αρχική προετοιμασία καθώς και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ως απαραίτητο συστατικό της πορείας προς την λύση των προβλημάτων και την κάλυψη των αναγκών τους. Το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής είναι πολυδιάστατο και η σωστή διδασκαλία του στα σχολεία, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής μουσικής παιδείας, είναι απαραίτητη προκειμένου να εκμεταλλευτούν οι μαθητές τις δυνατότητες που προσφέρονται για αισθητική καλλιέργεια και ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω της μουσικής.

Βιβλιογραφία

Abrahams, F. (2006) Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators, *Visions of Research in Music Education,* 7**,** 1-7.

Chrysostomou, S. (1997). *Initial Education of Greek Music Teachers. Are there lessons to be learned from a study of the English system?* Unpublished PhD thesis. Reading: University of Reading.

Dewey, J. (1963) *Experience and education (*New York, Collier Books).

Dogani, K. (2004) Teachers' Understanding of Composing in the Primary Classroom, *Music Education Research,* 6**,** 264-278.

Δογάνη, Κ. (2007 *υπό έκδοση*) Τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της μουσικής ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ (Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα, 2005, Gutenberg.

Eckstein, M. (1983). The comparative mind. *Comparative Education Review,* 27(3), 311-322.

Elliott, D. J. (1995) *Music Matters: A New Philosophy of Music Education (*New York, Oxford University Press).

Green, L. (2003) Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education, *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 2**,** 1-20.

Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A., C. (2003) Music education in the twenty-first century: a psychological perspective, *British Journal of Music Education* 20**,** 147-163

Noah, H. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review,* 28 (4), 550 - 562.

Ofsted (Office for Standards in Education) (2005) The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 2004/05. http://live.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0405/4.1.8.html

Papapanagiotou, X. (2005). «Music in Greek primary schools. A study of content and status». *Proceedings of the 4th Research in International Music Education Conference*, 149-152.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. και Γανώση, Μ. (2003). «Η μουσική στο αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων. Μια πιλοτική έρευνα συχνότητας παρουσίας και επιλογής δραστηριοτήτων». *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 5, 109-122.

Σίμου, Ι. Δ. (2004) *Η Μουσική Εκπαίδευση στη Νεώτερη και Σύγχρονη Ελλάδα (*Αθήνα).

Vulliamy, G. S., J. (1984) The application of a critical sociology to music education, *British Journal of Music Education,* 1**,** 247-266.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society (*Cambridge, MA, Harvard University Press).

Βιογραφικά

Σμαράγδα Χρυσοστόμου: Επίκουρος Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι απόφοιτος του ΤΜΣ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Μουσική Παιδαγωγική (1997) από το Πανεπιστήμιο του Reading της Μεγάλης Βρετανίας, Έχει εργαστεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενικά και μουσικά σχολεία), έχει διδάξει σε ΠΕΚ σε ολόκληρη την Ελλάδα καθώς και στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Έχει πραγματοποιήσει παρουσιάσεις σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Πρόσφατα (2006) κυκλοφόρησε το βιβλίο της με τίτλο «*Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*» από τις εκδόσεις Παπαγρηγορίου – Νάκας. Στα ερευνητικά ενδιαφέροντά της περιλαμβάνονται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής, η αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, η συγκριτική παιδαγωγική και οι διαθεματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της μουσικής (schrysos@music.uoa.gr).

Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου (M.A., PhD, University of London, Institute of Education): Έχει διδάξει μουσική σε δημόσια Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια και στα Μουσικά Σχολεία Παλλήνης και Βόλου. Επί του παρόντος διδάσκει Μουσική Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και είναι Σχολική Σύμβουλος καθηγητών μουσικής για τη Βόρειο Ελλάδα. Ανάμεσα στα τρέχοντα ερευνητικά της ενδιαφέροντα συμπεριλαμβάνονται οι μουσικές προτιμήσεις ακροατών διαφορετικών ηλικιών και σε διαφορετικές συνθήκες της καθημερινής ζωής, η σύνθεση-ακρόαση και εκτέλεση στο σχολικό μάθημα μουσικής και η αξιολόγηση της μουσικής μάθησης και διδασκαλίας (papapa@uth.gr).

Κωνσταντίνα Δογάνη: είναι Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει επίσης διδάξει Μουσική Παιδαγωγική στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος και στο Πανεπιστήμιο Έξετερ, Αγγλίας. Έχει εργασθεί ως νηπιαγωγός αλλά και ως μουσικοπαιδαγωγός με παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Παν/μίου του Έξετερ, Αγγλίας και έχει κάνει μεταπτυχιακό στη Μουσική Παιδαγωγική στο Παν/μιο του Ρέντινγκ, Αγγλία. Έχει πτυχίο στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και πτυχίο πιάνου από το Πρότυπο Πειραματικό Ωδείο Αθηνών. Έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικής και έχει παίξει ως σολίστας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, συμπράττοντας με την Ορχήστρα Parthenopea στην Νάπολη, Ιταλία. Συνθέτει μουσική για παιδιά και για έργα παιδικού θεάτρου και κουκλοθεάτρου. Είναι συντονίστρια για την Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Μουσική στα Σχολεία (EAS) [http://eas.punkt.at/]. Ερευνητικά ενδιαφέροντα: διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μαθητή-δασκάλου κατά τη διάρκεια μουσικής δημιουργίας στην τάξη, προετοιμασία εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης στη διδασκαλία της μουσικής (kdogani@rhodes.aegean.gr).

Curriculum Vitae

Smaragda Chrysostomou (PhD): is currently an Assistant Professor for Music Pedagogy and Didactics in the Faculty for Musical Studies in the University of Athens. She has graduated from the Faculty for Musical Studies of the Aristotle University of Thessaloniki. Since the completion of her PhD in Reading University in 1997 she has worked as a music teacher in secondary education in Greece, has given in-service training seminars for music teachers and has taught Music Education in the Democretus University of Alexandroupolis at the Department for Primary Teacher Education. She has presented papers related to her work in many international conferences and has published articles in refereed journals in Greece and elsewhere. She has recently (2006) published her book titled "*Music in education: the dilemma of interdisciplinarity*". Her research interests include music teacher education and in-service training, assessment, curriculum, comparative education and interdisciplinary approaches in music teaching.

Xanthoula Papapanagiotou: (M.A., PhD, University of London, Institute of Education) has taught music in primary, secondary and music secondary schools in Greece. She is currently lecturing on Music Education at the University of

Thessaly, Greece, at the Department of Primary Education. Since March 2003 she is serving at the post of music teachers' advisor for Northern Greece. Among her current research interests are: the musical preferences of different age listeners in everyday life situations, composing-listening-performing in the school music lesson, and the assessment of music teaching and learning.

Konstantina Dogani is a Lecturer in Music Education at the Department of Preschool Education, Aristotelian University of Thessaloniki. She has also taught Music Education at the University of the Aegean, Department of Preschool Education and Educational Design and at the University of Exeter, England. She has worked as a preschool teacher and a music teacher with children from primary to secondary school age. She obtained her PhD from the University of Exeter, England and her MA in Music Education from the University of Reading, England. She holds a BA in Preschool Teaching from the University of Athens and a Piano Diploma from the Conservatoire of Athens. She participated in music educational seminars and has played as a soloist in Greece and abroad as well as with the orchestra Parthenopea in Napoli, Italy. She is composing music for children, children's theatre and puppetry. She is co-ordinator for Greece for the European Association for Schools music (EAS) [http://eas.punkt.at/]. Her research interests involve exploration of pupil-teacher interaction during creative music-making in classroom settings and teacher preparation for the development of reflective thinking in the teaching of music.

Το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες: μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των Εκπαιδευτικών Μουσικής στην Ελλάδα

Καρτασίδου Λευκοθέα
lefka@uom.gr
Τσίρης Γιώργος
giorgos.tsiris@gmail.com

Keywords: Ατομα με Ειδικές Ανάγκες, Μάθημα Μουσικής, Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτικοί Μουσικής
Individuals with Special Needs, Music Lesson, Special Education, Music Teachers

Περίληψη
Η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος στη γενική αγωγή, καθώς και στην ειδική αγωγή. Μόλις όμως τα τελευταία χρόνια τοποθετούνται εκπαιδευτικοί μουσικής σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο η ελλιπής κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς και η δευτερεύουσα σημασία, που συνήθως δίνεται στο μάθημα της μουσικής στα παιδιά/ άτομα με ειδικές ανάγκες, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συστηματική διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος της μουσικής. Η μουσική ως κομμάτι της αισθητικής αγωγής συμβάλλει τόσο στην ενίσχυση της απόλαυσης, της χαράς και της διασκέδασης όσο και των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων. Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα μίας πιλοτικής έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολόγιου, που συντάχθηκε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, και συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί μουσικής που έχουν εργαστεί στο χώρο της ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιασθούν στοιχεία σχετικά με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών μουσικής και τη δομή του μαθήματος της μουσικής. Ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών ή/ και προβληματισμών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η ελληνική πολιτεία και τις οποίες καλείται να λύσει και η συζήτηση των αποτελεσμάτων ευελπιστούμε να αναδείξει την πολιτισμική ταυτότητα του μαθήματος της μουσικής στην ειδική αγωγή. Περαιτέρω έρευνα σε αντίστοιχα θέματα που θα αναδείξουν την πολιτισμική ταυτότητα της μουσικής εκπαίδευσης των ΑμΕΑ θα πρέπει να απασχολήσουν μελλοντικά την ελληνική επιστημονική κοινότητα.

The lesson of music for individuals with special needs: A pilot study for the opinions of the music teachers in Greece

Abstract
Music as a lesson is integrated in the curriculum of general and special education. Only the last few years music teachers have been assigned to work in special education. Music teachers' insufficient training concerning special education issues, as well as the minor importance that has been usually given to music lessons for individuals with special needs, raises many difficulties regarding its systematic instruction and educational planning. The aim of music is the joy, the fun and the pleasure that a person can experience as well as the development and support both of musical and non-musical skills. This paper endeavors to enlighten some critical aspects of music as a lesson for individuals with special needs. Thus a pilot study was conducted through a questionnaire, based on the international literature, regarding the opinions of music teachers about music as a lesson for individuals with special needs. More specifically, results concerning music teachers' knowledge about special education issues, their competencies, as well as the structure and planning of the music lesson will be presented. Through this process, various weaknesses and/or concerns regarding the cultural identity of music lesson will emerge that the Greek state faces and has to solve. The results of this study show that there is much to be done before music education finds its appropriate place in special education, and before equal educational opportunities will be a reality for individuals with special needs. Further investigation regarding issues of the cultural identity of music special education that arise, and that can be improved in special education should be considered in future research in Greece.

Εισαγωγή

Η μουσική εκπαίδευση γνωρίζει σημαντική πρόοδο στο διεθνή χώρο την τελευταία δεκαετία σε θεωρητικό, ερευνητικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο. Κατά αυτόν τον τρόπο, ουσιώδη ζητήματα όπως ο ρόλος και η θέση της μουσικής στα σχολικά προγράμματα, καθώς και οι παιδαγωγικές παράμετροι που εμπλέκονται στη διδασκαλία της αποτελούν το επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων και ερευνών, βρίσκοντας ανταπόκριση στη διαμόρφωση ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

Η κατάσταση στην Ελλάδα ωστόσο, διαφοροποιείται σημαντικά. Οι αξιόλογες θεωρητικές και ερευνητικές προσπάθειες που διεξάγονται δεν έχουν τον ανάλογο αντίκτυπο στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής και της διαμόρφωσης ανάλογων πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Μία προσπάθεια κάλυψης αυτού του χάσματος μεταξύ θεωρητικής/ ερευνητικής προόδου και εκπαιδευτικής πράξης ξεκίνησε η ελληνική πολιτεία μόλις τα τελευταία χρόνια συντάσσοντας νέα προγράμματα σπουδών και προγραμματίζοντας τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της μουσικής (Κοκκίδου 2006).

Σύμφωνα με το ισχύον Α.Π., το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μέρος της Αισθητικής Αγωγής και αποσκοπεί στη μουσική παιδεία του μαθητή. Πρόκειται ουσιαστικά για την εκπαίδευση στη μουσική όπου ως βασικός στόχος τίθεται η μουσική δραστηριότητα (π.χ. τραγούδι ή μουσική εκτέλεση), ενώ το μουσικό αποτέλεσμα αποτελεί κεντρικό πυρήνα και αξιολογείται (Καρτασίδου 2004). Το γεγονός αυτό ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τον σύγχρονο σκοπό της μουσικής εκπαίδευσης, ο οποίος αφορά στην προώθηση ενός είδους εσωτερικής ή εγγενούς / έμφυτης μουσικής στο άτομο. Μέσα από αυτήν την σύγχρονη προοπτική, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση «μέσω της μουσικής» και όχι «στη μουσική», καθώς η μουσική εμπειρία συνδέεται άμεσα με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Ruud 2000).

Οι δυσκολίες που προκύπτουν από αυτήν την κατάσταση κάνουν ακόμη πιο αισθητή την παρουσία τους στο χώρο της ειδικής αγωγής. Παρά την ύπαρξη εκτεταμένης διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας (βλ. Καρτασίδου 2006, Καρτασίδου & Στάμου 2006) η οποία υποστηρίζει την ένταξη της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικοθεραπείας στο σχολικό πρόγραμμα ατόμων με ειδικές ανάγκες, συναντούνται ζωτικής σημασίας ελλείψεις σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παροχής κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και όχι μόνο. Σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα (AMTA 2006, Hammel 2001a & 2001b) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής συχνά αναφέρουν έλλειψη επαρκούς κατάρτισης όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με αναπηρίες. Το γεγονός αυτό προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό καθώς συνεπάγεται την περιορισμένη γνώση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών εκ μέρους τους, ώστε να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους.

Ακριβώς αυτήν την κατάσταση της μουσικής εκπαίδευσης στον ευρύτερο χώρο της ειδικής αγωγής επιχειρεί η παρούσα πιλοτική έρευνα να σκιαγραφήσει, μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών μουσικής που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Μεθοδολογία

Σκοπός

Στα πλαίσια αυτών των θεωρητικών και πρακτικών αναζητήσεων οργανώθηκε η διεξαγωγή μίας πιλοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου. Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου, επιτυγχάνεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) σχετικά με το μάθημα της μουσικής στα άτομα με

ειδικές ανάγκες, τη δομή του μαθήματος, καθώς και τη δική τους κατάρτιση. Απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί ο εντοπισμός και η ακριβής διατύπωση των προβλημάτων και αδυναμιών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η ελληνική πολιτεία και τις οποίες καλείται να λύσει, επιχειρώντας παράλληλα μία ιεράρχηση των αναγκών που υπάρχουν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία βέβαια, αναδεικνύονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθήματος της μουσικής στην ειδική αγωγή.

Διαδικασία

Σε αρχική φάση οι ερευνητές σύνταξαν ένα ερωτηματολόγιο με 32 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, έχοντας ως βάση αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία παλαιότερων αντίστοιχων ερευνών (Καρτασίδου & Σούλης 2000, Jellison & Duke 1994, Morin 2004). Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων όπου δόθηκε δια χειρός από τους ερευνητές. Οι πρώτες οκτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται σε δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων όσον αφορά στο πλαίσιο των σπουδών τους, στην κατάρτισής τους και στην προϋπηρεσίας τους στο χώρο της ειδικής αγωγής. Οι ερωτήσεις 9-13 συγκεντρώνουν πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το χώρο εργασίας των συμμετεχόντων και την επιλογή τους για την ενασχόληση με την ειδική αγωγή. Από την 14η μέχρι και την 23η συλλέγονται στοιχεία αναφορικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος της μουσικής, τη φύση και τη δομή του, μέσα από τη διερεύνηση της προσωπικής προσέγγισης κάθε συμμετέχοντα. Οι ερωτήσεις 24 μέχρι 27 εστιάζουν στο πλαίσιο συνεργασίας και στήριξης μέσα στη σχολική μονάδα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τις ερωτήσεις 28 και 29 ζητείται από τους ερωτηθέντες να κατατάξουν τις κοινωνικές και μουσικές δεξιότητες που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες προκειμένου να συμμετάσχει στο μάθημα της μουσικής ανάλογα με το βαθμό σημαντικότητάς τους. Τέλος, οι ερωτήσεις 30 μέχρι 32 είναι ανοιχτού τύπου όπου οι ερωτηθέντες καλούνται να προτείνουν και να εκφράσουν κάποιες ιδέες σχετικά με τη φύση του μαθήματος της μουσικής ή γενικότερα να κάνουν κάποιες επισημάνσεις. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γενικότερα εύχρηστο, καθώς δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές ελλείψεις στη διάθρωσή του ή προβλήματα κατά τη συμπλήρωσή του.

Δείγμα

Το δείγμα είναι εκπαιδευτικοί μουσικής που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής σε όλη την Ελλάδα, πιο συγκεκριμένα Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Βόλος, Καλαμάτα, Έδεσσα, Καβάλα. Από τα ερωτηματολόγια που εστάλησαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα μόνο 15. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που εργάζονται σε γενικό σχολείο όπου υπάρχει Τμήμα Ένταξης δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια γιατί δεν ήταν ενημερωμένοι πλήρως για τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Έτσι το δείγμα είναι εκπαιδευτικοί μουσικής που εργάζονται ως ωρομίσθιοι, αναπληρωτές ή μόνιμοι σε φορείς ειδικής αγωγής, εκτός τμημάτων ένταξης.

Αποτελέσματα

Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος υποχρεώνει στην παρουσίαση ενδεικτικών αποτελεσμάτων και στην ποιοτική ανάλυση αυτών θέτοντας προβληματικές υπό συζήτηση. Από τους 15 εκπαιδευτικούς μουσικής 10 είναι γυναίκες και 5 άντρες (ηλικίας 25-50 ετών). Μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αναδείχτηκαν σημαντικές διαστάσεις και προβληματισμοί σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Όπως είναι ήδη γνωστό, στο χώρο της γενικής και ειδικής αγωγής τοποθετούνται ως εκπαιδευτικοί μουσικής απόφοιτοι μουσικών τμημάτων ΑΕΙ και Ωδείων. Από τους ερωτηθέντες οι 3 είχαν μεταπτυχιακές σπουδές γενικότερα στην μουσική (μουσική τεχνολογία, μουσικοκινητική). Το γεγονός αυτό και σε σύγκριση με τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών που προσφέρονται στα αντίστοιχα ιδρύματα διεγείρει

ποικίλους προβληματισμούς. Στην περίπτωση των πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων δεν παρέχονται μαθήματα σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή μόνο κατά περίπτωση κάποια μαθήματα επιλογής σε σχέση με τη μουσικοθεραπεία, ενώ από την πλευρά των ωδείων τίθονται ακόμη πιο πρωταρχικά θέματα γενικότερης παιδαγωγικής κατάρτισης.

Εκτός της παραπάνω προβληματικής όμως, φάνηκε πως οι ευκαιρίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής στην Ελλάδα γίνεται μέσα από σεμινάρια, προγράμματα εξειδίκευσης και μεταπτυχιακά προγράμματα, ενώ σπάνια πραγματοποιείται κάποιου είδους επιμόρφωση στον χώρο εργασίας τους. Ενθαρρυντικό ήταν ωστόσο το ενδιαφέρον που αναδείχτηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε σχετικές επιμορφώσεις. Η πλειοψηφία του δείγματος επίσης, θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται σε προπτυχιακό επίπεδο περισσότερη έμφαση στην παιδαγωγική, στη διδακτική μεθοδολογία, στην πρακτική εξάσκηση και στην επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν πως για την εργασία τους στο χώρο της ειδικής αγωγής και για την επίτευξη των στόχων στο μάθημα βασίζονται ιδιαιτέρως στην προσωπική τους αναζήτηση και ενδιαφέρον, στα επιμορφωτικά σεμινάρια και στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας. Το στοιχείο αυτό ενσιχύεται από το γεγονός ότι η ενασχόλησή τους με τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι προσωπική τους επιλογή ως επί το πλείστον. Σημειώνεται, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων υποστήριξαν πως ο εκπαιδευτικός μουσικής προκειμένου να δουλέψει με ΑμΕΑ πρέπει να έχει τις εξής πέντε βασικές ικανότητες: α) υπομονή, β) φαντασία, γ) προσαρμοστικότητα, δ) αγάπη για τα παιδιά και τη μουσική, και ε) κατάλληλες γνώσεις πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής.

Το μάθημα της μουσικής πραγματοποιείται στη συνηθισμένη τάξη, ενώ γενικότερα δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα υλικά/ μέσα. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ειδικά διαμορφωμένο χώρο μουσικής εργάζονται σε γενικά σχολεία, ενώ η αντίθετη κατάσταση αναφέρθηκε κυρίως στα πλαίσια των ειδικών σχολείων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ακόμη τα στοιχεία σχετικά με τη φύση και τη δομή του μαθήματος της μουσικής, σύμφωνα με τα οποία ο καλύτερος τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος είναι ο συνδυασμός ατομικής και ομαδικής διδασκαλίας, όπου όμως η ατομική θα εξαρτηθεί από τη βαρύτητα της κατάστασης του ατόμου προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής αναγνωρίζουν την αξία της μουσικής για την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και θεωρείται σημαντική η εφαρμογή της για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες είτε σε εκπαιδευτικό, είτε σε θεραπευτικό πλαίσιο. Σημαντικό είναι επίσης το στοιχείο ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν θεωρεί τα άτομα με ειδικές ανάγκες «άμουσα» ή «μουσικά ανάπηρα», ενώ κάποιοι θεωρούν ότι μπορούν να χαρακτηριστούν «άρρυθμα».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς μουσικής εκ των οποίων απάντησαν ότι γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής για την ειδική αγωγή (και οι οποίοι αποτελούν τη μειοψηφία του δείγματος) δεν το χρησιμοποιεί. Αυτό τεκμηριώθηκε από τους ίδιους ως συνέπεια και αναγκαιότητα της εφαρμογής συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, δηλαδή αυτού που θεωρούν οι ίδιοι πιο κατάλληλο για κάθε ομάδα, προσπαθώντας να θέσουν στόχους ανάλογα με το πλαίσιο και το υλικό που διαθέτουν κάθε φορά. Γι΄ αυτό άλλωστε και σε συνάφεια με την προηγούμενη παρατήρηση, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής διαφέρει στην ειδική αγωγή από ό,τι στη γενική αγωγή ως απόρροια των διαφορετικών και ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες που επιτάσσουν αντίστοιχα τη διαφοροποίηση των στόχων του μαθήματος. Γενικότερα, στο περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο τραγούδι, στα τραγουδοπαιχνίδια και στις μουσικοκινητικές ασκήσεις, ενώ δευτερεύοντα ρόλο φαίνεται να παίζουν οι ακουστικές ασκήσεις, ο χορός και η εκμάθηση μουσικών οργάνων. Σε αυτό το πλαίσιο

βέβαια, υποστηρίχθηκε από τους ίδιους ότι οι προσαρμογές στο περιεχόμενο και τη στοχοθεσία οφείλουν να προσανατολίζονται περισσότερο προς την ιδιαιτερότητα της κάθε κατηγορίας ειδικών αναγκών και κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος που εξετάστηκε αφορά το πλαίσιο συνεργασίας και στήριξης μέσα στη σχολική μονάδα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η άποψη του υπόλοιπου σχολικού προσωπικού / άλλων ειδικοτήτων είναι θετική απέναντί τους, παρά τη μικρή τάση αδιαφορίας που εμφανίστηκε κυρίως στα πλαίσια των γενικών σχολείων. Προβληματισμό προκαλεί ωστόσο το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα σταθερό πρόσωπο αναφοράς από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο οποίο μπορούν να απευθύνονται στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες. Πιο αναλυτικά, ενώ υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με άλλες ειδικότητες (ειδικός παιδαγωγός, ψυχολόγος, θεραπευτές κλπ), δεν παρατηρείται η αξιοποίηση αυτής όταν αντιμετωπίζεται κάποια δυσκολία με έναν από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ιδίως η συνεργασία και η από κοινού αντιμετώπιση τέτοιων δυκολιών του εκπαιδευτικού μουσικής με τον ειδικό παιδαγωγό είναι αρκετά περιορισμένη.

Στην εκτίμηση της σημαντικότητας των μουσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων οι ερωτηθέντες έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις κοινωνικές και όχι στις μουσικές δεξιότητες του ατόμου για τη συμμετοχή στο μάθημα της μουσικής. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεξιότητες που σχετίζονται με την ανταπόκριση σε ερεθίσματα και την εναλλαγή σειράς, κρίνονται πιο σημαντικές για τη συμμετοχή στο μάθημα της μουσικής από ό,τι οι δεξιότητες χειρισμού μουσικών οργάνων ή μουσικής εκτέλεσης. Η έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όμως, δεν επεκτείνεται και σε επίπεδο κοινότητας καθώς οι μουσικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με την ευρύτερη κοινότητα είναι μηδαμινές.

Συζήτηση - Σχολιασμός

Μία σημαντική δυσκολία που συναντήθηκε ήταν η εύρεση συμμετεχόντων για την έρευνα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής δεν ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο που τους εστάλει, ενώ αυτοί που εργάζονται σε γενικό σχολείο όπου υπάρχει Τμήμα Ένταξης δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια γιατί δεν ήταν ενημερωμένοι πλήρως για τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες που υπήρχαν στο σχολείο τους. Πολλές φορές ο «εντοπισμός» γίνεται τυχαία από τους ίδιους και περισσότερα στοιχεία δίνονται κατόπιν είτε από τον ειδικό παιδαγωγό, είτε από τους γονείς του μαθητή. Τέλος, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς μουσικής δίστασαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο καθώς η τοποθέτησή τους στη σχολική μονάδα προέκυψε από την ανάγκη συμπλήρωσης ωραρίου, ενώ πολλοί τοποθετήθηκαν στα γενικά ή ειδικά σχολεία μόλις τον Δεκέμβριο 2006. Ο περιορισμός του δείγματος θέτει εξ' αρχής περιορισμούς στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν επιτρέπει την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και δεν συμβάλει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά, τούτη η κατάσταση αντανακλά αυτόματα σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με την ευρύτερη κατάσταση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων γίνεται άμεσα εμφανής η ανάγκη αναπροσαρμογής των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών μουσικής. Ως περισσότερο άμεση βραχυπρόθεσμη ανάγκη ωστόσο, προκύπτει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στα πλαίσια του εργασιακού τους χώρου σχετικά με μεθόδους και πρακτικές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου εντάσσονται και άτομα με ειδικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο βέβαια οφείλει να συμβαδίζει με την ανάπτυξη ενός πνεύματος διεπιστημονικής συνεργασίας. Παρά την ανεπάρκεια που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής όσον

αφορά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση, εντύπωση προκαλεί ότι δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες συνεργασίας με τον ειδικό παιδαγωγό και τους θεραπευτές (λόγο-, έργο-, φυσιο-θεραπευτή) όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Όπως γίνεται κατανοητό, αυτός ο παράγοντας δρα ανασταλτικά προς την επίτευξη μιας πιο αποτελεσματικής και σφαιρικής εκπαίδευσης.

Η συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων συμβαδίζει εκτός των άλλων με τη συνειδητοποίηση ότι η εφαρμογή διαφόρων μουσικών προγραμμάτων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής δεν αποσκοπεί απλά στην επίτευξη μουσικών στόχων, αλλά εκτείνεται πέρα από αυτούς. Η οργάνωση και διεξαγωγή διάφορων μουσικών δραστηριοτήτων μπορεί να συνδεθεί με άλλα σχολικά μαθήματα και γνωστικά αντικείμενα μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες (Διονυσίου 2006), ενώ λειτουργεί παράλληλα ως μέσο επίτευξης μη μουσικών στόχων και οι οποίοι εμπίπτουν περισσότερο στο χώρο της επικοινωνίας, της συναισθηματικής έκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Καρτασίδου & Τσίρης 2006). Μέσα από αυτήν την προοπτική, θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας ειδικοτήτων, όπως μουσικοπαιδαγωγού και μουσικοθεραπευτή (μία ειδικότητα που οφείλει να ενταχθεί επίσημα πλέον και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση Μουσικοθεραπείας (AMTA 2006), η ανεπαρκής ή η περιορισμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα ειδικής αγωγής, μπορεί να ισοσταθμιστεί με τη διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών μουσικής και μουσικοθεραπευτών. Προτείνει συγκεκριμένα, πως ένας κατάλληλα καταρτισμένος μουσικοθεραπευτής μπορεί να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό μουσικής με τρεις κυρίως τρόπους:

- συμβουλευτική όσον αφορά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων μουσικών εμπειριών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες,
- άμεση υπηρεσία ως μουσικοθεραπευτής στα πλαίσια της γενικής τάξης, μίας αυτόνομης αίθουσας ή εκτός τάξης, και
- ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση υποστηρίζοντας την ανάπτυξη τεχνικών/ στρατηγικών και συμβάλλοντας στην κατάλληλη προσαρμογή του εξοπλισμού για μία επιτυχημένη ένταξη.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντιλαμβάνονται συγκεκριμένα τους εαυτούς τους ότι προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να συνεκπαιδεύσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της μουσικής χωρίς όμως να κατέχουν οι ίδιοι ανάλογες γνώσεις. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής προσπαθούν να προσαρμόζουν τις μεθόδους και τα υλικά που χρησιμοποιούν για να γίνει πιο αποδοτική η διδασκαλία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό το προσωπικό ενδιαφέρον και προσπάθεια των εκπαιδευτικών μουσικής, οφείλει να ενισχύσει και να στηρίξει ενεργά η πολιτεία παρέχοντας κατάλληλη εκπαίδευση, επιμορφώσεις, αλλά και κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές. Κάτι τέτοιο θα συμβάλλει μεταξύ άλλων στην ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Καταγράφοντας το μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία (τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη), καθώς και της ιδιαίτερης κλίσης αρκετών από αυτούς σε μαθήματα που αποτελούν μέρος της Αισθητικής Αγωγής, αναδύεται ο σημαντικός ρόλος που δύναται να παίξει ο εκπαιδευτικός μουσικής στην επιτυχή συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο (Humpal & Wolf 2003). Η δυνατότητα συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών μουσικής να ενσωματώσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της μουσικής φαίνεται σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Hammel 2001b) ότι αυξάνεται με την επιπλέον πρακτική, την εμπειρία πεδίου και την αναγνώριση των ικανοτήτων. Η αποτελεσματική διδασκαλία σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη ενός προϋπάρχοντος πεδίου εμπειριών με μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς κάτι τέτοιο οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε πιο ρεαλιστικές προσδοκίες, και τελικά μπορεί να περιμένει και στάσεις που θα οδηγήσουν στη συνεκπαίδευση / ένταξη (Hammel 2001a).

Στην εκτίμηση της σημαντικότητας των μουσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων οι ερωτηθέντες έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις κοινωνικές και όχι στις μουσικές δεξιότητες του ατόμου για τη

συμμετοχή στο μάθημα της μουσικής. Αυτό έρχεται σε συμφωνία και με την έρευνα των Jellison και Duke (1994), καθώς και με τους Nelson, Anderson και Gonzales (1984) οι οποίοι υποστηρίζουν την ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω μουσικών δραστηριοτήτων. Γενικότερα, το θέμα της διαχείρισης της τάξης και των κοινωνικών συμπεριφορών είναι σημαντικό για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος της μουσικής αλλά και για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Hammel 2001b). Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινότητα μέσω της διοργάνωσης εκδηλώσεων, εργαστηρίων ή άλλων κοινών δραστηριοτήτων. Μία τέτοια κίνηση βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τις σύγχρονες εξελίξεις που αφορούν τη μουσική και τη μουσικοθεραπεία στην κοινότητα (Community Music Therapy) και οι οποίες θέτουν εκ νέου μία ευρύτερη, οικολογική βάση προσέγγισης θεμάτων όπως η υγεία, η θεραπεία, η εκπαίδευση και όχι μόνο (Stige 2002, Τσίρης 2006).

Ολοκληρώνοντας είναι σημαντικό να τονιστεί πως η συγκεκριμένη εργασία δίνει μία πρώτη γεύση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τις στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με το μάθημα της μουσικής στον ευρύτερο χώρο της ειδικής αγωγής. Οι διάφορες θεματικές και παράμετροι που αναπτύχθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη για περαιτέρω διερεύνηση και δράση από την επιστημονική, αλλά και την πολιτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

AMTA (2006) Retrieved August 20, 2006, from http://www.musictherapy.org

Διονυσίου, Ζ. (2006) Διαθεματική προσέγγιση και Μουσική Αγωγή, Στα Πρακτικά της Ημερίδας *Εκπαίδευση με έκφραση, μουσικές και χρώματα. Διαθεματικότητα στην Τέχνη* (σσ.27-38), 15 Ιανουαρίου 2006, Πειραιάς

Hammel, A. M. (2001a). Preparation for teaching special learners: twenty years of practice. *Journal of music teacher education 11 (1) pp. 5-11*

Hammel, A. M. (2001b). Special learners in elementary music classrooms: a study of essential teacher competencies. *Applications of research in music education 20(1), pp. 9-13*

Humpal, M. E. & Wolf, J. (2003) Music in the inclusive environment, *Young Children*, March, pp. 103-107

Morin, F. (2004). K-4 Pre-service classroom teachers' beliefs about useful skills, understandings and future practice in music. *Research and Issues in Music Education, 2(1), pp 1-20*

Nelson, D., Anderson, V. & Gonzales, A. (1984) Music activities as therapy for children with autism and other pervasive developmental disorders, *Journal of Music Therapy*, XXI, (3), pp. 100-116

Jellison, J. A. & Duke, R. A. (1994). The mental retardation label: Music Teachers' and prospective teachers' expectations for children's social and music behaviors. *Journal of Music Therapy,* 31 (3), pp 166-185

Καρτασίδου, Λ. & Σούλης, Σ. (2000). Μουσική: εκπαιδευτικό ή θεραπευτικό μέσο της ειδικής παιδαγωγικής; Μια μελέτη των αντιλήψεων των παιδαγωγών και των εργαζομένων στο χώρο της ειδικής παιδαγωγικής για το ρόλο της μουσικής. Στο *Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.).*

Πρακτικά του Πανευρωπαϊκού συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Ρέθυμνο – Κρήτη, σ. 782-793

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός

Καρτασίδου, Λ. (2006) Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση αυτοτραυματικής συμπεριφοράς σε άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες. Στο Ι., Ετμεκτσόγλου & Χ. Αδαμοπούλου (επιμ.) *Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες* (σσ.124-134). Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2006, Κέρκυρα: Νικολαϊδης & ΣΙΑ ΟΕ

Καρτασίδου, Λ. & Τσίρης Γ. (2006) Μουσικός αυτοσχεδιασμός και Ειδική Αγωγή. Στο Λ.

Καρτασίδου & Λ. Στάμου (επιμ.) *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 61-71). Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Καρτασίδου, Λ. & Στάμου Λ. (2006) (επιμ.) *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κοκκίδου, Μ (2006) Σχολική μουσική εκπαίδευση: μία αναγκαιότητα, *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 2, σσ.4-14

Ruud, E. (2000) *'New Musicology', Music Education and Music Therapy* [online]. Paper at the 13th Nordic Congress of Musicology, Aarhus University, Denmark. Retrieved 29 April 2006 from: http://www.njmt.no

Stige, B. (2002a). The Relentless Roots of Community Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved August 29, 2006, from http://www.voices.no/mainissues/Voices2(3)Stige.html

Τσίρης, Γ. (2006) Δημιουργικότητα στη μουσική και τη ζωή, Στα πρακτικά διημερίδας Ο Εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας: Έρευνα - Διδακτική Πράξη - Κοινωνική Προσφορά *(υπό δημοσίευση), 9-10 Δεκεμβρίου 2006, Μουσικό Γυμνάσιο Αγρινίου*

Βιογραφικά

Λευκοθέα Καρτασίδου: Λέκτορας Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σπούδασε στην Ελλάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και στη Γερμανία, στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας –ως υπότροφος του Γερμανικού Κρατιδίου Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας– όπου έλαβε διδακτορικό στον τομέα της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Είναι κάτοχος πτυχίου Ανωτέρων Θεωρητικών (Αρμονία, Ωδική και Αντίστιξη) και έχει εργαστεί ως καθηγήτρια μουσικής σε ιδιωτική μουσική σχολή, ωδείο και στη Β/θμια Εκπαίδευση στο Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο) Κατερίνης. Έχει εργαστεί στην Α/θμια Εκπαίδευση και σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ως Νηπιαγωγός.

Γιώργος Τσίρης: Ειδικός παιδαγωγός, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα ανταλλαγής: University of Örebro (Department of Education) /Sweden ως υπότροφος του προγράμματος ERASMUS και University of Wisconsin-Oshkosh (College of Education and Human Services) /USA. Επίσης, είναι κάτοχος διπλώματος Κλασσικών Κρουστών, Grade 5 στο Electone και πτυχίου Ανώτερων Θεωρητικών. Κατά καιρούς έχει αναλάβει τη μουσική επιμέλεια και συνοδεία θεατρικών έργων (1ο Πανελλήνιο Βραβείο στο σχολικό διαγωνισμό σύγχρονου θεάτρου, 1999-2000), ενώ συμπράττει με διάφορα μουσικά σχήματα ως πιανίστας/keyboardist και κρουστός (2ο Διεθνές Μουσικό Φεστιβάλ Βόλου, 8ο Διεθνές Φεστιβάλ

Μουσικού Θεάτρου, κλπ.). Τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται ως κρουστός με την Συμφωνική Ορχήστρα Βόλου, ενώ παράλληλα ασχολείται με τη μουσική εκπαίδευση και θεραπεία ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Curriculum Vitae

Lefkothea Kartasidou has a M.B. in Preschool Education, Nursery Educational Department, Aristotle University of Thessaloniki and Ph.D. in Special Education, University of Cologne, Germany. She has degrees in Harmony and Counterpoint, from Conservatorium in Thessaloniki. She has worked as a music teacher in conservatoire and in Music High School in Greece and as a kindergartner in public schools and special schools. She is a Lecturer in Special Education at the Department of Educational and Social Policy at the University of Macedonia (Thessaloniki, Greece).

Giorgos Tsiris is a special educator, a graduate of the Special Education Department of University of Thessaly with participation in international exchange programs: University of Orebro (Department of Education)/Sweden as a scholar of the Erasmus Program and University of Wisconsin - Oshkosh (College of Education and Human Services)/USA. In addition, he is a diploma holder in Classical Percussions, Grade 5 holder in Electone and degree holder in Music Harmony. He has undertaken the music composition and accompaniment of theatrical performances (1st Pan-Hellenic Prize in the School Competition of Modern Theatre, 1999-2000) and he cooperates with various music ensembles as keyboardist and percussionist (2nd International Music Festival of Volos, 8th International Festival of Music Theatre, etc.). The last years he is a percussionist of the Symphonic Orchestra of Volos and he is involved in the music education and therapy of pupils with or without special needs.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα Ειδικής Αγωγής: Προβληματική και Αναζητήσεις στην ελληνική πραγματικότητα

Καρτασίδου Λευκοθέα
lefka@uom.gr
Σταϊκόπουλος Κωνσταντίνος
k-staik@otenet.gr

Keywords: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Μουσικής, Ειδική Αγωγή, Πολιτισμική Ταυτότητα
Music Teacher-Education, Special Education, Pre-Service Training, Cultural Identity

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ένα μεγάλο άνοιγμα στο χώρο της ειδικής αγωγής όσον αφορά στην ένταξη νέων ειδικοτήτων στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Μια από αυτές τις ειδικότητες είναι και η/ ο εκπαιδευτικός μουσικής. Η μουσική έχει ενταχθεί πλήρως στο ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής αγωγής όπου όμως συχνά υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα τμήματα ένταξης μέσα στο γενικό σχολείο, παρακολουθώντας συγχρόνως τα μαθήματα γενικής παιδείας, όπως είναι η μουσική. Παρά το γεγονός ότι η τοποθέτηση εκπαιδευτικών μουσικής σε ΣΜΕΑ είναι μια πραγματικότητα υπάρχουν αρκετά «κενά» όσον αφορά στην κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Αυτό το ζήτημα δεν έχουν επιλύσει επίσημα ακόμα ούτε η πολιτεία, ούτε τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα απ' όπου αποφοιτούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής, είτε σε επίπεδο προπτυχιακών είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Η παρούσα εργασία θέτει μια προβληματική προς συζήτηση, διερευνώντας τα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ της Ελλάδας και τα συγκρίνει με τα προγράμματα σπουδών διαφόρων πανεπιστημίων του εξωτερικού (Γερμανία, Αγγλία, ΗΠΑ, Σουηδία). Προκειμένου να γίνουν προτάσεις, απώτερος σκοπός δεν είναι η αντιγραφή προγραμμάτων σπουδών του εξωτερικού, αλλά η προσαρμογή ή/ και ο συνδυασμός κάποιων από αυτά. Φυσικά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει κανείς να ξεχνά την ελληνική πραγματικότητα και ταυτότητα του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης όπως διαμορφώνεται από την ελληνική κουλτούρα. Η παρούσα εργασία δεν θέλει να επιλύσει καμιά κατάσταση αλλά να προβληματίσει και να θέσει υπό συζήτηση σε μια πρώτη φάση ένα φλέγον ζήτημα, που αφορά την πολιτισμική ταυτότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής, που πρόκειται να εργαστούν στην ειδική αγωγή.

Music Teacher- Education in themes for special education: exploring the Greek reality.

Abstract
In the last few years a big opening has been observed in the area of special education with regard to the integration of new specializations in the School Units of Special Education (S.U.S.E.). One of these specializations is that, of the music teacher. Music has been completely absorbed in the timetabled program of general education where however there often are cases of children with special needs in the integration departments in general schools attending simultaneously courses of general education as is music. Despite the fact that the placement of music teachers in S. U. S. E. is a reality there are many gaps with regard to their training on issues of special education. This issue has not been addressed yet officially either by the state nor by the Academic Institutions from which the music teachers graduate, neither at undergraduate nor at postgraduate level of study. The present paper poses a question for discussion and investigation of programs of study at the Greek Universities. At the same time as investigating the possibility of finding a context, it seeks to compare the programs of study of various universities abroad (Germany, England, USA, Sweden). Naturally in no case should one also forget the Greek reality and identity of the Greek education as it is shaped by Greek culture. The present paper does not want to offer solutions to any particular situation but to raise issues regarding the cultural identity of music teacher-education for individuals with special needs.

Εισαγωγή

Οι πρώτες εμπειρίες γύρω από τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα σε προπτυχιακό επίπεδο, δίνοντας έτσι στην/στον εν δυνάμει εκπαιδευτικό τη δυνατότητα, να αποκτήσει τις απαραίτητες ικανότητες για την μετέπειτα επαγγελματική του σταδιοδρομία. Γι' αυτό το λόγο στα προγράμματα σπουδών όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, είναι ενταγμένη η πρακτική άσκηση ως υποχρεωτικό μάθημα για την απόκτηση του πτυχίου. Άλλωστε ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ των εκπαιδευτικών, έφερε στο προσκήνιο το θέμα της παιδαγωγικής επάρκειας, όλων των υπό διορισμό εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια με την αύξηση του αριθμού διορισμένων εκπαιδευτικών μουσικής στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, αλλά και το άνοιγμα της ειδικής αγωγής στην τοποθέτηση διαφόρων ειδικοτήτων εκ των οποίων είναι και ο μουσικός ήρθε στο προσκήνιο η προβληματική, όσον αφορά στην προετοιμασία τους για την ενασχόλησή τους με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι περισσότεροι ερευνητές δίνουν έμφαση πέρα από το θεωρητικό πεδίο και στο πεδίο εμπειριών με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που θα πρέπει να έχει η/ ο εκπαιδευτικός μουσικής πριν τη λήψη πτυχίου, προκειμένου να έχει πιο ρεαλιστικές προσδοκίες, να αναπτύξει τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά και να συμβάλει στη συνεκπαίδευση. Ο Wilson (παράθεμα Hammel, 2001a) συμπεραίνει ότι, τα μουσικά προγράμματα των υπό διορισμό εκπαιδευτικών μουσικής, θα ήταν πιο αποτελεσματικά εάν η πρακτική και οι εμπειρίες πεδίου που αποκτώνται με τους ειδικούς μαθητές, ήταν μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Ο Campbell (παράθεμα Hammel, 2001a) σχεδίασε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο περιελάμβανε πληροφορίες για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα από πρακτική και από την εμπειρία πεδίου. Αυτό έδινε στους εκπαιδευτικούς μουσικής χωρίς εμπειρία την ικανότητα να σκέφτονται και να βρίσκουν δημιουργικές λύσεις στην σχολική τάξη. Στην Ελλάδα η έλλειψη ενός φάσματος θεωρητικού υπόβαθρου αλλά και εμπειριών σε προπτυχιακό επίπεδο στον τομέα της ειδικής αγωγής, που εντοπίζεται στους διορισθέντες εκπαιδευτικούς μουσικής, εστιάζονται ιδιαίτερα στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα διαγνωστικά εργαλεία, στις στρατηγικές μάθησης και στη διαμόρφωση εμπειριών με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, πριν αποκτήσουν την εμπειρία της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί μουσικής που έχουν κάποιες εμπειρίες, αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους να είναι πιο πρόθυμοι, στο να εντάξουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στη μουσική τάξη. Ο Moore (παράθεμα Hammel, 2001a) διεξήγαγε μια έρευνα, για να προσδιορίσει την αρχική αντίληψη των μη διορισμένων εκπαιδευτικών μουσικής και κατέληξε, ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές (μη διορισμένοι) που παρακολούθησαν σεμινάρια τα οποία τους εφοδίαζαν με ικανότητες απαραίτητες να διδάξουν σε τάξεις, ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι στην εκπαιδευτική τους καριέρα.

Η παρούσα εργασία δεν θα εστιάσει στην ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών όσον αφορά στο θέμα της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών μουσικής αλλά, θα παρουσιάσει και θα συγκρίνει αρχικά τη φύση και το είδος της προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μουσικής, σε θέματα ειδικής αγωγής στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω internet από τον Ιούνιο μέχρι τον Νοέμβριο του 2006. Επομένως η πληρότητα των στοιχείων σχετίζεται με την ενημέρωση που υπάρχει στο διαδίκτυο. Οι ερευνητές εστίασαν την έρευνα τους σε μουσικά τμήματα και σε παιδαγωγικά τμήματα του εξωτερικού και της Ελλάδας. Η εστίαση σε αυτά αποκλειστικά τα τμήματα έγινε πρώτον γιατί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τοποθετούνται ως εκπαιδευτικοί μουσικής απόφοιτοι μουσικών τμημάτων και σπουδαστές ωδείων. Κατά δεύτερο λόγο, γιατί αποτελεί βασικό ερώτημα των

ερευνητών, για το ποιος τελικά είναι ο πλέον κατάλληλος για τα ελληνικά δεδομένα σύμφωνα με τη φύση και τη δομή των προπτυχιακών σπουδών, να ασχοληθεί με τη μουσική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες

- ο απόφοιτος των μουσικών τμημάτων που θα επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής, ή
- απόφοιτος των παιδαγωγικών τμημάτων που θα επιμορφωθεί σε θέματα μουσικοπαιδαγωγικής και μουσικοθεραπείας.

Κατά τρίτο λόγο, βασικό στοιχείο της αναζήτησης ήταν να εντοπισθούν στο πρόγραμμα σπουδών των εκάστοτε τμημάτων μαθήματα, ή κατευθύνσεις με έμφαση εξαρχής στη μουσική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δευτερευόντως στη μουσικοθεραπεία. Γι' αυτό δεν αναζητήθηκαν δεδομένα σε τμήματα ψυχολογίας ή σε άλλες σχολές που εστιάζουν λόγω της φύσης των σπουδών τους σε μια πιο κλινική προσέγγιση της μουσικής. Από τον διεθνή χώρο συλλέχθηκαν στοιχεία από Πανεπιστήμια και κολέγια των παρακάτω χωρών: Αγγλία, Η.Π.Α., Καναδά, Γερμανία, Αυστρία, Σουηδία. Η επιλογή των χωρών έγινε με βάση την γλωσσική προσπελασιμότητα των ιστοσελίδων αλλά και την ανάγκη εντοπισμού διαφορών ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα.

Προγράμματα σπουδών πανεπιστημιακών τμημάτων, σχολών και κολεγίων

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν συνοπτικά την ύπαρξη μαθημάτων ή κατευθύνσεων, σχετικά με τη μουσική στην ειδική αγωγή, ή στη μουσικοθεραπεία. Τα διάφορα πανεπιστήμια και κολέγια του εξωτερικού ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα και την φιλοσοφία της σχολής, προσφέρουν σπουδές στην μουσικοθεραπεία, ή στην μουσική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει στοιχεία όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών των μουσικών τμημάτων και ο πίνακας 2, των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα και σε διάφορες χώρες του εξωτερικού.

Πίνακας 1: Μουσικά Τμήματα

ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ (ΑΓΓΛΙΑ)
• ***City University of London*** Υπάρχουν μαθήματα μουσικοθεραπείας, στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο έτος προπτυχιακών σπουδών και ενδεικτικά αναφέρονται ως περιεχόμενα: ο αυτοσχεδιασμός, η επικοινωνία και οι κοινωνικές σχέσεις. Ανήκει στις εφαρμοσμένες σπουδές (applied studies). • ***Cardiff University. Music education Cardiff music therapy.*** Γίνεται αναφορά στους επισκέπτες καθηγητές στο πανεπιστήμιο που διδάσκουν το μάθημα της μουσικοθεραπείας αλλά αναφέρεται πως έχει καταργηθεί. • ***Guildhall School of Music and Drama*** Χορηγεί δίπλωμα στην μουσικοθεραπεία. • ***Bristol Faculty of Arts*** Χορηγεί μεταπτυχιακό δίπλωμα στην μουσικοθεραπεία σε συνεργασία με το μουσικό τμήμα του πανεπιστημίου και δίπλωμα μουσικοθεραπείας στην Ιταλία, σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο της Bologna.

- ***Anglia Ruskin University-Cambridge and Chelmsford***

  Υπάρχει τμήμα μουσικοθεραπείας, με μεταπτυχιακό.

- ***Anglia Polytechnic University. Music Therapy Research at Anglia Polytechnic University.***

  Υπάρχει μάθημα μουσικοθεραπείας στο μουσικό τμήμα, και μεταπτυχιακό πρόγραμμα, και διδακτορικό.

- ***Royal Academy of Music***

  Δεν υπάρχει καμία αναφορά για την μουσική στην ειδική αγωγή ή μουσικοθεραπεία.

ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

- ***Florida State University College of Music***

  Στο τέταρτο έτος και στα δύο εξάμηνα του Bachelor of music degree in music therapy του πανεπιστημίου της Florida έχει μουσικοθεραπεία.

  Στο μεταπτυχιακό κάνει αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή με έμφαση στη θεραπευτική διάσταση.

  Υπάρχει διδακτορικό στην μουσική εκπαίδευση, με έμφαση και στην μουσικοθεραπεία.

- ***Michigan State University***

  Χορηγεί πτυχίο στην μουσική εκπαίδευση με κατεύθυνση στην μουσικοθεραπεία.

  Μεταπτυχιακό στην μουσική εκπαίδευση με κατεύθυνση στην μουσικοθεραπεία.

  Διδακτορική διατριβή με έμφαση στην μουσικοθεραπεία.

- ***Illinois University at Urbana Champaign***

  Παρέχεται ένα μάθημα στο μουσικό τμήμα με τίτλο «η μουσική και ο μαθητής με ειδικές ανάγκες» απαραίτητη προϋπόθεση για να παρακολουθήσει κανείς το μάθημα αυτό είναι: να είσαι πτυχιούχος, ή τουλάχιστον τελειόφοιτος του πρώτου κύκλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

- ***Kansas University Division of Music Education and Music Therapy***

  Χορηγεί πτυχίο bachelor και master στην μουσικοθεραπεία.

  Διδακτορική διατριβή με έμφαση στην μουσικοθεραπεία.

- ***New York University Steinhardt department of Music and Performing Arts Professions***

  Έχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην μουσικοθεραπεία.(στο μουσικό τμήμα)

- ***Ohio State University***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

- ***Boston College***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

- ***Alabama Music Department***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

- ***Stony Brook University***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

ΚΑΝΑΔΑΣ

- ***Ontario Faculty of Music***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

- ***Toronto Music Department***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

- ***Alberta University - Art and Music Therapy***

  Σπουδές στην μουσικοθεραπεία σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής.

- ***British Columbia Art and Music Therapy University***

  Προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στην μουσικοθεραπεία. Συμμετέχουν και άλλα τμήματα πανεπιστημίων του British Columbia.

- ***Manitoba Art and Music Therapy University***

  Προπτυχιακές σπουδές στη μουσικοθεραπεία, διάρκειας τεσσάρων χρόνων.

- ***Nova Scotia Art and Music Therapy University***

  Προπτυχιακές σπουδές στη μουσικοθεραπεία.

- ***Ontario Art and Music Therapy University***

  Προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στην μουσικοθεραπεία, όπου συμμετέχουν και άλλα τμήματα πανεπιστημίων του Οντάριο.

- ***Quebec Art and Music Therapy University***

  Προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στην μουσικοθεραπεία.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

- ***Hochschule für Musik Köln***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

- ***Pädagogische Hochschule Freiburg - Fakultät II – Institut der Künste (Abteilung Musik)***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

- ***Universität Bremen - Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

- ***Pädagogische Hochschule Heidelberg – Fach Musik***

  Υπάρχουν μαθήματα στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σχετικά με τη μουσική στο ειδικό σχολείο

  Κάθε εξάμηνο προσφέρεται ένα βασικό σεμινάριο με έμφαση στη μουσικοθεραπεία, το οποίο συνοδεύεται και από πρακτική άσκηση.

ΑΥΣΤΡΙΑ

- ***Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

ΣΟΥΗΔΙΑ
• ***Royal College of Music in Stockholm - Department of Music, Education and Society*** Υπάρχει μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην μουσικοθεραπεία • ***School of Music and Music Education in Goteborg*** Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία • ***Lund University/ Malmo Academy of Music- Music Education Department*** Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία
ΕΛΛΑΔΑ
• ***Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης*** Δεν παρέχονται μαθήματα για μουσική στην ειδική αγωγή ή για μουσικοθεραπεία. • ***Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Τμήμα Μουσικών Σπουδών*** Παρέχονται μαθήματα ως επιλογής σχετικά με τη μουσικοθεραπεία χωρίς όμως να είναι ενταγμένα στο πρόγραμμα σπουδών. • ***Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (Αθήνα) - Τμήμα Μουσικών Σπουδών*** Δεν υπάρχει αναφορά για μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία. • ***Ιόνιο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Μουσικών Σπουδών*** Παρέχονται σε προπτυχιακό επίπεδο τρία μαθήματα: Η μουσική στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, Μουσικοθεραπεία Ι και ΙΙ.

Πίνακας 2: Παιδαγωγικά Τμήματα

ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ (ΑΓΓΛΙΑ)
• ***University of London Institute of Education*** Στο Τμήμα Τεχνών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, και στην κατεύθυνση «Μουσικοί χώροι ενδιαφέροντα και ασκήσεις» υπάρχει μάθημα «έρευνα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μουσική». • ***Edinburgh Queen Margaret University College*** Πρόγραμμα που διαρκεί δύο χρόνια στους τακτικούς φοιτητές και τρία στους μη τακτικούς, και χορηγεί δίπλωμα μουσικοθεραπείας. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται και ακολουθεί το International trust for Nordoff- Robins music therapy program. • ***Roe Hampton University of London*** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Master) στην Μουσικοθεραπεία • ***University of Exeter – School of Education and Life Long Learning*** Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

- ***Kentucky College of Education***

  Στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών υπάρχει το μάθημα: Η διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό σχολείο διάρκειας δύο εξαμήνων.

  Επίσης υπάρχει και το μάθημα: Αξιολόγηση, αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας για τους κωφούς και τους βαρήκοους μαθητές ως προς διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας, μεταξύ αυτών και η μουσική.

- ***Pennsylvania University Department of Education***

  Παραδείγματα και διάφορες αιτιάσεις για την διδασκαλία μαθημάτων στην ειδική αγωγή όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία μουσικών οργάνων (π.χ. κιθάρα) ή διδασκαλία χορού.

- ***Iowa University – Department of Special Education***

  Κλινικές δραστηριότητες (Clinical activities) στην μουσικοθεραπεία.

- ***Texas Austin University***

  Τμήμα ειδικής αγωγής, χωρίς καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή.

- ***University of Maryland***

  Τμήμα ειδικής αγωγής χωρίς καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή.

- ***New Jersey University***

  Τμήμα ειδικής αγωγής χωρίς καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή.

- ***Wisconsin University***

  Τμήμα ειδικής αγωγής χωρίς καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή.

- ***Boston University***

  Τμήμα ειδικής αγωγής χωρίς καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή.

ΚΑΝΑΔΑΣ

- ***Alberta Faculty of Education- Department of Special Education***

  Τμήμα ειδικής αγωγής χωρίς καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή.

- ***Concordia University - Department of Education.***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

- ***Dalhousıe University Nova Scotia***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

- ***Universität zu Köln – Heilpädagogische Fakultät***

  Υπάρχει τομέας «Μουσική Εκπαίδευση στην θεραπευτική παιδαγωγική»

- ***Pädagogische Hochschule Heidelberg – Studiengang Lehramt an Sonderschulen***

  Μετά το 5ο εξάμηνο και αφού περάσουν τις ενδιάμεσες κρατικές εξετάσεις οι φοιτητές μπορούν να επιλέξουν ένα αντικείμενο «διεύρυνσης» (Erweiterungsfach). Ένα από αυτά τα αντικείμενα η «Ρυθμική – Μουσική Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες».

- ***Universität Bremen – Behindertenpädagogik/Sonderpädagogische Fachrichtung Pädagogische***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

- ***Hochschule Freiburg - Fakultät I – Institut fuer Erziehungswissenschaft***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

ΑΥΣΤΡΙΑ

- ***Pädagogische Akademie der Oberösterreich – Lehramt an Sonderschulen***

  Στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών υπάρχουν μαθήματα σχετικά με τη μουσική στην ειδική αγωγή, καθαρά στην εκπαιδευτική της διάσταση.

- ***Pädagogische Akademie im Akademienverbund – Pädagogische Hochschule der Diozese Linz***

  Στο προπτυχιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ειδικών Παιδαγωγών παρέχονται σε προπτυχιακό επίπεδο μαθήματα σχετικά με θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

- ***Johannes Kepler Universität Linz***

  Δεν γίνεται καμία αναφορά στην μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία

ΕΛΛΑΔΑ

- ***Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής***

  Δεν παρέχεται μάθημα σχετικό με τη μουσική στην ειδική αγωγή ή στη μουσικοθεραπεία. Υπάρχει μεταπτυχιακό πρόγραμμα με κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή».

- ***Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής***

  Παρέχεται ένα μάθημα «Μουσική και Ψυχοκινητική Αγωγή» υποχρεωτικό κατ' επιλογήν.

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχουν σχετικά μαθήματα με τη μουσική στην ειδική αγωγή ή με τη μουσικοθεραπεία. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν μαθήματα σχετικά στα Διδασκαλεία όπου γίνεται η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Α/ θμιας εκπαίδευσης) στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα:

στο διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου διδάσκεται το μάθημα «Μουσική και Ειδική Αγωγή» ως ελεύθερη επιλογή χωρίς να παίρνει διδακτικές μονάδες,

στο διδασκαλείο Κρήτης στα μαθήματα κατεύθυνσης υπάρχει μάθημα με τίτλο «Εργαστήρι Αναπτυξιακής Μουσικοθεραπείας»,

στο διδασκαλείο νηπιαγωγών Αθηνών υπάρχει μάθημα στην γενική και ειδική αγωγή «Παραμύθια και μουσική» και «Μουσική αγωγή»,

στο διδασκαλείο Αθηνών Δημοτικής Εκπαίδευσης παρέχεται το μάθημα «Μουσικοθεραπεία –Orff ως μέσο προσέγγισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων» υπό μορφή σεμιναρίου χωρίς να παίρνει διδακτικές μονάδες,

στο διδασκαλείο Ιωαννίνων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή παρέχεται μάθημα σχετικά με τη μουσική στην ειδική αγωγή, και

στο διδασκαλείο Ρόδου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο τέταρτο εξάμηνο ειδικής αγωγής διδάσκεται το μάθημα «μουσική αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες».

Σχολιασμός

Κάθε χώρα ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί, έχει προσαρμόσει τα προγράμματα σπουδών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής για την ειδική αγωγή και προσδιορίζει την επαγγελματική ταυτότητα τους, με βάση το περιεχόμενο σπουδών του κάθε πανεπιστημιακού τμήματος, αλλά και του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά στα μουσικά τμήματα του εξωτερικού, είτε δεν παρέχουν κανένα σχετικό μάθημα για τη μουσική στην ειδική αγωγή, ή τη μουσικοθεραπεία, είτε παρέχουν πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο μουσικοθεραπείας. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τη φιλοσοφία των μουσικών τμημάτων τα οποία προσανατολίζονται στη μουσικολογία, οπότε το θέμα της μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν εμπίπτει στη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών τους. Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες στα μουσικά τμήματα στο Ηνωμένο Βασίλειο από τα επτά μουσικά τμήματα τα έξι κάνουν αναφορά στη μουσικοθεραπεία, στις Η.Π.Α. από τα εννιά τα τέσσερα κάνουν αναφορά στην μουσικοθεραπεία και ένα στη μουσική στην ειδική αγωγή, στον Καναδά από τα οκτώ τα έξι κάνουν αναφορά στη μουσικοθεραπεία, στη Γερμανία από τα τέσσερα το ένα κάνει αναφορά στη μουσική στην ειδική αγωγή και στη Σουηδία από τα τρία σε ένα γίνεται αναφορά στη μουσικοθεραπεία. Στα παιδαγωγικά τμήματα στο Ηνωμένο Βασίλειο από τα τέσσερα τμήματα τα δύο κάνουν αναφορά στη μουσικοθεραπεία και ένα στη μουσική στην ειδική αγωγή, στις Η.Π.Α. από τα οκτώ τα δύο κάνουν αναφορά στη μουσική στην ειδική αγωγή και το ένα στην μουσικοθεραπεία, στη Γερμανία από τα τέσσερα το ένα έχει τομέα μουσική εκπαίδευση στη θεραπευτική παιδαγωγική και ένα κάνει αναφορά στη μουσική στην ειδική αγωγή, στην Αυστρία από τα τρία τα δύο κάνουν αναφορά στη μουσική στην ειδική αγωγή.

Ως επί το πλείστον από την ανάλυση των πινάκων διαφαίνεται ότι στις αγγλοσαξονικές χώρες δίνεται μια ιδιαίτερη έμφαση στη μουσικοθεραπεία, παρά στη μουσική εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ενώ αντιθέτως στις γερμανόφωνες χώρες παρατηρείται ότι, πολλά τμήματα ειδικής αγωγής προσφέρουν μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο, σχετικά με το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα ως επιστήμη έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία. Παρ' όλα αυτά οι μουσικές προσεγγίσεις είτε εκπαιδευτικές είτε θεραπευτικές στην Ειδική Αγωγή βρίσκονται σε αρχικό στάδιο. Από τα τέσσερα ελληνικά μουσικά τμήματα μόνο ένα τμήμα στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο παρέχει μαθήματα σχετικά με τη μουσικοθεραπεία σε προπτυχιακό επίπεδο. Στο σύνολο των παιδαγωγικών τμημάτων και τμημάτων ειδικής αγωγής ή, με κατεύθυνση στην ειδική αγωγή κανένα τμήμα δεν παρέχει μάθημα σχετικό με την μουσική στην Ειδική Αγωγή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στα Διδασκαλεία (μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Α/ θμιας εκπαίδευσης) παρέχονται μαθήματα σχετικά με την μουσική στην Ειδική Αγωγή από τα οποία, σε κάποια είναι ενταγμένα στο πρόγραμμα σπουδών και σε κάποια είναι προαιρετικά, χωρίς να χρεώνονται διδακτικές μονάδες.

Συζήτηση – Προτάσεις

Στα πλαίσια των προτάσεων, σκοπός δεν είναι η αντιγραφή προγραμμάτων σπουδών του εξωτερικού, αλλά η προσαρμογή, ή/ και ο συνδυασμός κάποιων από αυτά. Φυσικά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει κανείς να ξεχνά την ελληνική πραγματικότητα και ταυτότητα του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης, όπως διαμορφώνεται από την ελληνική κουλτούρα.

Σε σχέση με το αρχικό ερώτημα της συγκεκριμένης μελέτης: για το ποιος τελικά είναι ο πλέον κατάλληλος για τα ελληνικά δεδομένα να ασχοληθεί με τη μουσική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η/ ο απόφοιτος των μουσικών τμημάτων που θα επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής ή, η/ ο απόφοιτος των παιδαγωγικών τμημάτων που θα επιμορφωθεί σε θέματα μουσικοπαιδαγωγικής και μουσικοθεραπείας, η απάντηση είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη. Πολύπλευρη και πολυδιάστατη επειδή, ούτε η επιστήμη της μουσικής στην Ελλάδα, 'έχει'

ξεκάθαρες θέσεις και στόχους, για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα που άπτονται τα θέματα Ειδικής Αγωγής, αλλά ούτε και τα παιδαγωγικά τμήματα χρησιμοποιούν την 'δύναμη' της μουσικής εφαρμόζοντας την στην Ειδική Αγωγή, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σήμερα εκπαιδευτικός μουσικής, με εξειδίκευση για Α.μ.Ε.Α. ή ειδικός παιδαγωγός με κατεύθυνση στην μουσική, όπως άλλωστε υπάρχουν τόσες άλλες ειδικότητες στην Ειδική Αγωγή.

Συμπερασματικά τα μουσικά τμήματα εκείνα, που προετοιμάζουν μουσικούς ως εκπαιδευτικούς μουσικής για τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της ειδικής αγωγής, θα πρέπει να ακολουθήσουν μια παιδαγωγική κατεύθυνση, παρέχοντας τις κατάλληλες γνώσεις για το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες, με βάση ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και ενδεικτικές μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Αυτό που φαίνεται να λείπει όμως από τον χώρο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα πρωτίστως και κυρίως, είναι η εκπαίδευση των φοιτητών μουσικής σε θέματα ειδικής αγωγής. Θα πρέπει δηλαδή να δοθεί έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις στην παιδαγωγική ψυχολογία, διδακτική μεθοδολογία, στρατηγικές μάθησης - διδασκαλίας, και μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Δευτερευόντως θα μπορούσε να μας απασχολήσει, τι είδους κατεύθυνση θα πάρει ο κάθε φοιτητής, σε ό,τι έχει σχέση με το αντικείμενο της μουσικής (μουσικοθεραπεία ή μουσική στην ειδική αγωγή). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θα πρέπει να επιμορφωθούν σε θέματα μουσικοπαιδαγωγικών και μουσικοθεραπευτικών προσαρμογών στην ειδική αγωγή προκειμένου να επιτευχθεί και να διασφαλιστεί η διεπιστημονική συνεργασία με τον/ την εκπαιδευτικό μουσικής. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής στην ειδική αγωγή προϋποθέτει και την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προκειμένου να υπάρχει και ένα σημείο αναφοράς για τη μεταφορά της γνώσης στην πράξη. Παράλληλα όπως αναφέρθηκε στην αρχή η πρακτική εξάσκηση θα πρέπει να ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών όλων των μουσικών τμημάτων στην Ελλάδα ακόμα και σε επίπεδο Ειδικής Αγωγής.

Η Μουσική στην Ειδική Αγωγή είναι ένας επιστημονικός χώρος στον οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία και προσοχή, επειδή εστιάζει στην αυτοπραγμάτωση και στην κοινωνική ένταξη των ανθρώπων μέσα από κοινωνικοκεντρικές στρατηγικές. Μέσω της μουσικής που αποτελεί παγκόσμια γλώσσα, το παιδί καταφέρνει και ξεφεύγει από τους εκφραστικούς περιορισμούς που του θέτει η αναπηρία και επικοινωνεί με το περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία δεν επιδιώκει την επίλυση της υπάρχουσας κατάστασης αλλά να θέσει έναν προβληματισμό προς συζήτηση σε μια πρώτη φάση πάνω σε ένα φλέγον ζήτημα, που αφορά στην πολιτισμική ταυτότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής, που πρόκειται να εργαστούν στην ειδική αγωγή. Περαιτέρω μελέτες θα πρέπει να γίνουν από τα στελέχη της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες της κάθε βαθμίδας, από τα πανεπιστήμια, αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας, πάντα με τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Βιβλιογραφία

Hammel, A. M. (2001a). Preparation for teaching special learners: twenty years of practice. *Journal of music teacher education 11 (1) pp. 5-11*

Hammel, A. M. (2001b). Special learners in elementary music classrooms: a study of essential teacher competencies. *Applications of research in music education 20(1), pp. 9-13*

Morin, F. (2004). K-4 Pre-service classroom teachers' beliefs about useful skills, understandings and future practice in music. *Research and Issues in Music Education, 2(1), pp 1-20*

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

http://www.menc.org

Ιστοσελίδες από Ελλάδα

http://www.auth.gr
http://www.uom.gr
http://www.uth.gr
http://www.ionio.gr

Ιστοσελίδες από Η.Π.Α.

http://www.uky.edu/Education/
http://asu.alasu.edu/academic
http://www.bc.edu/schools/cas/music/
http://www4.uwm.edu/
http://orathost.cfa.ilstu.edu/music/
http://www.music.msu.edu/
http://music.osu.edu/
http://naples.cc.sunysb.edu/
http://music.ukans.edu/
http://steinhardt.nyu.edu/music/
http://www.bc.edu/
http://www.uni.edu/coe/specialed/uover.html
http://www.utexas.edu/
http://www2.ku.edu/~memt/dp.html
http://www.psu.edu/
http://www.umd.edu/
http://www.rutgers.edu/
http://www.njcu.edu/
http://www.wisc.edu/
http://www.uwm.edu/

Ιστοσελίδες από Η.Β.

http://www.anglia.ac.uk/ruskin/en/home/faculties/alss/deps/mpa.html
http://www.bris.ac.uk/music/
http://www.cardiff.ac.uk/music/
http://www.city.ac.uk/music/
http://www.ram.ac.uk/
http://www.rhul.ac.uk/Music/
http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=4591
http://www.music.ed.ac.uk/
http://www.apu.ac.uk/music/
http://www.qmuc.ac.uk/
http://www.gsmd.ac.uk/
http://www.nordoff-robbins.org/
http://www.exeter.ac.uk/

Ιστοσελίδες από Καναδά

http://www.ualberta.ca
http://www.concordia.ca
http://www.excel-ability.com/Music/Programs/
http://music.dal.ca/
http://www.excel-ability.com/Music/Programs/
http://naples.cc.sunysb.edu/CAS/Music.nsf/
http://www.umanitoba.ca/schools/music/
http://www.music.uwo.ca/
http://www.excel-ability.com/
http://ace.acadiau.ca/music/home.htm

Ιστοσελίδες από Γερμανία

http://www.uni-koeln.de
http://www.ph-heidelberg.de
http://www.ph-freiburg.de/musik
http://www.uni-bremen.de

Ιστοσελίδες από Αυστρία

http://www.paedak.at/
http://www.padl.ac.at/
http://www.univie.ac.at/
http://www.jku.at/

Ιστοσελίδες από Σουηδία

http://www.kmh.se
http://www.musik.gu.se
http://www.mhm.lu.se
http://www.menc.org
http://www.sweden.se

Βιογραφικά
Λευκοθέα Καρτασίδου: Λέκτορας Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σπούδασε στην Ελλάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και στη Γερμανία, στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας –ως υπότροφος του Γερμανικού Κρατιδίου Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας– όπου έλαβε διδακτορικό στον τομέα της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Είναι κάτοχος πτυχίου Ανωτέρων Θεωρητικών (Αρμονία, Ωδική και Αντίστιξη) και έχει εργαστεί ως καθηγήτρια μουσικής σε ιδιωτική μουσική σχολή, ωδείο και στη Β/θμια Εκπαίδευση στο Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο) Κατερίνης. Έχει εργαστεί στην Α/θμια Εκπαίδευση και σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ως Νηπιαγωγός.
Κωνσταντίνος Σταϊκόπουλος: Σπούδασε παιδαγωγικά στην Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας και στο Π.Τ. του Α.Π.Θ. Ειδική αγωγή στο Διδασκαλείο Δ.Ε. «Δ. Γληνός» του Α.Π.Θ. Ανώτερα θεωρητικά μουσικής αρμονίας στις Σέρρες. Είναι μεταπτυχιακός φοιτητής, στο τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής του Α.Π.Θ. Εργάστηκε ως δάσκαλος σε σχολικές μονάδες της Α/θμιας εκπαίδευσης και ως μουσικός σε διάφορα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Σερρών.

Curriculum Vitae

Lefkothea Kartasidou has a M.B. in Preschool Education, Nursery Educational Department, Aristotle University of Thessaloniki and Ph.D. in Special Education, University of Cologne, Germany. She has degrees in Harmony and Counterpoint, from Conservatorium in Thessaloniki. She has worked as a music teacher in conservatoire and in Music High School in Greece and as a kindergartner in public schools and special schools. She is a Lecturer in Special Education at the Department of Educational and Social Policy at the University of Macedonia (Thessaloniki, Greece).

Konstantinos Staikopoulos studied pedagogic at the Pedagogic Academy of Florina and at the education Department of Aristotle University of Thessaloniki. He has obtained a postgraduate degree in special education at the Didaskaleio D. Glinos of Aristotle University of Thessaloniki and a degree in Harmony from conservatorium in Serres. Recently he is a postgraduate student, in the sector of Pedagogic in the department of Philosophy and Pedagogic of Aristotle University of Thessaloniki. He has worked as a teacher in school units in elementary education and also as a musician in various primary schools of Serres' prefecture.

Η μουσικοθεραπεία στις σκανδιναβικές χώρες: Θεωρητικές και Πρακτικές αναζητήσεις

Τσίρης Γιώργος
giorgos.tsiris@gmail.com

Keywords: Μουσικοθεραπεία, Σκανδιναβία, Θεωρητικές Αναζητήσεις, Πρακτικές Εφαρμογές
Music Therapy, Scandinavia, Theoretical Quests, Practical Applications

Περίληψη
Στα πλαίσια πολιτισμικών αναζητήσεων σχετικά με την εξέλιξη της μουσικοθεραπείας στο διεθνή επιστημονικό χώρο, οι Σκανδιναβικές χώρες κατέχουν εξέχουσα θέση. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας σε αυτές τις χώρες έχει παρουσιάσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τη δυναμική παρουσία τους στο χώρο, η οποία συμπεριλαμβάνει εκδόσεις επιστημονικών περιοδικών, διεξαγωγή πρωτοποριακών ερευνών και διεθνών μουσικοθεραπευτικών συνεδρίων, καθώς και το υψηλό επίπεδο σπουδών που προσφέρουν. Μέσα από την προσωπική εμπειρία του ερευνητή, θα παρουσιαστούν βασικά στοιχεία της Functionally-oriented Music Therapy (FMT)- μία μουσικοθεραπευτική μέθοδος δημιουργός της οποίας είναι ο Σουηδός Lasse Hjelm. Θα αναφερθούν επίσης συνοπτικά διάφορες σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές αναζητήσεις προερχόμενες από τη Νορβηγία, τη Φιλανδία και τη Δανία, όπως η έννοια της Community Music Therapy. Τέλος, θα γίνει παρουσίαση διαφόρων πρωτοποριακών μουσικών οργάνων Σκανδιναβών κατασκευαστών χρήσιμα για μουσική εκπαίδευση ή / και θεραπεία ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Όλα τα παραπάνω προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα και ιδέες για ανάλογες πρακτικές εφαρμογές στην Ελλάδα, ενώ προβληματισμοί και προτάσεις είναι ευπρόσδεκτες.

Music therapy in Scandinavian countries: cultural influences and quests

Abstract
In the frames of cultural quests concerning the development of music therapy in the international scientific field, Scandinavian countries possess an eminent position. More particularly, the growth of music therapy in these countries has presented a great interest during the last decades. This fact is proved through their dynamic presence in the field, which includes publications of scientific journals, conduct of pioneer research and international music therapy conferences, as well as through the high quality of studies they provide. Through the personal experience of the researcher, basic elements of Functionally-oriented Music Therapy (FMT) - a method developed by the Swedish Lasse Hjelm - will be presented. In addition, contemporary theoretical and practical quests that come from Norway, Finland and Denmark will be mentioned briefly, like the concept of Community Music Therapy. Finally, various pioneer musical instruments of Scandinavian constructors will be shown which are useful both for music education or / and therapy of persons with or without special needs. All the above offer various stimuli and ideas for correspondent practical applications in Hellas, while concerns and suggestions are welcome.

Η ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας στις σκανδιναβικές χώρες

Η ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες έχουν μία πολυδιάστατη δυναμική παρουσία στο χώρο τις τελευταίες δεκαετίες. Μία παρουσία που άρχισε να κάνει τα πρώτα της βήματα κατά τη δεκαετία του ’60 με χαρακτηριστικά τα παραδείγματα της Νορβηγίας και της Φιλανδίας.

Στη Νορβηγία συγκεκριμένα, από το 1960 παρατηρείται ένα αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον για τη μουσικοθεραπεία. Το 1978 εισήχθη το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Oslo, ενώ ο τίτλος του μουσικοθεραπευτή εγκρίθηκε από τη νορβηγική κυβέρνηση το 1992 (Aasgaard & Trondalen 2004). Αντίστοιχη είναι η κατάσταση στη Φιλανδία όπου ήδη από το 1950 συναντούνται οι πρώτες

αναφορές στη μουσικοθεραπεία. Η επίσημη ιστορία της φιλανδικής μουσικοθεραπείας ωστόσο, άρχισε την πορεία της από το 1973 με την ίδρυση της Φιλανδικής Ένωσης για τη Μουσικοθεραπεία (Finnish Association for Music Therapy) (Erkillä 2002).

Η πορεία της μουσικοθεραπείας στις σκανδιναβικές χώρες συνεχίζεται στις μέρες μας ακόμη πιο δυναμικά. Σε αυτήν την πορεία συμπεριλαμβάνονται εκδόσεις διεθνών επιστημονικών περιοδικών (όπως το Nordic Journal of Music Therapy), διεξαγωγή πρωτοποριακών ερευνών και διεθνών μουσικοθεραπευτικών συνεδρίων.

Ακριβώς σε αυτά τα πλαίσια, η παρούσα εργασία προσπαθεί να σκιαγραφήσει αδρά τον χώρο της μουσικοθεραπείας στις Σκανδιναβικές χώρες ώστε να λάβει ο αναγνώστης χρήσιμα ερεθίσματα και πηγές για περαιτέρω προσωπική αναζήτηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης μουσικοθεραπευτών στη Σκανδιναβία, δύο βασικές μέθοδοι / πρακτικές στο χώρο (η Λειτουργικά προσανατολισμένη μουσικοθεραπεία και η Μουσικοθεραπεία στην Κοινότητα), διάφορα μουσικά όργανα Σουηδών κατασκευαστών, καθώς και πολύτιμες πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης. Όλα αυτά βασίζονται τόσο στην προσωπική εμπειρία του συγγραφέα σε ποικίλα πλαίσια της Σουηδίας, όσο και σε αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναζητήσεις.

Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικοθεραπείας

Η συμβολή των Σκανδιναβικών χωρών στην κατάρτιση μουσικοθεραπευτών είναι από τις πλέον σημαντικές σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών (BA, MA, PhD), προσφέρουν υψηλού επιπέδου θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες. Μεταξύ των σημαντικότερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συμπεριλαμβάνονται τα εξής:

Νορβηγία:
- *Norwegian Academy of Music / University of Oslo*
- *The Grieg Academy of Music Therapy / University of Bergen*

Δανία:
- *Aalborg University / Aalborg*

Σουηδία:
- *Musikhogskolan i Stockholm / Royal College of Music, Stockholm*

Φιλανδία:
- *University of Jyväskylä*

Κατ' επέκταση του υψηλού επιπέδου σπουδών, η ερευνητική τους προσφορά στην εξέλιξη της σύγχρονης μουσικοθεραπείας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καθοριστικής σημασίας. Αρκετές από τις ήδη υπάρχουσες προσσεγίσεις, μεθόδους και πρακτικές στο χώρο έχουν τις ρίζες τους σε αυτές τις χώρες, ενώ άλλες συνεχώς εξελίσσονται ερευνητικά σε αυτές. Η μουσικοθεραπεία σε σχέση με την ψυχοσωματική ιατρική για παράδειγμα, αποτελεί ένα ανερχόμενο πεδίο έρευνας στη Νορβηγία, παράλληλα με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τις σχέσεις μεταξύ μουσικής (και γενικότερα των τεχνών), υγείας και πνευματικότητας (Garred 2006). Υπολογίζεται επίσης, πως νέοι τύποι κοινωνικο-τεχνολογικής εμπλοκής θα ενταχθούν σύντομα στο γενικό πληθυσμό, ενώ η μουσική θα προσφέρεται ως κοινωνική δραστηριότητα μέσω μίας υγιεινής προοπτικής (Aasgaard & Trondalen 2004).

Μερικά παραδείγματα ήδη ανεπτυγμένων μεθόδων και πρακτικών στις Σκανδιναβικές χώρες ωστόσο, αποτελούν μεταξύ άλλων η "Παλμικο-ακουστική Θεραπεία" (Vibro-acoustic Therapy) η

οποία αναπτύχθηκε στη Νορβηγία από τον Olav Skille (1997), οι "Νότες Σχήματα" (Figure Notes) του Φιλανδού μουσικοθεραπευτή Kaarlo Uusitalo, η Λειτουργικά-προσανατολισμένη Μουσικοθεραπεία (Functional-oriented Music Therapy - FMT) με ιδρυτή τον Σουηδό Lasse Hjelm, καθώς και η Μουσικοθεραπεία στην Κοινότητα (Community Music Therapy - CoMT), εκ των οποίων οι δύο τελευταίες περιγράφονται εκτενέστερα αμέσως παρακάτω.

Λειτουργικά-προσανατολισμένη Μουσικοθεραπεία (FMT)

Σημαντική θέση μεταξύ των σκανδιναβικών χωρών κατέχει η Σουηδία, σε ποικίλα πλαίσια της οποίας ο συγγραφέας παρατηρούσε για χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες για άτομα με ειδικές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος ήρθε σε επαφή με διάφορες προσεγγίσεις και μεθόδους όπως αυτή της Λειτουργικά-προσανατολισμένης Μουσικοθεραπείας (Functionally-oriented Music Therapy - FMT). Η FMT εντάσσονταν στο σχολικό πρόγραμμα παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα οποία παρακολουθούσαν το πρόγραμμα ειδικής τάξης ενός γενικού σχολείου. Η μουσικοθεραπεία απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά με κινητικές δυσκολίες με / ή χωρίς απουσία λόγου και λάμβανε μέρος σε ειδική αίθουσα μουσικοθεραπείας η οποία βρίσκονταν μέσα στο σχολείο.

Η FMT αποτελεί μία μέθοδο νευρο-μυϊκής θεραπείας η οποία αναπτύχθηκε από τον Lasse Hjelm στην πόλη Uppsala της Σουηδίας κατά την περίοδο 1975-1989. Πρόκειται για μία αναπτυξιακού τύπου θεραπεία, καθώς οι παρατηρήσεις και οι αλλαγές σχετίζονται με την αναπτυξιακή ηλικία του ατόμου και τα αντίστοιχα επίπεδα γνωστικής και ψυχοκινητικής του ανάπτυξης. Βασικό επίσης χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ο ατομικός και μη λεκτικός της χαρακτήρας. Δεν διεξάγονται δηλαδή ομαδικές δραστηριότητες, ενώ ο θεραπευτής δεν αλληλεπιδρά λεκτικά με τον πελάτη κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο πελάτης δεν δέχεται λεκτική ενθάρρυνση ή οδηγίες από τον θεραπευτή, ώστε να αποφευχθεί η υιοθέτηση ενός εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό διευκολύνει την εφαρμογή της FMT σε άτομα με απουσία λόγου, αλλά και σε πολυπολιτισμικά πλαίσια όπου η γλώσσα δεν αποτελεί πρωτεύοντα συνδετικό κρίκο μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η FMT δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του ατόμου αποσκοπώντας κυρίως στην:

- ισορροπία του σώματος
- καλή αναπνευστική λειτουργία
- ικανότητα συγκέντρωσης και συγχρονισμού
- ικανότητα οπτικής κίνησης και παρακολούθησης
- διημισφαιρική εγκεφαλική αλληλεπίδραση
- αμφιπλευρικότητα
- λειτουργικότητα του μυϊκού τόνου

Παρ' όλα αυτά, οι πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες απευθύνεται η συγκεκριμένη μέθοδος δεν διαφέρουν με αυτές άλλων μουσικοθεραπευτικών μεθόδων. Ενδεικτικά, η FMT απευθύνεται σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, εγκεφαλικές παθήσεις και όχι μόνο.

Η μουσική που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της θεραπείας αποτελείται από ειδικά μοτίβα τα οποία αποκαλούνται «κώδικες» (codes). Οι κώδικες που έχουν δημιουργηθεί από τον Hjelm – ιδρυτή της FMT - είναι 30 συνολικά και βασίζονται (σύμφωνα με τον ίδιο και τους υποστηρικτές της μεθόδου) στη δύναμη και τις φυσικές ποιότητες της μουσικής. Αυτοί οι κώδικες, με τη χρήση μουσικών υψώσεων, διαστημάτων και τριάδων, προσελκύουν την αντίδραση και την ανταπόκριση του ατόμου, ενώ η επαναλαμβανόμενη χρήση τους αναπτύσσει ένα αίσθημα ασφάλειας στο συμμετέχοντα. Οι κώδικες βέβαια, καθώς και ο τρόπος παιξίματος του θεραπευτή,

τροποποιούνται ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του εκάστοτε συμμετέχοντα. Το ρεπερτόριο των κωδικών που χρησιμοποιούνται με ένα άτομο σταδιακά διευρύνεται, προσφέροντάς του σταδιακά περισσότερα ερεθίσματα (The FMT-method, 2006) .

Βασικό κλειδί της θεραπείας είναι ο θεραπευτής να συναντήσει το άτομο στο δικό του επίπεδο λειτουργικότητας. Αυτό το επίπεδο –το οποίο αναγνωρίζεται από τον θεραπευτή μέσω παρατήρησης του τρόπου ανταπόκρισης του συμμετέχοντα στα μουσικά ερεθίσματα- λειτουργεί ως το ενακτήριο σημείο από το οποίο ο θεραπευτής θα καθοδηγήσει το άτομο στο επόμενο επίπεδο της εξέλιξής του. Όπως βέβαια γίνεται κατανοητό, η μουσική λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο και δεν αποτελεί στόχο της θεραπείας (Granberg 2006).

Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών το πιάνο, ενώ συγκεκριμένα κρουστά και κύμβαλα (τα οποία θεωρούνται ως τα πιο σημαντικά όργανα για τη θεραπεία) χρησιμοποιούνται από τον συμμετέχοντα. Ο θεραπευόμενος επίσης χρησιμοποιεί φλογέρες και άλλα πνευστά όργανα με σκοπό την ανάπτυξη της αναπνευστικής του λειτουργίας. Τα όργανα χρησιμοποιούνται σε προκαθορισμένες από τον θεραπευτή θέσεις έτσι ώστε το άτομο να ενεργοποιήσει συγκεκριμένους μυς, αλλά και να δράσει σε συνεργασία με τον θεραπευτή. Οι τροποποιήσεις στις θέσεις των μουσικών οργάνων, καθώς και η συχνή εναλλαγή μπαγκετών (ειδικά σχεδιασμένων για την ανάπτυξη του καρπού του χεριού) προσφέρει ποικιλία και εξάπτει το ενδιαφέρον για αναζήτηση μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Μουσικοθεραπευτές ειδικευμένοι στη μέθοδο της FMT εργάζονται σήμερα στη Σουηδία, τη Φιλανδία, την Ελβετία και την Κορέα. Η μέθοδος ωστόσο διδάσκεται μόνο στη Σουηδία και τη Φιλανδία. Για περαιτέρω πληροφορίες μπορεί κανείς να ανατρέξει στη σχετική ιστοσελίδα: www.fmt-metoden.se

Μουσικοθεραπεία στην Κοινότητα (CoMT)

Η "Μουσικοθεραπεία στην Κοινότητα" ή η "Κοινοτική Μουσικοθεραπεία" (Community Music Therapy - CoMT) πρωτοχρησιμοποιήθηκε ως όρος τη δεκαετία του 1960 στα πλαίσια των συζητήσεων για την ένταξη της μουσικοθεραπείας ως μέρος των κοινοτικών υπηρεσιών υγείας. Παρ' όλα αυτά, αποτελεί στις μέρες μας μία ανερχόμενη δύναμη η οποία συμπλέει με τις διεθνείς τάσεις προς τη δημιουργία μίας πολιτισμικά – προσανατολισμένης / ευαισθητοποιημένης μουσικοθεραπείας (Ansdell et. al. 2005). Η CoMT ωστόσο, παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη στους κόλπους της Νορβηγίας αποτελώντας το επίκεντρο των σύχγρονων συζητήσεων και προβληματισμών.

Πιο συγκεκριμένα, ο Πολιτισμός, η Υγεία και η Κοινότητα αποτελούν τρεις θεμελιώδεις έννοιες της Νορβηγικής μουσικοθεραπευτικής κοινότητας η οποία, σύμφωνα με τον Wigram (1999), εστιάζεται σε τρεις βασικές περιοχές εφαρμογής:

- Εκπαιδευτική Διδακτική Μουσικοθεραπεία
- Ψυχοθεραπευτική Μουσικοθεραπεία
- Μουσικοθεραπεία βασισμένη στην Κοινότητα

Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται κατανοητό ότι μεγάλο μέρος της κλινικής πρακτικής στη Νορβηγία εντάσσεται (ιδίως τα τελευταία χρόνια) στα πλαίσια της κοινότητας και βασίζεται σε αυτήν (Aasgaard & Trondalen 2004).

Η CoMT σύμφωνα με τον Stige (2002b), αναφέρεται στις μουσικοθεραπευτικές πρακτικές οι οποίες συνδέονται με τις τοπικές κοινότητες μέσα στις οποίες εργάζονται οι θεραπευόμενοι και οι θεραπευτές. Κατά αυτήν την έννοια, η CoMT έχει απαραίτητα οικολογικό χαρακτήρα καθώς τα άτομα, οι ομάδες και οι κοινότητες λειτουργούν *μέσα σε* συστήματα και *ως* συστήματα. Παράλληλα, πρόκειται για ένα συλλογικό όρο στον οποίο συμπεριλαμβάνονται ποικίλες

προσεγγίσεις όπου οι μουσικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της κοινότητας (Ansdell & et. al. 2005).

Δύο βασικές έννοιες της CoMT είναι α) η μουσικοθεραπεία *μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας* και β) η μουσικοθεραπεία για *αλλαγή μέσα στην κοινότητα*. Κατ' επέκταση, κεντρική ιδέα στην CoMT αποτελεί η αντίληψη της κοινότητας όχι μόνο ως ένα πλαίσιο εργασίας, αλλά και ως ένα πλαίσιο με το οποίο θα εργαστεί το άτομο. Κάτι τέτοιο βέβαια είναι αποτέλεσμα μίας προσπάθειας διεύρυνσης της μουσικοθεραπείας ώστε να μην περιορίζεται μέσα σε ένα απομονωμένο χώρο. Η CoMT αντιπροσσωπεύει τη διεύρυνση της μουσικοθεραπείας στην κοινωνία και τη δημιουργία εργασίας βασισμένη στην κοινότητα, όπου η μουσική λειτουργεί εντός του πολιτισμού (Aasgaard & Trondalen 2004).

Όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με τις σύγχρονες εξελίξεις στον ευρύτερο χώρο της υγείας οι οποίες στηρίζονται σε τρεις βασικούς άξονες:

α) στη βαθμιαία μετατόπιση της θεραπείας από τα απομονωμένα ιδρύματα / οργανισμούς στην κοινότητα μέσα στην οποία ζει το άτομο

β) στην ολοένα και μεγαλύτερη εμφάνιση κοινωνικο-ψυχολογικού τύπου προβλημάτων, όπως άγχος, προβλήματα στις ανθρώπινες σχέσεις, συγκρούσεις και βία

γ) στην αναθεώρηση των ήδη εγκαθιδρυμένων αξιών σχετικά με το ρόλο του θεραπευτή και του θεραπευόμενου, καθώς και της μεταξύ τους σχέσης (Ansdell & et. al. 2005).

Ακριβώς προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η CoMT στα πλαίσια της οποίας αντανακλάται και ταυτόχρονα ενισχύεται η κοινωνική αλλαγή. Φυσικά, προβληματισμοί σχετικά με την αλληλεπίδραση μουσικής-ανθρώπου-πλαισίου, καθώς και με την ταυτότητα και το ρόλο του μουσικοθεραπευτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την έννοια της CoMT (Pavlicevic & Ansdell 2004, Stige 2002a).

Η αλλαγή ή/και ο εμπλουτισμός του ρόλου του μουσικοθεραπευτή προκύπτει ως αναναγκαιότητα για την ανάπτυξη της CoMT. Ο μουσικοθεραπευτής αναλαμβάνει μεταξύ άλλων, καθήκοντα όπως συντονισμό εργασίας, διεπιστημονική διαβούλευση, καθώς και τοπική πολιτική πληροφόρηση και δράση. Η εφαρμογή και η ανάπτυξη της CoMT απαιτεί παράλληλα μία ευρεία διεπιστημονική προσέγγιση όπου τα μοντέλα συνεργασίας και συμμετοχής κατέχουν εξέχουσα θέση τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Ansdell & et. al. 2005, Stige 2002b).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η CoMT βρίσκεται σε αρχικά στάδια καθώς δεν εφαρμόζεται ευρέως, ενώ δεν υπάρχουν ακόμη συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα (Ansdell & et. al. 2005). Παρ 'όλα αυτά, αναδύεται ως μία νέα δύναμη συνεχώς αναπτυσσόμενη στο χώρο της μουσικοθεραπείας του 21^{ου} αιώνα. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται το διαπολιτισμικό ερευνητικό πρόγραμμα *"Music and Health in Late Modernity: Resource-oriented Music Therapy and Community Music Therapy"* το οποίο έχει αναλάβει το Sogn og Fjordane University College της Νορβηγίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Πρετόρια (Αφρική) και του Μουσικοθεραπευτικού Κέντρου Nordoff & Robbins στο Λονδίνο.

Σημαντική είναι επίσης η ώθηση που δίνεται από εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών για την CoMT. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Grieg Academy of Music Therapy στη Νορβηγία, καθώς και του κέντρου μουσικοθεραπείας Nordoff & Robbins στο Λονδίνο. Το μουσικοθεραπευτικό κέντρο Nordoff & Robbins συγκεκριμένα, σκοπεύει στη δημιουργία ενός πρωτοποριακού μεταπτυχιακού προγράμματος εξ' ολοκλήρου στην CoMT από τον Σεπτέμβριο 2007 (Nordoff & Robbins Music Therapy Center, 2006).

Μουσικά όργανα Σουηδών κατασκευαστών

Εκτός της πολύτιμης θεωρητικής, πρακτικής και ερευνητικής προσφοράς των Σκανδιναβικών χωρών στο διεθνή χώρο της μουσικοθεραπείας, ενδιαφέρουσα είναι επίσης η συμβολή τους στην κατασκευή ειδικά σχεδιασμένων μουσικών οργάνων.

Σε αυτήν ενότητα συγκεκριμένα παρουσιάζονται συνοπτικά διάφορα πρωτοποριακά μουσικά όργανα τα οποία προέρχονται από Σουηδούς κατασκευαστές και εκτίθονταν στα πλαίσια του 5^{ου} Συνεδρίου Μουσικοθεραπείας Βορείων Χωρών (5th Nordic Music Therapy Conference) το οποίο διοργανώθηκε στην Στοκχόλμη τον Ιούνιο 2006. Τα όργανα αυτά είναι χρήσιμα τόσο για μουσική εκπαίδευση, όσο και για θεραπεία ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Bygelgitarr

Η bygelgitarr είναι μία μικρή κιθάρα, κατασκευαστής της οποίας είναι ο Sten Bunne. Είναι ιδιαίτερα εύχρηστη καθώς αποτελείται από τέσσερις χορδές, ενώ το άτομο μπορεί να παίζει τις βασικές συγχορδίες μίας κλίμακας (I, IV, V) δίχως να "γνωρίζει" κιθάρα. Για παράδειγμα, το άτομο παίζει D συγχορδία όταν αφήνει ελεύθερο το μοχλό στη μέση, ενώ με απλή μετακίνησή του αριστερά ή δεξιά δημιουργεί μία G ή A συγχορδία αντίστοιχα. Η bygelgitarr έχει τη δυνατότητα σύνδεσης με ενισχυτή, δίνοντας το άκουσμα ηλεκτρικής κιθαράς, γεγονός που ενθουσιάζει τα παιδιά και προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός μικρού "rock group".

Εκτός της bygelgitarr, υπάρχουν και άλλα όργανα κατασκευασμένα σύμφωνα με την ίδια λογική. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν το mini-bas (μικρό μπάσο) ή παρόμοιες κιθάρες με περισσότερες όμως δυνατότητες μετακίνησης του μοχλού (άρα και περισσότερων δυνατοτήτων σχηματισμού συγχορδιών).

Όλα τα άτομα (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες) δείχνουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση στη χρήση αυτών των οργάνων. Δίνεται η ευκαιρία σε κάθε άτομο να παίξει αρκετά τραγούδια και να συμμετάσχει με ευκολία στην ομάδα. Για περισσότερες πληροφορίες και εικόνες προτείνεται η σχετική ιστοσελίδα: www.musinova.se

GigPig

Το GigPig είναι ουσιαστικά μία εναλλακτική προσέγγιση του καθιερωμένου drum-set, όπου ο οργανοπαίχτης καλείται να χρησιμοποιήσει όλα τα άκρα του (χέρια-πόδια) δημιουργώντας ρυθμούς. Η διαφορά έγκειται κυρίως στο ότι πρόκειται για ένα σύνολο τυμπάνων και πιατινιών τα οποία βασίζονται σε ένα ενιαίο ξύλινο κουτί.

Η κατασκευή του GigPig διευκολύνει τη δημιουργική και εναλλακτική του χρήση. Μπορεί για παράδειγμα να λειτουργήσει ως κοινό μουσικό όργανο στην ομάδα με το ένα παιδί να κάθεται στην κυρίως / "ηγετική" θέση (τοποθετώντας τα πόδια του στα πεντάλ) και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να το συνοδεύουν παίζοντας με μπαγκέτες στο πλάι του ξύλινου κουτιού. Οι ρόλοι μπορεί να εναλλάσσονται αναλαμβάνοντας κάθε φορά ξεχωριστό παιδί τον "ηγετικό ρόλο".

Η standard κατασκευή του GigPig φαίνεται στη διπλανή εικόνα. Παρ' όλα αυτά, κατασκευάζεται σε διάφορα μεγέθη και μοντέλα. Κατασκευαστές του είναι οι Σουηδοί Matias και Kjell Andersson, ενώ περαιτέρω χρήσιμες πληροφορίες υπάρχουν στην αντίστοιχη ιστοσελίδα: www.gigpig.se

Αναδυόμενες προοπτικές για τη μουσικοθεραπεία στην Ελλάδα

Όλα τα προαναφερόμενα σκιαγραφούν αδρά ορισμένες από τις εξελίξεις της μουσικοθεραπείας στις Σκανδιναβικές χώρες. Αυτές οι εξελίξεις βέβαια, έχουν σημαντικό αντίκυπο στη διαμόρφωση ανάλογων πολιτικών και πρακτικών στην ευρύτερη διεθνή κοινότητα, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Πιο συγκεκριμένα, η θέση της Ελλάδας σε όλες αυτές τις εξελίξεις της διεθνούς κοινότητας είναι ιδιαίτερη καθώς η μουσικοθεραπεία σε αυτή είναι ακόμη σε αρχικά στάδια αποτελώντας ένα νέο και συνεχώς αναπτυσσόμενο πεδίο. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μουσικοθεραπεία στην Ελλάδα βρίσκεται σε μία κρίσιμη φάση διαμόρφωσης του προφίλ της μέσα από προσπάθειες δημιουργίας συλλόγων, κατοχύρωσης επαγγελματικών δικαιωμάτων, συνεχούς ενημέρωσης της κοινωνίας και όχι μόνο. Πρόκειται λοιπόν, για μία περίοδο καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας στο ελληνικό χώρο στα πλαίσια της οποίας κρίνεται απαραίτητη η γνώση, η προσαρμογή και η εξέλιξη διαφόρων πολιτικών και πρακτικών μουσικοθεραπείας που προέρχονται και εφαρμόζονται ήδη σε χώρες του εξωτερικού. Μεταξύ αυτών, οι Σκανδιναβικές χωρές κατέχουν εξέχουσα θέση αποτελώντας εν δυνάμει πολύτιμη πηγή ιδεών για υλοποίηση παρόμοιων εφαρμογών και στην Ελλάδα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, προτείνεται η κοινή προσπάθεια και διεπιστημονική συνεργασία σε διεθνές επίπεδο. Αμέσως παρακάτω δίνονται ορισμένες χρήσιμες πηγές αναζήτησης σχετικών πληροφοριών μέσα από τις οποίες μπορεί ο κάθε ενδιαφερόμενος να ενημερωθεί για την εξέλιξη της μουσικοθεραπείας στη Σκανδιναβία, αλλά και να αναζητήσει χρήσιμο υλικό.

Χρήσιμες πηγές για τη μουσικοθεραπεία στις σκανδιναβικές χώρες

www.njmt.no: η επίσημη ιστοσελίδα του **Nordic Journal of Music Therapy** το οποίο εκδίδεται στην αγγλική γλώσσα από την Grieg Academy of Music Therapy στη Νορβηγία. Πρόκειται για ένα επιστημονικό περιοδικό διεθνώς αναγνωρισμένο, το οποίο καλύπτει θέματα κυρίως σχετικά με τη μουσικοθεραπεία στις βόρειες χώρες (Δανία, Φιλανδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Σουηδία), καθώς στις βαλτικές (Εσθονία, Λετονία και Λιθουανία).

www.voices.no: ηλεκτρονικό περιοδικό το οποίο εκδίδεται από την Grieg Academy of Music Therapy της Νορβηγίας σε συνεργασία με το Nordic Journal of Music Therapy και την Παγκόσμια Ομοσπονδία Μουσικοθεραπείας (World Federation of Music Therapy). Αποτελεί ένα **παγκόσμιο forum μουσικοθεραπείας** με σκοπό τη διάπλαση ενός διεθνούς προφίλ του χώρου.

www.musikterapi.se: η επίσημη ιστοσελίδα του **Σουηδικού Συλλόγου για τη Μουσικοθεραπεία** (Förbundet för musikterapi i Sverige / Association for music therapy in Sweden).

www.musikkterapi.no: ο επίσημος δικτυακός τόπος του **Νορβηγικού Μουσικοθεραπευτικού Συλλόγου** (Norsk Forening for Musikkterapi / Norwegian Association for Music Therapy - NMTA). Ο σύλλογος ιδρύθηκε το 1971 με κύριο στόχο την προώθηση της κατανόησης και την πρακτική εφαρμογή της μουσικοθεραπείας στη Νορβηγία. Εκδίδει επίσης το περιοδικό "Musikkterapi", το οποίο όμως είναι μόνο στη νορβηγική γλώσσα.

www.musikterapi.org: ο **Σύλλογος Μουσικοθεραπευτών της Δανίας** (MusikTerapeuternes Landsklub / Danish Association of Music Therapists – MTL).

www.musiikkiterapia.net: ο δικτυακός τόπος του **Φιλανδικού Συλλόγου Μουσικοθεραπείας** (Musikterapiföreningen i Finland / The Finnish Society for Music Therapy). Ο σύλλογος ιδρύθηκε το 1973 και εκδίδει το επιστημονικό περιοδικό 'Musiikkiterapia', ενώ ως υπο-οργανισμός του λειτουργεί ο Σύλλογος Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών στη Φιλανδία (Association of Professional Music Therapists in Finland).

Βιβλιογραφία

Aasgaard, T. & Trondalen, G. (2004). Music Therapy in Norway. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, Retrieved August 22, 2006, from http://www.voices.no/country/monthnorway_july2004.html

Ansdell, G., Elefant, C., Gold, C., Pavlicevic, M., Rolvsjord, R., Stige, B. and Aarø L.E. (2005). Music and Health in Late Modernity: Resource-oriented Music Therapy and Community Music Therapy, Retrieved April 17, 2006, from http://www.hisf.no/sts/Musikkterapi/Sider/Prosjektskisse.htm

Erkillä, J. (2002). Music Therapy in Finland. *Voices: A World Forum for Music Therapy.* Retrieved September 6, 2006, from http://www.voices.no/country/monthfinland_june2002.html

Garred, R. (2006). The notion of spirit in music therapy. Paper presented at the 5th Nordic Music Therapy Conference, Stockholm, June 15-18, 2006

Granberg, A. (2006). Functionally oriented music therapy (FMT) in schools: A study of the possibilities for, and obstacles to, preventive and health promotion work with pupils with special needs. Paper presented at the 5th Nordic Music Therapy Conference, Stockholm, June 15-18, 2006

Nordoff & Robbins Music Therapy Center (2006). Retrieved September 24, 2006, from http://www.nordoff-robbins.org.uk/training/community

Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2004). Community Music Therapy (ed.). London: Jessica Kingsley Publishers

Skille, O. (1997). Potential applications of Vibroacoustic Therapy. In T. Wigram & C. Dileo (eds.) *Music Vibration*. Cheryl Hill: Jeffrey Books.

Stige, B. (2002a). The Relentless Roots of Community Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved August 29, 2006, from http://www.voices.no/mainissues/Voices2(3)Stige.html

Stige, B. (2002b). Culture-Centered Music Therapy. Gilsum, NH: Barcelona Publications

The FMT-method (2006). Retrieved December 19, 2006, from http://www.fmt-metoden.se/engfmt/sidtopp

Wigram, T. (1999). Scandinavian Music Therapy Education. WFMT Papers: Education Symposium, November 1999, Washington, DC, USA. Retrieved August 22, 2006, from http://www.musictherapyworld.de/modules/wfmt/w_docs10.htm

Βιογραφικό

Γιώργος Τσίρης: Ειδικός παιδαγωγός, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα ανταλλαγής: University of Örebro (Department of Education) /Sweden ως υπότροφος του προγράμματος ERASMUS και University of Wisconsin-Oshkosh (College of Education and Human Services) /USA. Επίσης, είναι κάτοχος διπλώματος Κλασσικών Κρουστών, Grade 5 στο Electone και πτυχίου Ανώτερων Θεωρητικών. Κατά καιρούς έχει αναλάβει τη μουσική επιμέλεια και συνοδεία θεατρικών έργων (1^{ο} Πανελλήνιο Βραβείο στο σχολικό διαγωνισμό σύγχρονου θεάτρου, 1999-2000), ενώ συμπράττει με διάφορα μουσικά σχήματα ως πιανίστας/keyboardist και κρουστός (2^{ο} Διεθνές Μουσικό Φεστιβάλ Βόλου, 8^{ο} Διεθνές Φεστιβάλ Μουσικού Θεάτρου, κλπ.). Τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται ως κρουστός με την Συμφωνική Ορχήστρα Βόλου, ενώ παράλληλα ασχολείται με τη μουσική εκπαίδευση και θεραπεία ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Curriculum Vitae

Giorgos Tsiris is a special educator, a graduate of the Special Education Department of University of Thessaly with participation in international exchange programs: University of Orebro (Department of Education)/Sweden as a scholar of the Erasmus Program and University of Wisconsin - Oshkosh (College of Education and Human Services)/USA. In addition, he is a diploma holder in Classical Percussions, Grade 5 holder in Electone and degree holder in Music Harmony. He has undertaken the music composition and accompaniment of theatrical performances (1st Pan-Hellenic Prize in the School Competition of Modern Theatre, 1999-2000) and he cooperates with various music ensembles as keyboardist and percussionist (2nd International Music Festival of Volos, 8th International Festival of Music Theatre, etc.). The last years he is a percussionist of the Symphonic Orchestra of Volos and he is involved in the music education and therapy of pupils with or without special needs

Λόγοι για τους οποίους οι Νέοι στην Ελλάδα ακούνε Μουσική

Μακρής Ιωάννης
makrisconductor@yahoo.gr
Μακρή Δήμητρα
dimimac@yahoo.gr

Keywords: Μουσική, Ελλάδα,Νέοι, Έρευνα, Ερωτηματολόγιο

Περίληψη
Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι λόγοι για τους οποίους οι νέοι και οι νέες στην Ελλάδα ακούνε μουσική. Ένα ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 136 νεαρά άτομα. Οι συμμετέχοντες σημείωναν σε ποιο βαθμό 11 πιθανοί λόγοι για να ακούσει κανείς μουσική τους εξέφραζαν. Το ερωτηματολόγιο και όλη γενικότερα η έρευνα στηρίχθηκε σε προηγούμενη έρευνα των Tarrant, North, Hargreaves, (2000). Έγιναν διάφορες στατιστικές αναλύσεις. Η παραγοντική ανάλυση μας έδωσε τους τρεις παράγοντες της προηγούμενης έρευνας και είναι η αυτο-ενεργοποίηση, η συναισθηματική πληρότητα και η πλήρωση κοινωνικών αναγκών.

Abstract
This study investigated the Greeks adolescents' reasons for listening to music. A questionnaire was completed by 136 participants, on which they indicated how much each of 11 potential reasons for listening to music applied to them. The study was based in previous research (cf. Tarrant, North, Hargreaves, 2000). Factor analysis revealed three factors. These factors were interpreted as listening to music for reasons of "self-actualisation", to "fulfill emotional needs" and to "fulfill social needs.

Εισαγωγή

Επειδή στις μέρες μας οι νέοι αφιερώνουν πολύ χρόνο για ν' ακούσουν μουσική, (Brown, Campell & Fischer, 1986), και επειδή υπάρχει πληθώρα ερευνών στις οποίες μελετάται η σχέση ανάμεσα στις μουσικές προτιμήσεις και τη συμπεριφορά των νέων, (Hansen & Hansen, 1988· Thompson & Larson, 1995), χρειάζεται να ερωτηθούν ευθέως και άμεσα οι νέοι για τους λόγους για τους οποίους ακούνε μουσική. Αρκετές εμπειρικές έρευνες έχουν διεξαχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνωμένες Πολιτείες για το λόγο αυτό, όμως λίγες από αυτές υπαινίσσονται ότι η σχέση των νέων με τη μουσική μπορεί να παρουσιάζει ομοιότητες με αυτή που δείχνουν οι νέοι και σε άλλες χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Είναι μάλιστα πιθανό οι ομοιότητες αυτές να οφείλονται σε παραπλήσιες διαδικασίες στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων στις βιομηχανικές κοινωνίες (Scott & Scott, 1998). Η έρευνα των Tarrant, North, Hargreaves, (2000) κάνει για πρώτη φορά τη σύγκριση ανάμεσα σε δύο χώρες και προσπαθεί να μελετήσει αυτές τς ομοιότητες στις μουσικές επιλογές των νέων. Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε παράγοντες που είχαν βρεθεί σε παλαιότερες έρευνες (North & al., 2000). Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμπληρώσει το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία και να επεκτείνει τη σύγκριση.

Δείγμα

Στο δείγμα συμμετέχουν 136 άτομα από τα οποία τα περισσότερα είναι νέοι και νέες που φοιτούν σε διαφορετικούς τύπους ιδρυμάτων της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 50,74 % του δείγματος είναι άνδρες και το 49,26% είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία, το

δείγμα μας παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα τιμών, με ελάχιστη τιμή τα 12 έτη και μέγιστη τιμή τα 52 έτη και μέση ηλικία 17,85 (SD = 6,98 και SE = 0,59).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, το 59,5% φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 40,5 % έχει κάνει γενικές σπουδές. Από αυτούς η συντριπτική πλειοψηφία έχει κάνει θετικές σπουδές, ένας μόνο είχε λογοτεχνικό υπόβαθρο και ένα μικρό ποσοστό που έφτανε στο 8,15% επί του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων διέθετε άλλου τύπου σπουδές.

Το 59 % του δείγματος δεν είχε καθόλου μουσικές γνώσεις, ενώ το 41 % του δείγματος δήλωνε ότι έχει μουσική παιδεία. Πιο αναλυτικά, το 59 % δεν είχε καθόλου μουσικές γνώσεις, το 11% είχε γνώσεις κατωτέρας, το 21 % είχε γνώσεις μέσης, το 3% γνώσεις ανωτέρας, το 3% .

Υλικά και μέθοδος μελέτης

Για τη δική μας έρευνα χρησιμοποιήσαμε το ίδιο ερωτηματολόγιο με αυτό που περιείχε η έρευνα των Tarrant, North, Hargreaves, (2000). Είχαμε ως στόχο να έχουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα για το ελληνικό δείγμα με το αντίστοιχο αγγλικό και αμερικάνικο δείγμα. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε από ένα δίγλωσσο μεταφραστή για επιβεβαίωση.

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με ηρεμία.

Αποτελέσματα

Έγιναν ποσοτικές αναλύσεις στα αποτελέσματα του δείγματος. Στον πίνακα 1 παραθέτουμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων. Παρατηρούμε ότι τη μεγαλύτερη σύγκλιση τιμών στις απαντήσεις των ερωτήσεων παρουσιάζουν οι απαντήσεις: «Για να απολαύσω τη μουσική», «Για να εκφράσω συναισθήματα / συγκινήσεις», «Για να διώξω το άγχος / στρες», «Για να διώξω τη πλήξη». Ενώ τη μικρότερη σύγκληση των τιμών παρουσιάζουν οι απαντήσεις: «Για να είμαι δημοφιλής στους άλλους», «Για να δημιουργήσω φιλίες», «Για να δημιουργήσω το προσωπικό μου στυλ / αυτοεικόνα»,

Πίνακας 1
Μέσοι όροι για τους λόγους για τους οποίους ακούει μουσική το ελληνικό δείγμα
(και τυπικές αποκλίσεις)

	Μέσος Όρος	**Τυπική Απόκλιση**
Για να απολαύσω τη μουσική	8,43	2.00
Για να εκφράσω συναισθήματα / συγκινήσεις	6,89	3,41
Για να διώξω το άγχος / στρες	6,77	3,10
Για να διώξω τη πλήξη	6,66	3,12
Για να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	6,43	3,32
Για να διώξω τη μοναξιά	5,71	3,46
Για να χρησιμοποιήσω τη φαντασία μου / για να είμαι δημιουργικός	5,63	3,15
Άλλοι λόγοι	5,41	3,94
Για να δημιουργήσω το προσωπικό μου στυλ / αυτοεικόνα	5,07	3,62
Για να δημιουργήσω φιλίες	2,77	3.00
Για να είμαι δημοφιλής στους άλλους	2,22	2,94

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα 2.

Ο πίνακας αυτός περιλαμβάνει τους μέσους όρους των απαντήσεων (και τις τυπικές αποκλίσεις) του Ηνωμένου Βασίλειου, Η.Π.Α (βλέπε έρευνα Tarrant, North, Hargreaves, 2000) και Ελλάδας (έρευνα Μακρή, Μακρής, 2007).

Στον πίνακα αυτό συγκρίνουμε τους μέσους όρους των τριών χωρών. Στις συγκρίσεις αυτές παρατηρούμε ότι τους υψηλότερους μέσους όρους μεταξύ των τριών έχει το δείγμα της Ελλάδας στις απαντήσεις: «Για να χρησιμοποιήσω τη φαντασία μου / για να είμαι δημιουργικός», «Για να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές», «Για να είμαι δημοφιλής στους άλλους», «Για να δημιουργήσω το προσωπικό μου στυλ / αυτοεικόνα», «Για να εκφράσω συναισθήματα / συγκινήσεις», «Για να δημιουργήσω φιλίες», «Για να διώξω τη μοναξιά». Το δείγμα των Ηνωμένων Πολιτειών έχει τους μεγαλύτερους μέσους όρους τους στις απαντήσεις: «Για να απολαύσω τη μουσική», «Για να διώξω τη πλήξη», «Για να διώξω το άγχος / στρες», « Άλλοι λόγοι».

Πίνακας 2

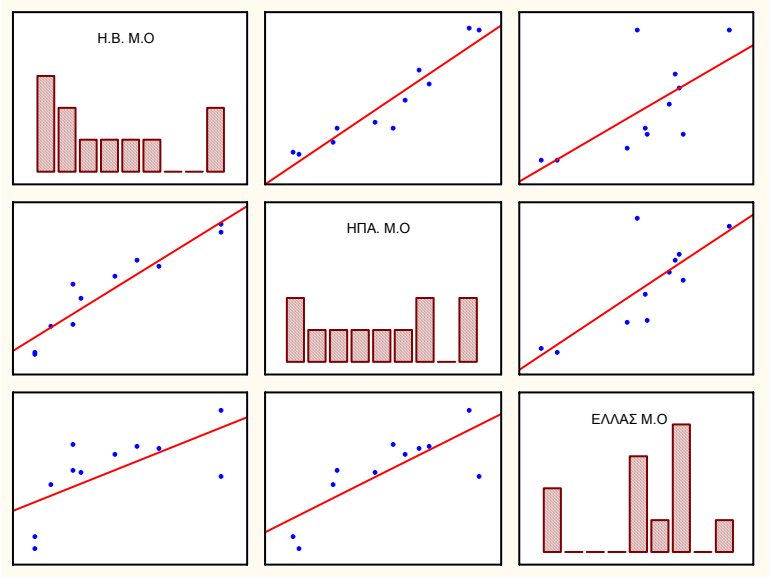
Μέσοι όροι για τους λόγους για τους οποίους ακούνε μουσική και τα τρία δείγματα

	Συνολικός Μ.Ο.	**Ην. Βασίλειο Μ.Ο.**	**Η.Π.Α. Μ.Ο.**	**Ελλάδα Μ.Ο.**
Για να απολαύσω τη μουσική	8.81 (1.68)	8.97 (1.67)	9.06 (1.42)	8.42 (1.99)
Για να χρησιμοποιήσω τη φαντασία μου / για να είμαι δημιουργικός	4.62 (3.02)	3.30 (2.83)	4.94 (3.09)	5.63 (3.14)
Για να διώξω τη πλήξη	6.66 (2.90)	6.41 (2.80)	6.91 (2.80)	6.66 (3.11)
Για να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	5.78 (3.11)	4.65 (2.98)	6.26 (3.16)	6.43 (3.32)
Για να είμαι δημοφιλής στους άλλους	1.72 (2.26)	1.39 (2.23)	1.56 (2.31)	2.22 (2.94)
Για να διώξω το άγχος / στρες	6.54 (2.86)	5.57 (2.90)	7.30 (2.68)	6.76 (3.10)
Για να δημιουργήσω το προσωπικό μου στυλ / αυτοεικόνα	3.42 (3.01)	2.07 (2.49)	3.12 (2.99)	5.07 (3.62)
Για να εκφράσω συναισθήματα / συγκινήσεις	5.19 (3.12)	2.95 (2.67)	5.75 (3.28)	6.88 (3.41)
Για να δημιουργήσω φιλίες	1.83 (2.78)	1.42 (2.26)	1.33 (2.10)	2.76 (3.99)
Για να διώξω τη μοναξιά	3.96 (3.15)	2.90 (2.91)	3.27 (3.09)	5.71 (3.46)
Άλλοι λόγοι	7.97 (2.31)	8.95 (2.09)	9.56 (0.91)	5.41 (3.94)

Και στις τρεις χώρες ο συνολικός μέσος όρος που έχει τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας διατυπώνεται με τη φράση «για να απολαύσω τη μουσική», ενώ ο μέσος όρος με το μικρότερο βαθμός συμφωνίας διατυπώνεται με τη φράση «για να είμαι δημοφιλής στους άλλους».

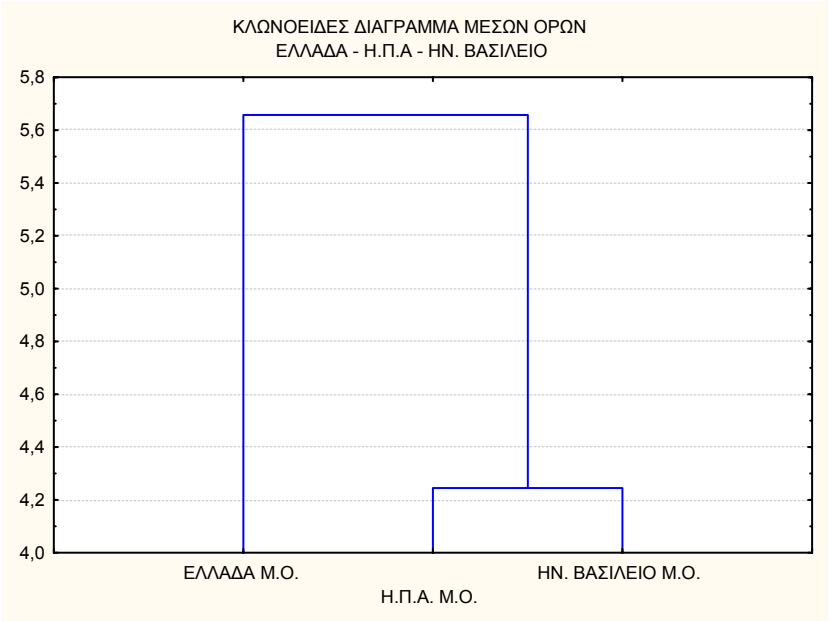
Στο διάγραμμα 1 παραθέτουμε τα διαγράμματα γραμμικής παλινδρόμησης για τους μέσους όρους των δειγμάτων των τριών χωρών.

Διάγραμμα 1



Τέλος, πραγματοποιήσαμε συσχετίσεις των ελληνικών μέσων όρων με τους αντίστοιχους βρετανικούς και αμερικάνικους. Ο δείκτης συσχέτισης της Ελλάδας με το Ην. Βασίλειο είναι 0,67 και με τις Η.Π.Α. 0,79. Και οι δύο δείκτες είναι ενδεικτικοί. Άρα, τα ελληνικά αποτελέσματα συσχετίζονται με τα αντίστοιχα της έρευνας των Tarrant, North, Hargreaves, (2000). Όμως, για να κλείσει αυτός ο πρώτος κύκλος αναλύσεων πήραμε το συγκριτικό κλωνοειδές διάγραμμα για τις τιμές των μέσων όρων των τριών χωρών (Ελλάδα, Η.Π.Α., Ην. Βασίλειο).

Διάγραμμα 2



Στο διάγραμμα αυτό βλέπουμε ότι οι μέσοι όροι του Ην. Βασιλείου και των Η.Π.Α. αποτελούν υπο-ομάδες μιας γενικότερης κατηγορίας, ενώ οι απαντήσεις του ελληνικού δείγματος διαφοροποιούνται.

Στην επόμενη φάση των ποσοτικών αναλύσεων, πραγματοποιήσαμε μια αναγνωριστική και μια επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για το Ελληνικό δείγμα. Από την παραπάνω ανάλυση υπήρξε επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας του Tarrant, North, Hargreaves, (2000) και στο Ελληνικό δείγμα (Μακρή, Μακρής, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε και στο ελληνικό δείγμα ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες για τους οποίους οι νέοι ακούνε μουσική:

(1) Ο παράγοντας της αυτοενεργοποίησης των νέων από τη μουσική,
(2) ο παράγοντας της κάλυψης των κοινωνικών αναγκών και
(3) ο παράγοντας της κάλυψης των συναισθηματικών αναγκών από τη μουσική ακρόαση.

Τα αποτελέσματα για το Ελληνικό δείγμα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3
Παραγοντική ανάλυση για τους λόγους για τους οποίους οι νέοι ακούνε μουσική
Ελληνικό δείγμα

	Αυτοενεργο ποίηση	**Κοινωνικές Ανάγκες**	**Συναισθηματικές ανάγκες**
Για να διώξω το άγχος / στρες	0,76		
Για να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	0,73		
Για να διώξω τη μοναξιά	0,64		
Για να είμαι δημοφιλής στους άλλους		0,81	
Για να δημιουργήσω φιλίες		0,74	
Για να δημιουργήσω το προσωπικό μου στύλ / Αυτοεικόνα		0,72	
Για να χρησιμοποιήσω τη φαντασία μου/ για να είμαι δημιουργικός			-0,87
Για να απολαύσω τη μουσική			-0,75
Για να εκφράσω συναισθήματα / συγκινήσεις			-0,45
M	6.34	3.33	7.00
SD	2.46	2.46	2.10

Ο πίνακας 4 που ακολουθεί παρουσιάζει τις συσχετίσεις των τριών παραγόντων που καθορίζουν τους λόγους για τους οποίους οι νέοι στην Ελλάδα ακούνε μουσική με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και τη μουσική παιδεία τους.

Πίνακας 4
Συσχετίσεις των τριών παραγόντων που καθορίζουν τους λόγους για τους οποίους οι νέοι στην Ελλάδα ακούνε μουσική

	Φύλο	**Ηλικία**	**Σπουδές**	**Μουσική Παιδεία**
Αυτοενεργοποίηση	*0,26*	-0,08	-0,08	-0,10
Κοινωνικές Ανάγκες	-0,03	*-0,20*	*-0,28*	0,06
Συναισθηματικές ανάγκες	*0,19*	*0,32*	*0,37*	-0,05

Στον πίνακα 4 βλέπουμε ότι το φύλο επηρεάζει τους παράγοντες αυτενεργοποίηση μέσω της μουσικής ακρόασης και της κάλυψης των συναισθηματικών αναγκών των νέων. Η ηλικία και οι σπουδές επηρεάζουν τους παράγοντες κάλυψη των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των νέων μέσω της μουσικής ακρόασης. Η μουσική παιδεία είναι ανεξάρτητη της αυτενεργοποίησης καθώς επίσης και της κάλυψης των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών του δείγματος.

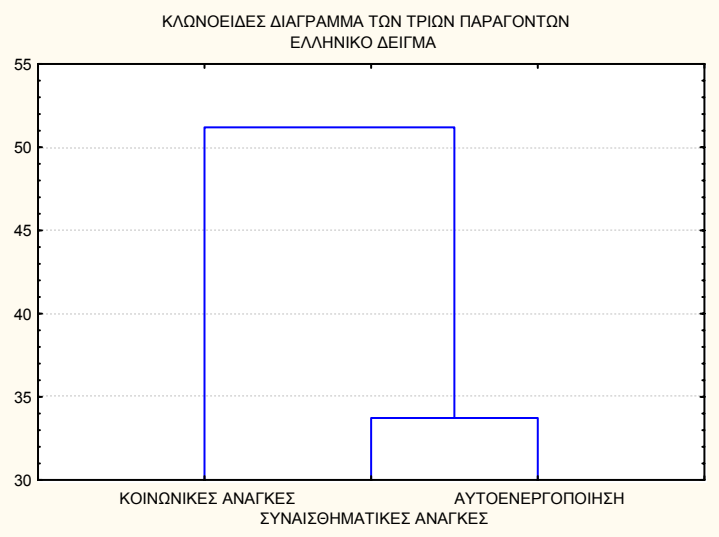
Μια σειρά από αναλύσεις διασποράς (ANOVA) για τους τρεις βασικούς παράγοντες σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές μας έδωσε τις παρακάτω ενδεικτικές τιμές:

- Η ηλικία με την επίδραση του φύλου και το είδος μουσικών σπουδών μας δίνει τις τιμές F (51, 340,2) = 1,79, p = ,00141 WL. = ,49.
- Η μεταβλητή είδος σπουδών με την επίδραση του φύλου και των μουσικών σπουδών μας δίνει τις τιμές F (9, 311,67) = 4,77, p = ,00001 και WL =,73.
- Η μεταβλητή ηλικία με την επίδραση του φύλου μας δίνει τις τιμές F (51, 343,18) =1,80, p = ,00123 και WL.=,49.
- Η μεταβλητή είδος σπουδών με την επίδραση του φύλου μας δίνει τις τιμές F (9, 314,1) =4,86, p = ,00000 και WL.=,73.
- Η μεταβλητή ηλικία με την επίδραση της μεταβλητής μουσικές σπουδές δίνει τις τιμές F (51, 343,18) =1,82, p =,00107 και WL. =,49.
- Τέλος η μεταβλητή είδος σπουδών με την επίδραση των μουσικών σπουδών δίνει τις τιμές F (9, 314,1) = 4,8331, p=,00000 και WL.=,72932.

Για να κλείσουμε και αυτή τη δεύτερη φάση των αναλύσεων παραθέτουμε το κλωνοειδές διάγραμμα (διάγραμμα 3) για τους τρεις παράγοντες (αυτοενεργοποίηση, κοινωνικές ανάγκες και συναισθηματικές ανάγκες) για το ελληνικό δείγμα.

Στο διάγραμμα αυτό βλέπουμε ότι οι κοινωνικές ανάγκες διαφοροποιούνται από τις συναισθηματικές ανάγκες και την αυτοενεργοποίηση, που αποτελούν διαφορετικές υπο-ομάδες του ίδιου παράγοντα.

Διάγραμμα 3



Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος της έρευνάς μας επιτεύχθηκε, γιατί καλύφθηκε ερευνητικά το κενό που υπήρχε στην ελληνική βιβλιογραφία. Βρήκαμε ότι οι απαντήσεις του ελληνικού δείγματος συσχετίζονται με τις απαντήσεις του δείγματος από τις Η.Π.Α. και το Ην. Βασίλειο, γεγονός που αποδεικνύει ότι υπάρχει ομοιότητα στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων στις ανεπτυγμένες χώρες, στις οποίες ανήκει και η Ελλάδα. Όμως, παρόλα αυτά το ελληνικό δείγμα έχει το δικό του τρόπο αντίληψης σε επίπεδο μουσικής ακρόαση, γεγονός που ανοίγει έναν καινούργιο ερευνητικό δρόμο για το μέλλον. Επιβεβαιώθηκαν οι τρεις παράγοντες των Tarrant, North, Hargreaves, (2000) και στο ελληνικό δείγμα. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι κοινωνικές ανάγκες, η αυτο-ενεργοποίηση και οι συναισθηματικές ανάγκες. Στο ελληνικό δείγμα οι κοινωνικές ανάγκες αποτελούν ξεχωριστό παράγοντα σε σχέση με τους άλλους δύο.

Βιβλιογραφία

Brown, J.D., Campell, K., Fischer, L. (1986). American adolescents and music videos: why do they watch? *Gazette*, **37**, 19-32.

Hansen, C.H., Hansen, R.D. (1988). How rock music videos can change when is seen when boy meets girl: priming stereotypic appraisal of social interactions. *Sex Roles*, **19**, 287-316.

North, A.C., Hargreaves, D.J., O'Neil, S.A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, **70**, 255-272.

Scott, R., Scott, W.A. (1998). *Adjustment of adolescents: cross-cultural similarities and differences.* London: Routledge.

Tarrant, M., North, A.C., Hargreaves, D.J., (2000). English and American Adolescents' Reasons for Listening to Music. Psychology of Music, **28**, 166-173.

Thompson, R. L., Larson, R. (1995). Social context and the subjective experience of different types of rock music. *Journal of Youth and Adolescence*, **24**, 731-744.

Βιογραφικά

Ιωάννης Μακρής: Εργάζεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1997. Σπούδασε ευρωπαϊκή μουσική, βυζαντινή μουσική, μουσικολογία, διεύθυνση χορωδίας, διεύθυνση ορχήστρας και διεύθυνση όπερας, στη Γαλλία, Γερμανία, Αυστρία, Αγγλία, Τσεχία, Βουλγαρία και Ελλάδα. Είναι πτυχιούχος τεχνολόγος πολιτικός μηχανικός (ΤΕΙ-Α) και πτυχιούχος μουσικής- μουσικολογίας του πανεπιστημίου Paris-IV Sorbonne Γαλλία. Είναι αριστούχος διδακτό της Ecole Pratique des Hautes Etudes Γαλλίας στη Νευροψυχολογία- Συμπεριφορές. Έχει συμμετάσχει σε πολλά παγκόσμια φεστιβάλ ως μαέστρος, ενώ το καλλιτεχνικό του έργο έχει λάβει βραβεία από φορείς κρατών της Αμερικής, της Ευρώπης και της Αφρικής. Το ερευνητικό και συγγραφικό του έργο επικεντρώνεται κυρίως στην Ψυχολογία – Μουσική, στη Συγκριτική Μουσικολογία και στη Μουσική Παιδαγωγική. Δίδαξε στο Τμήμα της Νοσηλευτικής Β' του ΤΕΙ-Α το μάθημα «Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία.

Δήμητρα Μακρή: Εργάζεται ως παιδαγωγός και ως ψυχολόγος στη Β'/θμια και Γ'/θμια Εκπαίδευση. Έχει σπουδάσει Γαλλική Φιλολογία, Οικιακή Οικονομία, Παιδαγωγικά – Ψυχολογία σε διάφορα πανεπιστήμια της Γαλλίας, όπως Paris X –Nanterre, Bourgogne, και το Χαροκοπειό Πανεπιστήμιο. Έχει μεταπτυχιακό στις επιστήμες της Αγωγής από το πανεπιστήμιο της Bourgogne, μεταπτυχιακό στις Ευρωπαϊκές Σπουδές από το πανεπιστήμιο Paris VIII. Είναι αριστούχος διδάκτορας της Ψυχολογίας της Ecole Pratique des Hautes Etudes Γαλλίας και αριστούχος διδάκτορας Γραμμάτων και Ανθρωπιστικών επιστημών Paris X–Nanterre Γαλλίας. Είναι επίσης κάτοχος μεταδιδακτορικού διπλώματος στην Ψυχολογία από την Ecole Pratique des Hautes Etudes Γαλλίας. Έχει συνεργαστεί σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στο εξωτερικό (Γαλλία - Πορτογαλία). Το ερευνητικό και συγγραφικό της έργο επικεντρώνεται στη Διδακτική των Ανθρωπιστικών μαθημάτων και στη Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών και της οικογένειας.

Curriculum Vitae

Ioannis Makris (PhD) was born in Athens, in 1971. He graduated from Paris IV-Sorbonne University and he holds degrees in classic guitar studies and Byzantine music. He received his Ph.D in 2003 from the Ecole Pratique des Hautes Etudes. He attended a series of master classes and workshops as choir, orchestral and opera conductor held in England, Germany, Austria, the Czech Republic and Bulgaria. He conducted concerts held in international music festivals in Hungary, Bulgaria and Tunisia. He is one of the most active conductors in his native country. In September 2004 he undertook the artistic direction of the Constantinople Association Mixed Choir and has received a number of distinctions and awards for his contribution to conducting and music.

Dimitra Macri (PhD) works as an educationist and psychologist with children in junior and senior high school. She studied French Literature, Home Economics, Education and Psychology at several universities among which are University Paris IV-Sorbonne (France), University of Bourgogne (France) and Harokopeion University (Greece). She obtained her postgraduate degrees in Education Sciences from University of Bourgogne (France) and in European Studies from University Paris IX (France). She obtained her doctorate in Psychology magna cum laude from Ecole Pratique des Hautes Etudes (France) and her doctorate in Letters and Humane Sciences again magna cum laude from University Paris X (France). She has been a contributor and collaborator in several research program in Greece (University of Athens) and abroad (France and Portugal). Her research and writing work focuses on the teaching of humane studies and psychology as observed in differences among individuals and the family.

Enhancing and Protecting Musical Identities

Silverman Marissa
ms626ms@aol.com

Keywords: Globalization, Localization, Music Appreciation, Musical Identity, Personal Identity

Abstract
Globalization is inherently paradoxical. Fundamentally, this phenomenon is characterized by trans-national flows of capital, communications, and culture that tend to unite and broaden many aspects of peoples' perspectives and identities (e.g., personal, creative, and musical). However, the forces that power such uniting and broadening can also overwhelm and erase local and personal identities. Such threats often fuel the determination of marginal or "delimited groups" to assert their independence through all forms of creativity (e.g., language, ritual, dress, and, of course, music).
Like most music educators today, my daily work involves dealing with these same challenges. On one hand, I feel a professional responsibility to broaden my students' personal and musical identities; on the other hand, I feel an equally deep responsibility to assist them protecting and enhancing their abilities to develop musical expressions of their self-identities as these are manifested in their local, racial, gendered, socio-economic, and political circumstances.
The purpose of my presentation is to reflect upon and explain the strategies I have developed to deal with these challenges in my position as a teacher of music appreciation in an inner city school of New York City.
A central theme of my paper is that inherent in the same agency with which people broaden and shift between different musical identities are the tools they need to "protect" and reinvent their "received" self-and-musical identities.

Jonathan is an average teenager. He has an I-Pod, a portable DVD player with screen, a Nintendo portable game-boy, and a Nextel flip-phone – all at his disposal once he steps away from school property. On his I-Pod are Juelz Santana and Bow Wow, among other rappers. He has no interest in reading books, but he enjoys flipping through *Car and Driver Magazine* to check out his newly favorite automobile. He enjoys going to the movies to see films like "The Omen" and "X-Men: The Last Stand."

As his music appreciation teacher, where do I begin? I have less than six months to introduce Jonathan to the multifaceted world of music. At the end of the semester, Jonathan can decide to return to his rap-infused world, if he wishes, or embrace other musics from the past and present. What will he choose, and why?

I believe that part of my responsibility is to awaken him to the musics of the world and social issues connected with various musics. But Jonathan and I had nothing in common at the beginning of our class, and my preparation for teaching Jonathan and his peers was anything but "normal," as I shall explain in a moment.

The purpose of my paper is to examine concepts of diversity and multiculturalism as these relate to my work as a teacher of music appreciation in a large urban secondary school. To help explain my focus on these topics, and some of the solutions I have developed for my situation, I begin with a summary of my professional background. I follow this with an examination of key issues associated with the contested concept of "multiculturalism." I end with specific examples of my efforts to teach music appreciation in light of my background and the realities of classroom life I face everyday.

Background

As a secondary school teacher with two year's experience, and a recent graduate of the New York City Teaching Fellows Program, I have not taken a traditional path into the field of music education. Instead, I come to music education from a background in music performance and English literature.

While completing my BA in literature at NYU, I realized that I wanted to continue my lifelong involvement with music by taking up graduate studies in music performance. During and after graduating with an MFA and PhD in music performance, I performed in the finest concert halls in New York with some of New York's leading musicians. However, while completing my PhD dissertation, a NYU faculty member drew my attention to the fact that my study was not only about philosophical issues of musical interpretation, but it also had important implications for music education. In reply, I asked, "Music education? What is that?" None of my professors of performance, music theory, history (and so forth) had ever mentioned, let alone explained, the nature of music education as a discipline, or the opportunities it might hold for performers like me. In addition, although I had a long history of private and community music teaching, and although I have taught as an adjunct professor at New York University since 2000, I did not make any connection between this kind of teaching and what public school music education actually entailed. Moreover, as I quickly discovered, a PhD in music performance did not qualify me for official certification as a New York State public school music teacher.

Shortly after this disappointment, fate stepped in. After attending a concert at Lincoln Center, I was driving home and listening to the radio. At one point I heard a voice say: "Have you ever considered a career in teaching?" Apparently, there was hope. I went home and completed the application for admission to a special certification program called the "New York City Teaching Fellowship." The Fellowship program is designed to attract many different kinds of professionals (e.g., lawyers, accountants, business people, sociologists) into a teaching career in order to alleviate New York City's severe teacher shortage, especially in high-needs areas such as English, Special Education, and Math. Applicants must have a BA degree in any area except education. The program offers newly appointed teachers a semi-subsidized degree in education while they work full-time in the New York City public schools. In other words, the Fellowship program offers an alternate route to certification.

I began my training at Long Island City High School in January 2005. At first, I was assigned to teach English. But after talking with the principal, I was also assigned to teach English as a Second Language (ESL) and music appreciation. Interestingly, fate stepped in again. My principal, who had previously taught English, has an incomparable knowledge of and devotion to opera. He teaches an opera class, in addition to his administrative duties. To make a long story short, I began teaching four ESL classes (at various levels of English competency) and one music appreciation class. Since then, I have also developed interdisciplinary curricula in music and literature and organized an after-school percussion ensemble.

I did not have academically acceptable credentials when I began. However, I feel confident in saying that, throughout my Fellowship, I gained a significant amount of teaching know-how quickly and, simultaneously, a good grounding in educational theory through my evening courses. For me, important benefits derive from learning "simultaneously" as both a teacher and learner, a point I will revisit later. First, let me share some information about Long Island City High School.

Built in 1995, Long Island City High School is a 30-minute drive from Manhattan. It is a huge school. It is nearly three blocks long and six stories high. In addition to all the normal academic courses, the school contains art studios, an auto-shop, science labs, a swimming pool, a state-of-the-art kitchen for teaching future chefs, and picturesque views of Manhattan. My school has a large

population of neighborhood students. In fact, it is well above capacity. Originally intended to hold 2,500 students, the building now houses 4,300 students and staff.

My school's offerings are unparalleled – film studies, jewelry making, opera productions, ceramics, Latin, culinary courses, to name only a few. Diverse even by most public school standards, our library has collections of films, CDs, and journals and magazines for almost any trade or hobby. We have popular novels and classics in a half dozen languages, and the school offers instruction in 28 languages stretching from Bengali and Spanish.

Our student population is equally diverse: 18% Asian; 15% Black; 52% Hispanic; and 16% White. The population of my music appreciation class is no exception. In addition to the many ethnicities present in my classroom, 10% of my students need special Instructional Support Services, and 20% are at varying levels of ESL.

The Latino students, especially those that are not native born, prefer to listen to Latin-based musics (salsa, bachata, and the ever-popular reggeaton). The black students tend to download the latest crazes in hip-hop and rap, and they can argue critically about differences in rapping styles and which rappers show linguistic mastery. Collectively, the girls and boys who have lived in the U.S. for more than five years love J.Lo, and those newly arrived have yet to learn who she is and what kind of music she produces.

At Long Island City High School, I feel a professional responsibility to broaden my students' personal and musical identities; on the other hand, I feel an equally deep responsibility to protect and enhance their abilities to develop musical expressions of their self-identities as these are manifested in their local, racial, gendered, socio-economic, and political circumstances.

Diversity and Its Concomitants

In his book, *American Education*, Joel Spring, a professor of Education at the New School University, writes: "The U.S. student population will increasingly be more diverse with regard to race, ethnicity, and language as a result of changes in U.S. immigrations laws" (p. 103). But what does he mean by "diverse"? And does diversity mean inclusiveness, or exclusivity?

Race is one way to conceptualize diversity. If I think about my music appreciation class in terms of race, it is undoubtedly diverse in so far as my students are African-American, black, Hispanic, Asian, and white. Some are very recent immigrants; some have been in the U.S. for a longer period. Some are from middle-class families; most are not. Some speak English well, some not all. What do these characteristics mean for me as a teacher?

How can we, as teachers, support all our students? And how do students learn empathy? How do we honor differences while bringing people closer together? These are profound ethical and moral questions, and I wonder if there are any answers. Many educational theorists and scholars apply the highly contested concept of "multicultural" to celebrate distinctiveness and separateness, while maintaining an inclusive stance towards education and citizenship.

Nelson writes: "Multiculturalists agree that people see the world from slightly different perspectives. Everyone brings understandings to events based on their personal and academic experiences and on other interpretive lenses through which they view the world" (pp. 282-83). According to Nelson, multiculturalism is a matter of seeking respect through knowledge and understanding. To say the least, the United States is a dramatically diverse and divided country today; at its simplest, multiculturalism is asking that diversity be problematized through action and reflection – through praxis – in the context of education. For example, many teachers are completely unaware that their bias toward a Eurocentric curriculum discriminates against a variety of people and ethnicities. Nelson writes:

> Multiculturalism is a call for fairness and a better representation of the contributions of all Americans. Multiculturalists….recognize schools must ensure *all* students preserve, as well, their individual ethnic, cultural, and economic identities. (p. 284)

Spring emphasizes the "empowering" factor in multicultural education. He notes that studying the cultures, ethnicities, and economic identities of other cultures through the lens of other cultures, raises both personal and humanitarian consciousness. He writes: "Ethnic studies can empower dominated and oppressed immigrant cultures by creating an understanding of the methods of cultural domination and by helping to build self-esteem" (p. 135). Multiculturalism, according to Spring, tries to preserve cultural identity while helping to promote social justice and social action (p. 136).

But, again, what steps do I take to promote an antiracist and anti-discriminatory atmosphere when so many of my students provoke the "clashing of cultures"? Educational philosopher bel hooks has some enlightening thoughts in this regard. In her book, *Teaching to Transgress,* she notes that despite current discussions of multiculturalism among practitioners, scholars, politicians and policy makers, the teaching profession still lacks the commitment and practical know-how needed to transform classrooms into sites of true multicultural education. How can the classroom be transformed so that learning is inclusive? hooks writes: "on all levels, from elementary to university settings – we must acknowledge that our styles of teaching may need to change" (p. 35). She continues:

> Let's face it: most of us were taught in classrooms where styles of teachings reflected the notion of a single norm of thought and experience, which we were encouraged to believe was universal….As a consequence, many teachers are disturbed by the political implications of a multicultural education because they fear losing control in a classroom where there is no one way to approach a subject – only multiple ways and multiple references (pp. 35-36).

In other words, bel hooks asks educators and students to transform the classroom to one that deliberately strives for different ways of knowing and learning. When educators accept this kind of teacher-student mutuality and openness, I believe that we can "teach in ways that transform consciousness, creating a climate of free expression that is the essence of a truly liberatory liberal arts education" (hooks, p. 44).

Of course, there is no shortage of skeptics. Nelson warns that multiculturalism may be "divisive and destructive." At first glance, one might think: How can including everyone in a classroom, and celebrating diversity, be destructive? Nelson's point is that while multiculturalists spend most of their energy on revising the curriculum in order to avoid a Eurocentric curriculum, they fail to be honest about the fact that schools cannot teach everyone everything. In other words, curriculum is a zero sum game; if a school adds something, it also must take something out" (p. 291). So how many perspectives do we teach? Only those that correlate with the ethnicities represented in the classroom? This question raises another problem. Albert Shanker points out that to the degree we limit our teaching to the cultures and circumstances of the students in front of us, multiculturalism becomes racist: "it assumes that [say] every single African American child shares the same perspective, as do all members of any religious and/or ethnic group" (in Nelson, pp. 292-93). Where is the democracy in this?

And what about problems of language? Immigrants are constantly entering the United States. Let us assume we have eliminated all the problems involved in a multicultural curriculum. Let us assume we have made it totally democratic and that we have the know-how to teach for

difference and diversity, celebrating heterogeneity everywhere. But what we do with students who are not fluent in English? If we are a democratic society, we should understand this problem and do something to alleviate the situation.

Spring's solution is bicultural education. His approach would teach immigrant students to cope with and maneuver through different cultural worlds. For example, in bicultural education, a Mexican-American student would retain his/her Mexican heritage and language (i.e. culture and identity). S/he would not be forced to surrender one culture and language for another. To Spring, bicultural education is democratic because it adds Western culture to a student's pre-existing culture, without trying to subtract anything. In this way, a student gains and retains heritage.

Like multiculturalism, bicultural education sounds good. But even if Americans allowed this form of democracy in schools, who is going to pay to prepare teachers to teach in more than one language? How many cultures are we prepared to work with? Two, four, or a dozen? And if we cannot accommodate everyone, are we being democratic?

In an article called "Rethinking Education in the Global Era," Marcelo Suárez-Orozco writes: "An education for globalization should aim for nothing more – and nothing less – than to educate 'the whole child for the whole world" (p. 212). I wonder: are teachers prepared for this?

To conclude his article, Suárez-Orozco discusses the need to educate students both socially and emotionally. He states that education must do the above for:

> …cross-cultural work: empathy and learning with and from others who happen to differ in race; religion; national, linguistic, or social origin; values; and worldview. They are all our brothers and sisters on the ever more diverse, interconnected, and global family. (p. 212)

My principal at Long Island City High School calls the school: "A home away from home." Is this possible? The least I can say is: I try. Following the words of James Banks, I endeavor to "value cultural pluralism" and accept "cultural diversity as a valuable resource that should be preserved and extended" (p. 112).

For example, I devote the first week (or two) of classes to laying a philosophical foundation by engaging my students in probing the basic question: "What is music?" To answer this question, I employ musical actions and reflections in relation to pieces that I deliberately choose for their unusual nature. For example, I involve my students in rehearsing, performing, and listening to Gabriel Charpentier's 20th-century piece called "Permutations 1,2,3,4." We follow this by listening to Steve Reich's "Clapping Music," which bears similarities to Permutations. We create our own "percussive pieces" using 20th-century soundscape techniques. At that point, we attempt to answer the question: "Was this music? If so, why? If not, why not?" From there, we begin to move through a number of different musical styles. Fundamental to this process is deliberate mutual musical respect and openness: I have the students bring in their favorite pieces of music. I establish a pattern of reflection we use each time: Explain why you like this piece? What is special about it? What meaning, emotional or otherwise, does it hold for you?

In the process, I utilize David Elliott's way of explaining music by using three visual variations on the word music: MUSIC, Music, music. The students begin to understand that music is (1) MUSIC – a worldwide human activity; it is something that people do everywhere according to different kinds of musical knowledge and style preferences in their musical communities; (2) Music – stand for one specific musical style; and (3) music refers to specific kinds of musical products: notated works, improvisations, and so forth. Elliott (1995) writes that a specific kind of music is an identifiable outcome of a particular musical community that shares a tradition, principles, standards, and musical preferences (pp. 43-44).

I guide my class through various types of music in order to connect questions such as "What makes jazz sound like jazz? Or what makes hip-hop different from rap, with the social and cultural contexts in which these musics are made and used? These processes engage my students in musical praxis – action and reflection – in regard to musics that are both unfamiliar and familiar to them. This establishes a pattern I use to engage my students in various musical actions and cultures in the time I have with them.

To offer another example, allow me to share some strategies I use to help "*my students and I*" learn the differences between dance rhythms. I use the words "students and I" purposely, as you will see in a moment. Yes, we learn formal information – definitions of minuet, reggae, tango, waltz, melody, harmony, and so on. This formal information is filtered into the actions of daily lessons. We listen to various examples of many different dance rhythms. They move as they feel the inclination to do so. The students begin to familiarize themselves with the rhythmic patterns and feels of the dances through listening. There is nothing new in this, I know. But for my students, this variety is radical. At this point, I take a survey of the class to find out all the different types of dances that the students are able to do themselves, and that they can teach the rest of us. After navigating the class, I share my knowledge with them. I teach them the musics and dances of the waltz, jazz swing, the twist, and the Charleston (my ballroom dance lessons at NYU finally paid off). Then – and here is the key point – they teach me. Through my students, I have learned how to do the salsa and merengue. A Tibetan student brought a video of national Tibetan dancing into our class to show us the enchanting moves from the East; a Bengali student brought in Indian hip-hop music and taught us the dancing that goes on in clubs in India.

By now, the students are comfortable with me, and I am comfortable with them. We have reached a place where everyone feels welcome, where no one's music is better than another, only different, and where everyone's music is always welcome. In each class, the last five minutes are dedicated to listening and learning to CDs the students bring to class, or that they want to hear again from previous class.

What I have found is that when I introduce the students to unfamiliar territory, like castrati singing, or the differences between French, German, and Italian Baroque music, or Beethoven's evolutionary and revolutionary role in the history of Western Classical music, they are eager to learn because we grow together. I am not the only teacher in the room. And they are eager to teach me. Thus, a lesson on musical virtuosity is not dedicated only to Liszt or Paganini: they bring in the rapper Eminem; I introduce them to Wynton Marsalis; they bring in Daddy Yankee; I play and discuss Vladimir Horowitz; they bring in Christina Aguilera; I bring in Ella Fitzgerald. I do not replace their cultures; I embrace them. I do not neglect their cultures; I believe that I enrich them, as they do mine.

Recall my student Jonathan, who I mentioned at the beginning of this paper. At the end of our course, he had downloaded Mozart's "Jupiter Symphony" and Beethoven's "Moonlight Sonata" onto his I-Pod because, he said, "I like them." He has not replaced Naz for Mozart; he has simply added to the number of possible selections available to him.

Globalization and its offshoots – diversity and multiculturalism – are inherently paradoxical. Fundamentally, these phenomena are characterized by trans-national flows of capital, labor, communications, and culture that tend to unite and broaden many aspects of peoples' perspectives and identities (e.g., personal, creative, and musical). However, these same forces that power uniting and broadening can also overwhelm, divide, and erase local and personal identities. Such threats often fuel the determination of "marginal groups" to assert their independence negatively or positively – through all forms of creativity (e.g., language, ritual, dress, and, of course, music). My task is to help my students resist and replace negative forces in favor of positive personal and cultural agency. I believe this can be achieved because inherent in the same agency with which

students protect and cherish their "received" cultural identities are the dispositions and skills they need to broaden and shift among different self-and-musical identities.

Works Cited

Elliott, D.J. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.

_____. Ed. (2005). *Praxial Philosophy*. New York: Oxford University Press.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.

Nelson, J., et. al. (2004). *Critical issues in education*. Boston: McGraw Hill

Quin-Hillard, M. M. (2004). *Globalization: Culture and education*. Los Angeles, University of California Press**:** 1-37.

Suarez-Orozco, M. (2005). "Rethinking education in the global era." *Phi Delta Kappan (*November).

Curriculum Vitae
Marissa Silverman is an Adjunct Professor of Music and Music Education at New York University and a New York City Teaching Fellow working at Long Island City High School in Queens, New York. As a public school teacher, she teaches both English and music and has established interdisciplinary courses crossing both departments. She is a published author, writing for "The New York Times" as well as for academic journals. Dr. Silverman is an active musician and as a flutist she has performed concert-lectures at Universities and Conservatories around North America. Her research interests include: musical authenticity and interpretation, nineteenth-century performance practice, literary theory and criticism, and interdisciplinary curriculum development.

Partnerships: Addressing Issues of Cultural Identity in the Canadian Music Classroom – A Performance Approach

Stathopoulos Theodora
osface@gmail.com

Keywords: Canada, Culture, Ethnic, Identity, Music, Performance

Abstract
In a typical Canadian music classroom, music teachers must cope with diverse cultural backgrounds and deal with a generation of learners already influenced by modern media. In the search of cultural identity, music should play a role for Canadian students, by guiding them towards self-knowledge and personal growth, thus enabling them to broaden their field of experience beyond their own ethnic community. This paper points out potential problems created by the approach used by some elementary and high school music teachers in isolation of ethnic community context. Partnerships between student ensembles and diverse ethnic communities are suggested. In each partnership, the repertoire studied reflects the cultural life and history of its geographic community. In addition, it immerses the Canadian music students in a single culture at a time with music as the common bond. This immersion transcends the spirit and possible struggles for survival of that community. Thus the immersion opportunity into the ethnic community provides the learners with the ability to perceive a distinct uniqueness in each kind of music by placing the focus on its performance.

The Canadian Mosaic

The Canadian society has been described as a conglomerate of every nationality in the world and can be broken into five diverse groups: French, English, later Europeans, visible minorities and Aboriginal people. Canadian immigrants are not equally dispersed across the country. Over the second half of the 20th century, Montreal experienced demographic changes that in time would have major repercussions on the composition of the school population. In Quebec, students either born abroad or born to parents that were born abroad represent about 10% of the total school population. At the same time, such students represent 46% of the French-language school population in Montreal. Moreover, in more than a third of French-language Montreal schools, the "ethnic" share of the student population is above half (Ryan, 2003). Although government policy supports multiculturalism, the goal of a unified identity within Canada is extremely complex and necessitates colossal efforts from the Canadian society, in general, and educators in particular. Hence the role of the school within the framework of multiculturalism is very demanding.

In search of cultural identity, music can play a role for Canadian students by guiding them towards self-knowledge and personal growth. This enables them to broaden their field of experience beyond themselves. In this sense, music should not only contribute in unifying and defining the Canadian spirit and values but should become one of the building blocks upon which children consolidate their cultural identity.

Music Education in Canadian High Schools

Traditional music education in Canadian high schools emphasizes individual competition, ensemble discipline, music literacy, architectonic forms and singular idioms such as concert band,

choir or string and symphony orchestras. In recent years it is argued that, although this approach is appropriate for those Canadians of English, French and later European backgrounds, for new Canadians of other ethnicities, concert bands and orchestras are foreign entities. The 21st century educational community holds, both in Canada and abroad, that multi-dimensional and multi-cultural awareness, rather than linear-sequential awareness, are the dominant traits in the global village. It is imperative that music instruction responds to this globalization. As music educators, we are instructed by our boards and ministries of education, to re-conceptualize our practices in order to reflect the more holistic and multicultural approach to music learning.

Problematic Solutions to the Multicultural Approach

a) Stereotyping

Since music is the most obvious symbol of a culture and also the easiest to manage in the classroom, it often becomes the most used tool by generalist teachers looking for multicultural materials in elementary school. As a result, and in an effort to meet these expectations, these classroom teachers often use bilingual and other ethnic songs in order to teach, among other things, foreign languages or to practice identifying various body parts, numbers etc. Aside from the issue of quality of the musical content in such practices, the potential problem created by these approaches, when used in isolation of their ethnic community context, is that the songs may help build stereotypes of a nation; for example, the drinking songs of the "beer-loving" Germans or the sheep-shearing songs from New Zealand.

b) The "smorgasbord" effect

When introducing multicultural-based repertoire, one must pay attention to the musical material as it relates to the perspective culture. Otherwise, one risks destroying the cultural uniqueness of the music it seeks to promote. It is one thing to sing a Canoe song or a song about a wigwam, because these things are represented in both cultures (Western and Indian); but it is quite another thing to attempt to pay attention to the musical issues as related to the two cultures. It is here that a "culture-political" attractive orientation can evolve into an ethnic smorgasbord or "one-pot-stew" (Walker, 1986). The "smorgasbord" problems are usually perpetuated at the high school level where a potpourri of instrumental repertoire, with ethnic titles, is played by various instrumental ensembles. Typically, this may support the concept of the multicultural perspective in music education superficially but fails to provide insight on each distinct culture represented in the classroom and the various contexts and practices to which the music is embedded. Care should therefore be taken to avoid presenting this approach as an ideal and guiding rationale for music education.

Influences of the mass communication on the students

a) Racial Prejudice

Music teachers in the 21st century must also deal with a generation of learners influenced by the modern media. Many concepts about people, race, etc are filtered through the media, particularly television and the Internet and often minimize the efforts of any teacher to promote racial acceptance.

b) Oral versus Literate Socialization

The effects of the modern media (e.g. radio, cell phones, television and especially the Internet) intensify the conflicting patterns of oral and literate socialization. This is due to the fact that the technological landscape exhibits many traits of oral cultures such as immediacy, spontaneity, a high level of participation and visual imagery. Oral tradition stresses oral communication and the group mentality, rather than the individual's point of view. Student contact with music outside of school such as rap, rock, jazz, reggae and others is holistic and subjective and provides young people with a personal and satisfying form of expression even if it is not fully acceptable by the authoritarian, hierarchically-organized system. This form of expression is manifested in the "tribal style" performances of rock music and is topical, improvisatory, group-composed and highly visual. The music of oral jazz and oral rock is the dominant popular music of the international community and therefore, the simultaneous, subjective and emotional behavior of today's "technological generation" of Canadian students reflects the way many young Canadians view the world.

Philosophy for Music Education

a) Musical Judgment

To educate musically is to assume responsibility for enabling students to make independent and critically informed valued judgments. Exploring musics of different cultures can help us reconstruct and enrich our own concept of music values. It can also show how difficult it is to transfer musical judgment from one musical genre to another since one cannot and should not judge all music by the values of the Western Art tradition.

However, to truly understand different musics, as mentioned earlier, one must know a number of different things including who uses the music, how, when and for what purpose. In addition to the consideration of this cultural context, the cultural values beyond those immediately implicated in musical practice should be added. When all these factors are taken into consideration, it is worth questioning whether any Canadian music educator can realistically be expected to deliver the extensive insights into the broad range of cultures his or her music classroom represents and be in a position to evaluate and make decisions regarding the multicultural content of his/her music program.

b) Culture-Specific versus Generic Aesthetic Concepts

Another related issue when applying the multicultural perspective to music education is the debate around the "culture-specific" versus the "generic" concepts for understanding and perceiving music. This issue is central to music education and possibly the focus of recent research, but as of yet, remains unsolved. We have long acknowledged the multiplicity of musical meaning and attempts to define the aesthetic in a multicultural sense have been made in the past:

Fiske develops a strong theory that is based in the development of a cultural template in all humans by the time they are 5 to 7 years old (Fiske, 1993). This cultural template allows people to understand their own music, but through the use of generic concepts they may be able to understand music similar to their own in as far as their original cultural template allows.

Reimer's "music education as aesthetic education" (Reimer, 1989) has pervaded music instruction since the early 70's and is still advocated in many school curriculum models. This view

of the aesthetic has been shown to be rooted in 18th and 19th century theory and may not even apply to all music within the Western tradition, let alone to the music of the world's cultures. He views the aesthetic experience based in the universality of the aesthetic response as the generic concept by which we can come to understand all music. Walker, on the other hand, argues that there is no point in pursuing generic concepts since they do not aid us in understanding the cultural concept.

> "I am arguing that musical knowledge, behavior, auditory preceptor mechanisms, are all culturally constructed. There cannot be universal qualities to musical sounds, nor of brain behavior nor of such things as aesthetic responses. All are constructed from within a complex web of interactions between the organism, the environment, the past experiences of the organism, the intentions of both perceiver and sender and many other variables" (Walker, 1993).

c) Musical Excellence

Musical education should be conceived and approached as value education – an undertaking devoted to the identification, recognition and appreciation of musical excellence. Given the severely limited instructional time in music, the obligation of the music educator is to introduce the students to the best the world of music has to offer and as far as his/her own expertise and experience allow. In this context, one must weigh the purported advantages of breadth and tolerance for diversity against the potential for superficial dabbling. Although multicultural music education may not be easy to assess, the pursuit of a multicultural emphasis is. Indeed, even a non-musician should be able to determine by casual observation whether instruction meets the criteria of being multicultural. The real danger lies in camouflaging all manner of instructional practices in music class, in the name of multiculturalism. One must admit that not just anything earns an equal claim to musical value and should be included in the school curriculum. There are multiple ways of achieving musical excellence and concentrated efforts should be made to identify and describe the ways that diverse musics can lead to excellence.

Performance-Oriented Solutions to the Multicultural Identity Issue: Partnerships

In an effort to investigate and explore the values and properties of multiple music worlds, a partnership with the ethnic communities in which these musics are represented should be formed. A common musical base to help address issues that would nurture appreciation and understanding of musical sound structures and the human values and practices on which they are grounded, must be built.

When confronted with the multicultural dilemma that infringes on the grounds of personal music education philosophies and the performance traditions of a successful instrumental music performance program, engaging the student-musicians in partnerships with diverse ethnic communities facilitates multicultural student learning and understanding. Without sacrificing the level of excellence expected from the students, nor their direct involvement through their active performance participation, the partnership opportunities raise student awareness and promote appreciation of other Canadians' cultural backgrounds.

The following examples highlight this concept:

1) Greek Community

It is estimated that about 250,000 people of Greek origin live in Canada. About 90,000 of the Greek population live in Toronto and 80,000 in Montreal. Greek culture permeates every aspect of the Canadian society. FACE School's student ensembles collaborate in partnerships with various Greek organizations on an annual basis: a music program in honor of Greek seniors sponsored by the Hellenic Ladies Benevolent Society (1999), "*The Millennium Art Auction"* in support of the Center for Battered Women sponsored by the Shield of Athena (2000), a benefit concert for the Greek schools sponsored by the Greek-Orthodox Community of Laval (2001), the Hellenic Scholarship Foundation Award Ceremony (2002), the presentation of an award on the occasion of AHEPA's 75-year presence in Canada (2003), and the Daughters' of Penelope Annual Tea (2004). In 2004, Greece hosted the International Olympics and the city of Montreal resonated the Greek Olympic spirit. In this context, student musicians at FACE School became immersed in the study of Greek composers including Kalomiris, Konstandinidis, Skalkotta and Greek-Canadian Juno Award recipient Christos Hatzis. The partnership involved the General Consulate of Greece in Montreal and the Montreal Hellenic Community. The event was a concert on the occasion of the opening of the exhibition entitled *Tanagra: A Miniature World of Clay* at the Montreal Museum of Fine Arts' Maxwell Cummings Auditorium for the performance of the Greek composers' works. In August 2004, the FACE Chamber Orchestra traveled to Greece to participate in the 7th International Youth Band Festival in Thessaloniki. While in Greece, the children were hosted by members of the *Polygyro's Children's Choir*. The Canadian children socialized with their Greek counterparts for 10 days and participated in many cultural events including joint concerts. These performances allowed the visiting group to be part of the Olympic spirit celebrations in the country they had come to know and love through their association with its music. Back in Canada, their lives had been profoundly changed in their association with the Greek-Canadians as a result of their musical experiences.

2) Black Community

Through parent volunteers, FACE School's String Department established a link to Montreal's Black Community several years ago. The first partnership took place in 2002 when the community's Multicultural Choir collaborated with the FACE Symphony Orchestra in a "pops" concert under the direction of their leader Leonard Wasu. The concert, featuring the choir and soloists, presented mostly gospel music. Since that time, members of the Côte-des-Neiges Black Community have been invited to FACE School to speak to the students about various aspects of their culture during Black History Month. In February 2007, invited speaker and performer Daffyd Charles gave an interesting lecture and demonstration on the historical development of the "Steel Pan". Future visits will engage students in the understanding of the technique of playing the "pan" and next year's collaboration will involve FACE and Black Community Center students in a concert with the Symphony Orchestra and steel pans played by student performers. The conclusion of this year's Black History Month engaged FACE students in the performance of Norman Luboff's "African Mass" and the Zulu Chant "Jabula Jesu" at Montreal's Christ Church Cathedral.

3) Armenian Community

In 2001, Armenians all over the world celebrated the 1700th Anniversary of Christianity in Armenia. The partnership project involved the FACE Symphony Orchestra and the École Alex Manoogian Children's Choir in a concert at Montreal's Notre-Dame Basilica. In the months prior to the performance, guest Armenian conductor/composer, choir, orchestra and soloists – including Armenian-Canadian soprano Aline Kutan – had the privilege of working together and the

opportunity to explore the new soundscapes of a commissioned work, guided by the Armenian master, Maestro Aprikian for its interpretation. In the course of the concert preparations, the students were exposed to the subtleties of Armenian melodies and tonalities and at the same time they were sensitized to the three different Armenian communities in Montreal. In 2005, the Evangelical Armenian Community invited FACE School's String Department to co-celebrate Khachaturian's Anniversary. In March 2007, the Armenian Community of Montreal will come together to hear the FACE Symphony Orchestra, the Armenian General Benevolent Union Choir and invited soloists in a concert commemorating the Armenian genocide. The program coincides with the International Benevolent Union's 100th Anniversary and consists, for the first time, of Armenian pop and folk music arranged for symphony orchestra by well-known Armenian composers.

4) Additional Partnerships

In the ongoing efforts to involve music students in performances of high quality music in the spirit of exposing them to the music of the school's ethnic environment, several other examples of partnerships were developed in the last nine years, including the Russian, Jewish, Austrian and Chinese Montreal communities.

In closing, it should be noted that a national adjudication committee, recognizing the efforts of the partnership concept and its benefits to all Canadians, concluded that this work merited a prestigious award. However, the true value of the work is perceived by the students themselves and appreciated by their parents. This has been expressed on various occasions, including the following testimony from Jochym O'Connor, father of a former FACE string student: *"Students in orchestras under your direction have traveled incredible cultural distances."*

Conclusion

It has been argued in this paper that music should play a role in the education of Canadian students in search of their cultural identity, in both guiding them towards self-knowledge and personal growth and enabling them to broaden their field of experience beyond their own ethnic community. In addition, it was pointed out that music teachers must cope with diverse cultural backgrounds and deal with a generation of learners already influenced by modern media. Potential problems created by the approach used by some elementary and high school music teachers in isolation of ethnic community context were identified. Attempts to define the aesthetic in a multicultural sense were made by taking into consideration the task that Canadian music educators must face. They must nurture the extensive insights of each distinct culture represented in the classroom and the various contexts and practices in which the music is embedded.

The author suggests collaborations of student ensembles with diverse ethnic communities by way of partnerships. In each of the partnerships discussed, the repertoire is selected by the ethnic community leaders and reflects the cultural life and history of that geographic community. In addition, it immerses the Canadian music students in a single culture at a time, with music as the common bond. This immersion provides the learners with the opportunity to manipulate the elements of the ethnic community's music and transcends the spirit and possible struggles for survival of that community. As well, by placing the focus on its performance, this experience helps the Canadian students to perceive the uniqueness in each kind of music. A side benefit of the partnership is the high quality musical support provided to the ethnic community by the student ensembles and the mutual appreciation for each other's support.

References

Fiske, H. (1993). *Music Cognition and Aesthetic Attitudes*. New York: Edwin Mellon.

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education, 2nd Edition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Ryan, C. (2003). Quebec schools and immigrant children. *Inroads, 12*, 130-135.

Walker, R. (1986). Music and Multiculturalism. *International Journal of Music Education, 8* (2), 43-50.

Walker, R. (1993). The effects of research in music education. *The B.C. Music Educator, 36* (1), 6-13.

Curriculum Vitae

Theodora Stathopoulos has been a music specialist at FACE (Fine Arts Core Education) School since 1992, and became head of its string department in 2000. An active music educator since 1977 in various school boards she collaborates annually with the Music Education Department of Universite de Quebec, Montreal in their teacher training program and is also a reviewer for the Quebec Ministry of Education. A recent nominee for the Prime Minister's Award for Teaching Excellence, Ms. Stathopoulos is a member of two national steering committees: the Canadian Commission to UNESCO on Arts and the Coalition for Music Education in Canada. Former president of "La Fondation Les amis des beaux-arts" she is presently serving as Vice-President of the Quebec Music Educators Association.

Ερευνητική μελέτη της ικανότητας των παιδιών να ερμηνεύουν το Συναίσθημα στη Μουσική: Μία διαπολιτισμική-συγκριτική προσέγγιση της ερευνητικής φιλολογίας

Μπουλντή Δέσποινα
bouldi@otenet.gr

Keywords: Συναίσθημα, Συγκίνηση, Εκτίμηση, Νόημα, Περιεχόμενο, Αντιδράσεις.
Emotion, Affect, Appreciation, Meaning, Content, Responses

Περίληψη
Η ερευνητική αυτή μελέτη εστιάζει στην ανίχνευση της ικανότητας των παιδιών να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής συναρτήσει ατομικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο) και χαρακτηριστικών των γονέων τους (επίπεδο σπουδών, επάγγελμα, μουσική εκπαίδευση). 114 υποκείμενα ηλικίας 5, 7 και 9 ετών αξιολόγησαν τέσσερα κλασσικά μουσικά κομμάτια αντιστοιχίζοντάς τα με έναν από τους όρους 'χαρά', 'λύπη', 'θυμός', 'φόβος', τα οποία είχαν προηγουμένως καθοριστεί από 170 φοιτητές ως αντιπροσωπευτικά αυτών των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα απεκάλυψαν ότι: 1) ο παράγοντας ηλικία, επηρεάζει τη σωστή εκτίμηση των τεσσάρων συναισθημάτων. 2) Το επάγγελμα των γονέων φαίνεται να επηρεάζει επίσης το βαθμό αναγνωρισιμότητας των συναισθημάτων σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις. 3) Η μόρφωση των γονέων και η μουσική τους εκπαίδευση δε φαίνεται να επιδρούν στη σωστή εκτίμηση του συναισθήματος στη μουσική. 4) Η συνολική επίδοση των υποκειμένων στα τέσσερα συναισθήματα που χρησιμοποιήθηκαν, επαληθεύει την άποψη ότι κάποια συναισθήματα αναγνωρίζονται ευκολότερα από κάποια άλλα. 5) Επαληθεύεται η σύγχυση μεταξύ "θυμού" και "φόβου" και η τάση αλληλοαντικατάστασης των όρων αυτών. 6)Το φύλο δεν φαίνεται να παρουσιάζει καμία αξιοσημείωτη επιρροή.
Οι επιδράσεις των παραπάνω μεταβλητών στην εκτίμηση του συγκινησιακού περιεχομένου της μουσικής συζητώνται στην παρούσα μελέτη σε σχέση με τις υπάρχουσες θεωρίες και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό. Γίνεται μία συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων παρόμοιων ερευνών με υποκείμενα εντός και εκτός ελληνικών συνόρων, ώστε να διερευνηθεί αφενός κατά πόσο η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από πολιτισμικούς παράγοντες, και αφετέρου πόσο αντικειμενικά μπορεί να είναι τέτοιου είδους συμπεράσματα δεδομένου ότι επικρατεί η χρήση δυτικής μουσικής ως ερέθισμα στις έρευνες αυτές.

An Experimental Study of Children's Ability to Interpret Emotion in Music: A cross-cultural/ comparative approach of research literature.

Abstract
This study focuses on the quantification of the children's ability to identify and interpret the emotional content of music and on the examination of whether or not this ability is affected both by the personal characteristics of the children (age, sex), and those of their parents (education level,occupation and music education level). 114 subjects aged 5, 7 and 9 assigned verbal labels (happy, sad, angry, afraid) to four classical musical segments, previously determined by 170 undergraduate students to be representative of one of these affects. The results revealed that: 1) the factor age affects the true assessment of the four emotions. 2) The occupation of the parents affects the degree of recognizability of the emotions only at particular cases. 3) The parent's education level and their music education level is shown not to affect the appreciation of emotion in music. 4) Some emotions are being identified more easily than others. 5) It is confirmed a confusion between "anger" and "fear". 6) The gender does not appear to have remarkable influence.
The effects of these variables on the appreciation of the emotional content of music are discussed in the present study concerning the existing theories and researches that have been done abroad. A comparative analysis of the results of similar studies takes place, with subjects from Greece and other countries, so that it is investigated if this ability is influenced by cultural factors, and on the other hand how much objective can be such type conclusions, since prevails the use of western music as stimulus in this researches.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε να διερευνήσει την ικανότητα παιδιών ηλικίας 5, 7 και 9 ετών να ερμηνεύουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας των υποκειμένων, όπως επίσης και του επαγγέλματος, του μορφωτικού επιπέδου και της μουσικής κατάρτισης των γονέων τους, στην ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη αυτή όπως προαναφέρθηκε έχει ως στόχο την διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν και να αποδίδουν το συναισθηματικό περιεχόμενο της μουσικής, αποδίδοντάς της προφορικούς χαρακτηρισμούς. Η έρευνα ειδικότερα είχε ως στόχο να μελετήσει την επίδραση του φύλου και της ηλικίας των υποκειμένων, καθώς επίσης και προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων όπως το επάγγελμα, το μορφωτικό τους επίπεδο και η μουσική τους παιδεία, στην ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής.

Το πείραμα στηρίχθηκε στην ακρόαση 4 μουσικών αποσπασμάτων (κωδική ονομασία: mus-9, mus-10, mus-11, mus-12) στα οποία κλήθηκαν να αναγνωρίσουν προφορικά ένα από τα 4 συναισθήματα χαρά, λύπη, θυμός, φόβος. Οι όροι παρουσιάστηκαν προφορικά μετά από κάθε κομμάτι και η σειρά παρουσίασής τους τυχαιοποιήθηκε ανάμεσα στα κομμάτια. Οι απαντήσεις των υποκειμένων καταγράφονταν σε ένα φυλλάδιο απαντήσεων από την ερευνήτρια στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά του Δημοτικού κατέγραφαν μόνα τους τις απαντήσεις. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η έρευνα με τα νήπια έγινε κατά μόνας. Δηλαδή η ερευνήτρια έπαιρνε ένα-ένα παιδί σε έναν ήσυχο χώρο εντός του νηπιαγωγείου και έκανε το τεστ, σημειώνοντας η ίδια τις απαντήσεις του παιδιού Στις μεγαλύτερες ηλικίες το τεστ έγινε ομαδικά στις τάξεις των παιδιών, δεδομένου ότι εκείνα ήταν σε θέση να γράψουν μόνα τους τις απαντήσεις στο φυλλάδιο που τους είχε μοιραστεί.

Η ανάλυση των φύλλων απάντησης και το ποσοστό σωστών-λάθος απαντήσεων στηρίχτηκε στις προκαθορισμένες απαντήσεις και χαρακτηρισμούς των μουσικών ερεθισμάτων που είχε γίνει σε μία προκαταρκτική έρευνα από 170 φοιτητές, τα οποία είχαν χαρακτηρίσει ως αντιπροσωπευτικά των 4 συναισθημάτων, χαρά, λύπη, θυμός φόβος. Έτσι, η ορθότητα κάθε απάντησης καθορίστηκε από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των φοιτητών. Η ανάλυση βέβαια των αποτελεσμάτων μας έδειξε ότι τις ίδιες απαντήσεις έδωσε για κάθε ερέθισμα και η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, κάτι που υποδεικνύει ένα βαθμό συμφωνίας μεταξύ αυτών και των φοιτητών. Ο λόγος που κάνουμε την τελευταία αυτή παρατήρηση είναι το γεγονός ότι σε έρευνες του παρελθόντος (Kratus J.,1993; Cunningham J.G & Sterling R.S.,1988) ως αιτία για τα διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ ερευνών θεωρήθηκε ο διαφορετικός τρόπος ανάλυσης και επεξεργασίας των απαντήσεων.

Ανακεφαλαιώνοντας, κάθε παιδί κλήθηκε να αναγνωρίσει και να αποδώσει το συναισθηματικό περιεχόμενο 4 ακουστικών ερεθισμάτων. Στις απαντήσεις των παιδιών, στα 4 αυτά ερεθίσματα, έγινε κατάλληλη στατιστική ανάλυση προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Όσον αφορά τα προσωπικά στοιχεία των γονέων των υποκειμένων, η συλλογή τους έγινε μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε αυτούς να συμπληρώσουν.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας έχει παρθεί από δημόσια σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και έχει μέγεθος συνολικά 114 παιδιά με Μ.Ο. ηλικίας 5,2χρ., 7,3χρ. και 9χρ. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια τεκμηριωμένη δειγματοληπτική τεχνική. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον υπό εξέταση πληθυσμό και ιδιαίτερα με τα

χαρακτηριστικά αυτού, όπως την εμφάνιση αξιοσημείωτων διαφοροποιήσεων των δειγματοληπτικών μονάδων ως προς τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά τους.

Ως υπό εξέταση πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των νηπίων του νομού Ιωαννίνων, ενώ ως δειγματοληπτική μονάδα ορίζεται το παιδί. Στόχος, η συλλογή του κατάλληλου αντιπροσωπευτικού δείγματος, το οποίο είναι επαρκές για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Η τεχνική που εφαρμόσθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία λόγω της περιορισμένης γεωγραφικής περιοχής που καλύπτει η μελέτη. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική, το σύνολο των παιδιών που αποτελούν το δείγμα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από το σύνολο των παιδιών του νομού προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα. Η τεχνική αυτή γενικά, οδηγεί σε εκτιμήσεις με καλό επίπεδο ακρίβειας και διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό τη διαδικασία προσέγγισης των ερωτώμενων.

Η κατανομή των χαρακτηριστικών του δείγματος (ηλικία και φύλο) δίνονται στον Πίνακα 2.1 ενώ τα στοιχεία που αφορούν σε προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων δίνονται στον Πίνακα 2.2.

Ηλικία (μήνες)	**N**	**Φύλο**	**N**
50-75	39	Αγόρι	54
76-100	41	Κορίτσι	60
101-115	34	Σύνολο	114
Σύνολο	114		

Πίνακας 2.1: Προσωπικά Χαρακτηριστικά Υποκειμένων

Η προκαταρκτική φάση επιλογής του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα περιέλαβε τη συμμετοχή 170 (ίσος αριθμός αρσενικών και θηλυκών) προπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι φοιτητές άκουσαν συνολικά 44 κλασικά μουσικά αποσπάσματα και εκτίμησαν το συναισθηματικό περιεχόμενο του κάθε κομματιού χωριστά. Στην κύρια έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αυτά που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών, και είναι τα εξής: αντιπροσωπευτικότερο μουσικό κομμάτι για τη χαρά το L'estro Armonico op.3-Allegro (A. Vivaldi, Concerto No.3 in G major,RV 310)- mus-9 το οποίο πέτυχε 100% συμφωνία στις απαντήσεις-χαρακτηρισμούς. Για τη λύπη χρησιμοποιήθηκε το STABAT MATER-Quando Corpus Morietur (G.B.Pergolesi)- mus-11, το οποίο πέτυχε 97,6% συμφωνία απαντήσεων. Για το θυμό το «The flying Dutchman» του R.Wagner (79,4%)- mus-12 και για το φόβο «The Day the Earth stood still» του Bernard Herrmann (84,1%)- mus-10.

Μορφωτικό Επίπεδο	**Πατέρα**	**Μητέρας**	**Επάγγελμα**	**Πατέρα**	**Μητέρας**	**Μουσική Επιμόρφωση Γονέων**	
Βασική	19	15	άνεργος/οικιακά / εργάτης	0	25	μηδενική	31
Λύκειο	32	28	ειδικευμένος υπάλληλος	31	21	ελάχιστη	25
Ανώτατη	37	44	ανώτερος υπάλληλος	44	28	Άνω του μέτριου	33
Σύνολο	88	87	Σύνολο	85	85	Σύνολο	89

Πίνακας 2.2: Η κατανομή των προσωπικών στοιχείων των γονέων

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη σχέση ανάμεσα στη μουσική και το συναίσθημα είναι πολλές. Ο Eduard Hanslick αναφέρει ότι η μουσική δεν είναι τίποτα άλλο παρά ήχοι, και η αξία της βρίσκεται στις ίδιες τις νότες και όχι στις ιστορίες που αυτή αναπαριστά ή περιγράφει. (Walton K.,1997). Για τον Hanslick, ως οπαδό του φορμαλισμού, η ομορφιά στη μουσική εντοπίζεται στην ομορφιά των μουσικών φορμών και ιδιαίτερα της μελωδίας. Όταν περιγράφουμε τη μουσική ως χαρούμενη ή μελαγχολική, θεωρεί ότι χαρακτηρίζουμε ιδιότητες της ίδιας της μουσικής και όχι κάτι εκτός της μουσικής, αυτό που αποκαλείται εξω-μουσικός κόσμος (Robinson J.,1997). Τόσο ο Hanslick, όσο και ο Bell, πρεσβεύουν ότι η μουσική δεν μπορεί και δεν αναπαριστά ή περιλαμβάνει συναισθήματα (Bell K.,1914; Hanslick E.,1957).

Άλλες θεωρίες αντιμετώπισαν τη μουσική ως γλώσσα. Ο Cooke (1959) αναφέρεται στη μουσική ως γλώσσα, η οποία έχει το δικό της λεξιλόγιο. Επίσης ισχυρίζεται ότι η μουσική είναι η γλώσσα της συναισθηματικής έκφρασης. Ο L.B. Meyer(1956) αναλύει τη μουσική σαν να κατέχει δικό της συντακτικό. Παράλληλα, προτείνει μία θεωρία, κατά την οποία η συναισθηματική διέγερση προκαλείται όταν μία προσδοκία - μία τάση δηλαδή για απόκριση ή αντίδραση- που ενεργοποιείται από μία κατάσταση μουσικού ερεθίσματος, παρεμποδίζεται προσωρινά ή μπλοκάρεται μόνιμα.

Κάποιοι φιλόσοφοι αντιμετωπίζουν τη Μουσική και γενικά τις Τέχνες ως ένα ξεχωριστό τύπο συμβόλου, το οποίο διαφέρει στη δομή ή τη λειτουργία από εκείνα της γλώσσας ή των εικόνων (Davies S.,1994,σελ.123). Σύμφωνα με τη Susan Langer (1942,1953), η μουσική (και γενικά οι τέχνες) είναι ένα εικονικό σύμβολο νοητικών καταστάσεων, αναγνωρίσιμων ως συναισθήματα. Τα έργα τέχνης είναι 'αναπαραστατικά' σύμβολα συναισθημάτων. Η Langer επιθυμεί να απορρίψει τις Θεωρίες της Έκφρασης και Διέγερσης, αναφορικά με τη μουσική εκφραστικότητα , και δίνει έμφαση στην άποψη ότι η μουσική συμβολίζει όχι υπαρκτά συναισθήματα, αλλά τη γενική ιδέα και έννοιά τους. Ο Ψυχολόγος και υποστηρικτής της θεωρίας του Περιγράμματος Carroll Pratt, διατείνεται ότι τα συναισθήματα είναι ' υποκειμενικά' (δηλαδή βιώνονται εντός του σώματος). Το υλικό του συναισθήματος είναι σωματική διαδικασία, ένας περίπλοκος τύπος μυικών και σπλαχνικών αναταραχών (Pratt C.,1954,σελ.291). Ο ίδιος αναφέρει:

> *Η μουσική δεν μπορεί να ενσωματώσει ή να συμπεριλάβει συναισθήματα, αλλά εξαιτίας του δυναμικού της χαρακτήρα κατέχει ιδιότητες που είναι τόσο όμοιες με αυτές των συναισθημάτων, όπου μπορεί να ειπωθεί ότι κατέχει ή παρουσιάζει έναν συναισθηματικό χαρακτήρα. Η μουσική δεν υποβάλλει διαθέσεις και συναισθήματα.* (Davies S., 1994,σελ.134).

Βέβαια υπάρχουν και οι θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν την εκφραστική δυνατότητα της μουσικής. Σύμφωνα με τη θεωρία Έκφρασης (expression theory), το μουσικό έργο λειτουργεί ως έκφραση της συναισθηματικής εμπειρίας του καλλιτέχνη, την οποία εκείνος θέλει να μεταφέρει στον ακροατή. Η εμπειρία λαμβάνει χώρα εντός του καλλιτέχνη, όμως εξωτερικοποιείται μέσω του έργου. Όσο μεγαλύτερη επιτυχία υπάρξει κατά τη μεταφορά της εμπειρίας, τόσο μεγαλύτερη αξία παίρνει το έργο τέχνης (Budd, 2001, σελ.121).

Η θεωρία Διέγερσης (arousal theory) υποστηρίζει ότι η ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων στη μουσική υφίσταται στην ικανότητά της να διεγείρει συναισθήματα στον ακροατή. Συνεπώς, η εκφραστικότητά της υπό αυτούς τους όρους αποδίδεται στη δύναμή της να συγκινήσει τον ακροατή (Davies S., 1994) .

Ανεξάρτητα από τις θεωρίες αυτές, η άποψη του μέσου ακροατή είναι ότι η μουσική κατέχει αναμφισβήτητα τρομακτική δύναμη και έχει μεγάλη επίδραση στον εσωτερικό μας κόσμο, τον κόσμο των συναισθημάτων. Έχει τη δύναμη να δημιουργεί ισχυρά συναισθήματα με άμεσο και

ταχύτατο τρόπο (Kenealy P.,1988;Rosenfeld A.H.,1985). Είναι ένα άριστο μέσο έκφρασης συναισθημάτων (Ostwalt P.E.,1966) και έχει τη δύναμη να επηρεάζει διαθέσεις (Wheeler B.L.,1985).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

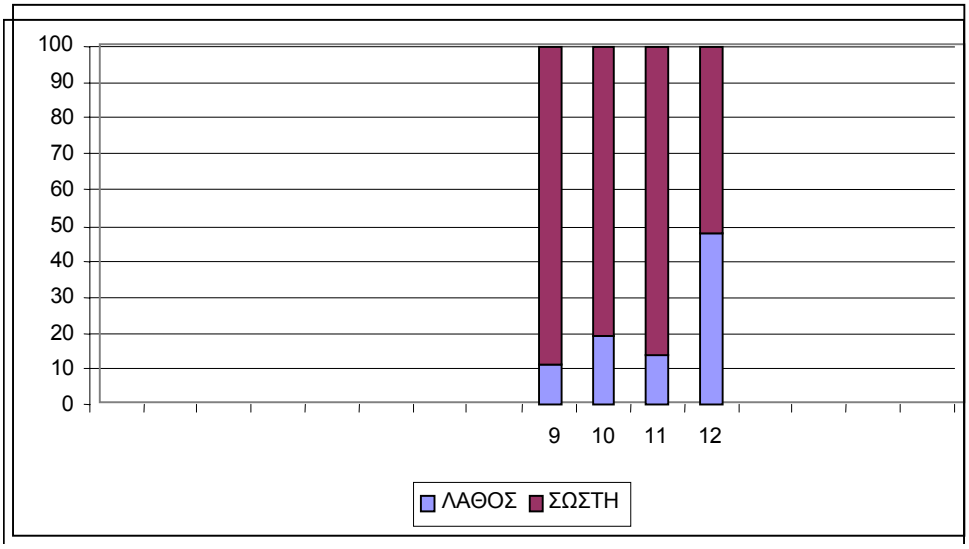
Οι μεταβλητές που έχουμε στην διάθεση μας ανήκουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες στις ανεξάρτητες και στις εξαρτημένες. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι χωρισμένες σε δύο κατηγορίες, αυτές που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο και ηλικία) και αυτές που αφορούν τους γονείς (επίπεδο μόρφωσης, επάγγελμα μητέρας και πατέρα και μουσική παιδεία).

Οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν τις 4 ερωτήσεις που αξιολογούν την ικανότητα του υποκειμένου να κατανοεί τόσο το συναισθηματικό περιεχόμενο ενός μουσικού κομματιού όσο και να το εκφράζει αποδίδοντάς του έναν χαρακτηρισμό. Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται στον Πίνακα 3, ενώ η κατανομή σωστών και λάθος απαντήσεων δίνεται στο Σχήμα 1.

Απόσπασμα	mus-9	mus-10	mus-11	mus-12
Μη Αναγνωρίσιμο	0,0	0,0	0,0	0,0
Χαρά	**88,6**	1,8	5,3	20,2
Λύπη	1,8	7,9	**86,0**	3,5
Θυμός	6,1	9,6	2,6	**51,8**
Φόβος	3,5	**80,7**	6,1	24,6
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 3: Η κατανομή των απαντήσεων στα 4 ερεθίσματα

Η αναγνώριση της χαράς που εκφράζεται στο mus-9 , επιτυγχάνει ποσοστό 88,6%, ενώ μόλις 11,4% των υποκειμένων απαντά λάθος. Η λύπη (mus-11) αναγνωρίζεται από το 86% των υποκειμένων, ενώ το υπόλοιπο 14% απαντά λάθος. Ο φόβος (mus-10) αναγνωρίζεται επιτυχώς κατά 80,7% και ο θυμός (mus-12) ερμηνεύεται σωστά από το 51,8% των υποκειμένων. Μάλιστα παρατηρούμε ότι το 24,6% χαρακτήρισε το κομμάτι 12 ως εκφραστικό του φόβου, και το 20,2% ως εκφραστικό της χαράς.



Σχήμα 1: Η κατανομή των σωστών και λάθος απαντήσεων στα 4 ερεθίσματα

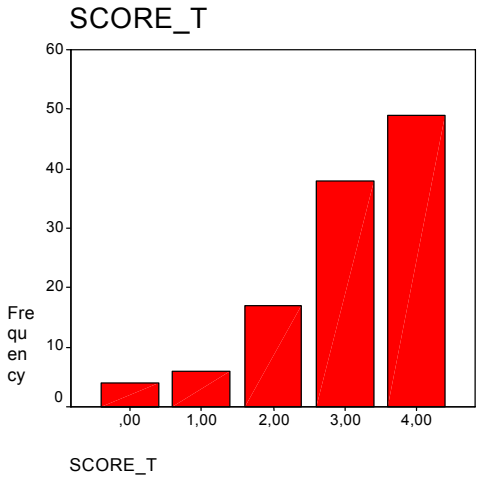
Στον Πίνακα 4 και το Σχήμα 2, δίνεται η κατανομή του δείκτη «Score_T», ο οποίος δείχνει τη συνολική επίδοση στο πείραμα, ενώ στον Πίνακα 5 δίνονται περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του. Παρατηρούμε ότι έχει μέση τιμή 3,1 και ελάχιστο 0, δηλαδή τα παιδιά δίνουν κατά μέσο όρο 3 σωστές απαντήσεις στο πείραμα (77,50% επιτυχία), ενώ υπάρχουν παιδιά (3,5%) που δεν δίνουν καμία σωστή απάντηση.

Σωστές Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική
,00	4	3,5	3,5
1,00	6	5,3	8,8
2,00	17	14,9	23,7
3,00	38	33,3	57,0
4,00	49	43,0	100,0
Total	114	100,0	

Πίνακας 4: Η κατανομή του δείκτη Score_T

Statistics		SCORE_T
Questions		4
N	Valid	114
	Missing	0
Minimum		,00
Maximum		4,00
Mean		3,0702
Median		3,0000
Mode		4,00
Std. Deviation		1,05360
Skewness		-1,159
Std. Error of Skewness		,226
Kurtosis		,891
Std. Error of Kurtosis		,449
Range		4,00
Sum		350,00
Percentiles	25	3,0000
	50	3,0000
	75	4,0000

Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του SCORE_T



Σχήμα 2: Η κατανομή του Scores_T

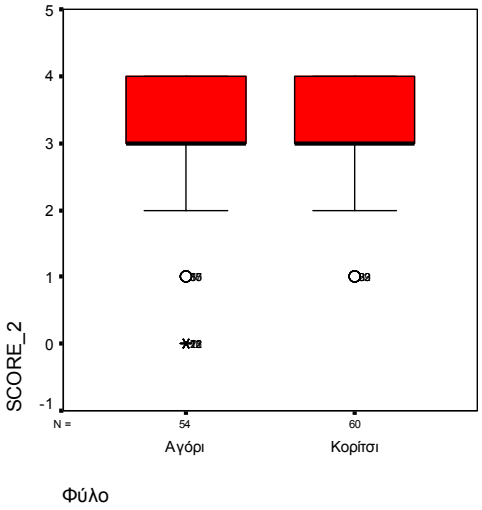
Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την στατιστική ανάλυση δίνονται στον Πίνακα 6. Διευκρινίζουμε ότι το σύμβολο του πλήν (-) δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση τον εκάστοτε παράγοντα, ενώ το σύμβολο (↑) δείχνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση και μάλιστα αυτή είναι ανάλογη με την αύξηση του επιπέδου του παράγοντα.

Παρατηρούμε ότι η ηλικία του παιδιού είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητά του να μεταφράζει το συναίσθημα στη μουσική (έλεγχος Kruskal-Wallis). Μάλιστα, όσο αυξάνει η ηλικία του παιδιού αυξάνει και ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων στις οποίες απαντά σωστά (Πίνακας 7). Το φύλο (έλεγχος Mann-Whitney)δεν φαίνεται να επιφέρει διαφοροποιήσεις (Σχήμα 3), όπως και η μουσική επιμόρφωση των γονέων. Το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα αποτελούν παράγοντες επιρροής μόνο σε συγκεκριμένους δείκτες. Το ίδιο ισχύει και για την μητέρα (έλεγχοι Kruskal-Wallis).

Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν ανήκουν στην οικογένεια των μη παραμετρικών ελέγχων, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι ίσο με 5%.

	Παράγοντας Διαφοροποίησης						
Όνομα Δείκτη	Φύλο Παιδιού	Ηλικία Παιδιού	Μορφωτικό επίπεδο Πατέρα	Επάγγελμα Πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας	Επάγγελμα Μητέρας	Μουσική Εκπαίδευση Γονέων
Χαρά	–	↑	–	–	–	↑	–
Λύπη	–	↑	–	–	–	-	–
Φόβος	–	↑	–	↑	–	↑	–
Θυμός	–	↑	–	–	↑	–	–
Score_T	–	↑	–	–	–	↑	–

Πίνακας 6: Οι δείκτες



Σχήμα 3:Κατανομή του Score_T με παράγοντα το φύλο

	Ηλικία (μήνες)	N	Mean	Std. Deviation
score_T	50-70 Μηνών	28	2,428	1,25988
	71-85 Μηνών	18	2,722	,82644
	86-100 Μηνών	34	3,058	1,01328
	101-115 Μηνών	34	3,794	,41043
	Total	114	3,070	1,05360

Πίνακας 7: Κατανομή του Score_T με παράγοντα την ηλικία

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, κάποια συμφωνούν με πορίσματα προγενέστερων ερευνών, και άλλα όχι. Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας, η παρούσα έρευνα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι αποτελεί έναν παράγοντα , ο οποίος επηρεάζει την ικανότητα αναγνώρισης και των τεσσάρων υπό μελέτη συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όσο αυξάνει η ηλικία, βελτιώνεται και το επίπεδο σωστής συναισθηματικής εκτίμησης των μουσικών ιδιοτήτων. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με προγενέστερες έρευνες όπως αυτές των Cunningham & Sterling (1988), Terwogt & van Grinsven (1988), Robazza C., Macaluso C. και D'Urso V. (1994), οι οποίες χρησιμοποίησαν παρόμοια μεθοδολογία με τη παρούσα μελέτη, ζητώντας από τα ανήλικα υποκείμενα να αντιστοιχίσουν κάθε μουσικό απόσπασμα με έναν από τους όρους χαρά, λύπη, θυμός, φόβος. Και άλλες έρευνες όμως όπως των Trunk (1981), Kastner M.P., Crowder R.G. (1990), Dolgin & Adelson (1990), Nawrot (2003), Schellenberg & Thompson (2006), Stacho (2006) που ακολούθησαν διαφορετική μεθοδολογία (π.χ. αντιστοιχίσεις των αποσπασμάτων με εκφράσεις προσώπου) οδηγήθηκαν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Έρευνες που δεν εντόπισαν ηλικιακές διαφορές είναι των Kratus (1993) και Giomo C. (1993), οι οποίοι ανίχνευσαν ένα μεγάλο βαθμό συνέπειας μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιών στην ερμηνεία του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής. Οι διαφορές στα συμπεράσματα αποδίδονται στο γεγονός ότι χρησιμοποίησαν για επικύρωση των σωστών απαντήσεων τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των υποκειμένων και όχι αυτές των ενηλίκων όπως έκαναν οι προηγούμενοι. Άλλωστε οι Giomo (1993) και Kratus (1993) στηρίχθηκαν στις συναισθηματικές διαστάσεις που πρότεινε ο Wedin (1972) και δεν χρησιμοποίησαν διακριτούς όρους, η χρήση των οποίων καταδεικνύει τις αναπτυξιακές διαφορές.

Αναφορικά με το φύλο, τα ευρήματα ποικίλουν, παρά το γεγονός ότι ο Brody (1985) υποστηρίζει ότι δεν αποδεικνύεται ερευνητικά η υπεροχή κανενός φύλου στην αναγνώριση συναισθημάτων σε κοινωνικές καταστάσεις, σε εκφράσεις προσώπου, στον τόνο της φωνής, ή στη μουσική. Η παρούσα μελέτη ταυτίζεται με την άποψη αυτή, δεδομένου ότι δεν εντοπίστηκε καμία επίδραση του φύλου στο συναισθηματικό προσδιορισμό των μουσικών ερεθισμάτων του πειράματος. Σε όμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και προγενέστερες έρευνες των Sopchak (1955), Swanwick (1973), Hirsch (1981), Tharinger (1981), Trunk (1981), Lathom W.B., Lubin B.& Havlicek L. (1984), Bezooyen (1984), Giomo C. (1993).

Υπάρχουν όμως και αντίθετες απόψεις όπως αυτές των Dimitrovsky (1964), Field & Walden (1982), Denninger (1983), οι οποίοι μελετώντας υποκείμενα 3 έως 12 ετών, κατέληξαν ότι τα κορίτσια ήταν περισσότερο ικανά να αναγνωρίσουν ή να αντιληφθούν τα συναισθήματα, από ότι τα αγόρια. Τη γυναικεία υπεροχή επιβεβαιώνουν και οι Terwogt & van Grinsven (1988), Kratus (1993), Cunningham & Sterling (1988). Η ανομοιογένεια των πορισμάτων σχετικά με το ρόλο του φύλου υποδεικνύει ότι το ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν το επάγγελμα των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο δεν έχουμε πορίσματα από προγενέστερες έρευνες. Ερευνητές όπως οι Jenkins (1977), Parker (1962,1978)και Giomo (1992) μελέτησαν εάν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται με την ερμηνεία της διάθεσης στη μουσική και τη συναισθηματική ευαισθησία των υποκειμένων. Οι δύο πρώτοι δεν εντόπισαν καμία επίδραση του παράγοντα αυτού, ενώ η Giomo, εξετάζοντας παιδιά ηλικίας 5 και 9 ετών, κατέληξε ότι η κοινωνικοοικονομική τάξη επηρεάζει την ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων στη μουσική, παρατηρώντας ότι οι συνολικές επιδόσεις της μεσαίας και χαμηλής τάξης ήταν σημαντικά χαμηλότερες από αυτές της υψηλής.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει την ερμηνεία κανενός συναισθήματος μεμονωμένα, ούτε τη συνολική επίδοση στο πείραμα. Το ίδιο αποδεικνύεται και για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, με τη διαφορά ότι φαίνεται να επηρεάζει θετικά μόνο την αναγνώριση του θυμού. Ομοίως, το επάγγελμα του πατέρα επιδρά μόνο στην ερμηνεία του φόβου, ενώ της μητέρας στη χαρά, το φόβο και τη συνολική επίδοση των υποκειμένων. Μάλιστα, διαφαίνεται αναφορικά και με τους δύο γονείς, ότι καλύτερες επιδόσεις επιτυγχάνουν τα παιδιά των ειδικευμένων υπαλλήλων, έναντι των ανέργων, των εργατών και των ανώτερων υπαλλήλων.

Όσον αφορά τη μουσική εκπαίδευση των γονέων, αποδεικνύεται ότι δεν επηρεάζει την ερμηνεία του συναισθήματος στη μουσική. Ελλείψει μελέτης του παράγοντα αυτού δεν έχουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα. Έχει ανιχνευθεί μόνο η επιρροή της μουσικής εκπαίδευσης των ίδιων των υποκειμένων. Η Giomo (1992) μελέτησε το μουσικό περιβάλλον του σπιτιού και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα που προέρχονταν από φτωχό μουσικό σπιτικό περιβάλλον, εκτέλεσαν το τεστ με σημαντικά καλύτερη επίδοση. Η εξήγηση που δίνει η ερευνήτρια είναι ότι τα παιδιά με μουσικές εμπειρίες, κουβαλούν στερεότυπα που τα εμποδίζουν να αντιμετωπίσουν τη μουσική ολιστικά και να πετύχουν έτσι ορθότερες εκτιμήσεις του συναισθηματικού της χαρακτήρα (1992, σελ.168). Το σίγουρο είναι ότι και η επιρροή αυτού του παράγοντα απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Στη συνολική επίδοση των υποκειμένων στα τέσσερα συναισθήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα αποδεικνύεται ότι ευκολότερα αναγνωρίζεται η χαρά (88,6%), έπεται η λύπη με ποσοστό επιτυχίας 86%, ο φόβος με 80,7% και τελευταίος ο θυμός με ποσοστό αναγνωρισιμότητας 51,8%. Το στοιχείο αυτό είναι σύμφωνο με όλες τις σχετικές προηγούμενες έρευνες, με τη διαφορά ότι ως πιο δύσκολα αναγνωρίσιμο άλλοι ερευνητές εντόπισαν το φόβο και όχι το θυμό (Dolgin & Adelson, 1990).

Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν εφόσον περιοριζόμαστε και γεωγραφικά, και ως προς τα υπό μελέτη συναισθήματα και το υπό μελέτη μουσικό ύφος. Η επιρροή πολιτισμικών παραγόντων στη συναισθηματική ερμηνεία της μουσικής αποτελεί έναν προβληματισμό σοβαρό, που αμφισβητεί την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων των ερευνών που προσανατολίζονται εμπειρικά στη χρήση της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής. Και αυτό αποτελεί μεγάλο μειονέκτημα και ταυτόχρονα ερευνητικό κενό στη σχετική εμπειρική βιβλιογραφία. Δυστυχώς, οι διαπολιτισμικές έρευνες που μελετούν την ερμηνεία του συναισθηματικού χαρακτήρα της μουσικής είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Οι Backwill & Thompson (1999), υπέβαλλαν τα υποκείμενά τους (ανήκοντα στο δυτικό πολιτισμό) σε ένα μουσικό τετ αναγνώρισης της χαράς, της λύπης, του θυμού και της γαλήνης σε 12 Hindustani Raga αποσπάσματα (μουσική της Βόρειας Ινδίας). Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι ακροατές είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα που εκφράζονται στη μουσική μη οικείας κουλτούρας. Διαφορετικά στοιχεία έδωσε η έρευνα του Xueli Tan (2006), ο οποίος εξετάζοντας επίσης την ικανότητα αντίληψης της χαράς και της λύπης από δυτικούς ακροατές σε κομμάτια κινεζικής μουσικής, διαπίστωσε ότι πέτυχαν κατά το ήμισυ τις σωστές απαντήσεις, ενώ στο άλλο μισό τεστ έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό για τον ερευνητή σημαίνει ότι ναι μεν οι άνθρωποι από τη γέννησή τους έχουν μία ικανότητα να ερμηνεύουν και να συνδέουν κάποια χαρακτηριστικά τη μουσικής με συγκεκριμένα συναισθήματα, όμως είναι επίσης ευάλωτοι σε πολιτισμικές και περιβαλλοντικές επιρροές.

Το γεγονός ότι επικρατεί η δυτική μουσική στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, και οι ελάχιστες διαπολιτισμικές έρευνες δίνουν αντιφατικά αποτελέσματα, δεν μπορεί να επιβεβαιώσει την ύπαρξη ή μη πολιτισμικών διαφορών στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής. Το σίγουρο είναι ότι στο μέλλον απαιτείται πολυετής έρευνα στον τομέα αυτό, με τη χρήση ποικίλων μουσικών ερεθισμάτων διαφορετικών πολιτισμών, όπως επίσης και η επιλογή υποκειμένων με διαφορετική κουλτούρα.

Η αποδεικνυόμενη ηλικιακά πρώϊμη ανάπτυξη της ικανότητας ερμηνείας της συγκίνησης στη μουσική, ενισχύει την άποψη ότι είναι απαραίτητη η ένταξη των συναισθηματικών αντιδράσεων στο πρόγραμμα της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Regelski T.,1981;Tait & Haack,1984;Reimer B.,1989). Τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, στοιχείο που θα πρέπει να εκμεταλλευτούν οι μουσικοπαιδαγωγοί, εφόσον είναι ευρέως γνωστό πόσο σημαντικό είναι να μάθει το παιδί να εκφράζεται συναισθηματικά, αλλά και να αναγνωρίζει το συναισθηματικό status διαφόρων γεγονότων και περιστάσεων. Η έκφραση των συναισθημάτων προκαλεί λύτρωση και κάθαρση, ενώ η εκπαίδευση για το διαχωρισμό και την αναγνώρισή τους λύνει προβλήματα και βελτιώνει τις ανθρώπινες σχέσεις, δημιουργώντας νέα κανάλια επικοινωνίας και κατανόησης. Άλλωστε, δεδομένου ότι η μουσική είναι προσιτή και αγαπητή από όλες τις ηλικίες, είναι ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί από τους παιδαγωγούς εποικοδομητικά και συστηματικά στην εκπαίδευση, ώστε να προάγουν τη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών και να βελτιώσουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και ωριμότητα.

Παράλληλα θα λέγαμε ότι τα παιδιά που τους δίνονται ευκαιρίες για μουσική ακρόαση: 1)γίνονται προσεκτικοί και επιλεκτικοί ακροατές, γεγονός που τα αναπτύσσει νοητικά, 2)ευαισθητοποιούνται στα μουσικά στοιχεία και τον ιδιωματικό χαρακτήρα του κάθε ήχου,

3)αποκτούν αισθητικό κριτήριο και αισθητική καλλιέργεια, 4)μέσα από την ενεργητική ακρόαση γίνονται περισσότερο δημιουργικά και παραγωγικά, 5)διδασκόμενα να περιγράφουν με ακρίβεια συναισθήματα και συναισθηματικές καταστάσεις που αντιλαμβάνονται στη μουσική εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματα και να επικοινωνούν ουσιαστικά.

Η επιστημονικά άρτια μελέτη της ερμηνείας των συναισθηματικών ιδιοτήτων της μουσικής και των πρακτικών εφαρμογών της, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο αρωγό στο ζητούμενο της εποχής, την καλλιέργεια και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, εξανθρωπισμού της παιδείας και βελτίωσης του επιπέδου της σύγχρονης ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Backwill, L.L. & Thompson, W.F. (1999). A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and cultural cues. *Music Perception,* **17**, pp.43-64.

Bell K.(1914).*Art.*New York:G.P.Putnam's Sons.

Bezooyen, R. (1984). *Characteristics and recognizability of vocal expressions of emotion.* Dordrecht, Holland:Foris.

Brody L.R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, **53**, pp.102-149.

Budd Malcolm (2001). *Music and the emotions: The philosophical theories.* London: Routledge.

Cooke D.(1959).*The language of emotion.*Oxford:Oxford University Press.

Cunningham J.G. & Sterling R.S.(1988).Developmental change in the understanding of affective meaning in music.*Motivation and emotion,***12**(4), pp. 399-413.

Davies S.(1994).*Musical meaning and expression.* New York: Cornell University Press.

Denninger, M.S. (1983). Developmental and individual differences in children's categorization of emotional stimuli. Ph.D. Dissertation. 165 pp., Pennsylvania State University.

Dimitrovsky, L. (1964). The ability to identify the emotional meaning of vocal expressions at successive age level. In Davitz, J.R. (ed.) *The Communication of Emotional Meaning,* pp.69-86. New York: McGraw-Hill.

Dolgin K.G. & Adelson E.H.(1990).Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally-presented melodies.*Psychology of music***,18***,* pp.87-98.

Field, T.M. and Walden, T.A. (1982). Production and Perception to facial expressions in Infancy and Early Childhood. *Advances in Child Development and Behavior,* **16**, pp.169-211.

Giomo C.(1993).An experimental study of children's sensitivity to mood in music. *Psychology of Music,***21***,* pp.141-162.

Hanslick,E.(1957).*The beautiful in music.*(Trans. By G.Cohen).Indianapolis:Liberal Arts Press.

Jenkins, J.M.D. (1977). The relationship between maternal parents' musical experience and the musical development of two- and three-year-old girls. Ed.D. Dissertation. 150 pp. ,North Texas State University.

Kastner M.P. & Crowder R.G.(1990). Perception of the major/minor dinstiction:Emotional connotations in young children.*Music Perception,***8**(2), pp. 189-202.

Kenealy,P.(1988).Validation of a music mood induction procedure:Some preliminary findings.*Cognition & Emotion***,2***,* pp. 41-48.

Kratus J.(1993).A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of music,***21**, pp. 3-19.

Langer S.K.(1942).*Philosophy in a new key.*Campridge,Mass.:Harvard University Press

Langer S.K.(1953).*Feeling and form.*New York:Scribner's.

Lathom, W.B.; Lubin,B. & Havlicek, L. (1984). Effect of three types of music on mood and feelings. *Missouri Journal of Research in Music Education*, **5**(2),pp.7-22.

Meyer,L.B.(1956).*Emotion and meaning in music.*Chicago:University of Chicago Press.

Nawrot, E.S. (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, **31**(1), pp.75-92.

Ostwald,P.E.(1966).Music and human emotions.*Journal of Music Therapy,***3***,* pp. 93.

Parker, O.G. (1962). A study of the relationship of aesthetic sensitivity to musical ability, intelligence and socioeconomic status. Ed.D. Dissertation. 168pp. University of Kansas.

Parker, O.G. (1978). The relationship of musical ability, intelligence and socioeconomic status to aesthetic sensitivity. *Psychology of Music*, **6**(2), pp.30-35.

Pratt C.C.(1954).The design of music.*Journal of Aesthetics and Art Criticism,***12***,* pp.289-300.

Regelski,T.(1981).*Teaching general music.*New York:Schirmer.

Reimer,B.(1989).*A philosophy of music education*(2nd ed.).Englewood Cliffs,New Jersey: Prentice-Hall.

Robazza C.,Macaluso C. & D'Urso V.(1994).Emotional reactions to music by gender,age, and expertise. *Perceptual and Motor Skills,***79***,* pp.939-944.

Robinson Jenefer (1997). *Music and Meaning*. New York: Cornell University Press.

Rosenfeld ,A.H.(1985).Music,the beautiful disturbet.*Psychology Today***,*19(**12), pp.48-56.

Schellenberg, E.G. & Thompson, W.F. (2006). Decoding emotion in music and speech: A developmental perspective. In Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9),*pp.667. Bologna/Italy, August 22-26 2006.

Sopchak, A.L. (1955). Individual Differences in Responses to different types of music, in relation to sex, mood and other variables. *Psychological Monographs: General and Applied,* **69**,no.11 (whole no.396).

Stacho, L. (2006). Interpretation of the emotional content of musical performance by 3- to 6-year-old children. In Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9),*pp.504-511. Bologna/Italy, August 22-26 2006.

Swanwick, K.(1973). Musical Cognition and Aesthetic Response. *Bulletin of the British Psychological Society*,**26**, pp.285-289.

Taait,M. & Haack,P.(1984).*Principles and processes of music education.*New York:Teachers College Press.

Terwogt M.M. & Van Grisven F. (1988). Recognition of emotions in music by children and adults. *Perceptual and Motor Skills*, **67**, pp.697-698.

Tharinger, D. (1981). The development of the child's Psychological Understanding of Feelings. Ph.D. Dissertation. 186 pp., University of California, Berkeley.

Trunk, B. (1981). Children's perception of the emotional content of music. Ph.D Dissertation.75 pp., The Ohio State University.

Walton K.(1997).Listening with imagination:Is music representational?In J.Robinson (Ed.),*Music and meaning* (pp.57-82).New York:Cornell University Press.

Wedin L.(1972).A multidimensional study of perceptual-emotional qualities in music. *Scandinavian Journal of Psychology,***13***,* pp.1-17.

Wheeler,B.L.(1985).Relationship of personal characteristics to mood and enjoyment after hearing live and recorded music and to musical taste.*Psychology of Music,***13,** pp. 81-92.

Xueli, T. (2006). A cross-cultural study of the perception of emotions in music: Effects of rhythm and pitch. In Baroni, M. , Addessi, A.R., Caterina, R., Costa, M. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9),*pp.1095. Bologna/Italy, August 22-26 2006.

Βιογραφικό

Δέσποινα Μπουλντή: Γεννήθηκε στα Ψαχνά Ευβοίας. Είναι Πτυχιούχος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου εκπονεί τη διδακτορική της διατριβή ενώ είναι υπότροφος του Ιδρύματος 'Προποντίς'. Είναι επίσης Πτυχιούχος Πιάνου και Ανώτερων Θεωρητικών (Αρμονία, Αντίστιξη, β΄ έτος Φούγκας). Έχει λάβει μέρος σε πολλά σεμινάρια εκ των οποίων και ο Μονοετής Κύκλος Σπουδών των Μουσικοπαιδαγωγικών Συστημάτων C.Orff και Dalcroze της Σχολής Μωραϊτη. Έχει διδάξει Μουσική Αγωγή σε Ωδεία, Παιδικούς Σταθμούς και Νηπιαγωγεία, ενώ από το 2003 εργάζεται ως Νηπιαγωγός στην Δημόσια Προσχολική Εκπαίδευση. Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε, της ISME και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε . Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μουσική, παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, όπως επίσης και ζητήματα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της μουσικής.

Curriculum Vitae

Despina Bouldi was born in Psahna of Evia. She holds a BA degree in Kindergarten Teaching from University of Ioannina, where she works on her Ph.D. thesis, while she is a Propondis Foundation scholar. She also holds a degree in Piano and in Music Theory (Harmony and Counterpoint degrees). She has taken part in many seminars and she has attended the one-year course of Moraitis School on Orff's and Dalcroze's musicpedagogical methods. She has taught music at preschool age in schools and conservatories, while since 2003 she works as a kindergarten teacher in public primary education. She is a member of G.S.M.E. and I.S.M.E. Her research interests are related to emotional responses to music at all ages and particular at the preschool and school age as well as to emotional intelligence in relation to music.

Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα από Μουσικές Δραστηριότητες στο Γλωσσικό Μάθημα

Πολυζώη Γεωργία
geopappol@hotmail.com

Keywords: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διαθεματικές Δραστηριότητες, Γλώσσα, Μουσική
Emotional Intelligence, Cross Thematic Activities, Language, Music

Περίληψη
Η παρούσα εργασία θα αναδείξει τρόπους διασύνδεσης του γλωσσικού μαθήματος με τη μουσική, με βάση το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σημερινού σχολικού περιβάλλοντος, προτείνονται διαθεματικές ασκήσεις και δραστηριότητες που συνδράμουν στην ανάπτυξη και τη βελτίωση ποικίλων δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών μας και στην οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει άμεσα την κοινωνική θέση των παιδιών και είναι αναγκαία για να λειτουργούν ως ομάδα στο πλαίσιο της τάξης.

The development of emotional intelligence through musical activities in the language lesson.

Abstract
The present essay will propose ways of connecting the Greek Language Lesson with music, according to the present Curriculum and Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education. Taking under consideration the multicultural reality of today's school, cross thematic exercises are proposed as well as activities which will practically assist the development of the emotional quotient of the pupils and the construction of healthy interpersonal relationships. The development of emotional intelligence directly affects children's social status and enables them to act as a team in the class.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ευνοούν τις διασυνδέσεις μεταξύ των επιμέρους μαθημάτων. Στην παρούσα εισήγηση προτείνονται μουσικές δραστηριότητες για το γλωσσικό μάθημα με σκοπό την ανάπτυξη, καλλιέργεια και αξιοποίηση του λόγου, αλλά και γενικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Οι δραστηριότητες αυτές συνδράμουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές (π.χ. η δεξιότητα της επικοινωνίας).[1] Με τη διασύνδεση αυτή εξυπηρετούνται κύρια στόχοι ψυχοσυναισθηματικοί (ανάπτυξη θετικής στάσης, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση) και κοινωνικοί (ανάπτυξη ομαδικότητας, αλληλοαποδοχής κλπ.), οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σημερινού σχολικού περιβάλλοντος και βοηθούν τα παιδιά να λειτουργήσουν ως ομάδα στο πλαίσιο της τάξης (όπως προβάλλεται και από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

[1] ΦΕΚ 303/Β, 13-3-2003, σελ. 3739

Εκπαίδευση, πολιτισμική πραγματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη

Η πολυπολιτισμική δομή των τάξεων στα σχολεία σήμερα[2] επιβάλλει να ληφθούν μέτρα προς μια κατεύθυνση που θα προάγει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κι αυτό σαφώς αναγνωρίζεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων - οι θεσμοί απευθύνονται ισότιμα σε όλους - και η καλλιέργεια της ιδέας της συνεργασίας αποτελούν βασικές επιδιώξεις, που πρέπει να σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.[3] Λαμβάνοντας υπόψη το διαπολιτισμικό πρότυπο το οποίο, σύμφωνα με τον H. Essinger, διέπεται συνοπτικά από τέσσερις βασικές αρχές: ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης,[4] κρίνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός, αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του/της, είναι δυνατό να παρέμβει και να μετασχηματίσει την επιδεκτικότητα ανταπόκρισης των μαθητών/τριών του/της ως προς αυτές τις αρχές και να ρυθμίσει τις εξισορροπητικές βελτιώσεις των Προγραμμάτων.

Με προοπτική να ενεργοποιηθεί η αυθεντικότητα και κοινά αποδεκτή δυναμικότητα της αλληλεπίδρασης που εμπεριέχεται στη διαδικασία της μάθησης, δανειζόμαστε για τη σχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Δημοτικό Σχολείο τον ορισμό της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής «ως την οργάνωση κοινής διδασκαλίας, μάθησης, παιχνιδιού και εργασίας υπό μια διπλή προοπτική: αυτής της ισότητας και αναγνώρισης της διαφοράς».[5] Πώς θα ανατραπεί η σχέση σύγκρουσης – αποδοχής της διαφορετικότητας των κανόνων και των αξιών των ξένων με τους κανόνες και τις αξίες της χώρας υποδοχής, μια σχέση αέναα εξελισσόμενη, διαλογική και αλληλεξαρτώμενη;

Σημαντικός είναι εδώ ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συντελεί κι αυτή ως ένα είδος εγγραμματισμού, του «συναισθηματικού εγγραμματισμού».[6] **Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καθοριστική για τις δυνατότητες ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων που βασίζονται στην αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους.**[7] Ο Χ. Γκόβαρης την αναφέρει ως βασική στην επίτευξη της στοχοθεσίας προς μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και της δημιουργίας προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και οι Hatch και Gardner την αναγνωρίζουν ως ένα από τα χαρακτηριστικά συστατικά της διαπροσωπικής νοημοσύνης, μίας από τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης.[8]

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως έννοια, είναι σύνθετη. Αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) και περιλαμβάνει μια σειρά από ικανότητες, χαρακτηριστικά και δεξιότητες.[9] **Είναι προϊόν δύο κυρίως δεξιοτήτων: της ατομικής (εστιάζει περισσότερο στο άτομό μας) και της κοινωνικής**

---

[2] Έρευνες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (Ε.Σ.Υ.Ε.), κατά το σχολικό έτος 2004-05, δείχνουν ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν συνολικά 60.614, 53.692 αλλοδαποί και 6.922 παλιννοστούντες μαθητές, δηλαδή το 10% περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Από αυτούς 25.937 μαθητές (24.236 αλλοδαποί και 1.701 παλιννοστούντες) παρακολουθούσαν μαθήματα σε σχολεία της Αττικής. Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας

[3] ΦΕΚ 303/Β, ό.π., σελ.3738

[4] Στο: Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ., (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις,* Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός, σελ. 89

[5] Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ., ό.π., σελ. 75

[6] Ο όρος χρησιμοποιείται ως αντώνυμο του «συναισθηματικά αναλφάβητος» των M. B. Freedman και B. S. Sweet, στο: Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη,* Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 428

[7] Goleman, D., ό.π., σελ. 78 - 79 και στου ιδίου:(2000), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 52

[8] Γκόβαρης, Χ., (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός, σελ. 172

[9] Πλατσίδου, Μ., *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας,* στο: Επιστήμες της Αγωγής, τευχ. 1/2004, σελ.28

ικανότητας (ο τρόπος με τον οποίο φερόμαστε στους άλλους). Ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας σχετίζονται μεταξύ τους, παίρνουν αποφάσεις και αντιδρούν απέναντι σε άλλες ομάδες καλείται «**ομαδική συναισθηματική νοημοσύνη**». Η εστίαση αφορά την ομάδα ως σύνολο και τις δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων των μελών της, των σχέσεων μεταξύ τους και των σχέσεων της ομάδας με άλλες ομάδες.[10] Η κάλυψη αυτών των αναγκών πραγματοποιείται μόνο στη βάση της ισοτιμίας, της αλληλοαποδοχής και της συναντίληψης, που θα καταλήξει στην αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών.

Ο ρόλος της μουσικής

Η συμβολή της μουσικής στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης ενός συνόλου τυπικών και άτυπων μορφών καλλιέργειας της ψυχοδυναμικής της ομάδας της τάξης και είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ως γλώσσα, ως κώδικας επικοινωνίας και ως αντιπροσωπευτικό γνώρισμα κάθε λαού, πολιτισμού και ιστορικής περιόδου. Αν, για παράδειγμα, η κατανόηση και χρήση γλωσσικών κωδίκων προάγει την επικοινωνιακή κατάσταση του ατόμου, το ίδιο ισχύει και για την κατανόηση και χρήση της «γλώσσας» της μουσικής, μιας γλώσσας διεθνούς, σε ό,τι αφορά τους κώδικές της, τα διάφορα ρυθμικά και μουσικά σχήματα, την ποικιλία των μελωδιών, τα ηχοχρώματα κλπ. Είναι η φύση και το περιεχόμενο του μαθήματος που μπορεί να αναδείξει τα κοινά σημεία επαφής σε μια πολυπολιτισμική τάξη και να εξισορροπήσει ή να αμβλύνει τις οποιεσδήποτε ανισότητες, ώστε στο σύνολό της να λειτουργεί για τη δημιουργία της «αίσθησης κοινότητας», όπως την ονομάζει ο Banks.[11]

Η μουσική, ως μέσο αγωγής, είναι μια σύνθετη και διαρκής διαδικασία αισθητικής/διανοητικής ευαισθητοποίησης και ψυχοσωματικής ενεργοποίησης. Ως απώτερο σκοπό έχει την ισόρροπη ανάπτυξη των νοητικών και ψυχικών ιδιοτήτων του ανθρώπου και, τελικά, τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Βασικός στόχος της είναι να βοηθήσει το/τη μαθητή/τρια να βελτιώσει την αυτοαντίληψή του/της και να ξεπεράσει τις τυχόν αδυναμίες του/της μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης.[12]

Η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει με διαδικασίες συναινετικών διαλόγων και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων, με επιχειρηματικό λόγο και ισότητα ευκαιριών ανάπτυξής του, για να είναι δυνατή η διαπολιτισμική συνάντηση (ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης) και για να μπορέσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις επίτευξης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής/πολιτισμικής ταυτότητας.

Διασύνδεση Γλώσσας και Μουσικής: Στοχοθεσία και επιδιωκόμενοι σκοποί

Στη σχολική ηλικία ο γλωσσικός κώδικας των παιδιών είναι περιορισμένος. Μπορεί να είναι «σύντομος, γραμματικά απλός και συντακτικά φτωχός […] και (να) έχει αποκτηθεί χωρίς συστηματική μάθηση.» (Bernstein).[13] Επιπλέον, πολλοί/ές μαθητές/τριες σήμερα μεγαλώνουν σε δίγλωσσο/διπολιτισμικό περιβάλλον, κάτι που πρέπει, επίσης, να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

Σε ό,τι αφορά την ενσυνείδητη αξιοποίηση της γλώσσας, το σχολείο παρεμβαίνει ουσιαστικά σε πολλούς τομείς (λεξιλόγιο, σύνταξη κλπ.) και αυτό συμπεριλαμβάνει και τις ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες του παιδιού, όπως, για παράδειγμα, την επικοινωνία μεταξύ των μελών της

[10] Bradberry, T. – Greaves, J. (2006), *Συναισθηματική νοημοσύνη,* Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, σελ. 55 και 160
[11] Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 172
[12] ΦΕΚ 304/Β, ό.π., σελ. 4083
[13] Βλ. Πόρποδας, Κ. (1993), *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμ. 2, Αθήνα, αυτοέκδοση, σελ. 84

ομάδας.[14] Ο συνδυασμός Γλώσσας και Μουσικής είναι δυνατό να βοηθήσει στο να αναπτυχθούν οι δομές των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων εκείνων που θεμελιώνουν τη δυναμική ανάπτυξη της ομάδας της τάξης, δηλαδή από κοινού το σύνολο των μαθητών μας, αξιοποιώντας την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, όπως τη βιώνουμε και καθημερινά στο σχολείο.

Οι μαθησιακοί στόχοι της Μουσικής κατατάσσονται σε τέσσερις άξονες:

- δεξιότητες εκτέλεσης - έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνου,
- δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας - δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών,
- δεξιότητες αξιολόγησης – ανταπόκριση και αναθεώρηση της εργασίας τους, καθώς και
- ακρόαση και εφαρμογή γνώσης.[15]

Οι άξονες γνωστικού περιεχομένου για τη διδασκαλία της Γλώσσας (για όλες τις τάξεις του Δημοτικού) συνοπτικά είναι:

- Προφορικός λόγος: ομιλία και ακρόαση,
- γραπτός λόγος: ανάγνωση, γραφή και παραγωγή,
- λογοτεχνία,
- λεξιλόγιο,
- γραμματική και
- διαχείριση της πληροφορίας.[16]

Συγκρίνοντας τους άξονες των δύο μαθημάτων, μπορούμε να παρατηρήσουμε ως κοινά στοιχεία:

1. Τη χρήση των αισθήσεων για την επικοινωνιακή ανάπτυξη των μαθητών (ομιλία-ακρόαση).
2. Την κατανόηση των ηχητικών ερεθισμάτων και την ευαισθητοποίησή τους σε αυτά (ακρόαση - αναγνωστικές ικανότητες).
3. Τη χρήση και αξιοποίηση του γραπτού λόγου (γλωσσικά και μουσικά).
4. Την αξία της λογοτεχνίας, ειδικότερα της μελοποιημένης ποίησης και των τραγουδιών.
5. Την ανάπτυξη του λεξιλογίου.
6. Τη γραμματική και το συντακτικό, ως μορφικά και δομικά στοιχεία του λόγου.
7. Τη διαχείριση της πληροφορίας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την αξιοποίησή τους για επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών.

Συμπληρωματικά θα λέγαμε ότι και τα δύο μαθήματα:

1. Έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα.
2. Έχουν γνωστικό περιεχόμενο, αλλά προσβλέπουν επίσης στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.
3. Καλλιεργούν συναισθήματα, στάσεις και αξίες και ωθούν τους μαθητές σε ενεργητική συμμετοχή στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία.
4. Στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Σημαντικός, εξάλλου, για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της Μουσικής, είναι η «μέσω της Μουσικής» προαγωγή πνεύματος συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίηση των παιδιών.[17] Αξίζει να αναφερθεί ότι το Α.Π.Σ. για τη Μουσική επισημαίνει πως πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ικανότητες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ, όπου φοιτούν παιδιά από διάφορες χώρες,

[14] Παρασκευόπουλος, Ι. (1984), *Εξελικτική Ψυχολογία,* Αθήνα, αυτοέκδοση, σελ. 108
[15] Βλ. ΦΕΚ 304/Β, 13-3-2003, σελ. 4070
[16] ΦΕΚ 303/Β, 13-3-2003, σελ. 3745-3748
[17] ΦΕΚ 304/Β, ό.π., σελ. 4072

προτείνεται να αναπτυχθούν δραστηριότητες που θα περιλαμβάνουν μουσική από διαφορετικούς πολιτισμούς.[18]

Αντίστοιχα, μεταξύ άλλων, στους ειδικούς σκοπούς για το μάθημα της Γλώσσας, αναφέρεται ότι ο/η μαθητής/τρια επιδιώκεται να είναι σε θέση να εκφράσει τον εσωτερικό του/της κόσμο ή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

Προτάσεις για διαθεματικές ασκήσεις και δραστηριότητες

Η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, επηρεάζει άμεσα την κοινωνική θέση των παιδιών. Η ρητή δήλωση του (αυτο)συναισθήματος, που απλοϊκά εμπεριέχεται στη φράση «νιώθω καλά, είμαι καλά», συνδηλώνει άρρητα «αισθάνομαι επαρκής». Η σύζευξη, με μια σειρά απλών δραστηριοτήτων, των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας και της Μουσικής αποσκοπεί στο να συνδράμει στην ανάπτυξη και άσκηση αυτών των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μας.

Γι΄ αυτό δεν είναι απαραίτητες πολλές, μακρόπνοες, σύνθετες και δύσκολες εργασίες, αλλά ασκήσεις και δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά, με παιγνιώδη και χαρούμενο τρόπο, να συμμετέχουν ενεργά, αλληλεπιδραστικά και γόνιμα και θα τα ανατροφοδοτήσουν θετικά και άμεσα. Σαφώς, οι στόχοι δε συνάδουν με την ευκολία αυτών των ασκήσεων και, όπως σε κάθε διδακτική ενέργεια, πρέπει να αποτελούν στόχους μάθησης ανώτερου γνωστικού επιπέδου, σύμφωνα και με την ταξινομία του Bloom.[19] Τα νέα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν κάποιες ασκήσεις αυτού του περιεχομένου και αυτής της σκοποθεσίας (π.χ. ρίμες, παιχνιδοτράγουδα κλπ., για ρυθμική ανάγνωση και χρήση κατάλληλου επιτονισμού που εξυπηρετούν την προφορικότητα του λόγου), υπάρχουν, όμως, πολλά περιθώρια ακόμη που παραμένουν ανεκμετάλλευτα.

Α. Γνωριμία με τον ήχο – Συνεργασία σε εταιρικό επίπεδο:

Για τις δραστηριότητες δε χρειάζονται πολύπλοκα μουσικά όργανα. Αρκούν κάποια αυτοσχέδια που κατασκευάζονται εύκολα (υπάρχουν πολλές προτάσεις στα νέα βιβλία Μουσικής). Αρκούν τα μολύβια, οι ξυλομπογιές, το θρανίο, το σώμα μας. Επιλέγεται, αρχικά, ένα μάθημα της Γλώσσας, για παράδειγμα, το «Πάλι μαζί» από την Γ΄ Τάξη (Ενότητα: *Ας γνωριστούμε καλύτερα*), που εισάγει ένα πολυτροπικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης.

Ζητείται από τα παιδιά να ανακαλέσουν σύντομα το περιεχόμενό του και να εντοπιστεί με ποιους τρόπους αντλούνται οι πληροφορίες για την πρώτη μέρα των παιδιών στα σχολεία τους και αν υπάρχουν κενά στις πληροφορίες αυτές. Τους ζητείται να επισημάνουν συγκεκριμένα τι από όλα όσα βλέπουν, ακούν και αισθάνονται τα ίδια γύρω τους, στο δικό τους χώρο (την αίθουσά τους), δε μεταφέρονται ως πληροφορίες εύκολα. Η ποικιλία των απαντήσεων μπορεί να είναι μεγάλη, γίνονται αποδεκτές όλες, αλλά αξιοποιούνται οι ενδιαφέρουσες προς τη στοχοθεσία.

Ο/Η εκπαιδευτικός προτρέπει να αποδελτιωθούν οι ήχοι που παράγονται και ακούγονται την ώρα του μαθήματος και δημιουργεί μια στήλη με τις ονομασίες αυτές στον πίνακα ή σε χαρτί του μέτρου, π.χ. μαρσάρισμα μηχανής, ανθρώπινες ομιλίες, θρόισμα φύλλων κλπ., χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικά χρώματα για τη διάκρισή τους σε φυσικούς και τεχνητούς ήχους. Σε μια δεύτερη στήλη ζητείται να φανταστούν και να καταγράψουν μόνοι/ες τους ήχους που πιθανά ακούν οι

[18] ΦΕΚ 304/Β, ό.π., σελ. 4082

[19] Βρεττός, Ι. – Καψάλης, Αχ. (2002), *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός, σελ. 150

συνομήλικοί/ές τους στις εικόνες του μαθήματος. Αντιστοιχίζονται οι όμοιοι ήχοι. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν και ηχογραφημένοι ήχοι, ως συμπλήρωμα των ερεθισμάτων τους.

Σε εταιρικό επίπεδο προτρέπονται να ανακαλύψουν τρόπους να αναπαράγουν κάποιους ήχους, τους οποίους παρουσιάζουν στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα που παράγονται για να εισαγάγει τους /τις μαθητές/τριες στη μουσική ορολογία: ήχος, ηχόχρωμα, ένταση κλπ. Αφήνει τους μαθητές να επαναλάβουν τους παραγόμενους ήχους, υποδεικνύοντας την τυχαία εναλλαγή της σειράς των εταίρων σε στυλ ping pong, παίζοντας μαζί τους σε ρόλο εμψυχωτή και δημιουργώντας την αίσθηση μιας «συναυλίας», όπου εμπλέκονται ανθρώπινοι και μη ήχοι. Μπορεί να αναπτυχθεί ένας «διάλογος» ανάμεσα σε αυτούς τους ήχους, μια αργή ή πιο γρήγορη εκτέλεση των ήχων, μια σειρά εναλλαγής τους ή παράλληλης εκτέλεσής τους, που θα δώσει ένα ρυθμό κι αυτός ο ρυθμός μπορεί να καταγραφεί με ένα σύμβολο (π.χ. ένα σχήμα, τα αρχικά των ονομάτων των εταίρων κλπ.), ώστε να αποτελέσει έναυσμα για τη διδασκαλία συνθετότερων μουσικών σημείων. Αυτό το μοτίβο (pattern), ως ένα είδος παρτιτούρας, αποτελεί μια πρώτη μουσική σύνθεση, που μπορεί να αποθηκευθεί και επαναληφθεί ή να βελτιωθεί αργότερα, ανάλογα με το ενδιαφέρον το μαθητών – αυτό πρώτιστα αξιολογεί τη διαδικασία και την επίτευξη της στοχοθεσίας της συνεργατικής μάθησης και της επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκε.

Β. Εισαγωγή στον αυτοσχεδιασμό – Ενδοομαδική συνεργασία:

Πολλές ευκαιρίες δίνονται για δημιουργία και ανάπτυξη αυτοσχεδιασμών, γλωσσικών και μουσικών, μέσα από κείμενα της Γλώσσας. Η πορεία που είναι δυνατό να ακολουθηθεί έχει ως εξής:

Επιλέγεται μια φορτισμένη συναισθηματικά λέξη ή φράση, για παράδειγμα, στο μάθημα «Η πτήση των γερανών» της Γ΄ Τάξης (Ενότητα: *Όλοι μια αγκαλιά),* μπορεί να επιλεχτεί ο τίτλος. Πρόκειται για τη γνωστή ιστορία της μικρής Σαντάκο, που με την τέχνη του οριγκάμι (χαρτοδιπλωτική) κατασκεύαζε γερανούς όσο νοσηλευόταν, θύμα κι αυτή της ατομικής βόμβας. Σύμφωνα με έναν ιαπωνικό μύθο η ευχή της να αναρρώσει θα πραγματοποιούταν, αν κατόρθωνε να κατασκευάσει χίλιους γερανούς. Αυτό ποτέ δεν πρόλαβε να γίνει…

Ζητείται, λοιπόν, από τα παιδιά, μετά την κύρια διδασκαλία του κειμένου, να γράψουν ατομικά χαϊκού (haiku), τρίστιχα με εναλλαγή 5-7-5 συλλαβών,[20] ή αυτοσχέδια δίστιχα/ τετράστιχα και να δημιουργήσουν δικές τους διακειμενικές εργασίες πάνω σε κοινό θέμα και περιεχόμενο. Η εργασία γίνεται ατομικά, η τάξη, όμως, είναι χωρισμένη σε ομάδες (τετράδες ή πεντάδες). Οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται να χρησιμοποιήσουν ως φράση - κλειδί, ως πρώτο ή δεύτερο στίχο (ή ως τίτλο) τη φράση που έχει επιλεχθεί, δηλαδή, στην περίπτωση του παραδείγματος, τον τίτλο του μαθήματος.

Στην ανακοίνωση των συνθέσεών τους (ανά ομάδες), μπορεί να παρατηρηθεί έλλειψη νοηματικής συνοχής, να υπάρξει προβληματισμός για την ομοιοκαταληξία, οπότε ίσως χρειαστεί να ξαναπροσπαθήσουν. Συνήθως, όταν χρησιμοποιούνται τέτοια σχήματα λόγου, όπως στην περίπτωση αυτή το σχήμα επαναφοράς, κι όταν τα παραγόμενα ποιήματα αθροιστικά συνθέσουν ένα ευρύτερο όλο, υπάρχει μια μουσικότητα, που δημιουργείται αυτόματα από την επανάληψη της λέξης/φράσης – κλειδί και αυτός ο μορφικός παραλληλισμός μπορεί να αξιοποιηθεί μουσικά.

Στο τέλος, τα ποιήματά τους παρουσιάζονται διαδοχικά και συνδέονται για να πάρουν ενιαία μορφή και να μπορούν να επενδυθούν μουσικά, με ένα απλό ρυθμικό μέτρο (συνήθως ταιριάζουν εδώ τα 2/4) ή κάνοντας χρήση ενός απλού ostinato ή, ακόμα, χρησιμοποιώντας την τεχνική της «πάσας» (pass the ball, όπως στο δημοτικό τραγούδι ή τις παραδοσιακές κρητικές μαντινάδες). Εναλλακτικά υπάρχει η δυνατότητα να συνδυαστεί χοροκίνηση. Εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες τεχνικές, όπως οι:

[20] Βλ. σχετ.: Καλογήρου, Τ. (1999), *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, Αθήνα: Εκδ. ΙΜΠ, σελ. 34

• Ανοιχτές και κλειστές θέσεις (open and close positions), που συνδέονται με τη συναισθηματική κατάσταση και όλα τα σημεία του σώματος είναι αντίστοιχα ανοιχτά ή κλειστά, ανάλογα με αυτό που είναι επιθυμητό να εκφραστεί με το σώμα.

• Οδηγία και ακολουθία (lead and follow), που χτίζει την εμπιστοσύνη και την ευαισθητοποίηση των ατόμων ή των ομάδων, όπως η τεχνική του «καθρέφτη» (κάνουμε ό,τι κάνει κάποιος από την ομάδα ή όλη η ομάδα που παρουσιάζει το ποίημα της), η τεχνική της «ηχούς» (επαναλαμβάνεται η αρχική κίνηση με παραλλαγή), η τεχνική του «σωρού» (τα παιδιά κινούνται ανά ομάδες κάνοντας την ίδια κίνηση ταυτόχρονα), της «σκιάς» (όπου οι ομάδες ακολουθούν κάθε φορά αυτή την ομάδα που το κομμάτι της ακούγεται, επαναλαμβάνοντας σα σκιά τις κινήσεις της) κλπ.

Γ. Θεατρική αγωγή – Συνεργασία σε επίπεδο τάξης (Ολομέλεια):

Μια ενδιαφέρουσα βοήθεια για την ανάπτυξη του επιχειρηματικού λόγου μπορεί να δώσει η φαντασιακή χρήση αντιπαραθετικού λόγου (juxtaposition). Πολλά κείμενα με, επίσης διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς, προσφέρονται, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις. Για παράδειγμα, κείμενα από την ενότητα *Τηλεόραση* (Γλώσσα, Ε΄ Τάξη) και από τις ενότητες *Η ζωή σε άλλους τόπους* και *Πόλεμος και ειρήνη* (Γλώσσα, Στ΄ Τάξη), μπορούν να αξιοποιηθούν διασυνδεόμενα με τη μουσική μέσα από την υπόδυση ρόλων (role play).

Η αντιπαράθεση μπορεί να ξεκινήσει με κάποιο επιχείρημα/ερώτημα από ένα παιδί. Οι μαθητές /τριες σχηματίζουν κύκλο και παίρνουν με τη σειρά το λόγο, συνεχίζοντας το διάλογο μια φορά ξεκινώντας με τη φράση «Ναι, και επιπλέον …» και μια φορά «Ναι, αλλά …», ώσπου όλοι να καταθέσουν μια άποψη υπέρ ή κατά.

Ο/Η εκπαιδευτικός κατευθύνει ποιος θα επαναλάβει δυνατά τη φράση του και πότε. Εναλλακτικά μπορεί να ειπωθούν δύο ή περισσότερες φράσεις μαζί (voice collage), ώσπου να ακουστούν όλες μαζί, σαν κάποιες συζητήσεις που τελευταία παρακολουθούμε στην τηλεόραση. Αν κάθε μια από αυτές επενδυθεί με μια απλή μουσική φόρμα, όπως αυτές των κοινών διαφημιστικών μηνυμάτων (jingles), μπορεί να δημιουργηθεί ένα μουσικό μωσαϊκό (mosaic). Κάποια στιγμή, με ένα παλαμάκι ή ένα άλλο μήνυμα οι φωνές (και οι εκφράσεις) παγώνουν (freeze), δημιουργείται παύση και η άσκηση επαναλαμβάνεται.

Η ποικιλία των βοηθητικών αυτών ασκήσεων για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διασύνδεση της Μουσικής και της Γλώσσας είναι μεγάλη και δεν είναι δυνατό να καλυφθεί στο πλαίσιο αυτής της μελέτης. Η Μουσική στη φάση αυτή δεν κινείται τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός αυτοτελούς μαθήματος ορισμένης ύλης ή ενός γνωστικού αντικειμένου, όσο στη βάση μιας σειράς δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο μια γενικότερη αφύπνιση σχετικά με τη μουσική. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν το περιθώριο στον/στην εκπαιδευτικό να αναπτύξει πρωτοβουλία και να κινηθεί δημιουργικά. Αυτό είναι και το ζητούμενο. Το «ταξίδι» αυτό θα γίνει με τη δική μας συναίνεση, διαφορετικά δε θα γίνει.

Βιβλιογραφία:

Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση

Bradberry, T. – Greaves, J. (2006), *Συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική

Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D. (2000), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Βρεττός, Ι. – Καψάλης, Αχ. (2002), *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός,

Γκόβαρης. Χ, (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός

Καλογήρου, Τ. (1999), *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΠ,

Ματσαγγούρας, Η. (1998): *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ,

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό* Σχολείο, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός

Παπαχρήστος, Κ. (2001), *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία,* Αθήνα, αυτοέκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984), *Εξελικτική Ψυχολογία,* Αθήνα, αυτοέκδοση

Πλατσίδου, Μ., *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας,* στο: Επιστήμες της Αγωγής, τευχ. 1/2004, σελ.27-39

Πόρποδας, Κ. (1993), *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμ. 2, Αθήνα, αυτοέκδοση

Τομασίδης, Χ. (1992), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Δίπτυχο

ΦΕΚ 303/Β, 13-3-2003

ΦΕΚ 304/Β, 13-3-2003

Τα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας και Μουσικής και τα αντίστοιχα Βιβλία Δασκάλου, από:

http://zeus.pi-schools.gr/dimotiko/ (10-1-2007)

Βιογραφικό

Η **Γεωργία Πολυζώη** γεννήθηκε, ζει και εργάζεται ως δασκάλα στην Αθήνα. Είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και δευτεροετής σπουδάστρια στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών. Για πολλά χρόνια εκπονεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων, Μελίνα, Comenius κ.ά. και δίδαξε σε τμήματα αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Έχει επιμορφωθεί και μελετήσει για ποικίλα θέματα σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και σχετικές εργασίες της έχει δημοσιεύσει ή παρουσιάσει σε συνέδρια και σεμινάρια εκπαιδευτικών.

Curriculum Vitae

Georgia Polizoi was born in Athens, where she lives and works as a teacher in Compulsory Education. She has graduated from the Pedagogical Academy in Lamia, the Philosophical School in University of Crete, the Faculty of Primary Education in the National and Kapodistrian University of Athens and now is attending the Maraslio School of Education in Athens. For many years, she has drafted and worked out projects in Environmental Education, Cultural Activities, Melina, Comenius, etc. and has taught foreign pupils. She has studied and been educated in various contemporary teaching approaches and relevant subjects have been edited or presented at conferences and seminars for teachers.

Classical music, teenagers' taste and the classroom: some findings from a curriculum research and development project

Keynote Address

Green Lucy
l.green@ioe.ac.uk

Abstract
This paper firstly examines how some classes of 13 to 14 year-old school pupils in the UK expressed their views of classical music. It will consider the nature of those views, and some of the reasons why young people of this age seem to have such a negative response to the classical field. The paper then traces how the views and responses of many of the pupils underwent some dramatic changes. These occurred during a curriculum research-and-development project, in which pupils learnt to play short pieces of classical music aurally. This involved adopting and adapting the informal learning practices of popular musicians in the classroom setting. The paper will suggest that whilst pupils may appear to be simply prejudiced against classical music, their responses may in fact stem from deeply-felt and thoughtful positions. Furthermore, they are more open to change than music educators often assume. Indeed, it may well be pupils' previous experiences of pedagogy, rather than of classical music itself, that lie behind and influence their perspectives of this musical field.

It is a great honour and pleasure to be here. I am very grateful to the organisers of the conference for inviting me, and to you for attending this presentation. I would like to sincerely apologise for the fact that I have missed the beginning of the conference. This was due to a family commitment, which is something I am sure you will understand.

Introduction

It is generally accepted that teenagers place a high value on music, involving themselves in carefully selected genres and styles which help to construct, affirm and renew their personal and social identities. Needless to say, popular music of various sub-categories is the main-stay in this process of identity-construction. In many cases, it is the only conceivable area of musical life with which teenagers are willing to engage. Even those who take classical instrumental lessons, as we will see, are loathe to describe classical music in favourable terms, at least in situations where they may be overheard by other teenagers. Although such pupils may be involved in playing classical music in lessons or rehearsals, they rarely, if ever, choose to listen to it in their leisure time.

In a recent research project we talked to around 200 pupils, aged 13 to 14, in 41 small groups across eight mixed comprehensive schools in Hertfordshire, a county just north of London. Amongst other things, we asked them a simple question: 'What kinds of music do you like, and what kinds do you dislike?'. Whether their responses referred to popular, classical or any other style, the reasons they gave for *not* liking music were more graphic than their reasons for liking it.

Their negative responses referred to two aspects of music. These were, on one hand, its specifically sonic qualities; and on the other, its social and cultural connotations. With reference to sonic qualities, pupils particularly mentioned the texture and the sound itself, especially when these involved vocalisations such as 'screaming', 'snorting', 'shouting' or 'going woo woo'. Such expressions were used in relation to heavy metal, 'greebo' and opera, amongst others. With reference to social and cultural connotations, negative responses were sometimes associated with lyrics, and sometimes with general extra-musical references, as in:

-I don't like country [music] because it reminds me of like, donkeys.
-Yeah, grass and flowers.

Most pupils did not mention classical music at all in response to our question. Typical answers, for example, were: 'I like hip hop and I don't like pop', or 'I only used to like R'n'B but now I like hip hop and rock, and everything really'. However, it became clear that 'everything' for many pupils did not include classical music; which, by that token, therefore did not really count as music for them:

> -Harry: I like loads of music … I like pop, I like hip hop, I like basically everything, I even like some like soft rock, like Stereophonics and all that. I mean like I'll listen to anything, as long as it's good. …
> -Interviewer (Abigail): What about outside pop and rock …
> -Harry: Oh, classical! [Laughter] … I'm not exactly going to go home and like read my book and listen to classical music! [Laughter]

If pupils did not mention classical music of their own accord, we asked them specifically; 'What is your view of classical music?' Overall, the response was very negative indeed. Only eight out of the 200 pupils had even faintly positive things to say; and only one group had a consensus that classical music was acceptable. However, even their view was hardly presented in glowing terms:

> -Jasmine: It's alright.
> -Nick: It's alright I suppose, 'cause it can calm you down.
> -Marcus: Yeah, it's sort of neutral.
> -Nick: Makes you go to sleep.
> -Sammy: Yeah.
> -Nick: Not in a bad way.
> -Marcus: I *can* listen to it.
> -Jasmine: Yeah. …
> -Nick: Yeah. If you're like feeling ill or something…

By the vast majority of the pupils, negative views were expressed in vociferous and colourful terms. Often they said they 'don't like' or they 'hate' classical music, especially mentioning opera; and their reasons included, in more than one case, that it is: 'boring', 'old', 'slow', 'depressing', 'shit', 'crap', 'rubbish', 'pretty bad', 'long', 'gay', 'weird', 'pointless', 'cheesy' and other epithets. Many said they found it repetitive, such as 'it just goes over and over again', 'it goes on for ever' and 'it drags on and on'. They did not like the fact that either there were no words or they could not understand the words – 'It's all in Italian or Latin or some language that you can't even understand – what's the point of that?'. Many associated it with negative images of performers – 'It's just a load of fat people shouting'. Large numbers considered it to be suitable only for 'old people', and associated it mainly with elderly relatives, including parents, grandparents or even, in one case, a great-grandparent: 'It's something my Nan would listen to, or my Dad's Nan'. For many pupils, it was something that they were forced to hear in circumstances from which they could not escape, notably the car. Otherwise they declared that they mostly heard it 'only if it comes on the radio, and I switch it over to the other channel'.

Why do so many pupils so forcefully express antipathy towards classical music, and how do their opinions relate to their personal experiences and identities as music-listeners and music-makers? I wish to suggest that it is helpful to understand pupils' responses in relation to both aspects of music that I alluded to earlier. On one hand, this includes music's intra-musical sonic properties: not only its sound qualities but also the inter-relationships between sounds. I will refer to this aspect overall as music's inter-sonic meaning, or what elsewhere I have termed inherent meaning. On the other hand are music's extra-musical, social, cultural connotations, or what I have elsewhere called delineated meanings. Musical identities are formed through individuals' combined responses to both inter-sonic and delineated musical meanings. Usually, identity is a positive term and arises in relation to music whose inter-sonic meanings are familiar and pleasing, and whose delineations are affirmative, for a particular individual.

Pupils of this age tend to be highly unfamiliar with the inter-sonic meanings of classical music. This is partly a result, and partly a cause, of the fact that they very rarely listen to it, or even hear it in the background. Unfamiliarity with inter-sonic meanings is likely to lead to a negative, dulled response, since the listener will be unable to detect patterning, similarity, difference or other relationships between the musical sounds, both within one piece of music and between pieces. Further, such a negative experience of inter-sonic meaning is likely to spill over so as to negatively influence listeners' responses to delineations as well. On top of that, the delineations of classical music, as we have seen, overwhelmingly go against the musical identities considered desirable by this age-group.

I hope to show that young teenage pupils are not in any simple way, 'prejudiced' against either the inter-sonic or the delineated meanings of classical music. Perhaps as adults we have forgotten what it was like, musically, to be a teenager; perhaps most of us who went into music teaching, not being musically typical within our teenage peer-group, are in any case poorly placed to understand the perspectives of the majority; perhaps we do not really know much about what it is that teenagers like and dislike in music, or why they respond to it as they do. Perhaps on their part, teenagers are more self-aware and able to articulate thought-out reasons to justify their tastes and musical identities; and are more open-minded, able and willing to comprehend unfamiliar styles than their talk and behaviour would initially seem to suggest. In the remainder of this paper, I hope to cast some light on those possibilities. I also wish to suggest that the classroom can play both a negative, and a positive role in the formation of teenagers' musical identities. On one hand it can lead to a negative reaction, in which pupils are likely to tighten their resolve against classical music, as well as other styles. On the other hand, teenagers' musical identities are not immutable. The classroom does have the potential to open up and broaden pupils' views of classical music, and by implication, other musics.

Background to the research

This presentation draws on a recent research-and-development project, which formed one of three main components in a UK initiative known as 'Musical Futures'. More information about it and all the other components of Musical Futures, including teaching materials and documentary film, can be found on the website:
www.musicalfutures.org

A more detailed examination of the project as a whole, and of the specific issues I am going to talk about today, will be available in my forthcoming book:

Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy, Ashgate Press.

The project grew out of research that I did for a previous book:

How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education, Ashgate Press.

The main focus of the book was on how popular musicians learn, not when they are in school or taking lessons from a teacher; but when they are operating informally, outside educational provision. As a result of that research I suggested five main characteristics of their informal learning practices. These are:

-that learners always start with music that they know and like;
-that the main learning practice involves copying recordings of real music by ear;
-that learning takes place alone and, crucially, in groups of friends, mostly without adult guidance or supervision;
-that learning is not progressively structured, but holistic, idiosyncratic and haphazard;
-and that listening, performing, improvising and composing are all integrated throughout the learning process.

The project attempted to adopt and adapt these five characteristics of informal learning, and bring them into the secondary school classroom. This took place in altogether 21 schools, although since the research phase, several hundred more have downloaded the materials.

The approach started by allowing pupils to split into small friendship groups and go into separate spaces – practice rooms, a corridor, a storeroom, or whatever was available. The groups first had to listen and choose a song from their own selection of music. Then they had to attempt to copy it by ear from the recording, using whatever instruments were available, and directing their own learning as a group. At first they had no guidance from the teacher. After two or three lessons, teachers gave some guidance if requested. The whole procedure took 5 to 6 lessons of around one hour, once a week, in normal curriculum time. Over the next two or three months, we introduced a more structured aural copying task using a funk track, followed by allowing pupils to make up their own music in bands.

In this paper I do not intend to go into any of the findings resulting from the above work, which are discussed in my book, mentioned earlier. All I would like to say is that the overwhelming response of both pupils and teachers was that this approach to classroom music was effective in developing various musical skills and knowledge; and in raising the enjoyment, motivation, cooperation and application of the majority of pupils. In particular, a number of disaffected pupils, and pupils who had not previously shown ability or interest in music, responded with great enthusiasm; and some of them displayed a musicality that had previously been hidden. Over 90 per cent of pupils said they preferred this approach to what they called the 'normal' curriculum; and all the teachers said that using informal learning practices in the classroom had generally changed their approach to teaching for the better.

Towards the end of the year, we took a risk: we adapted as many aspects as possible of informal popular music learning practices, and applied them to classical music. The rationale of this was to build on the skills and motivation acquired by pupils so far, but now drawing pupils away from their existing musical identities and familiar music, into the wider musical world. The reason I chose classical music was because it is probably, as we have seen, the music that pupils of this age feel most negative about and alienated from. By testing the extreme case we are likely to learn more. Many of the findings could be tested again in relation to a variety of other music, including classical, traditional and popular styles from many parts of the world. My hypothesis would be that this would lead to some interesting, and comparable, results.

In small friendship groups, pupils were asked to listen to a selection of classical pieces, choose one, and then direct their own learning as a group, in order to copy and play the music by ear from the recording. The selection of pieces contained music by Bach, Handel, Brahms, Clara Schumann, Verdi, Strauss, Borodin, Satie and one contemporary piece played on 'classical' instruments, by the Penguin Café Orchestra. Six of the ten pieces were likely to be familiar to the pupils through television advertisements or common knowledge; the other four were completely unfamiliar. Pupils undertook the exercise twice, for two or three lessons each time. The second time they were given some guidance, in which the melody and bass parts were simplified and broken down into independent lines on the recording, to aid listening and copying.

Observations and interviews

Given the pupils' negative views of classical music, plus the fact that they had been doing nothing but popular music all year so far, we were interested to observe how they responded when they first listened to the CD. There were some extremely negative responses from a minority of pupils. I apologise for the bad language used in these statements, which were caught by a mini-disk recorder when there was no teacher in the room:

-I'm never going to be able to play that shitty, fucked-up classical music.
-Classical music sucks.
-This task is crap – why can't we do our own music?

The majority of pupils responded somewhat more politely, at least when they were within our hearing. There were expressions of bemusement and anxiety, with questions such as:

-Miss, can I ask why they're all peaceful songs?
-Miss, why are all the songs slow?
-Miss, can we have another CD - ours is all classical music?

After the task was over, we talked to the pupils again, through semi-structured interviews with 25 small groups across five schools. Most of them indicated that when they had first heard the music, they felt shock and disbelief. The largest category of response, from pupils in 21 of the groups, was that they thought the task was going to be much too hard. For example:

-How the hell are we going to make this work?
-All of them are well hard!
-Oh my God, what are we going to do?

However, in general pupils 'took the task on board', as one teacher put it; and applied themselves more willingly than teachers had expected. We have field notes suggesting that although they did 'mess around' more than in previous stages, this was not enough to bring group co-operation and application to a halt.

Overall, in practical terms, the groups approached the task in ways that were similar to how they had approached popular music earlier in the year. This involved, firstly, listening and discussing features of the music. To begin with, the focus was on delineations, with comments such as:

-Jacob: Ballet! Rob, this is ballet!
-Rob: What?
-Jacob: Ballet!

As they continued to work, the focus began to shift to the music's sonic properties, particularly its instrumentation.

The next step was to chose one piece and set about selecting instruments. In the previous stages of the project pupils had used a number of rock instruments, including electric guitars, bass guitars, drum kits, electronic keyboards, and a variety of hand percussion. At all stages, they had free choice of which instruments to use, depending on availability in their school. When copying popular music, they had demonstrated a concern to choose instruments that could replicate the sounds on the original recording as authentically as possible. It was interesting that, even though the sonic qualities of classical instruments, and the instruments themselves, are further removed from the pupils' musical identities, their concern for sonic authenticity continued to be evident. This lead to a small overall expansion in the types of instruments that pupils selected. On one hand, those who took lessons on orchestral instruments, including the trumpet, saxophone, clarinet and flute, brought them into class for the first time ever. On the other hand, a few pupils began to experiment with orchestral instruments that they had never played before, and many used a greater range of voices on their electronic keyboards, including harpsichord, violin and cello sounds.

Despite their concern for instrumental or sonic authenticity, we encouraged pupils to arrange the music for any instruments that they wished. For many of them, this was a relief and a positive aspect of the task, partly because it gave them some choice and autonomy over their actions; and partly because it meant that they could, if desired, use instruments such as drum-kits or bass guitars, whose connotations were more readily associated with their own musical tastes and identities. However, interestingly, they did not grasp onto the idea of using alternative instruments easily, and had to be reminded about this option as we went around the groups.

The pupils' 'classical' musical products

What did the pupils' 'classical' products sound like? I will play you a few examples. First you will hear the opening of the original recording that pupils were copying; then the pupils' own version:

[PLAY CD:]
-Eric Satie, Gymnopédie
-Penguin Café Orchestra, Perpetuum Mobile
-Strauss, Also Sprach Zarathustra
-Beethoven, Für Elise
-Borodin, Polovatsian Dance
-Bach, Minuet in G Minor
-Brahms 1st Symphony, 4th Movement

One of the most interesting aspects was that pupils played their arrangements at precisely the same speed as the original. This is rather different from how learners behave when using notation, since that nearly always involves slowing the music down at first. Another point of interest was that, where mistakes were made, these were rectified as the music flowed on, without interrupting the pace. Also, throughout the project we had observed that if one or more players was out of time, the

group would simply keep going, and eventually come into time with little or no instruction from teachers. This is very different from the way novice classical musicians are likely to behave, since they will nearly always stop to correct mistakes.

Did pupils' views of classical music change?

At the end of the task, we asked pupils whether their views of classical music had changed. Out of over 100 pupils interviewed in the 25 small groups, nine individuals were confident that no change had occurred: 'Honestly? No'; 'No, not really. Just, not into it' and 'No, I still think it's a bit crappy'. However, a large number said that although they hated classical music before, their views had changed to some extent as the task went on.

Firstly, there were indications that the task had either turned out to be less difficult than expected, or had become easier as time went by.

> -Andrea: At first I thought it would be really hard for like, Josie to find something to play on the piano, and for us to fit vocals to it, and Stephanie to play guitar, but then as the weeks went by and as we were like working together, we were all like helping each other to fit everything in, so it ended up OK.

A critic might say that the pupils quoted below were deluded about how easy or difficult classical music is. However, music education has always tried to make music easy enough for beginners to play and understand. In so doing we have tended to take specially composed pieces, break them down into the simplest possible components, and teach them bit by bit. Contrastingly, these pupils were discovering that 'real' music can be made easy if approached holistically. The possibility that they could play the music came across as a revelation, through which they overcame some of the barriers that had previously been present.

> -Madeline: 'Cause like when we first listened to Beethoven, you're like 'Oh my God, you'll have to do it so fast you won't be able to get it' but [now I realise that] classical music is just as easy as other music … 'Cause all you need to do is listen to the beats and stay with it really, and then you find it as easy as anything else...

It was the fact of being able to play the notes themselves that provided the greatest spur to pupils' motivation

> -Kaylee: If you don't really like classical you can *get* to like it really, 'cause you can experience doing it.
>
> -Jacob: Well, 'cause we didn't really know about [classical music at first], we didn't really know what it was about, and it was pretty boring. But now, I've progressed and know how to play it a bit, which is pretty cool.
> -Interviewer (Abigail): So, you don't think it's so boring now, is that what you're saying?
> -Jacob: Not at the moment.
> -Rob: It's boring when you don't know how to play the tunes, but once you know how to play the tunes it's like-
> -Daniel: It's good.

-Jacob: It's cool.
-Rob: 'Cause you can actually get on.
-Daniel: I wouldn't say it's as cool as like normal music.
-Jacob: Nah, it ain't as street as like rap or hip hop.

Pupils also responded positively to being allowed to arrange the music for their own choice of instruments. It became apparent that what was important to them, was that through their performances they were able to 'make the music their own', by 'changing it a bit' or adding 'our own sort of new bits in it'. This seems to have been a turning point.

-Rob: Before I thought it was rubbish because our grandparents listen to it.
-Interviewer (Abigail): So what's changed?
-Daniel: Well we've learnt to play it kind of thing.
-Rob: We've added our own sort of new bits in it.
-Swami: And you get used to it.
-Daniel: And made it better.

Not only did some pupils realise that it was 'easy' for them to play classical music, but some, often the same ones, also came to an inverse appreciation: that classical music is *difficult* to play. This was connected with an increase in respect for the music. For example:

-Michelle: Well, before I kind of thought 'Oh classical, that's really boring', um, it's not really my sort of music. But now, not all classical music *is* boring, some of it is quite good.
-Interviewer (Lucy): And why do you say that now?
-Michelle: Um, because now I've listened to a bit more I see that it takes a lot more work to try and do classical music than it does like the pop music. 'Cause most of the pop music, they've all got like the same drum beat and things like that, where classical music is totally different…

Before the task, some pupils had said they thought classical instrumentalists were 'show-offs'. Now, in some cases that view was challenged. Again, this was connected to a greater appreciation of the difficulties involved in playing classical music:

-Shelley: Yeah, it's like, like originally we personally would have thought that the people playing the music are like, no offence, but a bunch of show-offs really, 'cause like they were playing all the really complicated bits. But as it goes on, and as you're trying to play it yourself, you're like 'Oh you must have talent to be able to play something like that'.

Some pupils indicated that they were able to hear more in the music as a result of the task. For example:

-Vicky: Yeah, 'cause I never really like listened to any like, classical music or anything before, so it was sort of the first time I really listened to it properly.

-Lauren: And you listen to the song [piece] more.
-Ameera: And you hear the notes and everything isn't it?…

Others were able to extend this increased listening ability to other classical music beyond the music used in the classroom:

> -Rebecca: It helped you like, know what to listen for in the music. So like if I listen to another piece of classical music I know what to like maybe pick out ...
>
> -Jane: [If we heard classical music now] we'd be able to tell the parts, but like, tell it apart from the melodies and the chords, and we'd be able to notice them 'cause now we've studied them more.

For many pupils, this ability to listen with more awareness reduced the general negativity they had previously felt in connection with the musical style:

> -Maria: I used to really hate classical before I did this project. Then I started to like see the real, I just started to like it, it sounds nice now.
> -Interviewer (Abigail): Can you explain why you started to like it? Is there any-
> -Maria: I think it's because I can tell the notes, some of them…

Not only were pupils able to hear and understand more of the music's inter-sonic relationships, as illustrated above; but this also affected their views of classical music's delineations. For example, its cultural associations with certain social groups such as 'old people', and with certain instruments or genres, started to shift:

> -Ava: You've like been able to find that classical music is actually OK to listen to, 'cause like it's sort of, I don't know, like you're always told like everyone, they're teenagers, 'You shouldn't be listening to classical music, that's for older people'. Once you've like listened to it in lessons and stuff and sort of enjoyed it then like-
>
> -Interviewer (Lucy): … Has doing that exercise changed your view of classical music at all?
> -Peter: Yeah. It's more interesting than before…
> -Ed: If we had to pick, I wouldn't listen to it, I still think it's quite boring, but I thought it was more interesting than I first thought…
> -Arlene: There's more to it than just like pianos and like opera singers and stuff like that.

This meant that some pupils were less likely to immediately turn away from classical music. For example:

> -John: Normally if I heard classical I'd just turn it off straight away, but I probably would actually listen to it now if it was on the radio.
>
> -Gabrielle: … like before, whenever a piece of classical music came on it would be like 'Oh it's classical music, that's going to be really boring', being quite stereotypical about it. But now, like, we've pretty much rounded off the classical project, yeah, it's been a lot more of a 'Oh, I wonder how they created this piece?'.

Overwhelmingly, pupils told us that they preferred playing their own choice of popular music, and particularly composing their own music. However despite that, and despite the negative feelings which we have seen them express about classical music, they nonetheless preferred the project's approach to classical music, over and above what they called the 'normal' curriculum. This position was volunteered by 19 of the 25 groups, without any prompt whatsoever. Their reasons for preferring the project's approach were that, in their eyes, it involved more choice generally, and choice of instruments specifically; it was more practical and included making music rather than writing about music; it gave more independence to learners, allowing them to make their own decisions; and it involved working co-operatively in friendship groups. The absence of teacher-direction was regarded as taking pressure off and thereby actually enhancing the quality of the learning. What interests me most about these views, is that pupils applied them just as much to classical as to popular music within the project. This suggests, therefore, that that those aspects of the 'normal curriculum' which pupils found unhelpful were not so much to do with curriculum *content*, as with *pedagogy*.

Why did pupils' views of classical music change?

As mentioned at the beginning of this paper, before the classical music task started, a number of pupils said the only time they heard classical music was 'in the car', and this experience was without variance referred to in the most negative terms. In the car, there is no choice but to listen to whatever music the 'old people' are playing (unless the young ones have remembered to bring a personal sound-source and headphones with them!). For young teenagers, the car is a place where adults are in control. It is also a place from which teenagers, once going along, cannot escape. In these respects, we can compare the car with the classroom. Normally pupils have little or no choice but to listen to the music the teacher gives them; the classroom is a place where an adult is in control; and a place from which pupils cannot easily or legally escape. If classical music is presented to them in classrooms it is perhaps, from their point of view, a bit like being forced to listen to it in the car. From that perspective, the classroom could contribute to making pupils strongly dislike, rather than appreciate, classical music.

However, I wish to suggest that the classroom also has the potential to broaden pupils' musical tastes a little. For in our research, the adaptation of *popular* musicians' informal learning practices, and their application to *classical* music seems to have lead to a more rewarding engagement with classical music, both at the inter-sonic and the delineated level. I think the reasons for this are that these learning practices have been developed by learners through learning; rather than by teachers through teaching. They are accessible to anyone at their own level, and they go straight to the heart of the exercise. Not only that, but listening and copying music by ear provided a doorway for pupils to get more fully inside the music's inter-sonic meanings; and once inside those meanings, musical delineations can appear different. Through such aural, informal approaches, music-makers and music-listeners can realise that music can mean all kinds of things to all kinds of people, both inter-sonically and in relation to delineation.

There is no reason why music educators should want to challenge pupils' musical identities. But there are reasons why we might want to make pupils more aware and open-minded, both in relation to whatever music already contributes to their identities, and to a wider range of music lying beyond. The classroom can act as a catalyst in broadening teenagers' musical identities, which are perhaps, not necessarily so dictated by the mass media, or so narrow as they might at first appear.

Acknowledgements and further information

The research discussed in this paper was possible thanks to the support of the Paul Hamlyn Foundation's 'Musical Futures' project, Hertfordshire Music Service, the UK Department for Education and Skills Innovation Unit, the Esmée Fairbairn Foundation, and the London University Institute of Education. The project manager and research officer was Abigail D'Amore (née Walmsley). A large number of other individuals and institutions also contributed to the work.

Further information about the project and other publications arising from or relating to it are available in:

Green, L. (2002) *How Popular Musicians Learn.* London and New York: Ashgate Publishers.

Green, L. (2005) Musical meaning and social reproduction: a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory,* **37**, 1, 77-92.

Green, L. (2006) Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*.

Green, L., with Walmsley, A. (2006) *Classroom Resources for Informal Music Learning,* downloadable from www.musicalfutures.org, Personalising Music Learning Teachers' Resource Pack, Section 2; or www.dfes.gov.uk; available in hard copy from the Paul Hamlyn Foundation, 18 Queen Anne's Gate, London SW1H 9AA.

Green, L. (Forthcoming) *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London and New York: Ashgate Publishers.

Price, D. (2005) *Musical Futures: An Emerging Vision*, London, Paul Hamlyn Foundation; www.musicalfutures.org.

Price, D. (2006a) *Personalising Music Learning*, London, Paul Hamlyn Foundation; www.musicalfutures.org.

Price, D. (2006b) *Supporting Young Musicians and Coordinating Musical Pathways*, London, Paul Hamlyn Foundation; www.musicalfutures.org.

Renshaw, P. (2005) *Simply Connect: Best Musical Practice in Non-Formal Learning Contexts*, London, Paul Hamlyn Foundation; www.musicalfutures.org.

Curriculum Vitae

Lucy Green is Professor of Music Education at the Institute of Education, University of London. She is the author of: *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education* (1988), *Music, Gender, Education* (1997), and *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education* (2002), as well as numerous articles and book chapters on music education and the sociology of music. She has given keynote lectures and seminars at conferences and universities in Europe, Asia and the Americas, and sits on the editorial boards of various journals including: Music Education Research, Popular Music and Gender, Education, Music and Society. Her current research, which forms part of the UK Paul Hamlyn *'Musical Futures'* project, is a practice-based curriculum research-and-development project which aims to bring informal popular music learning practices into formal education.

Flow Experience Seminars as Catalyst for Discovery: Greek Music Teacher Identity and Pedagogical Change[1]

Symposium

Stamou Lelouda
lstamou@uom.gr
Custodero Lori A.
Custodero@aol.com

Keywords: Flow Experience, Action Inquiry, Qualitative Research, Music Education, Teacher Education, Professional Development, Identity, Belonging

Abstract
Using flow experience as a paradigm for professional development, and flow indicators as tools to implement appropriately challenging activities, 28 music teachers in Greece took part in an action inquiry study over the course of 3 weeks in March 2006. In this presentation, we address the findings of this research regarding issues of Greek teacher identity as informed by culture and practice. Examining self-reports of classroom and studio experiences revealed three categories of "problematizing" evident in participants' past and present reflections on and in action. These issues of teacher identity were expressed in "polosis" of relationship (inside-outside and high-low), of agency (freedom-control), and of interaction (personal-collective). The opportunity to observe and reflect with others about their teaching approach and content in specific ways provided a catalyst for self-discovery: It was by focusing on their students' behaviours as sources of information, that these "poloses" could be balanced and influence, even transform, teaching practices and identities.

Introduction

Music education in Greece has been in a state of transformation since the decision was made in 1985 to include it in the public school curriculum as a subject taught by specialists. This relatively new movement including music as an aspect of a scholarly upbringing in contemporary Greece has been encouraging. Its quick growth has however, created a need for resources in teacher preparation and professional development programs. In a research study investigating the way Greek teachers perceive aesthetic education in the schools (Mpessas & Kokkidou, 2004), results showed that "music teachers admit with no reticence their impotence to be effective, especially in an elementary classroom" (p. 69), since "the methodology and the content of the curriculum seem obscure and teachers feel incapable of handling it, whether they have studied music at a conservatory or at the university level" (p. 72-73). Another survey investigating the opinions and attitudes of elementary music teachers in Greece (Stavrou, 2006), showed that 90,9% of them were not satisfied with the aspect of "professional development," while 93,2% of them agreed that courses, seminars and workshops for professional development is a basic need. These two studies suggest that Greek music teachers are engaging in self-reflection: they seem to sense a disconnection between music content and how to deliver that content, yet felt like there could be

[1] [1] This research is part of the "Pythagoras II – Funding of research groups in the University of Macedonia", Priority Action 2.2.3e, Action 2.2.3, Measure 2.2, to be implemented within the framework of the Operational Programme "Education and Initial Vocational Training II" (EPEAEK) and co-financed by the European Union [3rd Community Support Framework, 75% financed by the European Social Fund, 25% national resources]

change through professional development. With little clarity on the definition of their professional practice, and a frustration with the tools for improving that situation, their sense of identity seems ambiguous and uncertain at best.

To address this need in Greek music education, we designed a series of seminars aimed at empowering teachers who wanted to make changes in their teaching and who sought to better understand the intersections of who they are with what they did. In her descriptions of the development of musical identity, Lamont (2002) addresses both self understanding and self-other understanding. For teachers, this means identity involves students, and a strong, positive music teacher identity requires awareness of student responsiveness to teaching moments. We are defining identity in terms of self-perception and the qualities of association with both people and ideas. Given the permeating influence of ongoing experiences, we view identity as a fluid construction, one that is open to change. Inasmuch as teachers are agents in creating their own classroom cultures in terms of these constructed professional identities, we sought to reveal the struggles and growth, and report the facilitating and debilitating conditions which influenced their professional development as a way of interpreting the potential for change.

Catalyst: Flow Experience Indicators

In determining a framework which would address teacher's identity in the context of their practice, we looked to the paradigm of flow experience because of its ability to reveal the individual's focus and involvement in human activity within a social context. Engaged in meaningful activity for which they are highly skilled and which provides recognizable and compelling challenges, individuals often experience a self-perpetuating state of enjoyment that results in creative products, insightful thinking, and personal growth. Researchers found that descriptions of such optimal experiences reflected the ease in which ideas were formed, and consistently used the word "flow" to describe the phenomenon (e.g., Csikszentmihalyi, 1975, 1997).

Flow experience is also a construct based on proclivity for transformation, which matched both the subject area of teaching and learning as well as the interventional purpose. In order for the flow state to be maintained, individuals must be adept at problems finding, that is, finding new challenges within music making (in the present case) to be acted upon. Challenges are met by increasingly developed skill; through transforming musical materials through interpretative performance, improvisation, and composition, our abilities are elevated through the quality and quantity of skills we are called upon to use. Music learning contexts have been shown as ideal contexts for the nurturance of flow experience (Custodero, 1998, 2002, 2005; St. John, 2006)

Typically, flow experience is a self-reported phenomenon (e.g., Csikszentmihlayi & Larson, 1984), and more recently as an observable phenomenon in music learning venues (e.g., Custodero, 2005). Challenge Seeking Indicators focus on the learner-as-agent in the educative process and include self-assignment, self-correction, and deliberate gesture. For these indicators, observations are individually documented, with attention to the resources learners use to seek challenges in their environment – these are often other people whose perceived expertise is accessible. Challenge Monitoring Indicators focus on learner interactions with musical materials (e.g., a musical score or a scale) in ways that sustain the flow state; these include anticipation, expansion, and extension. Monitoring challenge in the moment, then, is a matter of exerting control over the passage of time: Anticipating an answer or solution to a teacher-, peer-, or self-initiated problem is an attempt by the learner to contract the amount of time spent "not knowing;" expansion is a deepening of time spent, characterized by learners giving new meanings and transferring ideas to new contexts within the temporal boundaries of a collective musical event; extension, one of the most difficult to observe in

real time, is the extending of experienced time, that is, the reappearance of musical material later in different context.

Past studies involving observation of flow experience in music educational settings have featured the teacher as researcher in preschool music classrooms (Custodero 1998, 2002, 2005; St. John, 2004) and studio voice lessons (Matthews, 2002) resulting in findings having strong implications for teaching. These include a new appreciation of the learner-as-agent who can creatively interpret and expand upon musical materials teachers provide, the role of peers in providing models, and the need for time to achieve mastery through invention. Bakker (2005) identifies music teaching as an occupation prone to flow experiences, and his research indicates that this optimal experience is contagious. Inasmuch as the observational studies involving flow and music learning emanated from teacher-researchers who were motivated by experiences in their own classrooms, and that occupational research supports the presence of flow in music teaching, it follows that observing flow indicators may be useful as tools for improving pedagogical practice for teachers.

Given the current situation for Greek music education and the expressed need for professional development, we sought to examine the nature of Greek music teacher identity in terms of classroom and studio teaching experiences. We designed and implemented a series of seminars focused on an introduction to flow experience based in personal experience, observable indicators of flow, and the direct application to their own and others' teaching situations. Specifically, we asked, "What are the characteristics of Greek teacher identity and how are they expressed in self-reports of teaching experiences?" and "How might their identity be influenced by professional development involving action research projects using the observational flow paradigm?"

Participants, Setting, and Project Description

Participative action inquiry (Bray, Lee, Smith, & Yorks, 2000; Torbert, 1991) was chosen as the methodological approach suitable for investigating the impact of the observational flow paradigm on the pedagogical practice and identities of Greek music teachers. Action inquiry allows for a blend of the personal (Torbert, 1991) with the professional, appropriate for the focus of this study on Greek music teachers' identity as human beings (Hansen, 1995) and as professionals.

Participants in the study were 4 male and 24 female music teachers in Greece ranging in age from early 20s-late 40s. They were comprised of elementary music teachers (teaching children under the age of 12), as well as secondary school music teachers and those that taught piano, violin, and guitar in applied studio settings, in various geographic parts of Greece. The participants were self-selected, ranged in experience from 0 (no formal experience) to 20 years of teaching and were recruited through a call for participation. Seminar meetings (a total of 25 hours) took place over three consecutive weekends at the University of Macedonia, in the city of Thessaloniki. Participants were required to commit to full participation in the study, which included attendance at the seminars and participation in the action inquiry project described below.

Teachers with music classes were asked to choose a group of students with whom they met regularly and who presented a challenge to their teaching approach. Teachers with private studios were asked to choose 2-3 students for the study. These participants worked in teams of two, with each having pre-established and self-selected roles, one as Teacher Researcher (TR) and one as Peer Researcher (PR). They worked together to devise action plans based on perceived needs in the featured group or applied students, and to implement a visual arts component. In the latter, the TR asked her students to draw pictures of themselves in music class and the PR interviewed the children about what they drew. In order to have a more complete experience, many participants functioned in

both roles for the length of the study, exchanging TR and PR responsibilities. Reflective teaching journals were kept by the TR, recording any memorable occurrences of flow indicators. PR videotaped one session for TR, and together they reviewed the teaching for flow indicators, preparing excerpts for a 15-minute presentation at the last seminar.

Each weekend seminar had a specific function relative to action inquiry projects developed by the teachers. The first weekend focused on preparation and planning of the teachers' projects, the second on principles of action research, and the third on the implementation process. At the final meeting, teachers shared their projects and reflected on their experiences. The initial session focused on preparation and planning of the teachers' projects, and included topics on conceptions of self as teacher, personal philosophies of good teaching, definitions of flow experience, and demonstrations of the indicators. Participants filled out a Teacher Questionnaire which was comprised of short answer questions and required a pictorial representation of themselves as teachers. Flow indicators were explored through improvisational movement; viewing videotape demonstrations; and writing about each indicator from perspectives of personal experience, observations in teaching, and conjecture about what pedagogical conditions might evoke such experiences. Small group work figured prominently into the weekend, which culminated in the formation of research dyads based on similarities in teaching context and geographic location. These dyads then planned and submitted plans for their projects described above. The second seminar meeting focused on principles and strategies of qualitative research and action inquiry. The third and final weekend session involved showing of videotape excerpts of teaching by each team, with commentary on the flow indicators that were observable, and followed by a brief critique by seminar leaders and participants. During the final seminar, participants were invited to respond privately on videotape to the following list of questions which asked for reflective thinking:

1. Looking at (or thinking about) the picture of yourself you drew 2 weeks ago, please tell us about anything you would change today. Tell us about anything that you understand better about yourself as a result of this study.
2. Please tell us about the flow experience model and what you find most interesting and to you as either a teacher or in general.
3. What did you do differently in your teaching as a result of this study?
   Would you like to continue doing this? If so, how do you plan on doing this?
4. What surprised you most about your involvement in this study?
5. To what extent were these aspects of the study meaningful to you?
   *Working with a partner
   *Writing my thoughts about teaching
   *Observing students
   *Attending the seminars

<u>Research Questions</u>

For the current study we sought to answer the following questions: (a) "What are the characteristics of Greek teacher identity and how are they expressed in self-reports of teaching experiences?" and (b) "How might Greek music teachers' identity be influenced by professional development involving action research projects using the observational flow paradigm?"

To answer these questions, we reviewed the following sources:

1) Self-portrait drawings of teachers in their teaching situations
2) Written answers to the following items taken from a *Teacher Questionnaire* (TQ), collected at the beginning of our first meeting with the participants:
   a) What would you like to do better as a teacher?

b) Describe one teaching moment that you remember as being especially satisfying. What were you doing? What were the students doing? What was the musical content? Why do you think you remember it?

3) Taped self-interviews taken during the final seminar meeting.

Data were coded and reviewed for themes in a recursive process as described below.

Overview of Analyses and Resulting Themes

Denzin and Lincoln (1998) are mindful of the constructive nature in qualitative inquiry that involves making sense of the data; here we are trying to be a conduit for the teachers' voices in their descriptions of experiences, beliefs, and values that shaped and continue to transform their identities. Our process involved Denzin's (1989) steps of interpretation: we deconstructed the phenomenon of Greek teacher identity in terms of the flow paradigm's focus on the relationship between task and individual agency. We began reviewing data for repeated messages in the teachers' reports, finding patterns of concern and success in regards to identity. We employed a recursive process of individual and collaborative thinking; discussions over email and in person allowed our own experiences and biases to inform and be scrutinized, resulting in a multi-faceted and carefully considered interpretation. The first author served as insider, especially as concerns her knowledge of Greek language and culture, as well as her past experiences with many of the participants. The second author served as cultural outsider, and brought familiarity with the theoretical constructs of flow and interpretive inquiry. Checking in with participants about our interpretation of their texts added to the construction of meaning, helping us juxtapose different types of knowing, drawing from both expertise and origins (Custodero, 2007) to inform and contribute to the trustworthiness of the findings.

We oscillated between global themes and coded categories within those themes, reconstructing the notion of Greek teacher identity as it emerged from the analytic process. Three interrelated issues of inquiry were consistently present: 1) Where teachers placed themselves in their teaching environments in relation to the students; 2) How they perceived their own roles in terms of curricular goals, and 3) How they used the interactive nature of student-teacher communication to enact their curriculum. These issues were each presented in the data as problems that were experienced in various states of awareness and resolution: Such diversity of experience within common issues suggested poloses – that is, continua upon which teachers might be working to seek balance, based on their perceptions of self and self-other in their individual teaching contexts. Teachers seemed to be most concerned with the issues of relationship (inside-outside and high-low), of agency (freedom-control), and of interaction (personal-collective).

Below we expand upon these three major themes, beginning with relationship, which we considered an outcome of the first step toward pedagogical change, inasmuch as it represents a descriptive awareness of the teaching-learning condition and referred to identity in relationship to students. For this theme, we relied heavily on the self-portraits and comments about them, as well as texts which referred to spatial characteristics. Issues of agency were perhaps the most salient and seemed linked with the ability to find problems – a requisite to pedagogical change. In these texts, teachers identified themselves as agents of power who could control the educational process and agents of empowerment who could facilitate it. Interaction was interpreted as the active response to the "other," involving emotionally imbued observations coupled with reflections.

We used these interpretive dialectics not as binaries, but as mutually influential frames for the complexity of teachers' struggles. The intersections of these modes create a dynamic constellation of possibilities with which teachers' reconstructed their identity through their ability to question

what is and to consider what could be (Miller, 2005). Such a framework is linked to the flow experience model in terms of attitudes toward challenge -- teachers exhibited "flow seeking" activity by embracing the challenge of pedagogical change, and were able to describe the optimal experience of teaching. Those who were either unaware or overwhelmed by the inherent challenges of teaching were locked into a static acceptance of such conditions, and therefore, their teaching identity reflected a sense of failure. Thus, the interpretation we offer is a reflection of the paradigmatic lens through which we asked the teachers view their own practice with students.

Polosis of Relationship

We start with the dialectics inherent in relationship – here, the spatial relationship between students and teacher. Self-portrait drawings were especially important, to both researchers and the participants, in revealing issues of relationship. They served as a basis for understanding the perceived relation/ position of the teacher to the student/s, reflecting conditions of hierarchy versus equity, insider or outsider teacher roles. They also provided materials for describing the reconstruction of identity in the final interview, when all teachers were asked to comment whether they would change anything in their drawing as a result of the seminars. One participant addresses this change from teacher 'inferiority' to equity:

> *The drawing I did two weeks ago showed a fearful teacher who wanted to teach the scales to her six years old students; after these two weeks I'd happily rather draw this picture (shows drawing). […]Everybody is holding hands, I believe it shows that we are all equal during the class; something different than what I felt before, that I was in a inferior place, basically I was afraid of these particular students.*

Here is how a participating teacher described the 'change' in the way she perceived her position to the students; a transition from a leadership role to this of an equal, 'together with' the children, or insider position.

> *Looking at my self-portrait, I imagined myself like the[bird] enchanter [role] in the Magic Flute I try to enchant my students. What I would change, is that […] I would not put myself in the center and the students around me, but I would put the birds in a circle, and I would also be part of this circle.*

The circle plays an important role in the repositioning of self with other, in a variety of ways. Several teachers report a transition to an outsider role, who takes some distance to observe and reflect.

> *I wouldn't put myself in the center but mostly draw faces of children running around; I would probably draw myself in the corner watching them.*

Participants report a change in the relative sizes of teacher and student; whereas they had drawn the teacher bigger in size at the beginning of the seminars, they reported a change to 'equal' or smaller size depiction of the teacher, at the end of the seminars. We read this as an indication that they are problematizing on their own roles:

> *At first I had drawn my students sitting in a circle playing instruments... What I would do now, I would draw many more kids and would draw myself smaller in size, so as to make the lesson less teacher centered, to give more value to what happens*

> *around me in the classroom environment by the students and for the students, and not by me for the students that much.*

In the positioning of self and other in this last example, one can hear the struggle involving who might initiate activity and whose values are acted upon. Her descriptions are interacting with the idea of agency, here, description moves into reflective thinking and opens up possibilities of change.

Polosis of Agency

Issues of agency, as reported by teachers in the Teaching Questionnaire and the final self-report interview, related to classroom 'ethos' and management and revealed conflicting views and feelings on the significance or necessity of freedom and control in the music teaching/learning environment. The struggle was evident in the seemingly conflicting responses to two parts of the Teaching Questionnaire: while control of the class was often cited as something teachers would like to improve, reports of memorable teaching moments revealed expression, creativity and sense of freedom, as in these sets of responses indicate:.

> Participant 1: *I would like to be more organized, to be more strong/imposing and not to get disappointed that often.*
>
> *In a tough classroom with many disputes between the students I thought of bringing my guitar (even though I am a beginner) and singing a love song. I feel I succeeded because I wasn't afraid to play the guitar an instrument I do not know very well and to sing a love song in front of the class. The result was unbelievable. The students were attentive and quiet through the whole song; they formed a circle around me holding each other. There was a beautiful sense of peace and harmony that made a real impact to me.*
>
> Participant 2*: I feel that my major disadvantage as a teacher is that I am not strict enough.*
>
> *One of the most beautiful teaching moments (although there are plenty that I remember and laugh…) was when we played and sang the "pepper" song (Greek folk song); …The students were happy, they sang the song dancing in a circle waiting for their turn to come to the center and play the drum commanding in which way the pepper should get ground (hand, nose, knee etc.) I remember this because… it was as much of a fun game to me as for the children*

These examples show the internal conflict of meeting external expectations with what they know to be experiential realities. Such emotional turmoil was also evident in the responses to interview questions at the end of the seminars, as this classroom teacher describes the freedom-control dialectic as a 'fight' within herself:

> *What I did differently as a result of this study is that I gave my students more space and freedom … I believe there are elements in my teaching that are worth changing; I need to fight with my self to change them, like the one I mentioned before, to be more supportive and not critical or controlling. However, there are some things that are very difficult to apply at a more general level. I don't think it is possible to work 5 hours a*

day, to teach 5 hours a day and to give a lot of freedom to the students, groups of 25, who come to class. I think you might be able to do this every other time, not always, but this comes in opposition with the fact that you have to be prepared to do what you haven't planned to do in the previous class…I am not sure about this…I will look into it.

Here, issues of both control and freedom are problematized, and so there is potential for change. This teacher perceives the educational challenges, but external conditions are overwhelming the ability to elevate her skill level to match the challenge. Compare this with the interviewee below, where the responsiveness to the students overrides the personal fears of this elementary music teacher:

I felt that there was something there, some particular reactions that make teaching successful…later I saw [the students] *happy, and wanting to repeat some activities, to be part of the activity in their own way …but I wasn't sure if I would give them this opportunity because of my own personal fears; what if I loose control, what if my plans don't work out as I had planned them before the lesson…Eventually now I see that things may not turn out the way I planned them but they may be a lot better! And if you have some ideas in mind you can make it happen…things may change and go differently than you've planned but at the end the children are part of it.*

The intensity with which the polosis was stated combined with the intensity of the reported emotions associated with it, revealed the extent of the teacher's problematizing and indicated, to some degree, the teacher's potential for change. An elementary school music teacher stated:

They are very lively/undisciplined; I couldn't find a way to control them, especially in the pauses between the different activities…I know it is a weakness in teaching, to loose control of the students between the activities, but I couldn't find which activity would win their full attention. […] *Eventually, the ultimate trick is to observe your students; they are the ones that give you the answers, and you just have to give them space…space during the activity in order for them to be attentive and active, something that I do not do because I am afraid that they will become uncontrolled again and start running around the room and yell. They need their space and their time to speak their own voice, which could be an imitation or a comment on the activity or an improvisation.* […]
The thing I did differently in my teaching was to sit down and squeeze my brain (let's say) for the 5 students of the particular school…what do they want?

The teacher's willingness to work towards changing her teaching to better serve the students' needs and offer more meaningful activities is also evident to some degree in her final interview:

Of course I would like to continue teaching this way…again with the same system; to sit down and think of an activity, to think of everyone, to do it in class, to see the weaknesses of the activity in relation to each of my students, to go back again and to reconsider the activity, so that occurring problems in this activity become positive outcomes in the next activity …ehm, it is, I believe a better way than just doing an activity that has many objectives or is interdisciplinary and you go 'bam', apply the model in class.

Potential for change seemed to be related to the way the teacher viewed this challenge of freedom-control in the learning environment; when the challenge was viewed as an end point, there seemed to be limited space for growth, whereas when viewed as a starting point -as an issue to reflect upon and try to resolve- potential for change and growth would be evident. The rigidity of subject matter and/or the limited time available were reported as debilitating factors and were used as excuses in cases of teachers who would show limited willingness or potential for change, whereas these same factors would be viewed as challenges to be resolved by teachers who were 'open' to the benefits of the observational flow paradigm.

A violin teacher who reported material as a controlling factor in her teaching, admits her struggle with it, but views it as a challenge to work upon and grow:

> *I teach lessons on my own, and many times I find myself caught in the material, in my effort to go through the materials, I kind of forget, and not include activities of improvisation, composition, and all that, in my effort to cover the material. I believe that now, because of the interest my students showed and also because of my personal belief that all this is part of learning, even an instrument, I think I would put more improvisation, composition activities, listening. Ok, I use listening in my lesson, but maybe I will use more, and of course to take more ideas from the students themselves, who have better ideas than we do.* […] *My participation in this study* […] *reminded me of things that during everyday life we sometimes forget; that there are other things than just reading a score in a private lesson, and there are many things that can be done that can help learning music and pleasure through instrumental performance.*

The content of the musical materials teachers chose to feature in the flow lesson plans were considered within this freedom-control dialectic and were key to teacher identity. They tended to go outside of their "comfort zone," using improvisational and compositional activities, as well as movement:

> *The different thing I added to my teaching has to do again with movement ...for example there was a situation where I asked the student to show me a certain rhythm, coming from the piece we were working on and to show it with body movements…in another situation I asked the student to step the rhythm we were working on, I showed him before some dance steps, how the dancers step some of these rhythms; and I think this is very important, implementing movement in music lessons, because since we are musicians we are trying to develop our technique and expression on our instrument but…we sometimes end up stuck and closed on our chair…so it is good for the child to stand up and express some music with his body.*

> *I would like to continue teaching this way […] by creating a positive atmosphere, with more movement activities, so that children can express themselves, improvise, create, and generally have a good time during the class.*

Agency was addressed in the data vis-à-vis the struggle between the "should do" of control and the "I do" – or perhaps "we do" of freedom, inasmuch as the moments of flow seemed highest in the descriptions of collaborative work. Such reconciliations were found in the interactions between teachers and learners and are discussed with more focus in the following section.

Polosis of Interaction

Examination of data from the *Teacher Questionnaire* and the interviews revealed a third issue in teacher self-perception and identity; interaction. This was often expressed in polosis, in emotional contrasts emanating from the balancing of personal with collective. This was especially true in the first two examples of the previous section. As discussed above, these dialectics often intersected with freedom-control in the music lesson. The following memorable teaching moment is characteristic of the emotional intensity of shared experiences:

> *[A memorable teaching moment of mine was] when a beginner student was improvising. I was able to get him to "free" himself, not to feel ashamed and just to become "creative" and express himself using some elements given by me. I remember that moment because our joy was vibrant and there was a feeling of pleasure and fulfillment both in me and my student because we accomplished our goal.*

In the account of the secondary music teacher who played a love song on her guitar for her class, cited in the previous section, one can see how feelings operate as a source for valuable information about teaching and learning. The following excerpt from a secondary music teacher's interview commenting on her self-portrait, gives us some clues about how the personal and collective are in conflict and the reasons why she is resistant to change.

> *[my] moods are related to the response of my students on the activities we do…and of course the activities are not always successful although I believe that the children get something out of it and I get input for the future, what I should do in the future…however, because I always strive for excellence under the given circumstances and my potentials, when I see that what I have dreamed of -this perfect situation- cannot happen, I get discouraged and this makes me feel awkward…I don't believe this can change, because even if I try to change my teaching approach, no matter how much I use my imagination and try hard, some things will again be crooked and I will have to shout and be sad or be happy and pleased …I would not change something in my drawing.*

Our data showed that teachers would often report feelings of belonging as characterizing memorable teaching moments or as important elements in the seminar program in which they participated. Evidence from the data also showed that sense of belonging and sharing seemed to be arising in the context of concentrated work towards a meaningful goal. A secondary teacher at a music school and an elementary music teacher, while reporting memorable teaching moments, said respectively:

> *I remember this moment because I felt as we were all 'collaborators'.* […] *At the end we all sang together the 4 voice harmony theme.*
>
> *After the teaching of a simple African song the improvisation time was magical. They were using the African rhythm to improvise in an inventive way. I remember it because it was av exemplary moment of teaching. The group was connected, under good control and each one of them had found a certain role within the group.*

Sense of belonging and sharing with other teachers is evidently significant for teachers to feel supported and confident in their endeavors; whether teachers have this feeling or not may be

influencing their teaching personality and professional identity. In her final interview one studio teacher commented on the 'pairing' of participants in the seminars:

> *Working with a partner… it is very pleasant, because being and working as a team, even if it is two people, is very nice and pleasant, but also very useful because you share your problems and thoughts with someone who has similar goals and objectives with you; also you get new ideas for things you could do better, and you can learn a lot of things about yourself. Even by observing the teaching of your partner, you can take some things that were well received and try them out at your class.*

Another music teacher expressed her own feelings of belonging into the group of participating teachers in the seminars, revealing the importance and the need for such atmosphere in professional development courses or meetings for music teachers:

> *I was very happy with the conversation with other private studio teachers like I am. […] In general, I felt I was part of one team, a whole team with all the participants in this seminar…both with the other colleagues but also with the presenters, and the thing that made a great impression to me was their warm smile that warmed the whole atmosphere...because I've been in many seminars and festivals and I've encountered a coldness and a competitiveness, something that I didn't see here…Here I saw one team, one fist.*

The interactions in which participants were able to negotiate the personal and collective through naming the emotional components of the musical activity seem to be crucial to pedagogical change. There seemed to be evidence that if the other two themes were present in a text, but the text did not include this sense of emotional linkage or belonging then there was little reference to the possibility of change.

Concluding Remarks

Given the limited scope of this paper, we have chosen to focus on our own discoveries from the data, realizing that the findings are reflective of our subjective knowing and are more generative than conclusive. They also reflect the flow paradigm's sense of agency – when we are in flow, our efforts have consequential action. We offer what we feel like are the most important findings, with substantiating evidence from the data, questions raised, and applications for practice.

- Teachers identify themselves in relationship to their students. Meaningful development of professionals should then involve their own students.

  > *I am very happy that I was stimulated to think more and analyze the messages given by the student. The environment of the classroom is constantly full of messages, which, until now, I was not in a position to perceive.*

- Teachers need time to observe and reflect with others as catalyst for self-discovery. Videotaping and reflection on action seem to be basic tools towards this goal.

> *By watching the tape or simply writing what you had in mind or what you observed, there is a wholly different picture that is revealed. Watching myself on the video, I was able to perceive things much differently. I extended my thinking on myself and my students.*

- Action inquiry (observational flow) projects deeply experienced by participating teachers are able to balance and influence, even transform in some cases, teaching practices and identities.

> *The way I see my self as a teacher changed…It was an intense experience, I'd say…and very quickly I was able to clear inside me basically my disadvantages as a teacher; I understood in what things I am good at and which ones I can expand and develop and what things really missed in my teaching and my inside self. I saw a change in my class, in the very small/brief opportunity I had to change my plan I order to see their change, …so I did see a change in my class and it was very nice and made me feel better…*

Findings of this study provide ample evidence that professional development can be effective when it is interactive and participatory; when teachers act driven by their own teaching questions and problems in the context of it, observe and reflect on that action. Professional development – a 'sensitive' issue in the music education system in Greece- is very much needed; in order to be effective, however, it needs to offer teachers the motivation and the tools for discovering their own self and the students. One of the participating teachers had said:

> *I waited for many years after I started teaching for an experience like that. It was very interesting in every aspect and I would like to see it continuing in a way.*

The observational flow paradigm as it was taught and applied in the seminars that took place in the context of this study, seemed to be successful towards this goal. Furthermore, Greek music teachers need, as is the case with students, to feel part of a community that supports and shares with them concerns, fears and enthusiasms. This is also to be taken into consideration when designing professional development courses. Apart from the societal and the professional cultures to which teachers belong, another culture –warm and supportive- has to be created; the classroom culture, the one where the teacher will be becoming a student again and again in a journey of lifelong discovery and transformation. Higher education and professional development courses and seminars can contribute to that; Student-centered, observation/reflection-based action inquiry projects driven by the teachers' needs may be one basic way for the teachers to discover their students, their own dynamic identity as teachers, and keep growing. One of the teachers in the study had said it very nicely:

> *The thing I have to say about my participation in this study is that […] a seminar can only be the beginning and never the end. What I mean by this? That this study is only the beginning and if I stay here on what I just did now and not do anything else, this will be erased and I'll forget all about it, in a year I might not remember this seminar; but if I continue trying, I will see many results for many years…*

REFERENCES

Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How american adolescents interpret success and failure in classroom music : Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music, 26*, 26-45.

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 26-44.

Bray, J. N., Lee, J., Smith, L., L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today, 12*(1), 21-27.

Custodero, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review, 103*(3), 3-9.

Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research, 7*(2), 185-209.

Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: A phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education, 24*(1), 77-98.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.

Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. Mcdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities:* (pp. 41-59). New York: Oxford University Press.

Matthews, E. (2002). *Improvisation as a core teaching strategy in adult beginning vocalists.* Unpublished Ed.D. dissertation, Teachers College, Columbia University, New York

Miller, J. L. (2005). *Sounds of silence breaking: Women, autobiography, curriculum*. New York: Peter Lang.

Mpessas, D., & Kokkidou, M. (2004). O daskalos tis mousikis mesa apo ta analytika programmata (1969 – 2004) [The music teacher in the curricula (1969-2004). Ο δάσκαλος στο μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969-2004)], Mousikopaidagogika, *1*, 67-83.

St. John, P. (2004). *A community of learners: An investigation of the relationship between flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom.* Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, New York City.

St. John, P. (2006). Finding and making meaning: Young children as musical collaborators. *Psychology of Music, 34*(2), 238-261.

Stamou, L. (2004). Discovering the musical world of preadolescents: A research investigation. Proceedings of the *International Society for Music Education (ISME) 26th World Conference – ISME 2004*, Tenerife, Spain, July 11 - 16, 2004. (CD-rom)

Stavrou, I. (2006). Apopseis kai staseis ton ekpaideftikon schetika me tis epiptoseis tis ekpaideftikis politikis sti didaskalia tou mathimatos tis mousikis sto dimotiko scholeio [Opinions and attitudes of teachers on the impact of educational policy on teaching music in elementary school], *Mousikopaidagogika, 3,* 31-50.

Torbert, W. R. (1991). *The power of balance*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Curriculum Vitae

Lelouda Stamou (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. She is currently teaching at the University of Macedonia, Department of Music Science and Art, in Thessaloniki, Greece. She has taught as an assistant professor at the University of Nevada, Las Vegas, where she was also Director of the Orff-Schulwerk Teacher Certification Program and Director of the UNLV Early Childhood Music Program. She received her Ph.D. degree from Michigan State University. She has specialized in Music Learning Theory, Orff pedagogy, and Suzuki pedagogy. She has published numerous articles and has presented at numerous local, national, and international conferences. She is a member of the Board of Directors of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) and member of the Editorial Boards of the International Journal of Music Education: Practice and the scholarly journal Musical Pedagogics of G.S.M.E. She has received numerous awards and has been honoured with an "A. Onassis" scholarship and a Fulbright scholarship.

Lori Custodero (Ph.D.) Associate Professor of Music and Music Education, has established an Early Childhood Music concentration at Teachers College, Columbia University, that integrates pedagogy and research through both theory and practice. Her background includes degrees in piano performance and music theory: her doctorate in music education is from the University of Southern California. Prof. Custodero's research has focused on children from infancy through preadolescence, and adults as musicians, teachers, and parents, and she has presented and published on issues of musical challenge, engagement, and meaning in classrooms, playgrounds, and family settings. She has served in various professional leadership roles both nationally for the National Association for Music Education (MENC) and the American Orff Schulwerk Association (AOSA), and internationally, recently completing a 6-year term on the ISME Early Childhood Commission.

New life of Bulgarian Folk Music and development of National and Cultural identity of students

Ognenska-Stoyanova Asenova Nikolina
ognabg@yahoo.com

Keywords: Irregular Pulsation in Folk Music, Results of a Project, National and Cultural Identity, Music Education of the University Students

Abstract
Bulgaria as a member of the European Union naturally joins the European cultural, political and economic space. Young people grow up and study in the conditions of European integration and globalization that are a real threat to traditions especially to traditions of smaller countries. It is well-known that traditions are important means for keeping the national identity and for confirming of one's self-consciousness. Preserving of the musical and dance heritage and involving the children and students to it under the conditions mentioned above gets increasingly problematic for the present day.
The paper present the results of activities from the project "Musical phenomenon irregular pulsation in Bulgarian folk music –mean for preserve of national identity in the world's musical diversity", funded and realized through a program of Bulgarian Ministry of Education. The main purpose of the project is to search, collect and analyze old Bulgarian folk songs in irregular meters and create a method for music education as means for developing and keeping the national and cultural identity of young people in Bulgaria.
The team of the project involved university students in the research work, card-index preparation and analysis of the songs and their performance. We provoke interest in folklore and the student teachers get motivated to teach their future students in way to develop love to Bulgarian folk music and inspiration for preserving it.

The object of this paper is to present a project entitled "The music Phenomenon Irregular pulsation in Bulgarian folk music – a means of preserving national identity in the world musical diversity" funded and realized through a program of the Bulgarian Ministry of Education.

The necessity of finding opportunities and ways to preserve and establish the Bulgarian national and cultural identity (alongside in with) the process of European integration to revive and strengthen our musical traditions in the conditions of constant interrelation of different cultures ,define **the main purpose** of the project , which is *collecting , recording and analysis of authentic Bulgarian folk songs with irregular pulsation and creating a method for musical education as a means of developing and preserving the national and cultural identity of the Bulgarian students.*

The tasks for achieving the goal of the project are as follows:

- To find performers of authentic folk songs with irregular pulsation from different areas in Bulgaria and to record their performance ;
- To find folks songs with irregular pulsation written in the past in different collections and to compare them to their recent versions;
- To publish a CD and collection of songs with irregular pulsation accompanied with method for their implementation at schools.

The research includes the following **activities**:

1. Organization of recording songs in different areas in Bulgaria ;
2. Study of music books and finding songs in irregular time signature
3. Analysis of the collected folk songs ;
4. Preparation an publishing a collection of songs with a CD ;

The following **preliminary work** has been done for the realization of the project:

1. A catalogue of places in Bulgaria , in which there are songs with irregular pulsation , has been created ;
2. A personal file with information about each performer has been worked out ;

(Appendix 1)

3. A file of each song (with full information about it) has been created ; (Appendix 2)
4. Criteria for songs , analysis has been developed ; (Appendix 3)

In the process of realization of the activities, files of the performers and bibliography of the songs have been created. Reference tables which orientate the reader about the collection in which a certain song can be found, have been created, etc.

What has led us to the research on the problem of preserving the culture identity of people in Bulgaria by means of folk music with irregular pulsation?

Being a member of the European Union, Bulgaria naturally integrates into the European cultural, political and economic spheres. Young people are brought up and educated under the conditions of European integration and globalization which enters more and more aggressively all spheres of life. That is why traditions are a very important condition for preserving a people as a national community for establishing its national awareness and identity.

All of us have witnessed considerable changes in the demographic picture of the world at the end of the XX century. An accelerated migration of young people to other countries has been observed in the recent years. Very often people from different nationalities get married and countries become more and more multinational. Preservation of traditions, specific features of music and dance heritage alongside with the development of young people's awareness of them, is of vital importance in these conditions. Young people have to be prepared to remain Bulgarian and to be proud of been part of this beautiful, wit long history country no matter where they live and work. In order to meet all these challenges of the new time young people have to be familiar with the art of folk music, with its specific features, which make it different from the music of other countries.

That is why it is very important in this moment to preserve and develop music traditions and those specific features of folk music which make it unique and different from the music of other countries.

Such an original and unique phenomenon in the Bulgarian folk music is the irregular pulsation. It defines the originality of this folk music which has powerful: influence an listeners and performers.

Studies of the Bulgarian folk music show that irregularity is one of the outstanding features of the national cultural identity of the Bulgarians. The long lasting yoke in which the people of Bulgaria used to live has created conditions not only for preserving this interesting musical phenomenon, but also for developing, extending and permeating into people's mentality as a symbiosis between music and dance.

Music with irregular pulsation can be found in all customs and traditions of the people of Bulgaria. It lies in the base of the Bulgarian folk dances, such as Paidushko horo, Ruchenitca, Daichovo horo, etc. In their studies, many researchers on the Bulgarian folklore (Vasil Stoin, Bella Bartok, Nikolai Kaufman, etc.) had proved that there is also music with irregular pulsation in other Balkan countries – Greece, Turkey, Romania, Serbia, etc. However, the greatest variety of numbers of beats, of form and place of the long dual (diplazma and hemiolna) are found in the Bulgarian music. That is why, we can believe that the irregular pulsation can be accepted as a sign of "Bulgarian" and as one of the components of the Bulgarian folk music culture which defines out cultural identity. Irregularity is found in the songs of other ethnic groups in Bulgaria – Bulgarian Mohammedans, Armenian, Turks, etc, alike.

The team of the project also involved university students, from major "Music education" and "Bulgarian choreography" who did research work, card-index preparation and analysis of the songs. Since these students are future music and dance teachers, it is very important that an interest in folklore has been provoked and they are motivated to teach their future students in such a way as to develop love for the Bulgarian folk music and desire to preserve it.

The students (singers and instrument players) study some of the collected songs. And they perform them in front of the classes during their practical training at schools, thus giving the songs a new life. This kind of performance motivates the student teachers to practice every day because they can see admiration and gratitude in their student eyes, and feel strong emotion caused by their classes applauses.

(demonstration by students)

In the history of the Western European music and dance culture, the irregularity, as an imperfection, has been gradually destroyed under the impact of the Middle Ages and the Renaissance religions aesthetic. Because of losing spontaneous contact with nature, the Europeans unconsciously stopped hearing and feeling the naturalness of these meters and also stopped using them in their culture practices. Left in the outskirts of Europe, the Balkan people have kept this specific feeling to the natural irregular models till these days.

This irregularity existing in the traditional music cultures of the European people centuries ago and being naturally and genetically inherent in the human being and social communities, could be awakened again in the European cultural space. During the recent years, foreign specialists and fans of the music folklore have shown an unusual interest in the Bulgarian folk music. There are hundreds of schools and groups for singing and dancing Bulgarian folklore. Americans, Japanese, Europeans, etc., go to sing and dance because they feel intuitively that performance of Bulgarian folklore affects them like a medicine.

Performance of songs and dances with their irregular pulsation has a socializing educational influence on the performers on the basic of their common emotional experiences.

Foreigners who would like to feel the beauty and uniqueness of the Bulgarian folk rhythm or to use them in their composition, have to make efforts to understand their nature in order to feel the emotions coded inside by their creators.

All mentioned above obliges us to find out the most effective way for the music with irregular pulsation to penetrate into the life of the Bulgarian young people and to find it's natural place in the other country people's life. I believe that we, the pedagogues of music can do much more for drawing the Balkan peoples than politicians. For this purpose, it is necessary to develop a system for musical education together, on the basic of the folk music with irregular pulsation designed for the student from the Balkan countries and for foreigners who show interest in this music.

The new generation will grow in a multi-national intonation environment in which they will have to detect the unique sounds of their national music. However, being able to do this is not enough. They have to be educated to be able to show and popularize their folk music among their friends from other countries, too.

At the end of the project next year (2008), we are going to organize an international conference with a section on the irregularity in the Balkan folk music. We are going to invite specialists from the Balkan countries who work in the field of the irregular music in different aspects – history, theoretical, research, educational etc., We will be happy if Greek specialists come to our conference, thus depending our professional contacts in the future.

Research on music with irregular pulsation can be widened through creating joint research teams from the Balkan countries. We, the university teachers and folk researchers from Bulgaria, are open to accept every offer for cooperation in this area from our Greek colleagues and friends.

Curriculum Vitae

Nikolina Ognenska Stoyanova is a Professor at the South West University "Neophit Rilsky" in Bulgaria and has a Ph.D in Music Education. She also delivered lectures as a part-time professor at Bourgas Free University in Methodology of Music Education, Music Theory and Solfegge. Prof. Nikolina Ognenska is a Head of the Department of Music and Vice President of the General Meeting in SWU "N. Rilski". Prof. N. Ognenska is a member of ISME since 1998. She participated with workshop and papers in the conferences held in 2000 in Lincoln (Nebraska); 2002 in Malmo (Sweden); 2002 Bergen (Norway), 2006 in Kuala Lumpur (Malaysia) and in the conferences organized by the Greek Society for Music Education (2002 in Volos and 2005 in Lamia). She is a Head of the section of Union of Scientists in Bulgaria- Blagoevgrad town and member of the Managing Committee of Union of Scientists in Bulgaria. The main field of her research work is educating music teachers in elementary through high school and Bulgarian folk music, focusing especially on irregular meters. The theme of her Ph.D.(1984) is "*Developing a sense of meter through improvisation in Bulgarian folk dances in the first grade*". She is the author of the *MELOPEIA* method for developing musical skills. N.Ognenska has published a number of textbooks for school and university students. The author speaks Bulgarian, Russian and English.

Development of a Model of Teaching-Learning Method for Traditional Japanese Music in School Music System: Focusing on Musical Elements

Kojima Ritsuko
ritsuko@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

Keywords: Traditional Japanese Music, Music Teaching-Learning Model, Self-Identity, Generating of Music, School Music

Summary

This paper demonstrates a teaching-learning model based on the concept of the generating of music for traditional Japanese music in school system from the perspective of building self-identity, and presents a program developed to implement the model into music classes.

The significance of teaching traditional Japanese music in school system was assessed by reviewing related literature. It involved (1) cultural preservation and (2) self-expression. To integrate the two phases, the concept of the generating of music was adopted to develop a teaching-learning model for traditional Japanese music. This model aims to develop primarily the perception and reaction to traditional Japanese musical elements through creation-based comprehensive learning.

Then the program based on the model was developed, implemented at some schools, and examined. The assessment showed that most students could perceive specific elements of traditional Japanese music and feel the quality generated by them. And without particular knowledge and skill learning, they could create and perform with the material of traditional Japanese music.

The awareness of competence which the learning of traditional Japanese music has brought to the students leads to the awareness of self-identity. I would suppose that the students have not been conscious of such competence in the learning of modern Western music. This paper concludes that the teaching-learning model based on the concept of the generating of music for traditional Japanese music can awake self-identity.

Further study to revise the model and its program based on students' developmental stages is now under way.

Introduction

Since the public school system began in 1872 in Japan, mostly modern Western music based on functional harmony has been mostly taught at every school. On the other hand, traditional Japanese music was regarded as vulgar and overlooked in school music. However, in recent years Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has emphasized the importance of traditional Japanese culture including music in line with the government policy. Now, from the principle of music education it is urgent to determine the significance of teaching traditional Japanese music in school system in order that music education should not be used as a tool for politics.

The purpose of this paper is to determine the significance of teaching traditional Japanese music in school from character formational point of view, especially the building of identity, and to develop the teaching-learning model and its program for traditional Japanese music in school system.

This paper adopts the definition of 'identity' as recognition of the position of one's own in both spatial and temporal context defined by Miura (2007). And it adopts the definition of 'traditional Japanese music' as a music which is based on Japanese music style formed by the end of Edo-period (Sawada, 2001, p.8). Almost all traditional Japanese music has been originally nonnative and imported from ancient China. Japanese people at that time had modified the music so

that it would match their own sensibility. Traditional Japanese music has been taught by one to one private lesson outside school system. Each group of traditional Japanese musicians has formed its own closed society. As a result, very few Japanese teachers and children know traditional Japanese music.

Literature Review

The significance and the methods of teaching traditional Japanese music in school system are discussed from related literature review.

Sawada (2001) gives two phases of the significance of implementing traditional Japanese music into school; one is the phase of cultural preservation, and the other is the phase of self-expression. In this paper the stance which stresses the phase of cultural preservation is called A-type, and the other which stresses the phase of self-expression is called B-type. Each of these two types suggests its own purpose, curriculum construction, subject approach, and teaching-learning process.

A-type intends to acquire the spirituality of traditional Japanese culture, and to build the identity as Japanese. Yamada (2006) emphasizes the authenticity of Japanese tradition including a mode of behavior relevant to playing the music. On the other hand B-type intends for a student to make free use of the elements of traditional Japanese music to express one's own emotion and thought, and to build the identity of what one is as an individual. Sawada (2001) points out that the latter aims to awake the traditional musicality and thought, and to develop the ability of self-expression and of appreciation of various kinds of music. Katsura (2004) calls an approach of the latter 'the genetic method' in education of traditional Japanese music, which is based on the philosophy of generation.

The curriculum construction of A-type is based on the concept of bi-musicality, and that of B-type is based on the concept of bi-musicality or concentric musicality. Shibata (1983), Koizumi (1986), and Onishi (1996) suggest that the core of concentric circle is Japanese musicality and the next zone is the musicality of Asian music, Western music and world music.

The subject approach of A-type emphasizes the authenticity of traditional Japanese music works as a whole, and that of B-type emphasizes the authentic characteristics of traditional Japanese musical elements as teaching content.

In the teaching-learning process of A-type, performance or appreciation is dominant, and in that of B-type, creation in conjunction with performance is dominant. Sawada (2001) conducted the fieldwork of one to one private lessons of traditional Japanese music, and demonstrated that oral dissemination without staff notation has included the action of creating. Sawada also suggests that the teaching-learning process of traditional Japanese music in school should develop through the stage of the listening to music, the observation of characteristic musical elements, the creating and performing, and the thinking.

About the harm of implementing traditional Japanese music into school, Shibata (1983) suggests that it would lead to the loss of the authenticity of traditional Japanese music.

Framework and Procedure

To integrate the two phases of culture preservation and self-expression, this paper adopts the concept of the generating of music to develop a teaching-learning model for traditional Japanese music. This model aims to develop primarily the perception and reaction to traditional Japanese musical elements through creation-based comprehensive learning.

It is "Music Curriculum for the 21st Century Based on the Concept of the Generating of Music (21C)" that has formed the concept of the generating of music for the first time. 21C was edited by Japan Association for the Study of School Music Education Practice[1] and published in 2006, Tokyo. For the first time it has presented the teaching content derived from musical elements of traditional Japanese music in parallel with musical elements of modern Western music. The category of musical elements used for traditional Japanese music is almost common to modern Western music, though the content of musical elements is different.

The concept of generation in 21C is defined as a change of inner world along with a change of external world. Therefore the concept of generating music means the relationships between creation and/or performance and self-reconstruction. Through creating and/or performing traditional Japanese music, a student can reconstruct oneself. This could lead to culture preservation at well as better the self-expression. The self-reconstruction can be paraphrased as the building of the identity as an individual.

This paper would first demonstrate a teaching-learning model that uses the concept of the generating of music as a framework for traditional Japanese music to build self-identity. Then the music teaching-learning program to implement the model would be developed, practiced and examined.

Teaching-Learning Model

The framework of the concept of the generating of music suggests the following variables.

1) The development of perception and reaction to the characteristics of traditional Japanese music: 21C intends to develop the ability of perceiving the selected musical elements and feeling the quality generated by them.
2) Creation-based comprehensive learning: Students are expected to create music or write critical notes about their appreciation and/or perform on the basis of perception and feeling.
3) The assessment of learning achievements

The model to be developed aims to develop primarily the perception and feeling of traditional Japanese musical elements through creation-based comprehensive learning. The following process of the model is suggested according to the three variables mentioned.

1. Experience

Children sing, play and/or listen to the music as a whole. Teacher organize the situation of relating the singing or listening experience to their previous musical experience and their living experience.

2. Analysis

In this stage students concentrate on the selected musical elements to perceive and feel. This stage consists of two sub-stages.

The first stage is to analyze the musical elements. Teacher can use various kinds of strategy; (1) imitation of the extraction of the selected musical elements from traditional Japanese music, (2) comparative listening to the elements in different situations and ways, and (3) representation of the musical elements with bodily movement and visual aid, and so on.

The second stage is to communicate about students' perception and feeling in class. They can deepen and widen their perception and feeling through the communication.

[1] The author was the head of editorial committee in this association.

3. Re-experience
   Students create in conjunction with singing and playing. In music appreciation they listen to the music as a whole and write critical notes about it. Each activity should be focused on the selected musical elements in a wider context.

4. Evaluation
   Students present their performance or critical notes in class and discuss them. Teacher assesses their perception and feeling by work-sheet and performance or critical notes.

Teaching-Learning Program

The music teaching-learning program to implement the model has been developed. The procedure of developing a model is as follows;

1) selecting a teaching content of musical elements from 21C
2) selecting a music or a piece from traditional Japanese music relevant to the selected content
3) constructing a strategy for teaching
4) implementing and examining the program
5) revising the program

Based on the model, the following programs have been formulated and been actually implemented at schools.

1. performance program
   (1) Teaching Content: Rhythm: Rhythm Pattern: hopping rhythm and non-hopping rhythm
   Teacher: Akiko ETO

Grade	the second grade at elementary school	
Music	Game-song of tag <Kakurenbo>	
Process	Experience	Singing game-song of tag<Kakurenbo>
	Analysis	Comparative listening between hopping rhythm and non-hopping rhythm Comparative listening between dotted note rhythm pattern in Western music and hopping rhythm in traditional Japanese music
	Re-experience	Singing <Kakurenbo>, feeling the characteristics of rhythm pattern
	Evaluation	Discriminating between hopping rhythm and non-hopping rhythm Describing the feeling generated by the quality Singing, changing the way of singing in the former part with hopping rhythm to the latter part with non-hopping rhythm in <Kakurenbo>

(2) Teaching Content: Melody: Pitch: high and low sounds
Teacher: Yuka SAIJO

Grade	the second grade at elementary school	
Music	Saying word<Do-re-ni-si-yo-u-ka-na>	
Process	Experience	Playing with saying <Do-re-ni-si-yo-u-ka-na>
	Analysis	Comparative listening between high sound and low sound in a saying word<Do-re-ni-si-yo-u-ka-na> Demonstrating the perception of high and low sound with gesture by hand and visual aid (pointing magnet)
	Re-experience	Creating a sequel to the saying word
	Evaluation	Discriminating between high and low sound in a saying word Describing the feeling

(3) Teaching Content: Lyrics: Relationship between Melody and Intonation of Lyrics: Intonation in Words
Teacher: Yoshiko FUJIMOTO

Grade	the second grade at elementary school	
Music	Selling call at street corner	
Process	Experience	Listening to some selling calls and imitating them
	Analysis	Comparative listening between intonation and non-intonation Demonstrating the perception of intonation of the selling call with gesture by hand and visual aid (drawing line)
	Re-experience	Creating an original selling call
	Evaluation	Demonstrating an intonation of the created selling call by drawing lines

(4) Teaching Content: Melody: Ornaments: Various Ornaments (Kobushi)
Teacher: Akiko ETO

Grade	the fourth grade at elementary school	
Music	Folk song <Soran-bushi>	
Process	Experience	Listening to <Soran-bushi>
	Analysis	Comparative listening between <Soran-bushi> in traditional singing style and in western singing style Discriminating the perception of intonation of Kobushi in traditional singing style with gesture by hand
	Re-experience	Singing <Soran-bushi> with Kobushi in traditional style
	Evaluation	Discriminating between the singing involving Kobushi in traditional Japanese style and the singing involving no Kobushi in Western style Describing the feeling of the way of singing

2. appreciation program

(1) Teaching Content: Texture: Linear Harmony: Heterophony
Teacher: Sumiyo TAKAHASHI

Grade	the first grade at junior high school	
Music	Ancient Court music of Gagaku <Etenraku>	
Process	Experience	Looking and listening to a part of <Etenraku>
	Analysis	Listening to extraction of heterophony parts from <Etenraku> Singing homophony part with Shoga Drawing line of out of synchronization in the heterophony parts
	Re-experience	Discriminating between out of synchronization and time synchronization Describing the feeling
	Evaluation	Writing critical notes

(2) Teaching Content: Tone Color: Tone Colors of Body Sounds: Tone Colors of Sounds of Feet
Teacher: Yukari KATSUI

Grade	the first grade at senior high school	
Music	Japanese Lyrical No Drama <Kanawa>	
Process	Experience	Viewing and listening to a part of <Kanawa>
	Analysis	Imitating the sounds of feet Singing chant with sounds of feet Comparative listening between the scene with no sounds of feet and the scene with sounds of feet
	Re-experience	Performing sounds of feet to the music videotaped
	Evaluation	Writing critical notes

Findings

1. Result about Perception and Feeling
   (1) The assessment showed almost all students could achieve the objectives of the program which were to perceive to the selected musical elements and to feel the quality mainly generated by them.
   (2) What they felt was the specific quality of traditional Japanese music.
   (3) They associated the specific quality of traditional Japanese music with their daily experience.
   (4) Some junior high school students who were much familiar with modern Western music showed the tendency to avoid the specific quality of traditional Japanese music.
2. Method of Perception and Feeling
   (1) Comparative listening was effective for the students to perceive musical elements in all cases.
   (2) To imitate a model performance was effective for the students to perceive musical elements in all cases.
   (3) The effectiveness of visual aids depended on the developmental stage.
3. Process
   (1) The motivation for learning was prominent through all teaching-learning process.

(2) Creating activity was so easy especially for younger students.
(3) For students younger than the forth grader, the stage of analysis was more effective after creation than before creation.

Discussion and Conclusion

Comparing the musical element approach of traditional Japanese music and that of modern Western music from my experience, students could create and imitate traditional Japanese music much easier. In the musical element approach of modern Western music, students need to be introduced some knowledge and skill before creating and performing music. However, in the musical element approach of traditional Japanese music they could create and perform without learning about knowledge and skill. Especially younger students could involve the creation based on Japanese language with enthusiasm. In addition older students could feel the specific quality of traditional Japanese music with emotion from their own daily experience.

When students meet traditional Japanese music, they can be aware of their own competence. The awareness of competence which they have not been aware of in the learning of modern Western music leads to the awareness of self-identity.

This paper concludes that the teaching-learning model based on the concept of the generating of music for traditional Japanese music can awake self-identity.

Further study to revise the model and its program based on students' developmental stages is now under way.

References

Ino, Y. (2000). Method of Learning Kagura Dance and Music in the Classroom: The Case of Akakura Primary School in Niigata Prefecture: *Music Education Research No.2*. Japan Academic Society for Music Education, Tokyo: Ongakunotomo, Japan.

Ino, Y. (2005). Various Problems in Curriculum Making of Japanese Traditional Music: *Memoirs of the Faculty of Education and Human Sciences.* Humanities and social sciences, Vol.8, pp.87-95, Niigata University, Niigata, Japan.

Han, M-Y. (2004). A Study on Learning of Traditional Japanese Music in School Music: Through Comparison between Junior High School Music Education in Japan and in Korea. *Journal of the Study of School Music Educational Practice*, Vol.8, pp.95-96, Japan Association for the Study of School Music Educational practice.

Japan Association for the Study of School Music Education Practice (2001). *Teaching Traditional Japanese Music at School*. Tokyo: Ongakunotomo, Japan.

Japan Association for the Study of School Music Education Practice (2006). *Music Curriculum for the 21st Century Based on the Concept of the Generating of Music*. Japan Association for the Study of School Music Education Practice, Tokyo: Tokyo-shoseki, Japan.

Katsura, N. (2004). The Genetic Method in the Education of Traditional Music: Through the analysis of the classroom practice by SAWAI Kazue. *Bulletin of the Integrated Center for Educational Research and Practice,* Vol.24, pp.75-84, Mie University, Mie, Japan

Koizumi, F. (1986). *Children's Play and Song*. Tokyo: Soshi-sha, Japan.

Miura, A. (2007). *Relationship between School and Community Forming the Basis of Community Identity*. Osaka-Kyoiku University: unpublished MA thesis.

Motegi, K. (2000). Approaches to Japanese Traditional Music: *Music Education Research No.3*. Japan Academic Society for Music Education, Tokyo: Ongakunotomo-sha, Japan.

Nishijima, H. (1995). The Functions of Music Education in School, in The National Integration: Focusing on "Country Consciousness" as The National Identity. *Bulletin of Faculty of Education*, Vol.34, pp.173-184, University of Tokyo, Tokyo, Japan.

Onishi, T. (1996). Viewpoint of introducing 'Traditional Music': *What has Music Education aimed?* pp.27-33, Japan Academic Society for Music Education, Tokyo: Ongakunotomo-sha, Japan.

Sawada, A. (1980). Traditional Japanese Music in School Music: *Theory and Development of Music Education*. Kimoto, H. and Yagyu, T. (ed.), pp.225-253, Tokyo: Daiichi-Hoki, Japan.

Sawada, A. & Kojima, R. (1981). Traditional Learning Method of Traditional Japanese Music: *Memoirs of Osaka Kyoiku University*, Vol.30, No. 1,2. Osaka, Japan.

Sawada, A. (1988). Introduction of Traditional Japanese Music to Classroom: *Theory of Music Education*. pp.32-51, Matsumura, N. (ed.), Tokyo: Toshin-do, Japan.

Sawada, A. (2001). Learning Traditional Japanese Music at School: *Teaching Traditional Japanese Music at School*. pp.8-11, Japan Association for the Study of School Music Educational practice, Tokyo: Ongakunotomo-sha, Japan.

Shibata, M. (1983). *Listening to Japanese Sound*. Tokyo: Seido-sha, Japan.

Yagyu, T. & Yamada, T. (2006).*Body and Sound.* Wakayama: Agasashu, Japan.

Curriculum Vitae

Ritsuko Kojima, Professor, Osaka Kyoiku University, Faculty of Education Course, received her doctoral and master degree from the University of Nagoya, Japan. Her research topics include problem solving skills in music, music expression and thinking, and music curriculum development. She has widely published in international journal and has written six books in her research areas. She is also the editor in chief of Japan Association for the Study of School Music Educational Practice.

Are you listening to background music while studying? A study that explores the background music played while students of three different age groups listen

Kotsopoulou Anastasia
an_kotsopoulou@yahoo.com

Keywords: Background Music, Studying, Effects, Students

Abstract
There is a growing body of literature relating to the use and impact of background music on behavior in a range of environments including situations where individuals listen to music while studying. To date, this research has not considered the influence of cultural factors and there has been no systematic exploration of the perceived effects on different types of tasks. This study aimed to explore cross cultural differences in the use of background music while studying and the perceived impact of music on a range of different tasks. Rating scale questionnaires were administered to six hundred students, 150 each from Japan, the United Kingdom, Greece and the United States. The questionnaires explored the use of music in everyday life, the extent of listening to music while studying, the kinds of tasks where background music was played, the perceived effects of music on studying, the types of music listened to while studying and the factors that influenced the decision to listen to music while studying. Repeated measures and factorial analyses of variance revealed both commonality and cultural differences in listening to music while studying. There were particular tasks which were often accompanied by music and others where music was rarely played. Students reported being able to make decisions about the impact of background music on their performance on particular tasks. Experimental research is now needed to explore whether the students' perceptions of the impact of music on different tasks has a basis in reality.

INTRODUCTION

Music and its effects on the emotions, mood and behavior have been a focus of interest for many hundreds of years. Since the advent of radio, music has become easily available to the majority of people in a way that was unthinkable in the past. We are fed a constant diet of music through the media and in public places. As a result of this, psychologists have become increasingly interested in studying the effects of music on a range of activities and there is a growing literature in the field (Hallam, 2001). Some of this research has explored the effects of music on studying, as there is evidence that many young people listen to music while completing their homework (Kotsopoulou, 1977). Much early work was unsystematic not taking account of the type of music being played - whether it stimulated or calmed - making it impossible to interpret the findings. Furthermore, factors such as the characteristics of the individual (age, ability, personality, metacognitive strategy use, musical expertise, familiarity with the music, frequency of use of background music, nationality, previous experiences of listening to music), and the nature of the music (type, stimulating/relaxing, complexity, volume, familiarity, like/dislike of the music, and whether it was self selected) were not taken into account. Typically, students were asked to complete a task while music was playing in the background, their performance was then measured. Each study was undertaken in isolation and there was no sense of progression or overall direction. Students generally did not have the opportunity to select or evaluate the music, they were not asked what they perceived the effects of the music to be on their behavior and studying, and they were not asked if they normally listened to music while they were studying.

Of the research that has been undertaken, most has focused on the use of music while students are undertaking particular tasks. Performance on a range of tasks has been considered, for instance, reading (McDonald, 1975; Harp, 1988; Hall, 1952; Douglas and Willat, 1994), writing (Karnowski, 1986; Koppelman and Imig, 1995), mathematics (Scott, 1970; Hallam and Price, 1998; Hallam et al., 2002), memorizing (Morton, Kershner, and Sigel, 1990), science (Savan, 1999) and learning a

foreign language (Failoni, 1993). Most of this research has been quasi-experimental and has not reflected the ways that students listen to music while doing homework. In that context, while students do have to undertake tasks set by others, they normally have control over whether they listen to music while completing the tasks and also the type of music that they listen to. The present study explores cultural differences in students' use of music in their everyday lives and in their studying, and their perceptions of its effects on them and their work.

METHODOLOGY

Three age groups were identified for study: 12- 13 year olds, 16-18 year olds and 20-21 year old students. The first were secondary school students, just entering adolescence and all the characteristics of their age, tent to be more revolutionary, the second are the students in their last year of school preparing for the university or college, the exams and the seriousness of this process and the third are the university students who study now for university. It should be mentioned that they were selected from four nationalities USA, the UK, Greece and Japan. Although, overall, the students were randomly selected, an attempt was made to recruit similar numbers of males and females in each age group and from each nationality. Finally, the sample was divided on the basis of active involvement in making music; i.e. did the participants play a musical instrument or sing in a choir, or group.

	12-13	**16-18**	**20-21**	**TOTAL**
MALE	103	107	90	300
FEMALE	98	96	106	300
TOTAL	201	203	196	600

TABLE 1 :Gender distribution in each age group

Overall, 150 students from each country participated in the study, 50 from each age group. The students came from major (in most cases the capital) cities in each country. They were selected from schools and universities, which had a broad intake representing a wide range of socio-economic status.

A five point rating scale questionnaire was developed to explore the listening habits of the students from the different cultures. Section 1 required respondents to provide information about their gender, age, nationality, and their active involvement in any musical pursuit. Section 2 included statements about the role of music in everyday life. Section 3 included statements relating to listening to music while studying. Respondents were asked if they listened to music when they were revising for exams, writing, memorizing texts, reading, doing course work, editing work previously completed, solving problems, developing ideas, thinking or learning a foreign language. Questions were also posed about listening to music while studying their most or least favorite subject. The fourth section explored issues relating to the perceived effects of music on them and their studying. The fifth section explored the different kinds of music, which they listened to, the characteristics of the music and the particular musical genres. The statements about musical genre varied from country to country to take account of national variation. The categories were developed from those that appeared in the shops selling music recordings in each country. This ensured ecological validity and was also likely to provide respondents with categorizations that were familiar to them. Section 6 explored issues relating to decisions taken with regard to listening to

music or not. Statements included: "I listen to music while studying: when I am happy, when I am bored, when I like/ don't like the subject, when I am disturbed by other noises around me"; "I turn the music off when: I can't concentrate, I am unable to learn, someone suggests I should"; "I choose to listen to music because I am influenced by: the type of music, the subject I am studying, the nature of the subject, the mood I am in". Each variable where the rating scale was used was coded from 1 to 5. Five signified the response never, 4 rarely, 3 occasionally, 2, frequently, and one alwyas.

RESULTS

Table 2 provides a summary of the mean scores, standard deviations (in brackets) and significance levels for each age group for all aspects of listening in every day life that were explored in the study. Overall the students reported listening most in their free time and when they were traveling and least when they were taking a bath. Repeated measures analysis of variance showed that these differences were significant (F=127.15, df=6, p<.000) and that there were significant interactions between these differences and nationality (F = 9.12,df =21, p = .0001). Overall, the Japanese students listened to less music in their everyday life activities compared with the UK, Greek and American students. These differences were significant in every case except for listening to music when going to sleep.

Table 1: Listening to music in everyday life

I listen to music	12-13 secondary school students	16-17 advanced secondary school students	20-21 university students	MEAN overall	F	SIG
	MEAN	MEAN	MEAN			
In free time	**2.29** (1.04)	1.91 (.90)	1.91 (.75)	2.04	12.306	.0001
When I was a child	**2.54** (1.10)	2.35 (1.02)	2.26 (.85)	2.38	6.315	.002
When wake up	**3.65** (1.46)	2.95 (1.54)	2.45 (1.40)	3.02	37.772	.0001
When I go to sleep	**3.19** (1.46)	2.56 (1.34)	2.85 (1.24)	2.87	13.930	.0001
At home in the morning	**3.08** (1.45)	2.76 (1.45)	2.55 (1.18)	2.80	10.393	.0001
At home in the evening	2.39 (1.21)	2.25 (1.18)	**2.66** (1.15)	2.43	4.536	.011
While eating	**3.83** (1.25)	3.55 (1.32)	3.29 (1.27)	3.56	11.375	.0001
When taking a bath	**3.91** (1.42)	3.60 (1.55)	3.32 (1.51)	3.62	10.987	.0001
When travelling	**2.28** (1.37)	2.19 (1.22)	2.23 (1.23)	2.23	.287	NS

Table 2 gives a summary of the means and standards deviations for responses to statements relating to listening to music when undertaking particular types of studying. In almost every category the Japanese listened to music the least. This reflects the findings relating to students'

listening to music in their everyday lives. A repeated measures analysis of variance found significant differences demonstrating that the students reported listening to music differentially depending on the type of studying that they were undertaking (F = 13.01, df = 11, p = .0001). Music was most often listened to while they were "thinking" and least often when they were memorizing text. Table 3 gives the means and standard deviations of the responses to statements about the students' beliefs about the effects of music on their studying. Overall, there was consensus that music helped the students relax, alleviated boredom and kept them company but could interfere with concentration. Within this overall consensus there were some national trends. The Greek students responding significantly more positively to almost every statement. Responses to statements about the occasions when they were prompted to listen to music were more varied (see Table 4). UK students responded more positively to a range of factors that encouraged them to listen to music, while the Greek students reported the most variability depending on the subject being studied and their mood. Individual variation, perhaps related to personality characteristics, may be responsible for some of this variation. A repeated measures analysis of variance indicated that these differences were statistically significant (F = 1. 057, df = 6, p = .05).

Table 2: Listening to music while studying

I listen to music while:	UK	Greece	Japan	USA	Overall mean	F	Sig
studying	**2.11** (1.45)	1.83 (1.4)	1.81 (1.32)	1.9 (1.38)	1.91	1.53	NS
revising for exams	**1.6** (1.47)	1.12 (1.37)	.99 (1.28)	1.28 (1.41)	1.28	6.3	.0001
Writing	2.05 (1.36)	**2.22** (1.38)	1.27 (1.31)	1.97 (1.31)	1.88	14.7	.0001
memorizing text	**1.6** (1.29)	.75 (1.04)	.65 (1.09)	1.16 (1.32)	.9	6.29	.0001
Reading	**1.53** (1.33)	1.49 (1.32)	1.35 (1.28)	1.45 (1.35)	1.46	.47	NS
doing course work	1.64 (1.45)	**1.97** (1.43)	.98 (1.12)	1.83 (1.37)	1.61	15.8	.0001
editing work previously completed	**1.89** (1.37)	1.07 (1.28)	1.41 (1.36)	1.68 (1.3)	1.51	10.5	.0001
solving problems	1.45 (1.4)	1.52 (1.49)	1.29 (1.3)	**1.74** (1.36)	1.5	3.19	.02
developing ideas	1.66 (1.31)	1.79 (1.39)	1.11 (1.21)	**1.87** (1.36)	1.6	10.2	.0001
Thinking	1.91 (1.29)	**2.38** (1.51)	1.6 (1.37)	2.37 (1.22)	2.07	6.5	.0001
studying my favorite subject	**1.85** (1.4)	1.52 (1.5)	1.55 (1.32)	1.67 (1.41)	1.65	1.59	NS
studying my least favorite subject	**1.9** (1.41)	1.57 (1.56)	1.46 (1.37)	1.81 (1.48)	1.69	2.9	.03
learning a foreign language	.84 (1.14)	**1.33** (1.35)	1.25 (1.23)	.76 (1.12)	1.05	8.2	.0001

There were few significant differences in nationality between the kind of music that was listened to while studying, with the exception of instrumental music (F = 5.3, df = 3,593, p = .001), and arousing and calming music (F = 15.3, df = 3,595; p = .001; F = 2.8, df = 3,596, p = .04). The Japanese listened to instrumental music the least, the US students calming music the least and the UK and US students arousing music the least. The Greeks reported listening to all of these the most. A repeated measures analysis of variance showed that there were no significant cultural differences

between the characteristics of the music that was listened to while studying. Overall, the students indicated that they tended not to listen to classical music. The Greek students reported listening to rock music the most (mean 2.87, SD = 1.39). (F = 21.37, df = 3, p = .0001). Other music types differed between nationalities so it was not possible to make comparisons across all of the cultures. Overall, the distribution of scores reflected considerable individual diversity.

Table 3: Beliefs about the effects of music on studying

I believe that music:	UK	Greece	Japan	USA	Overall mean	F	Sig
Helps me concentrate	2.03 (1.36)	1.81 (1.31)	1.54 (1.36)	**2.22** (1.24)	1.9	6.4	.0001
Keeps me company	2.59 (1.3)	**3.41** (.87)	2.3 (1.31)	2.79 (1.1)	2.77	24.3	.0001
Alleviates my boredom	2.85 (1.23)	**3.21** (1)	3.03 (1.18)	3.01 (1.06)	3.02	2.5	NS
Relaxes me	3.1 (1.1)	**3.47** (.86)	3.09 (1.12)	3.11 (1)	3.19	4.8	.003
Helps me learn faster	1.5 (1.35)	1.31 (1.23)	**1.59** (1.4)	1.42 (1.21)	1.46	1.26	NS
Interferes so that I can't concentrate	1.65 (1.34)	**2.07** (1.42)	1.54 (1.33)	1.64 (1.28)	1.73	4.59	.003
Interferes because I sing along	1.74 (1.36)	**2.39** (1.38)	1.31 (1.39)	1.79 (1.39)	1.81	15.38	.0001
Interferes because it makes me too aroused	1.08 (1.21)	**1.09** (1.36)	.77 (1.08)	1.01 (1.17)	.99	2.3	NS

There were significant differences in some responses as to whether and when the music should be turned off. While overall, the students tended to agree that they would turn the music off if it disrupted their concentration (mean 2.86), the weakest responses to this question were given by the Japanese (F = 7.46, df = 3.582, p = .0001), the strongest from the UK students. The Japanese also gave the lowest response to turning the music off when they were unable to learn (F = 6.69, df = 3,587, p = .0001). There were no significant differences in responses to statements about whether music would be turned off if someone suggested that it should be. Responses to this were generally negative with an overall mean of 1.6.

DISCUSSION

The findings of this study reveal communality and difference between students of different nationalities in listening to music while studying. Overall, the findings indicate that most students listened to music in their free time, when they were children, at home in the evening and while traveling. Students reported rarely listening to music while revising for examinations, memorizing material or learning a foreign language. Many believed that music acted to 'keep them company', alleviate boredom and relax them and acknowledged that it could interfere with their work by arousing them too much. Most turned off the music when they felt it was interfering with their concentration and indicated that listening to music while studying was influenced by the mood they were in. They rarely listened to classical music when studying.

Table 4: Influences on listening to music while studying

I listen to music:	UK	Greece	Japan	USA	Overall mean	F	Sig
While studying when I am happy	**2.55** (1.26)	2.45 (1.35)	1.85 (1.48)	2.25 (1.51)	2.29	6.8	.0001
While studying when I am bored	**2.59** (1.29)	1.91 (1.49)	2.36 (1.42)	2.3 (1.44)	2.29	6.1	.0001
While studying when I like the subject	**2.07** (1.37)	1.79 (1.32)	1.48 (1.42)	1.8 (1.48)	1.79	4.3	.005
When studying when I dislike the subject	**2.05** (1.45)	1.72 (1.4)	1.34 (1.4)	1.91 (1.5)	1.75	6.48	.0001
When I am disturbed by other noises	**2.2** (1.42)	2.08 (1.44)	1.19 (1.35)	2.02 (1.51)	1.88	14.8	.0001
Depending on the type of music	2.59 (1.32)	**2.63** (1.4)	2.11 (1.41)	2.35 (1.4)	2.43	4.2	.006
Depending on the subject	1.9 (1.37)	**2.22** (1.42)	1.17 (1.2)	1.72 (1.43)	1.76	15.2	.0001
Depending on the nature of the subject	1.83 (1.36)	**1.99** (1.36)	1.14 (1.19)	1.56 (1.34)	1.63	11.7	.0001
Depending on the mood I am in	2.89 (1.23)	**3.21** (1.15)	2.75 (1.43)	2.44 (1.45)	2.82	8.68	.0001

Cultural factors appeared to affect the way that music was used to influence mood and ameliorate other distractions. Overall, the Greek students tended to listen to music the most, the Japanese the least. The UK and US students, in most cases, fell between these two extremes and shared similar listening habits and uses of music in studying, although there were some exceptions. However, the large standard deviations suggest that these overall trends are underpinned by considerable individual variation in the extent to which music is played while studying, the tasks that is used to support and the extent to which the individual is aware of its positive or negative effects.

These findings are based on self-perceptions and therefore must be interpreted with caution. It may be that the observed differences relate to different cultural response preferences rather than actual differences in behavior. Experimental research is now needed to explore whether the students' perceptions of their use of music and its impact on different tasks has a basis in reality.

REFERENCES

Kotsopoulou A. "Music in Student's lives", Unpublished MA Dissertation, Institute of Education, University of London, 1997.

Hallam, S. "The power of music", The Performing Rights Society, London, 2001.

McDonald, D. "Music and reading readiness", Language Arts, Vol. 52 (6), 872-876, 1975.

Harp, B. "When the principal asks: 'Why are your kids singing during reading time?'" Reading Teacher, Vol. 41 (4), 454-456, 1988.

Hall, J. "The effect of background music on the reading comprehension of 278 eighth and ninth grade students", Journal of Educational Research, Vol. 45(6), 451-458, 1952.

Douglas, S., and Willatts, P. "The relationship between musical ability and literacy skills", Journal of Research in Reading, Vol. 17(2), 99-107, 1994.

Karnowski, L. "How young writer's communicate", Educational Leadership, Vol. 44 (3), 58-60, 1986.

Koppelman, D. and Imig, S. "The effect of music on children's writing content", Virginia, US, 1995

Scott, T. "The use of music to reduce hyperactivity in children", American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 4, 677-680, 1970.

Hallam, S. and Price, J, "Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioral difficulties?" British Journal of Special Education, Vol. 25(2), 87-90, 1998.

Hallam, S., Price, J., and Katsarou, G. "The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance", Educational Studies, Vol. 28(2), 111-122, 2002.

Morton, L. et al "The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention", Journal of Music Therapy, Vol. 27(4), 1990.

Savan, A. "The effect f background music on learning", Psychology of Music, Vol. 27(2), 138-146, 1999.

Failoni, J. "Music means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom", Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy, Vol. 1, 97-108, 1993.

Βιογραφικό

Αναστασία Κοτσοπούλου: Είναι Ψυχολόγος και μουσικός. Έκανε το Μάστερ και το Διδακτορικό της στο Institute of Education, University of London. Εργάζεται ως Ψυχολόγος στον ιδιωτικό τομέα (ιδρύτρια και ιδιοκτήτρια του Συγχρονου Κέντρου Υποστήριξης -Κύπρου 72 Γλυφάδα), διδάσκει Ψυχολογία σε Παιδαγωγούς (ΙΕΚ Ιπποκράτειος) και έχει πάρει μέρος στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Υπουργείου Παιδείας (ΠΕΚ). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την Ψυχολογία, Εκπαίδευση, μουσική και τον συνδυασμό των παραπάνω στον τομέα της επίδρασης της μουσικής στο διάβασμα, την συμπεριφορά και την καθημερινότητα. Γράφει στο περιοδικό «Υγεία και ποιότητα ζωής», συμμετέχει στη τηλεοπτική εκπομπή «Άρωμα Ελλάδας» και είναι ομιλήτρια σε διεθνή και πανελλαδικά συνέδρια με ομιλίες. Η συγγραφική της δραστηριότητα περιλαμβάνει άρθρα και βιβλία. Είναι μέλος των συλλόγων British psychological Society, Society for Education, Music and Psychology Research. Είναι παντρεμένη και έχει δύο παιδιά.

Curriculum Vitae

Anastasia Kotsopoulou is a Psychologist and musician. She studied her Masters and PhD in the Institute of Education, University of London. She works in the private sector as Psychologist, teaches Psychology to teachers and has participated in programs of the Greek Ministry of Education. Her research interests include psychology, education and music and the combination of the above in the field of the effects of music on studying, behaviour, and everyday activities. She hold the Psychology section of the magazine "health and quality of life" participates ih the TV programme "Smell of Greece" and is speaker in a number of conferences and congresses in Greece, UK and abroad. Her publications include a number of articles and books. She is Chartered member of the British psychological Society, Society for Education, Music and Psychology Research. She is married and has two children.

Μουσικά ακούσματα και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου: Εκπαιδευτική πολιτική, προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και προτιμήσεις των μαθητών

Οικονομίδου Σταύρου Νατάσα
natassa@cycollege.ac.cy

Keywords: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Δειγματοληπτική Έρευνα, Μουσικά Ακούσματα, Μουσικές Του Κόσμου, Δημοφιλής Μουσική, Κλασσική Μουσική, Παραδοσιακή Μουσική
Music Curriculum, Survey, Sound Worlds, Popular Music, Multicultural Music, Traditional Music, Western Classical Music

Περίληψη
Στην εργασία αυτή διερευνάται η σχέση μεταξύ του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος της Μουσικής, του προσφερόμενου από τους εκπαιδευτικούς και του προσλαμβάνοντος από τους μαθητές, σε σχέση με τα μουσικά ακούσματα που παρουσιάζονται και διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Τι πρέπει να τραγουδούν ή να ακροάζονται τα παιδιά στο μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Σε ποια μουσική δίνουν έμφαση τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος και σε ποια ακούσματα επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους; Τέλος, τι μουσική προτιμούν τα παιδιά; Υπάρχει κάποια συνάφεια μεταξύ των πιο πάνω φορέων του Αναλυτικού Προγράμματος; Δεδομένα αντλήθηκαν από το θεσμικό κείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος και παράλληλα διερευνήθηκε ή παρουσία ή όχι δραστηριοτήτων που να προάγουν την πολυπολιτισμικότητα και τα διάφορα είδη μουσικής στα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια. Το προσφερόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα διερευνήθηκε μέσα από ερωτηματολόγιο σε 193 δασκάλους Μουσικής και το προσλαμβάνον μέσα από ερωτηματολόγιο σε 1196 μαθητές Στ΄ δημοτικού. Τα πορίσματα της έρευνας φανερώνουν ένα χάσμα μεταξύ του τι εισηγείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πώς αυτό μεταφέρεται στην πράξη μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια και τους διδάσκοντες. Ακόμη, φάνηκε ξεκάθαρα ότι τα μουσικά ακούσματα που χρησιμοποιούνται συχνότερα στο μάθημα της Μουσικής μέσα στην τάξη απέχουν κατά πολύ από τα μουσικά ακούσματα των παιδιών έξω από αυτήν.

Sound worlds to teach in the Cypriot Music Curriculum for Primary school: Educational Policy, teachers' priorities and children's preferences.

Abstract
This paper aims to identify the relationship between the official, the offered and the received music curriculum regarding the "palette of sound worlds" taught to children in Cyprus Primary schools. What are children supposed to sing or listen to in the music lessons according to the Music Curriculum document? To which sound worlds do the music textbooks give emphasis? To which sound worlds do teachers focus during their teaching? And finally, which sound worlds do children prefer? Is there a match between them? Evidence was gathered from the document of the Cypriot National Curriculum and in addition, an attempt was made to investigate the existence of activities that facilitate and promote a variety of sound worlds for the children to discover in the official music textbooks for primary school. The offered curriculum was investigated through a questionnaire administered to 193 music teachers (specialists and generalists) aiming to identify weather they gave emphasis to popular music, world music, traditional and/ or Western classical music in their music lessons. The received curriculum was investigated by a questionnaire administered to 1196 students attended the 6th grade. It seems that there is a mismatch between intention and reality as far as the teaching of various sound worlds is concerned. The mismatch exists not only between the official curriculum document and the experiences of the students, but between the curriculum and the music textbooks as well. As far as the offered and received curriculum is concerned, the sound worlds that according to teachers and students were used more often in the music lessons differed extremely with the ones the students would like to be engaged with outside school, and also differed with the emphasis in official curriculum document.

Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) είναι ένα φαινόμενο πολυδιάστατο, στο οποίο έχουν κατά καιρούς δοθεί ποικίλες ερμηνείες και ένας μεγάλος αριθμός από διαφορετικούς ορισμούς. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το Α.Π. ορίζεται ως «οι γνώσεις των μαθητών, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί και καθοδηγούνται από το σχολείο προκειμένου αυτό να επιτύχει τους σκοπούς του» (Tyler, 1949) ή ως «ένα σχέδιο μάθησης» (Taba, 1960) ή ως «το σύνολο των ευκαιριών μάθησης που παρέχονται από το σχολείο» (Saylor and Alexander, 1974). Αλλού το συναντούμε ως «το πρόγραμμα που αφορά όλες τις εμπειρίες τις οποίες ο μαθητής οικειοποιείται υπό την καθοδήγηση του σχολείου» (Oliva, 1982)[1]. Ορίστηκε, επίσης, ως «μια προσπάθεια να καταστήσει κανείς γνωστές τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, δοσμένης σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική διερεύνηση και να δίνει τη δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη»(Stenhouse, 1975, σ.4). Μια ακόμα πιο σύγχρονη άποψη βλέπει το Α.Π. ως «μια εκπαιδευτική απάντηση στις ανάγκες της κοινωνίας και του ατόμου και απαιτεί από το μαθητή δομημένη γνώση, στάσεις, αξίες και δεξιότητες μέσω ενός πολύπλοκου συνδυασμού της νόησης, των διδακτικών υλικών και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» (Erickson, 1995, σ.33).

Τα τελευταία χρόνια μελετητές του πεδίου των Αναλυτικών Προγραμμάτων αναγνωρίζουν τρεις διαστάσεις του Α.Π.:

1. Το επίσημο ή επιδιωκόμενο Α.Π., που είναι αυτό που βρίσκεται γραμμένο σε οδηγούς και σχέδια εργασίας.
2. Το προσφερόμενο Α.Π., ή αλλιώς το Α.Π. ως διδασκαλία, που αποτελεί ουσιαστικά αυτό που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.
3. Το κατακτηθέν ή προσλαμβάνον Α.Π., που δεν είναι άλλο από το τι σε τελική ανάλυση βρίσκεται στο μυαλό και στις καρδιές των μαθητών

(Regelski, 1999; Middlewood, 2001; Preedy, 2001).

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής διερευνάται η σχέση μεταξύ του επίσημου Α.Π. της Μουσικής, του προσφερόμενου από τους εκπαιδευτικούς και του προσλαμβάνοντος από τους μαθητές σε σχέση με τα μουσικά ακούσματα που παρουσιάζονται και διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Τι πρέπει να τραγουδούν ή να ακροάζονται τα παιδιά στο μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με το Επίσημο Α.Π.; Σε ποια μουσική δίνουν έμφαση τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος και σε ποια ακούσματα επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους; Τέλος, τι μουσική προτιμούν τα παιδιά; Υπάρχει κάποια συνάφεια μεταξύ των πιο πάνω φορέων του Α.Π. και των προτεραιοτήτων τους;

Πλαίσιο της εργασίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου μπορεί δικαίως να χαρακτηριστεί ως συγκεντρωτικό σύστημα εφόσον οτιδήποτε έχει να κάνει με τα δημόσια σχολεία, είτε αυτό αφορά στα Α.Π., στα διδακτικά εγχειρίδια, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή στο διορισμό των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση τους, οργανώνεται και ελέγχεται από τους λειτουργούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Τα τελευταία χρόνια, στην Κύπρο, το επίσημο Α.Π. για κάθε γνωστικό αντικείμενο αποτελεί το θεσμικό κείμενο του Α.Π., το οποίο εκπονείται συνήθως από μια ομάδα «ειδικών» και συνοδεύεται

[1] Οι τέσσερις ορισμοί που παρατίθενται είναι δανεισμένοι από το βιβλίο των W. Longstreet και H. Shane, *Curriculum for a new Millennium*, Allyn and Bacon, Boston 1993, σ. 48- 50.

από τα διδακτικά εγχειρίδια για κάθε τάξη, τα οποία μερικές φορές εκδίδονται στην Ελλάδα από τον ΟΕΔΒ, και άλλες συγγράφονται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στην *Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (ΥΑΠ)* του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου η τελευταία μεταρρύθμιση στον τομέα των Α.Π. έγινε το 1994, με την έκδοση «Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης», έκδοση που αναθεωρήθηκε δύο χρόνια αργότερα (1996), χωρίς όμως να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές. Μέρος της μεταρρύθμισης αυτής είναι και το ισχύον Α.Π. για το μάθημα της Μουσικής, που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Έξι διδακτικά εγχειρίδια (ένα για κάθε τάξη), τα οποία συγγράφηκαν την περίοδο 1995-2000 από Κύπριους συγγραφείς, και εννιά συνοδευτικοί ψηφιακοί δίσκοι λειτουργούν ως υποστηρικτικό υλικό για το μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν για τη συλλογή δεδομένων συνοψίζονται πιο κάτω:

Για το επίσημο Α.Π., στοιχεία για τα μουσικά ακούσματα που προτείνονται συλλέχθηκαν μέσα από ανάλυση του θεσμικού κειμένου του Α.Π. και των διδακτικών εγχειριδίων. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν όσα στοιχεία αφορούσαν στη διδασκαλία διαφόρων μουσικών ειδών και πολιτισμών, είτε αυτά αφορούσαν στόχους, δραστηριότητες, ακροάσεις, τραγούδια κλπ. Για τη διερεύνηση του προσφερόμενου από τους εκπαιδευτικούς και του προσλαμβάνοντος από τα παιδιά Α.Π., χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 193 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε 1196 παιδιά που φοιτούσαν στην έκτη τάξη του Δημοτικού. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται από τα ερωτηματολόγια μόνο τα δεδομένα που αφορούν στο υπό διερεύνηση θέμα.

Μουσικά ακούσματα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στα διδακτικά εγχειρίδια

Το επίσημο Α.Π. της Μουσικής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από 5 μέρη: το σκοπό, τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μουσικές δραστηριότητες και την αξιολόγηση. Το μοναδικό μέρος του Α.Π, όπου μπορέσαμε να εντοπίσουμε κάποιες πληροφορίες σε σχέση με τα μουσικά ακούσματα που εισηγείται το Α.Π. ήταν το μέρος με τους στόχους του μαθήματος, από τους οποίους οι τέσσερις έχουν άμεση σχέση με το θέμα που εξετάζεται στην εργασία αυτή. Σε κανένα άλλο σημείο του Α.Π. δεν υπήρχε κάτι σχετικό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχολιάζονται οι τέσσερις στόχοι.

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. Απολαμβάνουν, αποδέχονται και εκτιμούν την καλή μουσική και να επιδιώκουν να την ακούν.
2. Να γνωρίσουν την εθνική μας μουσική παράδοση (δημοτικό τραγούδι, βυζαντινό μέλος), να καλλιεργήσουν το σεβασμό και την αγάπη προς αυτή, να αναγνωρίσουν το ρόλο και την παρουσία της μέσα στο παρόν, καθώς επίσης, να τη συντηρούν και να τη διαδίδουν.
3. Να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών.
4. Να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής.

Σε μια πρώτη ματιά στους στόχους του Α.Π. θα μπορούσε κανείς να πει ότι το κυπριακό Α.Π. της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στο να διδαχθούν στα παιδιά διάφορα μουσικά ακούσματα, αφού αναφέρονται σε παραδοσιακή μουσική, μοντέρνα μουσική, λαϊκή μουσική, μουσικές άλλων λαών κλπ. Θεωρώντας όμως ότι σε ένα τόσο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το κυπριακό, τα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής είναι στην ουσία το μέσο με το οποίο το Α.Π. γίνεται πράξη και μεταφέρεται από τον

εκπαιδευτικό στο μαθητή, είναι σημαντικό να μελετήσουμε τον κάθε στόχο σε σχέση και με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Θεωρήθηκε επίσης ενδιαφέρον να αντλήσουμε πληροφορίες μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια για το τι τραγούδια τραγουδούν τα παιδιά στα δημοτικά σχολεία.

Στόχος 1: Οι μαθητές αναμένεται να απολαμβάνουν, να εκτιμούν και να αποδέχονται την καλή μουσική και να επιδιώκουν να την ακούν.

«Καλή μουσική» είναι όρος που δε στέκει πια στο πεδίο της Μουσικής Εκπαίδευσης. Βάσει ποιων κριτηρίων μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποφασίσει αν μια μουσική είναι καλή ή όχι; Καλή μουσική για ποιον; Για τον εκπαιδευτικό; Για το μαθητή; Συνήθως υπάρχουν δύο μουσικοί κόσμοι για τους μαθητές: Από τη μια ο κόσμος με τον οποίο έρχονται σε επαφή στην τάξη και περιλαμβάνει κυρίως παιδικά και παραδοσιακά τραγούδια, ακροάσεις κλασικής μουσικής, πατριωτικά τραγούδια, εμβατήρια κλπ. και από την άλλη, ο κόσμος της μουσικής έξω από την τάξη, με Βίσση, Ρουβά, Spears, Παπαρίζου κλπ., την καλούμενη «popular music», ή στα ελληνικά «δημοφιλή» ή «ελαφρά» μουσική. Η μουσική αυτή υπάρχει, είναι σημαντικό μέρος της ζωής των μαθητών και δεν μπορούμε να την αγνοήσουμε. Μάλιστα σε πολλές χώρες, ήδη, η «δημοφιλής» μουσική έχει αρκετά σημαντική θέση στα Α.Π. της Μουσικής (Green, 2002). Εξάλλου, η χρήση των μουσικών ακουσμάτων των παιδιών στην τάξη μπορεί να οδηγήσει και σε μια πιο παιδοκεντρική διδασκαλία όπου μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση και ένας ουσιαστικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μπορεί να λάβει χώρα. Σαν αποτέλεσμα, οι προκαταλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τα διάφορα μουσικά ακούσματα μπορούν να μειωθούν ή και να εξαλειφθούν. Ακόμη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να οδηγήσει και σε λιγότερα ανιαρά μαθήματα μουσικής, αλλά και σε λιγότερα προβλήματα διοίκησης της τάξης (Shepherd and Vulliamy, 1994).

Βοηθούν όμως τα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια, οι προτεινόμενες ακροάσεις και οι ψηφιακοί δίσκοι τον κύπριο εκπαιδευτικό να ανοίξει τα αυτιά του σε διάφορα ακούσματα και να τα συμπεριλάβει στη διδασκαλία του. Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προάγει την πολυπολιτισμικότητα και να εμπλουτίσει την παλέτα των μουσικών ακουσμάτων των μαθητών; Αυτό είναι ένα πολύ βασικό ερώτημα που θα απαντηθεί στις επόμενες σελίδες.

Στόχος 2: Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν την εθνική μας μουσική παράδοση (δημοτικό τραγούδι, βυζαντινό μέλος), να καλλιεργήσουν το σεβασμό και την αγάπη προς αυτή, να αναγνωρίσουν το ρόλο και την παρουσία της μέσα στο παρόν, καθώς επίσης, να τη συντηρούν και να τη διαδίδουν.

Ένας από τους πιο σύγχρονους ορισμούς βλέπει το Α.Π. ως «επιλογή από την κουλτούρα» της κοινωνίας εκείνων των στοιχείων, είτε αυτά αφορούν γνώσεις, στάσεις ή αξίες, που είναι σημαντικά ούτως ώστε η μεταφορά τους στις επόμενες γενιές να μην αφεθεί στην τύχη αλλά να γίνει μέσω ενός Α.Π. βασισμένου στη φιλοσοφία αυτή (Lawton, 1996, σ.31). Η μουσική αποτελεί μέρος του «πολιτιστικού κεφαλαίου» (Bourdieu) κάθε κοινωνίας (Wolf, 1987) και η μετάδοσή της στην επόμενη γενιά είναι κάτι που πρέπει να διασφαλισθεί μέσα από το Α.Π.. Αναμφισβήτητα ο στόχος αυτός του Α.Π. είναι πολύ σημαντικός, αν λάβει κανείς υπόψη παράγοντες όπως το εθνικό πρόβλημα της Κύπρου, την ένταξη της Κύπρου στην Ευρώπη και την παγκοσμιοποίηση. Με αυτά τα δεδομένα επιβάλλεται η διάσωση της πολιτισμικής μας ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και η Μουσική αποτελεί ένα πολύ πλούσιο και σημαντικό μέρος της ταυτότητας αυτής. Εξάλλου, σύμφωνα με τον μουσικοπαιδαγωγό Zoltan Kodaly, «όπως είναι φυσικό ένα παιδί να μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα πριν να μάθει ξένες γλώσσες, έτσι πρέπει να μαθαίνει και τη μητρική του μουσική γλώσσα (την παραδοσιακή μουσική της χώρας του) πριν από άλλες μουσικές» (Choksy, 1974, σ. 8).

Οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι στα διδακτικά εγχειρίδια υπάρχουν δεκάδες κυπριακών και ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών, μέσω των οποίων διδάσκονται διάφορες μουσικές έννοιες όπως μορφή, ρυθμικές αξίες, μέτρο, ενορχήστρωση κλπ. Ωστόσο, παρόλο που υπάρχουν πολλά παραδείγματα τραγουδιών στα διδακτικά εγχειρίδια και κάποιες προτεινόμενες ακροάσεις, η προσέγγιση που ακολουθείται δεν είναι αυτή που βλέπει την παραδοσιακή μουσική ως μια μουσική παράδοση σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Δεν υπάρχει ούτε μια σελίδα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική, τον κοινωνικό της ρόλο στη ζωή των Κυπρίων, τους κυπριακούς χορούς και τα κυπριακά όργανα. Υπάρχουν μόνο δύο κεφάλαια για τη Βυζαντινή Μουσική.

Στόχος 3: Οι μαθητές αναμένεται να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στον 21^{ο} αιώνα, την εποχή που όλοι μιλούν για παγκοσμιοποίηση επιβάλλεται, εκτός από το να γνωρίζει ο μαθητής το δικό του πολιτισμό, να γνωρίσει, να αποδεχτεί και να εκτιμήσει και τον πολιτισμό των άλλων λαών. Η άποψη που επικρατεί στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής είναι πως η μουσική είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό από «εξελιγμένες μουσικές παραδόσεις, βασισμένες σε διαφορετικές, αλλά εξίσου έγκυρες λογικές αρχές» (Anderson και Campbell, 1996, σ.3). Η μουσική δεν είναι μια παγκόσμια γλώσσα. Αντιθέτως, ο κόσμος μας περιλαμβάνει πολλές μουσικές γλώσσες και πρέπει να μάθουμε για τις ουσιώδεις αρχές αυτών των παραδόσεων με σκοπό να τις κατανοήσουμε (Anderson και Campbell, 1996).

Στόχος στο δημοτικό σχολείο δεν είναι οι μαθητές να διδαχθούν τη μουσική αυτή καθ' εαυτή με λεπτομέρεια, αλλά περισσότερο να τη γνωρίσουν, να κατανοήσουν ότι υπάρχει και ότι είναι άξια προσοχής και σεβασμού. Το πρώτο πράγμα που χρειάζεται είναι οι μαθητές μας να πάρουν μια αίσθηση του τι υπάρχει εκεί έξω (Nettl, 1992). Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση οι μαθητές θα αντιληφθούν το βάθος και το πλάτος της ανθρώπινης έκφρασης μέσα από τη μουσική. Μέσα από τη γνωριμία με μουσικές παραδόσεις άλλων λαών οι μαθητές συνειδητοποιούν καλύτερα στοιχεία της δικής τους μουσικής, τα οποία προηγουμένως είχαν θεωρήσει δεδομένα (Anderson και Campbell, 1996). Μαθαίνοντας τα παιδιά πως άλλοι λαοί εκφράζονται μέσα από τη Μουσική, μαθαίνουν παράλληλα και πράγματα για τον εαυτό τους (Elliot, 1990). Ακόμα και στην περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί είναι τόσο πιεσμένοι από την ύλη του Α.Π. σε σημείο που δεν έχουν καθόλου περιθώριο να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους επιπρόσθετες ενότητες, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία μουσικών εννοιών στοιχεία, διδακτικό υλικό από άλλους πολιτισμούς, μια προσέγγιση η οποία μπορεί να μη εμβαθύνει στους μουσικούς πολιτισμούς από κοινωνιολογική σκοπιά αλλά τουλάχιστον δίνει την ευκαιρία στο παιδί να γνωρίσει αυτό που υπάρχει γύρω του (Campbell και Scott- Kassner, 1995). Ακόμη, μέσα από τη μουσική διαφόρων λαών οι μαθητές εμπλουτίζουν την ηχητική τους παλέτα και διευρύνουν τις αυτοσχεδιαστικές ή συνθετικές τους τεχνικές και πρακτικές (Volk, 1998).

Παρόλα αυτά, και πολλές φορές παρά τις καλές μας προθέσεις να συμπεριλάβουμε στη διδασκαλία μας μουσικές άλλων λαών, επιμένουμε να δίνουμε τη μεγαλύτερη έμφαση στην κλασσική μουσική. Τονίζοντας, όμως τη σπουδαιότητα και ίσως την «ανωτερότητα» της κλασσικής μουσικής, διδάσκουμε κατ' επέκταση την ελάχιστη σημασία και κατωτερότητα των υπόλοιπων μουσικών συστημάτων (Anderson και Campbell, 1996). Αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση της κυπριακής πραγματικότητας. Ενώ διακηρύσσουμε μέσα στους στόχους του Α.Π. για τις «Μουσικές του κόσμου» ακολουθώντας την τάση που επικρατεί εδώ και πολλά χρόνια σε Ηνωμένες Πολιτείες και Ευρώπη, δεν υπάρχει ούτε για δείγμα μια μουσική ακρόαση στους ψηφιακούς δίσκους του Υπουργείου Παιδείας. Εξάλλου, δεν υπάρχει ούτε μια ενότητα στα διδακτικά εγχειρίδια των έξι τάξεων αφιερωμένη σε μουσικές άλλων λαών.

Στόχος 4: Οι μαθητές αναμένεται να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής.

Πώς μπορεί να επιτευχθεί ο πιο πάνω στόχος, όταν μέσα στις ίδιες τις κασέτες του Υπουργείου δεν υπάρχουν παρά 5-6 συνθέσεις λαϊκής ή ελαφράς μουσικής; Πώς θα καλλιεργηθεί η ικανότητα αυτή, όταν δε δίνεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία μέσα από την επίσημη γραμμή που ακολουθείται από το Α.Π. και τα μέσα με τα οποία εφαρμόζεται στην πράξη να εμβαθύνουν σε τέτοιου είδους ακούσματα στα πλαίσια του μαθήματος της Μουσικής; Ακόμα, ποια είναι τα κριτήρια τα οποία εμείς, ως δάσκαλοι μουσικής, θα προσφέρουμε στα παιδιά έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν συνθέσεις διαφόρων ειδών;

Αναντιστοιχία μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και διδακτικών εγχειριδίων

Μέσα από την καταγραφή στοιχείων για τα μουσικά ακούσματα που προτείνει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου διαφάνηκε μια αναντιστοιχία μεταξύ του θεσμικού κειμένου του Α.Π. και των διδακτικών εγχειριδίων όσον αφορά στην κλασσική μουσική και όχι μόνο. Πουθενά μέσα στους στόχους του Α.Π. δεν υπάρχει ξεχωριστός στόχος που να αναφέρεται στην κλασσική μουσική, ενώ αντίθετα υπάρχουν τρεις ξεχωριστοί στόχοι για την παραδοσιακή μουσική, τις μουσικές άλλων λαών και την ελαφρά και λαϊκή μουσική. Βλέποντας κανείς τους στόχους του Α.Π. θα μπορούσε να υποθέσει ότι δε δίνεται καθόλου έμφαση στην κλασσική μουσική. Ωστόσο, αν κρίνει κανείς από την επιλογή των μουσικών ακροάσεων στους ψηφιακούς δίσκους και των 450 περίπου προτεινόμενων ακροάσεων που βρίσκονται στο τέλος του καθενός από τα 6 βιβλία μουσικής του Υπουργείου Παιδείας, θα διαπιστώσει ποια είναι η επίσημη θέση του Α.Π. για το τι είναι «καλή μουσική», αφού το 85% καλύπτεται από κομμάτια κλασικής μουσικής και το υπόλοιπο 15% από κάποια κομμάτια του Χατζηδάκη και Θεοδωράκη, ένα καλαματιανό και ένα πεντοζάλη, δυο τρία τραγούδια από κάποια μιούζικαλ, ένα κομμάτι του Μάικλ Τζάκσον. Συνεπώς οι διακηρύξεις για μουσικές του κόσμου, μοντέρνα μουσική και παραδοσιακή μουσική στο Α.Π. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου είναι απλά δανεισμένες φιλοσοφίες, μόνο και μόνο για να ομορφύνουν το Α.Π..

Αλλά και πάλι, παρόλο που η έμφαση από το επίσημο Α.Π. φαίνεται να είναι στην κλασσική μουσική, η αλήθεια είναι ότι οι ακροάσεις αυτές «χρησιμοποιούνται», όπως και τα τραγούδια που βρίσκονται στα διδακτικά εγχειρίδια, αποκλειστικά για τη διδασκαλία μουσικών εννοιών. Πουθενά δεν υπάρχει ένα φύλλο εργασίας για μια ακρόαση, ή ένα φύλλο αξιολόγησης, σπάνια δίνονται πληροφορίες για το έργο και για το συνθέτη.

Τέλος, όσον αφορά στα τραγούδια που υπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια, η έμφαση στις μικρές τάξεις είναι σε παιδικά τραγούδια ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις στα ελληνικά και κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια, τα οποία όμως και πάλι χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία μουσικών εννοιών.

Μουσικά ακούσματα και προσφερόμενο από τους εκπαιδευτικούς Αναλυτικό Πρόγραμμα

Έγινε μια απόπειρα, με τη χρήση ερωτηματολογίου, να διερευνηθεί σε ποια μουσικά ακούσματα δίνουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 193 εκπαιδευτικοί και λήφθηκε με τυχαία δειγματοληψία κατά στρώματα. Η στρωματοποίηση του πληθυσμού έγινε κατά επαρχία, λαμβάνοντας υπόψη και το κατά πόσο τα σχολεία βρίσκονταν στην πόλη ή στην ύπαιθρο. Δόθηκαν συνολικά 260 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν τα 193, δηλαδή, ποσοστό περίπου 75%, που θεωρείται ικανοποιητικό. Στον *Πίνακα 1* που ακολουθεί

φαίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του Δείγματος των Εκπαιδευτικών (N=193)

	N	%		N	%
Φύλο			**Επαρχία**		
Άντρας	20	10.4%	Λευκωσία	80	41.5%
Γυναίκα	173	89.6%	Λεμεσός	44	22.8%
			Λάρνακα	36	18.7%
Τάξη			Πάφος	21	10.9%
Α'	54	28.0%	Αμμόχωστος	11	5.7%
Β'	49	25.4%			
Γ'	35	18.1%	**Χρόνια Υπηρεσίας**		
Δ'	18	9.3%	0-1	24	12.4%
Ε'	16	8.3%	2-5	65	33.7%
ΣΤ'	21	10.9%	6-10	39	20.2%
			11-15	50	25.9%
			16-20	3	1.6%
			21 και πάνω	12	6.2%

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους 155 δάσκαλους γενικών μαθημάτων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, μόνο οι 44 είχαν επιλέξει να διδάξουν το μάθημα της Μουσικής τη συγκεκριμένη χρονιά, ενώ οι υπόλοιποι δίδασκαν το μάθημα γιατί το είχαν επιβάλει οι ανάγκες του σχολείου.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στα διάφορα μουσικά ακούσματα που συμπεριλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους ήταν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας η οποία διερευνούσε την έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους σε 22 διαφορετικές πτυχές του μαθήματος της Μουσικής. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα likert 5 διαβαθμίσεων (1= καθόλου έμφαση, 2= μικρή έμφαση, 3= μέτρια έμφαση, 4= μεγάλη έμφαση, 5= πολύ μεγάλη έμφαση). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και συνοψίζονται στον *Πίνακα 2*. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη φαίνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησε στο κάθε σημείο, ο μέσος όρος των απαντήσεων, η τυπική απόκλιση και οι κατηγορίες απαντήσεων.

Πίνακας 2: Έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα μουσικά ακούσματα.

ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

				ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ				
	N	**M**	**SD**	ΚΑΘΟΛΟΥ ΕΜΦΑΣΗ	ΜΙΚΡΗ ΕΜΦΑΣΗ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΜΦΑΣΗ	ΜΕΓΑΛΗ ΕΜΦΑΣΗ	ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΕΜΦΑΣΗ
Διδασκαλία παιδικών τραγουδιών	191	3,84	1,11	6	30	9	90	56
Διδασκαλία παραδοσιακών τραγουδιών	193	3,05	1,22	19	65	13	79	17
Διδασκαλία μοντέρνων τραγουδιών	192	2,82	1,25	29	67	22	58	16
Ακρόαση παραδ. Μουσικής Ελλάδας/Κύπρου	193	2,70	1,35	43	63	16	50	21
Ακρόαση κλασσικής μουσικής	192	2,67	1,35	40	72	14	43	23
Ακρόαση ελλ. μοντέρνας και λαικής μουσικής	190	2,32	1,29	60	73	8	35	14
Ακρόαση μουσικών του κόσμου	190	2,01	1,19	83	64	8	28	7
Ακρόαση ξένης μοντέρνας μουσικής και τζαζ	188	1,82	1,12	99	53	13	16	7

Όσον αφορά στο τραγούδι, παρατηρήθηκε ότι η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία παιδικών τραγουδιών (M=3.84). Ακολουθούν τα παραδοσιακά τραγούδια (M=3.05) και όπως θα ανέμενε κανείς, λιγότερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία μοντέρνων τραγουδιών (M=2.82). Στην ακρόαση, οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη μεγαλύτερη έμφαση στην παραδοσιακή μουσική και στην κλασσική μουσική. Αντιθέτως, μικρή έμφαση δίνεται στην ακρόαση μοντέρνας ελληνικής μουσικής (M=2.32) και ακόμα μικρότερη στην ακρόαση μουσικής από άλλους πολιτισμούς (M=2.01). Η μικρότερη έμφαση δίνεται στην ακρόαση ξένης μοντέρνας μουσικής και τζαζ (M=1.82).

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσον οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από την τάξη στην οποία δίδασκαν έγινε ο έλεγχος $\chi 2$ και έδειξε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση με τις περισσότερες από τις πιο πάνω εξαρτημένες μεταβλητές.

Καταρχήν, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» με τη μεταβλητή «διδασκαλία παραδοσιακών τραγουδιών» (χ^2= 58.804 , df= 20, $p < 0.001$). Σύμφωνα με τον πίνακα διασταυρώσεων, στις μικρές τάξεις δίνεται λίγη έμφαση στη διδασκαλία των παραδοσιακών τραγουδιών, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η έμφαση είναι πολύ μεγαλύτερη. Υπάρχει, επίσης, ισχυρή συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» με τη μεταβλητή «διδασκαλία παιδικών τραγουδιών» (χ^2=72.640, df =20, $p < 0.001$). Στις μικρές τάξεις δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία παιδικών τραγουδιών, κάτι που σταδιακά μειώνεται στις τάξεις Ε΄ και Στ΄. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της

μεταβλητής «τάξη» και της έμφασης που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία μοντέρνων τραγουδιών.

Όσον αφορά στη μουσική ακρόαση, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «τάξη» και όλων των εξαρτημένων μεταβλητών που αφορούν στα μουσικά ακούσματα. Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» με τη μεταβλητή «ακρόαση κλασσικής μουσικής» (χ^2= 65.286, df= 20 , $p < 0.001$). Στην Α΄ τάξη δε δίνεται μεγάλη έμφαση στην ακρόαση κλασικής Μουσικής. Από τη Β΄ μέχρι και την Δ΄ τάξη η έμφαση είναι ικανοποιητική, ενώ στις τάξεις Ε΄ και Στ΄ πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στον τομέα αυτό.

Υπάρχει επίσης σημαντική συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» με τη μεταβλητή «ακροάσεις παραδοσιακής μουσικής Ελλάδας/ Κύπρου» (χ^2=46.399, df=20 , p<0.01). Σύμφωνα με τον πίνακα διασταυρώσεων, στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δίνεται μικρή έμφαση σε ακροάσεις παραδοσιακής μουσικής, ελληνικής και κυπριακής, ενώ στις τάξεις Δ΄, Ε΄ και Στ΄ η έμφαση είναι μεγαλύτερη. Σημαντική συσχέτιση υπάρχει και με τη μεταβλητή «διδασκαλία μουσικών του κόσμου» (χ^2= 42.654, df= 20 , $p < 0.01$). Ωστόσο, οι πίνακες διασταυρώσεων έδειξαν ότι μεγάλη έμφαση στη δραστηριότητα αυτή δε δίνεται σε καμιά τάξη.

Φαίνεται να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» και με τη μεταβλητή «ακροάσεις ελληνικής μοντέρνας και λαϊκής μουσικής» (χ^2= 50.766, df= 12 , $p < 0.001$). Σύμφωνα με τον πίνακα διασταυρώσεων, δε δίνεται μεγάλη έμφαση σε καμιά από τις τάξεις του Δημοτικού εκτός από τη Δ΄ τάξη. Στις υπόλοιπες τάξεις, ένα ποσοστό 62.6- 82.8% δήλωσαν ότι δίνουν μικρή ως καθόλου έμφαση στον τομέα αυτό. Τέλος, υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» με τη μεταβλητή «ακροάσεις ξένης μοντέρνας μουσικής και τζαζ» (χ^2=42.170, df= 20, p<0.01). Ένα ποσοστό 75- 90.5% εκπαιδευτικών από όλες τις τάξεις, εκτός από την Δ΄, δήλωσαν ότι δίνουν μικρή ως καθόλου έμφαση σε ακροάσεις ξένης μοντέρνας μουσικής και τζαζ. Το ποσοστό για την Δ΄ τάξη ανερχόταν σε 50%.

Μουσικά ακούσματα και προσλαμβάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται, που προσλαμβάνει ο κάθε εκπαιδευτικός το επίσημο Α.Π. και το κάνει πράξη διαφέρει από άτομο σε άτομο αφού ο καθένας το εντάσσει στα δικά του προσωπικά πλαίσια. Με τον ίδιο τρόπο, και ο κάθε μαθητής βιώνει διαφορετικά το Α.Π., βάσει των δικών του εμπειριών, προτιμήσεων, αναγκών. Το προσλαμβάνον από τα παιδιά Α.Π. σε σχέση με τα μουσικά ακούσματα παρουσιάζεται στις παραγράφους που ακολουθούν.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1196 μαθητές της έκτης Δημοτικού (560 αγόρια και 616 κορίτσια) από 23 Δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Οι μαθητές, οι οποίοι διδάσκονταν το μάθημα της Μουσικής δύο 45λεπτές περιόδους τη βδομάδα, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διερευνούσε το προσλαμβάνον από τα παιδιά Α.Π. πιο συγκεκριμένα κατά πόσον τα παιδιά είχαν αποκτήσει την προτεινόμενη από το Α.Π. και τα διδακτικά εγχειρίδια γνώση, ποια στάση είχαν διαμορφώσει για το μάθημα της Μουσικής, σε ποιες πτυχές του μαθήματος δίνεται έμφαση από τους εκπαιδευτικούς και τέλος στις προτιμήσεις των μαθητών όσον αφορά στις μουσικές δραστηριότητες. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται μόνο τα δεδομένα που σχετίζονται με τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και τις εμπειρίες και τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τα μουσικά ακούσματα.

Η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τα παιδιά να καταγράψουν το πιο αγαπημένο κομμάτι κλασικής Μουσικής από αυτά που άκουσαν στο σχολείο. Η ερώτηση αυτή συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο για να φανεί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά είχαν εμπειρίες με τέτοιου είδους ακροάσεις κατά τα έξι χρόνια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο και κατά πόσον έχουν

αντιληφθεί τη διαφορά της κλασικής μουσικής από άλλα είδη μουσικής. Η ερώτηση αυτή θεωρήθηκε ότι δε θα δυσκόλευε ιδιαίτερα τα παιδιά, εφόσον, σύμφωνα με το επίσημο Α.Π. δίνεται μεγάλη έμφαση στην ακρόαση κλασικής Μουσικής. Το συμπέρασμα, ωστόσο, που συνάγεται μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών είναι ότι στον τομέα «κλασική μουσική» υπάρχει μεγάλη άγνοια ή παρερμηνεία από τη μεριά των μαθητών.

Συγκεκριμένα, 769 παιδιά από τα 1196 άφησαν την ερώτηση αυτή αναπάντητη, 26 παιδιά απάντησαν «δεν ξέρω», «δεν θυμάμαι», «δεν ακούσαμε» και 52 παιδιά απάντησαν ότι δεν τους αρέσει κανένα κομμάτι κλασικής μουσικής. Εξάλλου, 166 παιδιά απάντησαν στην ερώτηση βάζοντας, αντί για κομμάτι κλασικής μουσικής, τον τίτλο κάποιου αγαπημένου τους τραγουδιού. Ακόμα, 80 παιδιά απάντησαν δίνοντας το όνομα ενός συνθέτη με συχνότερους τους Bach, Beethoven και Mozart. Μόνο 103 παιδιά από τα 1196, ένα ποσοστό μόλις 8.3%, έγραψαν κομμάτι κλασικής μουσικής. Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση κρίνονται πολύ απογοητευτικές, αν λάβει κανείς υπόψη τις προσδοκίες που έχει το Α.Π και τα διδακτικά εγχειρίδια για την κλασική μουσική.

Μέσω του ερωτηματολογίου έγινε μια απόπειρα να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος και το κατά πόσον οι προτιμήσεις τους αυτές συμπίπτουν με το τι διδάσκεται στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν σε πρώτο βήμα τις 5 από 16 δοσμένες δραστηριότητες που έκαναν πιο συχνά στο μάθημα της Μουσικής. Μετά από κωδικοποιήσεις των απαντήσεών τους καταλήξαμε στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 3: Δραστηριότητες που γίνονται πιο συχνά στο μάθημα της Μουσικής σύμφωνα με τους μαθητές

Δραστηριότητες	Αριθμός Απαντήσεων
Τραγουδούμε δημοτικά τραγούδια	**819**
Ακούμε κλασική μουσική	**221**
Ακούμε ελληνική και κυπριακή παραδοσιακή μουσική	**179**
Τραγουδούμε παιδικά τραγούδια	**143**
Τραγουδούμε μοντέρνα τραγούδια	**87**
Ακούμε μοντέρνα και λαϊκή ελληνική μουσική	**81**
Ακούμε ξένη μουσική	**46**
Ακούμε μουσικές άλλων πολιτισμών	**36**

Διαβάζοντας τον πίνακα από κάτω προς τα πάνω διαπιστώνουμε με λύπη ότι παρόλο που στους στόχους του Α.Π. αναφέρεται ότι οι μαθητές αναμένεται να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών, στην πράξη δεν τους δίνεται συχνά η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μουσικές του κόσμου. Παρόλο που και η τα μουσικά ακούσματα των παιδιών συμπεριλαμβάνεται στους στόχους του Α.Π., λιγότερο από 100 από τα 1196 παιδιά δήλωσαν ότι ακούν ή τραγουδούν στο μάθημα είτε ελληνική είτε ξένη μουσική. Μεγάλη έμφαση σύμφωνα με τους μαθητές δίνεται στη διδασκαλία κυπριακών και ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών (N=819). Όσον αφορά στη δραστηριότητα της ακρόασης, πιο συχνά συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα κλασική μουσική, σε πολύ χαμηλότερη συχνότητα, ωστόσο, από τη διδασκαλία παραδοσιακών τραγουδιών (N=221).

Στην ίδια ερώτηση οι μαθητές ρωτήθηκαν να επιλέξουν εκείνες τις δραστηριότητες που θα ήθελαν οι ίδιοι να λαμβάνουν χώρα στο μάθημα της Μουσικής. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των παιδιών σε σχέση με τα μουσικά ακούσματα.

Πίνακας 4: Δραστηριότητες που θα ήθελαν οι μαθητές να γίνονται πιο συχνά στο μάθημα της Μουσικής.

Δραστηριότητες	Αριθμός απαντήσεων
Τραγουδούμε μοντέρνα τραγούδια	**542**
Ακούμε ξένη μουσική	**461**
Ακούμε κλασική μουσική	**259**
Τραγουδούμε δημοτικά τραγούδια	**195**
Ακούμε μουσικές άλλων πολιτισμών	**184**
Ακούμε μοντέρνα και λαϊκή ελληνική μουσική	**142**
Ακούμε ελληνική και κυπριακή παραδοσιακή μουσική	**100**
Τραγουδούμε παιδικά τραγούδια	**61**

Συγκρίνοντας τους δύο πίνακες, εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι το τι γίνεται συνήθως στην τάξη διαφέρει κατά πολύ από αυτό που θα ήθελαν οι μαθητές να γίνεται. Ενώ οι δύο πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών είναι να τραγουδούν μοντέρνα τραγούδια και να ακούν ξένη Μουσική, δραστηριότητες που έχουν, δηλαδή, να κάνουν με «μοντέρνα ακούσματα» και με τη δική τους μουσική κουλτούρα, φαίνεται ότι πολύ σπάνια έχουν την ευκαιρία γι' αυτή την ενασχόληση. Αντιθέτως, φαίνεται να δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής είτε υπό τη μορφή της ακρόασης είτε του τραγουδιού.

Επίλογος

Οι θεωρίες μπορεί να φαντάζουν υπέροχες στο χαρτί αλλά όταν εφαρμοστούν στην πράξη πολύ πιθανόν να μην έχουν καμία σχέση με αυτό που προγραμματίστηκε. Όπως είδαμε στην περίπτωση του Α.Π. της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου, υπάρχει χάσμα, όχι μόνο μεταξύ της θεωρίας και της εφαρμογής του Α.Π. αλλά μεταξύ και της ίδιας της θεωρίας. Φαίνεται ότι τα διδακτικά εγχειρίδια αγνόησαν σημαντικές πτυχές του θεσμικού κειμένου του Α.Π. και η παράλειψη αυτή είχε άμεση επίδραση στο προσφερόμενο Α.Π., αφού στην Κύπρο, μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τα διδακτικά εγχειρίδια ως το κύριο μέσο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Με τον ίδιο τρόπο που οι μουσικές του κόσμου και τα μοντέρνα ακούσματα απουσιάζουν από τα διδακτικά εγχειρίδια, απουσιάζουν και από τη διδασκαλία.

Ωστόσο, τόσο η «δημοφιλής μουσική» όσο και οι μουσικές του κόσμου ανήκουν στις προτιμήσεις και στο πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρουν μαζί τους οι μαθητές. Και ως εκπαιδευτικοί, έχουμε καθήκον να σεβαστούμε τους μουσικούς λόγους που φέρει το κάθε παιδί μαζί του (Swanwick, 1999). Ως σύγχρονοι παιδαγωγοί οφείλουμε να έχουμε στόχο το να εμπλουτίσουμε την παλέτα των μουσικών εμπειριών των παιδιών και να ανοίξουμε καινούριες πόρτες για να τους πείσουμε πως κάθε είδος μουσικής είναι έγκυρο μέσα στο πολιτιστικό του περιβάλλον. Τα διάφορα σύγχρονα είδη μουσικής δεν υπάρχουν για σκοπούς αισθητικής αλλά για να εξυπηρετούν τις κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των εφήβων αλλά και κάθε ατόμου ανεξαρτήτως ηλικίας. Γι' αυτό το λόγο και δεν είναι δίκαιο να τα κρίνουμε έχοντας υπόψη τον παράγοντα «αισθητική», όπως και δεν είναι δίκαιο να κρίνουμε την κλασική μουσική βάσει του παράγοντα «κοινωνική χρησιμότητα» (Reimer, 1970, σ.7). Τα διάφορα μουσικά ακούσματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ίσα ως προς την εγκυρότητα, αλλά να μην κρίνονται με τα ίδια κριτήρια.

Η μουσική ροκ δεν είναι αποτυχημένη κλασική μουσική ούτε και είναι η συμπεριφορά των ακροατηρίων της μουσικής country λανθασμένη, επειδή είναι διαφορετική από αυτήν του ακροατηρίου που ακούει το εκκλησιαστικό όργανο σε μια εκκλησία (Fineggan, 1989). Και ένα αφρικάνικο θρησκευτικό κομμάτι μπορεί να αφήνει εμάς αδιάφορους, αλλά να συγκινεί βαθύτατα ένα αφρικανό.

Πώς μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά μας να ανοίξουν τα αυτιά τους στην κλασική μουσική ή στην παραδοσιακή μουσική όταν εμείς οι ίδιοι, αρνούμαστε να κάνουμε το ίδιο στα δικά τους μουσικά ακούσματα; Όλα τα μουσικά ακούσματα χωράνε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και όλα τα μουσικά ακούσματα μπορούν να χωρέσουν στις καρδιές των μαθητών μας. Εμείς ως εκπαιδευτικοί πρέπει απλώς να βρούμε τον τρόπο.

References

Anderson, W.M. and Campbell, P.S. (eds) (1996) *Multicultural perspectives in Music Education*, Reston, VA: MENC.

Campbell, P. S. (1992) "The world of music through American eyes: A case for multiethnic Consciousness in teaching the world's musical traditions". In Lees, H. (ed) *Music Education: Sharing the Musics of the World,* ISME, 32-41.

Campbell, P.S. and Scott- Kassner, C. (1995) *Music in Childhood. From Pre-school through the elementary grades,* NewYork: Schirmer Books.

Choksy, L.(1974) *The Kodaly method. Comprehensive Music Education from infant To Adult*. Prentice Hall, Inc, New Jersey.

Elliot, D. (1990) "Music as culture: Towards a Multicultural concept of arts education", *Journal of Aesthetic Education*, 24 (1), 147-166.

Erickson,, *L.(1995) Stirring the head, heart and soul: redefining curriculum and instruction*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Fineggan, R.(1989) *The hidden musicians: Music making in an English town*, Cambridge: Cambridge University Press.

Green, L. (2002) *How Popular Musicians Learn,* Hampshire: Ashgate.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) *Γνώθι το curriculum,* Αθήνα: Ατραπός.

Kelly, A. V. (1999) *The Curriculum. Theory and Practice* (4rth edn), London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Lawton, D. (1996) *Beyond the National Curriculum. Teacher Professionalism and empowerment*, Hodder & Stoughton Educational, London.

Longstreet, W. and Shane, H.(1993) *Curriculum for a new Millennium*, Allyn and Bacon, Boston.

Middlewood, D. (2001) "Leadership of the Curriculum: Setting the Vision", In Middlewood D., Burton N. (eds), *Managing the Curriculum*, London: Paul Chapman Publishing, 107-121.

Ministry of Education and Culture, Department of Primary Education, (1996) *Curriculum Framework for Primary Education*, Nicosia.

Nettl, B. (1992) "Ethnomusicology and the teaching of world Music", *International Journal of Music Education,* 20, (1), 3-7.

Preedy, M. (2001) "Curriculum Evaluation: Measuring what we value", in D. Middlewood and Neil Burton (eds), *Managing the Curriculum*, UK: Paul Chapman Publishing.

Regelski, T. (1999). "Action Learning: Curriculum and Instruction as and for Praxis", In M. McCarthy (ed) *Music Education as Praxis. Reflecting on Music Making as Human Action*, University of Maryland: State of the Arts Series, 3, 97-120.

Reimer, B. (1970) *A philosophy of music education,* Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Shepherd, J. and Vulliamy, G. (1994) "The struggle for culture: a sociological case study of the development of a National music curriculum". *British Journal of Sociology of Education*, 15, 25-40.

Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford: HEINEMANN EDUCATIONAL.

Swanwick, K. (1999) "Music making and Music Teaching as Thoughtful Action", In M.

McCarthy (ed), *Music Education as Praxis. Reflecting on Music Making as Human Action*, University of Maryland: State of the Arts Series, 3, 26-40.

Volk, T. (1998) *Music, Education and Multiculturalism: Foundations and Principles,* New York: Oxford University Press.

Wolf, J. (1987) "The ideology of autonomous art", In: R. Leppert and S. Mc Clary, *Music and Society*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-12.

Βιογραφικό

Η **Νατάσα Οικονομίδου Σταύρου** γεννήθηκε στην Κύπρο το 1974. Το 1997 αποφοίτησε με Άριστα από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών (υπότροφος του Ι.Κ.Υ). Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στη Μουσική Παιδαγωγική (Master of Arts) στο Πανεπιστήμιο του Reading με υποτροφία του Ιδρύματος Λεβέντη. Είναι διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών (Άριστα). Παρουσίασε επιστημονικές εργασίες σε Διεθνή και Παγκόσμια συνέδρια με θέματα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής, τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για το μάθημα της Μουσικής, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών καθώς και τη διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Μουσικής. Ερευνητικές εργασίες της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Είναι μέλος διαφόρων επιστημονικών εταιρειών, αντιπρόεδρος της Μουσικολογικής Εταιρείας Κύπρου και μέλος τους Δ.Σ. του Μουσικοπαιδαγωγικού συνδέσμου Κύπρου. Το 1998-2006 δίδαξε στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου το αντικείμενο «Μουσική και η Διδακτική της» (μέλος Ε.Ε.Π.). Από τον Οκτώβριο του 2006 διδάσκει στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Cyprus College ως επίκουρη καθηγήτρια στη Μουσική Παιδαγωγική. Από το 2006 είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του International Journal of Music Education: Research.

Curriculum Vitae

Natassa Economidou Stavrou was born in Cyprus in 1974. She is Music BA holder from Music Department of the University of Athens and an MA holder from the University of Reading in the field of Music Education. She gained her PhD (Honors) from the Department of Philosophy, Education and Psychology of the University of Athens in 2004, in the field of Music Curriculum. She presented papers in International Conferences in the topics of Music Curriculum design, practice and evaluation, teachers' and children's attitudes towards Music as a part of the School Curriculum, the use of interdisciplinary approach in pre-primary school music classes and teacher education. Her work has been published in the British Journal of Music Education, Arts Education Policy Review and in various Greek Refereed Journals for Education and Music Education. She is a member of several scientific organizations, member of the board of the Cypriot Music Education Society and vice- president of the Cyprus Musicological Society. She has lectured in the field "Methodology of Music Teaching and Learning" at the Department of Education at the University of Cyprus from 1998-2006. From October 2006 she works as Assistant Professor in Music Education at the Department of Arts of Cyprus College. She is a member of the editorial committee of the International Journal for Music Education: Research.

Παραδοσιακά μουσικά μοντέλα στην Αντίληψη και Κατανόηση Μουσικών Εννοιών από παιδιά Προσχολικής και Πρώτης σχολικής ηλικίας

Ρεράκη Βασιλική
vassiliki_reraki@yahoo.gr

Keywords: Μουσικό Ιδίωμα, Πολιτισμική Μάθηση, Αντίληψη, Μουσική Ψυχολογία
Musical Idiom, Enculturation, Perception, Music Psychology

Περίληψη
Σημείο αφετηρίας του προβληματισμού - έναυσμα για την παρούσα ανακοίνωση αποτελεί η παραδοχή ότι όλα τα άτομα που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα είναι αποδέκτες και φορείς των πολιτισμικών αξιών και χαρακτηριστικών που τη διέπουν. Κατά συνέπεια και τα παιδιά, όπως άλλωστε πολλές και διαφορετικές έρευνες καταδεικνύουν, αφομοιώνουν μέσα από διαδικασίες άτυπης εκμάθησης, μίμησης προτύπων και αυθόρμητης απόκτησης δεξιοτήτων, στοιχεία της ιδιαίτερης γλώσσας του μουσικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν.
Στόχος μας μέσα από τη διεξαγωγή ενός πειράματος που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι να διερευνηθεί η ικανότητα των υποκείμένων να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν βασικές μουσικές έννοιες όταν αυτές συνδέονται με χαρακτηριστικά του μουσικού τους ιδιώματος. Συστατικά της μουσικής όπως η χροιά, η μελωδία, ο ρυθμός και η φόρμα θα μελετηθούν σε σχέση με τη χρήση ερεθισμάτων από την ελληνική μουσική παράδοση. Θα δείξουν άραγε τα παιδιά μέσα από τις επιδόσεις τους στα τεστ μια γνωστική και αισθητική προτίμηση για τα παραδοσιακά μοντέλα; Πώς θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε μια τέτοιου είδους τάση των υποκειμένων σύμφωνα με τα πορίσματα σύγχρονων θεωριών της Μουσικής Ψυχολογίας; Ποιος ο ρόλος της επίσημης εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της παραδοσιακής μουσικής ως εκπαιδευτικού εργαλείου;

Traditional music models in children's (preschool and primary school age) perception and understanding of musical concepts

Abstract
The starting point of our preoccupation for the present paper is the assertion that all individuals belonging in a specific culture receive and transmit the values and characteristics ruling her. Therefore the children, as many and different researches indicate, assimilate elements of the specific language of their musical environment using methods of informal learning, imitation of models and spontaneous acquisition of musical abilities.
Our aim, through the realization of an experiment with children of preschool and primary school age is to investigate the ability of subjects to perceive and understand basic musical concepts when they are related to characteristics of their musical idiom. Components of music like color, melody, rhythm and form will be studied in relation to stimuli from the Greek traditional music. Will the children show, through their performances in the tests, a cognitive and esthetic preference for the traditional models? How can we interpret this tendency of our subjects according to the reports of the recent theories of Music Psychology? Which is the role of formal education to the valorization of traditional music as an educational tool?

Η έρευνα στην πρόσφατη ιστορία της Μουσικής Ψυχολογίας επιχείρησε να αποδείξει μέσα από διάφορες πειραματικές οδούς την υπόθεση ότι η μουσική ικανότητα είναι έμφυτη στον άνθρωπο και άρα το παιδί ήδη από τη βρεφική του ηλικία[1] μπορεί να αντιλαμβάνεται και να

[1] Νεότερες έρευνες μάλιστα επιβεβαιώνουν την ανταπόκριση εμβρύων σε ηχητικά ερεθίσματα ήδη από τον έβδομο (Feijoo, 1981), ή ακόμη και τον έκτο μήνα (Lecanuet, 1995) της ενδομήτριας ζωής.

ανταποκρίνεται σε ποικίλα μουσικά ερεθίσματα. Ωστόσο όπως όλες οι γνωστικές λειτουργίες έτσι και η μουσική ικανότητα αναπτύσσεται καθώς το παιδί δέχεται μουσικά ερεθίσματα από το άμεσο πολιτισμικό του περιβάλλον, αυτό δηλαδή με το οποίο έρχεται καθημερινά σε επαφή. Μάλιστα για τον Sloboda (2005) η πρώιμη, αυθόρμητη συμμετοχή του παιδιού στη μουσική της κουλτούρας του αποτελεί, μεταξύ άλλων παραγόντων, σημαντική προϋπόθεση για την κατάκτηση ενός υψηλού μουσικού επιπέδου στη μετέπειτα ζωή του. Διαμέσου λοιπόν της αλληλεπίδρασης βιολογικών (που σχετίζονται δηλαδή με τη δομή του ανθρώπινου εγκεφάλου και άρα είναι κοινοί για όλους τους ανθρώπους) ή κληρονομικών (που προέρχονται από χαρακτηριστικά των άμεσων προγόνων) παραγόντων και πολιτισμικών επιδράσεων οι άνθρωποι αποκτούν μουσικές δεξιότητες με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.

Όπως η αντίληψη και η παραγωγή γλωσσικών φράσεων κατά την παιδική ηλικία καθορίζεται από χαρακτηριστικά του εγγύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος έτσι και μία *μητρική μουσική γλώσσα* δεν μπορεί να μην περιέχει πολιτισμικές αναφορές.. Μέσω ενός συνόλου διαδικασιών που θα μπορούσαν να συνοψιστούν υπό τον όρο «πολιτισμική μάθηση» (*enculturation*)[2] και που το σημαντικότερο στοιχείο της είναι η μιμητική συμπεριφορά, τα παιδιά αναπτύσσουν τη μουσική τους ικανότητα αυθόρμητα, σχεδόν ως αυτοδίδακτοι, χωρίς συνειδητή προσπάθεια από μέρους τους και σαφή παιδαγωγική πρόθεση από την πλευρά των γονέων. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sloboda (1985) «τα παιδιά δεν φιλοδοξούν να βελτιώσουν τη δυνατότητα τους να μαθαίνουν τραγούδια και πάραυτα βελτιώνονται, οι ενήλικες δεν προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά την τέχνη της απομνημόνευσης ενός τραγουδιού κι αυτά ωστόσο κατορθώνουν να θυμούνται και να αναγνωρίζουν πλήθος τραγουδιών». Είναι λοιπόν το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον, πριν ακόμη από οποιοδήποτε επίσημο εκπαιδευτικό θεσμό, ο πρώτος φορέας μετάδοσης μουσικής γνώσης και καταλύτης στην εξέλιξη της μουσικής ικανότητας του παιδιού. Επιμέρους μουσικές δεξιότητες όπως η διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικά τονικά ύψη, η ρυθμική οργάνωση, η ανάπτυξη της μουσικής μνήμης, ο μελωδικός αυτοσχεδιασμός καθώς και η ικανότητα στο τραγούδι, - όπως μαρτυρούν οι περιπτώσεις παιδιών που λόγω των πρώιμων εμπειριών τους τραγουδούν σωστά ήδη από τα τέσσερα τους χρόνια - ενθαρρύνονται από την αυτοδιδασκαλία και τη μη οργανωμένη εκπαίδευση (Tafuri, 2004).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η εξελικτική πορεία της έμφυτης μουσικής ικανότητας, από τη γέννηση και περίπου ως την πρώτη σχολική ηλικία -πριν δηλαδή από τις εκπαιδευτικές επιδράσεις- είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά καθορισμένη και συναρτάται άμεσα με ένα συγκεκριμένο μουσικό ιδίωμα. Πράγματι το αυτί μαθαίνει σιγά-σιγά να αντιλαμβάνεται και ο εγκέφαλος να αφομοιώνει τη μουσική που ακούγεται στο περιβάλλον, σημειώνει ο Walker (1991).

Αυτήν ακριβώς τη σχέση μεταξύ πολιτισμικών επιρροών και δόμησης της μουσικής συμπεριφοράς μαρτυρούν και οι σημαντικές διαφοροποιήσεις στα τεστ μουσικής αντίληψης που εντοπίζουμε ανάμεσα στα υποκείμενα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών (Blacking, 1973, Shuter-Dyson,1994). Πρόκειται για μία ακόμη έκφραση του «πολιτισμικού σχετικισμού», έννοια που η εθνομουσικολογική επιστήμη ανέδειξε ως τον κύριο άξονα γύρω από τον οποίο μελέτησε το μουσικό φαινόμενο. Ο εθνομουσικολόγος J. Blacking στο έργο του *How musical is man* (1973), επιβεβαιώνει τη σχέση για την οποία μιλήσαμε προηγουμένως προβάλλοντας ταυτόχρονα σημαντικές ενστάσεις ως προς την αξιοπιστία τεστ όπως αυτών του Carl Seashore (1919). Τα τεστ αυτά βασίζονται στην ηχητική αναγνώριση και διάκριση. Όμως η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται

[2] Μεταφράζουμε τον όρο *enculturation* (Merriam, 1964, Sloboda, 1985) με τη φράση «πολιτισμική μάθηση» προσπαθώντας να αποδώσουμε τη διαδικασία αυθόρμητης απόκτησης δεξιοτήτων μέσα από εμπειρίες που προσφέρει το πολιτισμικό περιβάλλον καθώς το παιδί εξελίσσεται και πριν ακόμη ξεκινήσει η οργανωμένη ή/και θεσμοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία.

πολιτιστικά κι έτσι τα άτομα μπορεί να μην αντιλαμβάνονται τις διαφορές ανάμεσα σε μουσικά διαστήματα που δεν έχουν νόημα στα μουσικά συστήματα μέσα στα οποία έχουν εκπαιδευτεί. Ενώ μπορούν να ακούσουν τις διαφορές εντούτοις δεν μπορούν να τις ερμηνεύσουν. Και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μετρήσεις της μουσικής ικανότητας είναι αποτελεσματικές μόνο για τους πολιτισμούς εκείνους που βασίζονται στο ίδιο μουσικό σύστημα στο οποίο βασίζεται κι ο ερευνητής (Blacking, 1973).

Ας δούμε τώρα τη σχέση μεταξύ πολιτισμικής επίδρασης και μουσικής ικανότητας περιορίζοντας την σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας.

Με τι είδους μουσικά χαρακτηριστικά έρχεται άραγε σε επαφή ένα παιδί στην Ελλάδα ήδη από τη βρεφική του ηλικία; Αναμφισβήτητα από τις πρώτες ολοκληρωμένες μουσικές δομές - πέρα από τις μικρές φράσεις ή τα παιγνίδια τύπου ερωτοαποκρίσεων που συναντάμε στην καθημερινή επικοινωνία μητέρας-βρέφους - που αναπαράγει και ενίοτε αυτοσχεδιάζει η μητέρα είναι τα *νανουρίσματα*, παραδοσιακά τραγούδια μέσω των οποίων θα προσπαθήσει να αποκοιμίσει το βρέφος. *Ταχταρίσματα, λαχνίσματα* και άλλα διάφορα *παιγνιδοτράγουδα* στα οποία και τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν είτε λεκτικά είτε κινητικά, αποτελούν επίσης, άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο, μέρος της καθημερινής επαφής των παιδιών με την εντόπια μουσική και ποιητική παράδοση. Τραγούδια ακόμη που συνδέονται με εποχικά έθιμα και γιορτές όπως τα *κάλαντα* γίνονται το μέσο με το οποίο αφομοιώνουν ασυνείδητα, παραδοσιακές μελωδικές και ρυθμικές δομές. Τα ίδια τα παιδιά τέλος στα παιγνίδια τους αναπαράγουν ή αυτοσχεδιάζουν τραγούδια που στηρίζονται σε παραδοσιακά σχήματα. Στο σημείο αυτό βέβαια θα μπορούσε να αντιτείνει κανείς ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπως είναι σήμερα αυτό των περισσοτέρων ελληνικών αστικών κέντρων και σε μια εποχή όπου μέσω της τεχνολογίας είναι δυνατή η πρόσβαση και πολλές φορές αναπόφευκτη η επαφή με πολλά διαφορετικά μουσικά ιδιώματα, τα παιδιά ήδη από τη νηπιακή τους ηλικία γνωρίζουν και άλλα μουσικά είδη εκτός από αυτά που σχετίζονται με ελληνικά παραδοσιακά μοντέλα. Υποθέτουμε ωστόσο πως η επαφή με την εντόπια μουσική γλώσσα παραμένει μία από τις κυρίαρχες γνωστικές επιδράσεις που θα συμμετάσχουν και στην περαιτέρω ανάπτυξη επιμέρους μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Shuter-Dyson.1994, Tafuri, 2004).

Θέλοντας ακριβώς να διερευνήσουμε το βαθμό μιας ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στην πολιτισμική επίδραση και στην ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας, ξεκινήσαμε το Φθινόπωρο του 2006 μια σειρά πειραμάτων σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Με αφετηρία την υπόθεση πως όλα τα παιδιά του δείγματος, μεγαλώνοντας σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον δέχονται παρόμοια μουσικά ερεθίσματα προσπαθήσαμε να δούμε με ποιο τρόπο τα ερεθίσματα αυτά σχετίζονται, συμμετέχουν, και υποβοηθούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων όπως είναι ο ρυθμικός συντονισμός, η αναγνώριση μελωδικο-ρυθμικής δομής, η εξοικείωση με τη φόρμα, η διάκριση ηχοχρωμάτων και φωνών. Θα μπορέσουμε άραγε να επιβεβαιώσουμε μέσα από τις επιδόσεις των υποκειμένων στα τεστ μουσικών δεξιοτήτων, μια «*γνωστική* και ίσως και *αισθητική προτίμηση»* τους για τα παραδοσιακά μοντέλα; Κι αν οδηγηθούμε στην επιβεβαίωση μια τέτοιας υπόθεσης αυτό ίσως θα αποτελούσε μία ακόμη ένδειξη ότι η παραδοσιακή μουσική θα άξιζε να χρησιμοποιηθεί ή να ενισχυθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο από τους μουσικοπαιδαγωγούς;

Συνοπτική παρουσίαση πειράματος : Μεθοδολογία-Κύρια συμπεράσματα

Το πρώτο πείραμα, διεξήχθη όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τον Οκτώβριο του 2006 στην Κρήτη και το δείγμα αποτέλεσαν 15 παιδιά 4-6 ετών που συμμετείχαν στο εργαστήρι

Μουσικοκινητικής αγωγής του Ελληνικού ωδείου Ρεθύμνου. Η συγκεκριμένη ομάδα συναντιόταν κάθε εβδομάδα για μία ώρα και είχε ξεκινήσει τις σπουδές της μόλις ένα μήνα πριν (Σεπτέμβριος 2006) με εμψυχώτρια τη συγγραφέα του παρόντος άρθρου[3].

Η πειραματική υπόθεση που τέθηκε προς επαλήθευση ήταν η εξής: τα υποκείμενα θα έχουν καλύτερη επίδοση (ή αλλιώς ο αριθμός των σωστών απαντήσεων θα είναι μεγαλύτερος) στις δοκιμασίες μουσικής ικανότητας, όταν τα ερεθίσματα προέρχονται από την ελληνική μουσική παράδοση. Προκειμένου να αξιολογήσουμε την επίδραση της αφομοίωσης παραδοσιακών σχημάτων στις μουσικές δεξιότητες των υποκειμένων κατασκευάσαμε και μια συνθήκη *ελέγχου*. Έτσι κατά την *πειραματική συνθήκη* χρησιμοποιήθηκαν παραδοσιακά και κατά τη *συνθήκη ελέγχου* μη παραδοσιακά (ελληνικά ή μη) μουσικά ερεθίσματα. Συνεπώς το είδος των ερεθισμάτων αποτέλεσε την *ανεξάρτητη μεταβλητή*. Ως *εξαρτημένη μεταβλητή* από την άλλη, θεωρούμε τις επιδόσεις των υποκειμένων στις διάφορες δοκιμασίες που μετρούν τις γνωστικές δεξιότητες της μνήμης, αντίληψης και συντονισμού. Ο χρόνος αντίδρασης κατά τις διάφορες δοκιμασίες μετρήθηκε επίσης ως *εξαρτημένη μεταβλητή*.

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη φάση του πειράματος οι δοκιμασίες αφορούσαν:

1. **Την αναγνώριση γνωστού τραγουδιού μέσα από τις παραλλαγές του,** όπου χρησιμοποιήθηκαν ρυθμικές και μελωδικές παραλλαγές τραγουδιών ερμηνευμένες στο πιάνο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ερεθίσματα σ'αυτή τη δοκιμασία που ήταν τα: α) *χριστουγεννιάτικα κάλαντα*, β) *ένα νερό κυρά-Βαγγελιώ*, γ) *Κάτω στο γιαλό* (πειραματική συνθήκη) και οι γαλλικές μελωδίες δ)Frère Jacques και ε) Au clair de la lune, καθώς και το στ) *Happy Birthday* (συνθήκη ελέγχου), όλες μελωδίες με τις οποίες τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί σε μια προ-πειραματική φάση. Κάθε υποκείμενο καλείται να απαντήσει ατομικά για το αν αναγνωρίζει τη μελωδία που ακούει και ποιο είναι το όνομα της.. Η σειρά παρουσίασης των ερεθισμάτων είναι για κάθε παιδί διαφορετική ως τρόπος διασφάλισης της αξιοπιστίας του πειραματικού εργαλείου. Ο πειραματιστής καταγράφει την απάντηση του παιδιού κατατάσσοντας την σε μια κλίμακα με δύο τιμές όπου η σωστή απάντηση αντιστοιχεί στο 1 και η λανθασμένη στο 0. Καταγράφει επίσης και το χρόνο που μεσολαβεί από την ακρόαση μέχρι την απάντηση μετρημένο σε δευτερόλεπτα.

2. **Την αντίληψη της κυκλικής φόρμας (ρόντο)**, όπου παραδοσιακά τραγούδια όπως: Π*αντρεύουνε τον κάβουρα, Ντίλι-ντίλι, Η τράτα μας η κουρελού,* συγκρίθηκαν με αντίστοιχες φόρμες από το έντεχνο ρεπερτόριο και πιο συγκεκριμένα με τραγούδια από τον δίσκο *Τα μυστικά του κήπου* του Ν. Κυπουργού. Τα υποκείμενα καλούνται να αντιδράσουν δείχνοντας μια καρτέλα κόκκινου χρώματος κάθε φορά που παρουσιάζεται το ρεφρέν. Ας σημειωθεί εδώ ότι τα τραγούδια που παρουσιάστηκαν (παραδοσιακά και μη) είχαν όλα ελληνικούς στίχους και ήταν άγνωστα στα παιδιά, γεγονός που διαπιστώθηκε επίσης σε μία προ-πειραματική φάση.

3. **Τη διάκριση μίας ή περισσότερων φωνών (αναγνώριση *solo-tutti*)** σε τραγούδια ελληνικά παραδοσιακά και μη. Τα παιδιά αντιδρούν υψώνοντας τον δείκτη όταν αντιλαμβάνονται μία φωνή και τα πέντε δάχτυλα του ενός χεριού όταν ακούν περισσότερες φωνές.

4. **Την αναγνώριση χροιάς οργάνου.** Κατά τη δοκιμασία αυτή τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα όργανα που ακούν επιλέγοντας μία από τις φωτογραφίες που έχουν στη διάθεση τους. Η *πειραματική συνθήκη* περιλαμβάνει ερεθίσματα με έγχορδα, πνευστά και κρουστά παραδοσιακά όργανα ενώ η *συνθήκη ελέγχου* ερεθίσματα με τις αντίστοιχες ομάδες οργάνων της συμφωνικής ορχήστρας.

[3] Γίνεται νομίζουμε σαφές ότι η ένταξη των παιδιών του δείγματος στην οργανωμένη μουσική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόλογη παρεμβαίνουσα μεταβλητή στο πείραμα μας δεδομένης της εξαιρετικά μικρής χρονικής διάρκειας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πριν την έναρξη του πειράματος.

5.**Τον ρυθμικό συντονισμό** όπου τα παιδιά καλούνται να συνοδεύσουν με παλαμάκια ή κρουστά όργανα τρία παραδοσιακά τραγούδια σε ρυθμό 7/8 και 2/4 και τρία μη παραδοσιακά σε ρυθμό 4/4. Ως κριτήριο ρυθμικής αντίληψης και συντονισμού θεωρείται εδώ η αναγνώριση και η αίσθηση του παλμού δηλαδή αν τα παιδιά μπορούν να χτυπούν σωστά τον παλμό και κατά πόσο μπορούν να διατηρήσουν την αίσθηση αυτή σε όλη τη διάρκεια του τραγουδιού.

6. Τέλος, σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί η **αισθητική έλξη (προτίμηση)** των παραδοσιακών θεμάτων ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικά μουσικά θέματα (παραδοσιακά και μη) προκειμένου να επενδύσουν μια ζωγραφιά που απεικονίζει μία ήρεμη θάλασσα και μία δεύτερη που δείχνει μία μητέρα να νανουρίζει το μωρό της[4]. Το κριτήριο που μας επέτρεψε να συνυπολογίσουμε τις απαντήσεις που λάβαμε εδώ όσον αφορά στη συνολική αξιολόγηση της πολιτισμικής επίδρασης είναι ο αριθμός των υποκειμένων που επέλεξε παραδοσιακή μουσική για να επενδύσει τις ζωγραφιές.

Παραβλέποντας εδώ, λόγω έλλειψης χώρου, τις λεπτομέρειες και τα επιμέρους στάδια της πειραματικής διαδικασίας θα σταθούμε στα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και στις ενδείξεις που αφήνουν να διαφανούν[5].

Όπως ο παρακάτω πίνακας μας πληροφορεί στις δοκιμασίες αντίληψης και μνήμης (1 έως 4) ο αριθμός των σωστών απαντήσεων που αντιστοιχεί στα παραδοσιακά ερεθίσματα είναι συνήθως ανώτερος σε σχέση με τα μη παραδοσιακά ερεθίσματα. Στη δοκιμασία του ρυθμικού συντονισμού (Δοκ.5) παρατηρούμε μια μηδαμινή διαφορά μεταξύ των σωστών απαντήσεων που σχετίζονται με τους δύο πόλους της ανεξάρτητης μεταβλητής. Όσον αφορά τέλος, στη δοκιμασία της αισθητικής προτίμησης, είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα παιδιά επέλεξαν παραδοσιακό θέμα για το *νανούρισμα* ενώ για τη *θάλασσα,* 10 από τα 15 παιδιά επέλεξαν το παραδοσιακό τραγούδι από τη συλλογή της Δ.Σαμίου.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Δοκιμασία 1	Δοκιμασία 2	Δοκιμασία 3	Δοκιμασία 4	Δοκιμασία 5
Παραδοσιακά ερεθ.	39	29	45	30	30
Μη παραδοσιακά ερεθ.	20	19	20	22	28

Πίνακας 1.
Αριθμός σωστών απαντήσεων ανά δοκιμασία για τα παραδοσιακά και μη παραδοσιακά ερεθίσματα.

Μολονότι το δείγμα μας είναι εξαιρετικά μικρό κι έτσι αδυνατούμε για την ώρα να εξάγουμε αξιόπιστα συμπεράσματα μπορούμε ωστόσο να προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τις τάσεις που αχνά διαφαίνονται εδώ, μέσα από το πρίσμα θεωριών και πορισμάτων της Μουσικής Ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τις αρχικές ενδείξεις η παραδοσιακή μουσική γλώσσα εμφανίζεται «προνομιούχα» από γνωστική άποψη. Ετσι π.χ. τα υποκείμενα αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη

[4] Οι μελωδίες που ακούστηκαν για το θέμα της θάλασσας ήταν: 1*Θάλασσα πλατιά* (Χατζηδάκη), 2. Μια θάλασσα μικρή (Σαββόπουλου) και 3.Δίστιχα της θάλασσας (παραδοσιακό των Δωδεκανήσων από τη συλλογή της Δ.Σαμίου:*Της κυρά Θάλασσας).* Για την εικόνα της μητέρας και του μωρού ακούστηκαν τρία νανουρίσματα:ένα παραδοσιακό από τη συλλογή της Δ.Σαμίου και τα υπόλοιπα δύο από τον δίσκο του Ν.Κυπουργού, *Τα μυστικά του κήπου.*

[5] Ας σημειωθεί εδώ ότι δεν έχει ολοκληρωθεί η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και ότι η πειραματική διαδικασία θα επαναληφθεί με μεγαλύτερο αριθμό υποκειμένων.

ευκολία τα παραλλαγμένα παραδοσιακά θέματα σε σχέση με τα μη παραδοσιακά. Μια πρώτη ερμηνεία του φαινομένου αυτού μας υποχρεώνει να εξετάσουμε το είδος των τραγουδιών που αναγνωρίστηκαν σωστά : δεν πρόκειται απλά για τραγούδια της παράδοσης μας αλλά για δημοφιλείς μελωδίες που έχουν συνεπώς μεγάλες πιθανότητες να έχουν αφομοιωθεί έστω και ασυνείδητα από τα υποκείμενα πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας και άρα η προηγούμενη εξοικείωση με αυτές να οδήγησε σε ευκολότερη αναγνώριση. Πέρα όμως από τα συγκεκριμένα τραγούδια αυτά καθαυτά θα έπρεπε να επισημάνουμε ότι, από τη μια η διαδικασία της προφορικής παράδοσης και από την άλλη η ίδια η δομή του παραδοσιακού τραγουδιού ευνοούν τον μηχανισμό της παραλλαγής. Έτσι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με το παραδοσιακό ιδίωμα μέσω της «πολιτισμικής μάθησης» που θίξαμε παραπάνω, δεν ακούν συνεχώς μία συγκεκριμένη, παγιωμένη εκτέλεση ενός τραγουδιού αλλά μία διαφορετική κάθε φορά ερμηνεία κι έτσι - χωρίς βέβαια να το συνειδητοποιούν - εξοικειώνονται με την έννοια των διαφορετικών εκδοχών που μπορεί να εμφανίσει το ίδιο μοντέλο.

Όσον αφορά τώρα στη φόρμα *ρόντο* η ευκολότερη αναγνώριση της όταν τα ερεθίσματα είναι παραδοσιακά επιβεβαιώνει ένα ακόμη χαρακτηριστικό της μουσικής μας παράδοσης με το οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή από πολύ νωρίς μέσα από τα τραγουδοπαιχνίδια και τα λαχνίσματα: την εναλλαγή *κουπλέ-ρεφρέν* που βασικό χαρακτηριστικό της είναι η περιοδική επανάληψη μιας φράσης (ρεφρέν). Το στοιχείο της *επανάληψης* εκτός από δομικό χαρακτηριστικό της μουσικής έχει εξέχουσα σημασία για τις γνωστικές ικανότητες του ακροατή καθώς γεννά και κατευθύνει τον χρόνο και επιτρέπει στο υποκείμενο να προβλέπει και να ελέγχει τι θα επακολουθήσει στην ακρόαση προσφέροντας του σταθερά σημεία αναφοράς. Ανταποκρίνεται λοιπόν σε μια βασική ψυχολογική ανάγκη : την ανάγκη να προβλέψουμε και να αξιολογήσουμε τις προβλέψεις μας μέσα στο χρόνο (Imberty , 2005)

Όσο για το σχήμα *solo-tutti* φαίνεται ότι τα υποκείμενα δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τα σημεία αναφοράς στα μη παραδοσιακά τραγούδια κι αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι δεδομένου ότι η εναλλαγή μονωδίας – χορωδίας είναι πολύ συνηθισμένη στις ζωντανές εκτελέσεις των παραδοσιακών κομματιών, τα παιδιά αναγνώρισαν αυτόν τον τρόπο εκφοράς στα παραδοσιακά ερεθίσματα της πειραματικής συνθήκης.[6].

Επίσης οι προτιμήσεις των παιδιών για τη μουσική επένδυση της εικόνας είναι δηλωτικές ενός ακόμη ειδοποιού γνωρίσματος της μουσικής μας παράδοσης. Αναμφίβολα οι παραδοσιακές μουσικές όλων των λαών αντλούν τα θέματα τους, αναφέρονται αλλά και σχετίζονται άμεσα τόσο με τις κοινωνικές πρακτικές και καθημερινότητα των ανθρώπων όσο και με το φυσικό περιβάλλον. Πιθανόν λοιπόν το ταίριασμα ανάμεσα σε ηχητικό και οπτικό ερέθισμα που φάνηκε καταλληλότερο στα παιδιά κατά την πειραματική διαδικασία, να συνδέεται με βιώματα ή εμπειρίες που τους προσέφερε το πολιτιστικό-κοινωνικό περιβάλλον τους και έχουν συγκρατηθεί στη μακρόχρονη μνήμη τους. Πρόκειται για μία «*μουσική κοινωνικοποίηση»* που κατά την A.Zenatti ασκεί πρώιμα την επίδραση της όχι μόνο στην αντίληψη αλλά και στο γούστο των παιδιών (Zenatti,1994).

Μετά από όλα αυτά οδηγούμαστε στο να συμπεράνουμε ότι δύο από τους παράγοντες που σχετίζονται με την *πολιτισμική μάθηση*, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στην ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών.

1.Η πρώιμη επαφή με μία «μουσική μητρική γλώσσα», το γεγονός δηλαδή ότι το φαινόμενο που ονομάσαμε *πολιτισμική μάθηση* ξεκινάει πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου. Πράγματι πολλοί

[6] Ας θυμίσουμε εδώ ότι το πείραμα διεξήχθη στην Κρήτη όπου η μουσική παράδοση διατηρείται στις μέρες μας ιδιαίτερα ζωντανή. Συνεπώς οι πιθανότητες να έχουν συμμετάσχει τα υποκείμενα του πειράματος σε ζωντανές εκτελέσεις παραδοσιακών τραγουδιών όπου εναλλάσσονται τραγουδιστής και χορωδία, παρουσιάζονται αρκετά αυξημένες.

ψυχολόγοι και μουσικοπαιδαγωγοί επισημαίνουν τη σημασία της πρώιμης μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας αλλά και γενικότερα στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Storfer,1990, Howe και Sloboda, 1991, Sloboda, 2005, Tafuri,2004). Ο Gordon (1979) για παράδειγμα, εκτιμά ότι η έκθεση στη μουσική είναι εξίσου σημαντική με την έκθεση στη γλώσσα και η πιο κρίσιμη περίοδος για την μουσική ανάπτυξη είναι τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ενώ ο Kodaly θεωρεί όχι μόνο ότι το παιδί θα πρέπει να έρχεται σε επαφή με τη μουσική πολύ νωρίς αλλά και ότι τα παραδοσιακά τραγούδια της κάθε κουλτούρας θα πρέπει να είναι το μέσο για την αρχική διδασκαλία (Σεργη,1994)

Ωστόσο φαίνεται ότι πριν ακόμη αποφασίσει ο παιδαγωγός κατά τη φάση της εκπαίδευσης αν θα χρησιμοποιήσει ή όχι την παραδοσιακή μουσική, τις περισσότερες φορές οι ίδιες οι πολιτισμικές συνθήκες καθορίζουν ποια ερεθίσματα και με ποιο τρόπο θα τα αφομοιώσουμε. Δεν πρόκειται δηλαδή για την εκμάθηση από μέρους του παιδιού ενός επιπλέον μουσικού στυλ ανάμεσα στα άλλα, αλλά για την πρώτη του σχέση (μέσω της παραδοσιακής γλώσσας) με τα ηχοχρώματα, το ρυθμό, τη μελωδία και τις μουσικές φόρμες. Μία σχέση που ισχυροποιείται σιγά-σιγά καθώς εμπλουτίζεται και με άλλα ερεθίσματα και που φαίνεται πως αποτελεί ένα σημαντικό υπόβαθρο για την εξέλιξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις έννοιες αυτές.

2. Κάποια από τα ειδοποιά γνωρίσματα των παραδοσιακών ιδιωμάτων όπως η *επανάληψη* και η *παραλλαγή* φαίνεται ότι λειτουργούν θετικά στη μουσική μάθηση και ανάπτυξη. Ποικίλες μελέτες επιβεβαιώνουν εξάλλου τον γνωστικό ρόλο των δύο αυτών στοιχείων. Μέσω της επανάληψης τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο ο ακροατής κατορθώνει και αναγνωρίζει σχήματα, προβλέπει και ελέγχει τι θα επακολουθήσει και έτσι δημιουργείται η αίσθηση της χρονικής συνέχειας. Όμως κάτι που είναι εντελώς προβλέψιμο προκαλεί την ανία κι έτσι παρεμβαίνει εδώ η *παραλλαγή* , ως απαραίτητο συμπλήρωμα της επανάληψης για να διατηρήσει το ενδιαφέρον και την ένταση. (Imberty, 2005).

Αν δούμε τώρα όλα αυτά που αναλύθηκαν και περιγράφηκαν παραπάνω από τη σκοπιά της επίσημης εκπαίδευσης καταλαβαίνουμε ότι ο μουσικοπαιδαγωγός που καλείται να μυήσει στον κόσμο της μουσικής παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας δεν έχει - κατά μία έννοια - να αντιμετωπίσει αρχάριους ή ανίδεους μαθητές αλλά υποκείμενα που έχουν ήδη ένα σημαντικό γνωστικό υπόβαθρο βασισμένο στην αυτοδιδασκαλία και στην *πολιτισμική μάθηση* (Tafuri,2004). Ένα υπόβαθρο που αποτελεί πολύτιμο εφόδιο για παραπέρα δημιουργική εξέλιξη των παιδιών και που εναπόκειται στον παιδαγωγό αν, σε ποιο βαθμό και σύμφωνα με ποια μεθοδολογία θα το αξιοποιήσει.

Βιβλιογραφία

Blacking, J. (1973). *How musical is man.* Ελληνική μετάφρ.Μ.Γρηγορίου (Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας), Αθήνα. Νεφέλη, 1981.

Feijoo, J. (1981). “Le fœtus, Pierre et le loup”, in *L’Aube du sens,* E. Herbinet et M.C. Busnel (éd), Paris, Stock, p 192-209.

Gordon, E. (1979), « Developmental music aptitude as measured by the Primary Measures of Music Audiation, *Psychology of Music,* 7, p.42-49.

Hargreaves, D.J. (1986), *The Developmental Psychology of music,* Cambridge, Cambridge University Press.

Howe, M.J.A. and Sloboda, J.A., (1991), « Young Musicians' Accounts of Significant Influences in Their Early Lives. 1. The Family and the Musical Background" *British Journal of Music Education,* vol. VIII, no1, p.39-52.

Imberty, M. (2005).*La musique creuse le temps.* Paris, L'Harmattan.

Lecanuet, J.P. (1995). « L'expérience auditive prénatale »*, in Naissance et développement du sens musical*, I.Deliège et J.Sloboda (éd.), Paris, P.U.F, p.7-38.

Merriam, A. (1964).*The Anthropology of music.* Evanston: Northwestern University Press.

Seashore, C.E. (1919), *Manual of Instructions and Interpretations for Measures of Musical Talent,* New York: Columbia Gramophone.

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής παιδαγωγικής,* Αθήνα, Gutenberg.

Shuter-Dyson, R. (1994), « Le problème des interactions entre hérédité et milieu dans la formation des aptitudes musicales », in *Psychologie de la musique,* A.Zenatti (éd), Paris, P.U.F, p.205-231.

Sloboda, J. (1985). *The musical mind,* Oxford, OUP

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind* Oxford, OUP.

Storfer, M. D., (1990) *Intelligence and Giftedness.The Contributions of Heredity and Early Environment,* San Francisco, Jossey-Bass.

Tafuri, J. (2004). « Dons musicaux et problèmes pédagogiques », in *Musiques, une encyclopédie pour le XXI siècle - Vol. II, J.J.Nattiez (sous la direction de),* Actes Sud, p.561-584.

Walker, R. (1991). Modern auditory theory and its implications for music education, *Canadian Music Educator* (numero special de l'*International Society for Music Education), 33,* p. 207-214.

Zenatti, A. (1994). *Psychologie de la musique,* Paris, P.U.F.

Βιογραφικό

Βασιλική Ρεράκη: Πτυχιούχος του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και πτυχιούχος πιάνου. Είναι επίσης κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος (D.E.A) στη "Μουσική Παιδαγωγική και Ψυχολογία" του τμήματος Μουσικολογίας του Πανεπιστημίου της Σορβόννης (Paris IV- Sorbonne) και υποψήφια διδάκτωρ στη "Μουσική Ψυχολογία" με επιβλέποντα καθηγητή τον Michel Imberty (κέντρο έρευνας για τη Ψυχολογία, Διδακτική και Κοινωνιολογία της Μουσικής, Paris -X Nanterre). Διδάσκει Μουσική Ψυχολογία και Μουσική Παιδαγωγική στο τμήμα Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής (Τ.Ε.Ι Ρεθύμνου). Έχει εργαστεί ως καθηγήτρια πιάνου και 'Μουσικής Προπαιδείας' σε ωδεία και στα Μουσικά Γυμνάσια Ρεθύμνου και Ηρακλείου Κρήτης. Για το ακαδημαϊκό έτος 2000-01 υπήρξε υπότροφος του Συλλόγου 'οι Φίλοι της Μουσικής.

Curriculum Vitae

Vassiliki Reraki has studied Psychology at the University of Crete (BSc) and she holds a degree in piano. She also holds a master's degree in 'Education and Psychology of Music' from the University Paris-IV Sorbonne. She is curently a PhD candidate in Music Psychology under the supervision of Michel Imberty (Psychology, Teaching and Sociology of Music Researches Center, Paris-X Nanterre). She is now teaching Music Psychology and Music Education at the Department of Music Technology and Acoustics, TEI Crete-Rethymno. She has taught piano and 'preschool music education' in several conservatories and music schools in Crete (Rethymno and Heraklio). She has been founded by the association "The Friends of Music" for the academic year 2000-01.

Η επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εμπειρία του άγχους της μουσικής εκτέλεσης: Συγκριτική έρευνα μεταξύ Βρεττανών και Κυπρίων εφήβων μουσικών

Παπαγεώργη Ιουλία
I.Papageorgi@ioe.ac.uk

Keywords: Άγχος της εκτέλεσης, μουσική, εφηβεία, πολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον
Performance anxiety, music, adolescence, cultural context of learning

Περίληψη
Η παρουσίαση αφορά τη σύγκριση των εμπειριών νεαρών εφήβων μουσικών κατοίκων της Βρεττανίας και της Κύπρου όσον αφορά το άγχος της μουσικής εκτέλεσης. 410 νεαροί μουσικοί ηλικίας 12-19 ετών απάντησαν σε ένα ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο που ασχολείτο με διάφορα μαθησιακά και μουσικοεκτελεστικά θέματα, συμπεριλαμβανομένου και του άγχους της μουσικής εκτέλεσης. Το άγχος της μουσικής εκτέλεσης μετρήθηκε με την Adolescent Musicians' Performance Anxiety Scale (AMPAS), μια ειδικά σχεδιασμένη κλίμακα.
Διαφορές μεταξύ των δυο πολιτισμικών ομάδων παρατηρήθηκαν σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με το άγχος της εκτέλεσης. Οι διαφορές έδειξαν ότι το πολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει το άγχος της μουσικής εκτέλεσης.
Οι Κύπριοι μαθητές πήραν υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα AMPAS συγκριτικά με τους Βρεττανούς μαθητές. Διαφορές στις δυο εθνικότητες παρατηρήθηκαν στην ένταση του άγχους της μουσικής εκτέλεσης σε σχέση με την ηλικία, αλλά όχι με το γένος. Ενώ οι Βρεττανοί μαθητές έτειναν να γίνονται πιο αγχώδεις όσο μεγάλωναν σε ηλικία, οι Κύπριοι μαθητές έτειναν να γίνονται λιγότερο αγχώδεις με το πέρασμα του χρόνου. Τα κορίτσια ήταν πιο αγχώδη σε σύγκριση με τα αγόρια και στις δυο πολιτισμικές ομάδες. Διαφορές επίσης παρατηρήθηκαν μεταξύ Κυπρίων και Βρεττανών μαθητών στις μαθησιακές τους προσεγγίσεις και στον τύπο του μουσικού που αντιπροσώπευε η κάθε πολιτισμική ομάδα. Διεφάνη ότι οι Κύπριοι μαθητές ήταν πιο επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην ποιότητα της εκτέλεσης (maladaptive performance anxiety) σε σύγκριση με τους Βρεττανούς μαθητές.
Θα δοθούν πιθανές εξηγήσεις για τις πιο πάνω διαφορές, ακολουθούμενες από εισηγήσεις για τις ανάγκες της μουσικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και τη Βρεττανία.

Does culture influence the reported experience of performance anxiety in musicians? A comparative investigation of British and Cypriot adolescent musicians

Abstract
This paper focuses on comparing the experiences of British-based and Cypriot-based young adolescent musicians in terms of performance anxiety. 410 young musicians aged 12-19 responded to a newly-developed self-report questionnaire that dealt with a range of learning and performance issues, including performance anxiety. Performance anxiety was measured with the Adolescent Musicians' Performance Anxiety Scale (AMPAS), developed specifically for the needs of the study.
Differences between the two cultural groups were observed across a number of issues related to performance anxiety, which indicated that the cultural context of learning can influence performance anxiety.
Cypriot-based students had higher scores on the AMPAS compared to the British-based students. Differences were observed between the two nationalities in the intensity of performance anxiety when considering anxiety in relation to age, but not in relation to gender. Whilst British students tended to get more anxious as they became older, Cypriot students tended to get less anxious with the passage of time. Female students were more anxious than male students in both cultural groups. Differences were also observed between Cypriot and British students' approaches to learning and in relation to the type of musician that each cultural group mostly represented. Cypriot students showed more susceptibility to experiencing maladaptive performance anxiety (anxiety that has a negative impact on the quality of playing) compared to the British students.
Possible explanations for these differences will be given, followed by a discussion on the implications of these findings and the needs of music education in Cyprus and the UK.

Εισαγωγή

Η μελέτη του άγχους της μουσικής εκτέλεσης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ερευνητών στον τομέα αυτό λόγω της συχνής εμφάνισής του στους εκτελεστές και, επιπλέον, επειδή υπάρχει μεγάλη ανησυχία μεταξύ των μουσικών για την επίδρασή του στην ποιότητα της εκτέλεσής τους (Steptoe, 2001). Ο Havas (1995, p. 13) έχει υποστηρίξει ότι 'καθώς τόσοι πολλοί μουσικοί ξέρουν από εμπειρία, υπάρχουν λίγες δραστηριότητες στη ζωή που μπορούν να προκαλέσουν ένταση και άγχος τόσο γρήγορα και απόλυτα όπως το να παίζει κανείς ένα μουσικό όργανο δημόσια'. Ο Steptoe (2001) εισηγείται ότι ξεχωριστοί μουσικοί αντιμετωπίζουν το άγχος σε διαφορετική έκταση και ότι ο ίδιος μουσικός μπορεί να αισθανθεί ποικίλες διαβαθμίσεις άγχους κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Θεωρίες που εξηγούν το άγχος της εκτέλεσης στη μουσική το αντιλαμβάνονται ως ένα πολυδιάστατο διανόημα που λειτουργεί με βάση ένα χρονικό διάγραμμα (Hallam, 1998; LeBlanc, 1994; Papageorgi, Hallam and Welch, in press). Οι Papageorgi, Hallam and Welch (in press) έχουν αναπτύξει ένα εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο εστιάζεται πάνω στον εκτελεστή δια μέσου διαφόρων σταδίων όπως την προετοιμασία της εκτέλεσης, την αναπαράσταση της εκτέλεσης και τα επακόλουθα, και το οποίο εικονίζει με λεπτομέρεια τις διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα όταν ένας εκτελεστής συμφωνήσει να λάβει μέρος σε μια εκτέλεση.

Ο Steptoe έχει υποστηρίξει ότι το άγχος της μουσικής εκτέλεσης είναι 'ενα σοβαρό πρόβλημα για το 15% - 25% των μουσικών (Steptoe, 2001). Πολλές έρευνες οι οποίες έχουν μελετήσει επαγγελματίες μουσικούς και σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι το άγχος της μουσικής εκτέλεσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα της εκτέλεσης των μουσικών (Fishbein et al., 1988; Schulz, 1981; Marchant-Haycox and Wilson, 1992; Wesner et al., 1990; Dews and Williams, 1989; Gustafson and Rawson, 1983). Μερικές μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι οι γυναίκες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες στο άγχος της μουσικής εκτέλεσης (Wesner et al., 1990; Fishbein et al., 1988; Dews and Williams, 1989; Ryan, 2004; Rae and McCambridge, 2004; Kenny and Osborne, 2006, Papageorgi, 2007).

Μέχρι στιγμής, οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε ενήλικες μουσικούς, και δεν έχουν δώσει τόση προσοχή στο πώς το άγχος μπορεί να επηρεάσει πιο νεαρούς εκτελεστές και πώς οι πρώιμες εμπειρίες μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου προς το άγχος σε μεταγενέστερα χρόνια. Επίσης, οι μέχρι τώρα μελέτες δεν έχουν διερευνήσει την επίδραση που μπορεί να έχει το ευρύτερο πολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον στην εκπαίδευση των μουσικών και στους απολογισμούς τους όσον αφορά το άγχος. Ο στόχος της μελέτης που παρουσιάζεται εδώ ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του ευρύτερου πολιτισμικού μαθησιακού περιβάλλοντος στις εμπειρίες του άγχους της μουσικής εκτέλεσης, στις μαθησιακές προσεγγίσεις και στούς μαθησιακούς τύπους εφήβων μουσικών.

Μεθοδολογία

Ερευνητικό όργανο

Ένα πρωτοαναπτυσσόμενο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (self-report) χρησιμοποιήθηκε για να μαζευτούν πληροφορίες για ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών και εκτελεστικών θεμάτων (βλέπε Papageorgi, 2007). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τόσο ποσοτικά στοιχεία (ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις που είχαν κλίμακα με 5 διαβαθμίσεις τύπου Likert), όσο και ποιοτικά στοιχεία (ανοικτές ερωτήσεις). Οι προτάσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είχαν αποφασισθεί μετά από ενδελεχή μελέτη της

βιβλιογραφίας πάνω στο άγχος της μουσικής εκτέλεσης και σε άλλους σχετικούς τομείς όπως εκπαιδευτική ψυχολογία, άγχος αξιολόγησης και κοινωνικό άγχος.

Περιγραφή του δείγματος

Συνολικά, 410 μαθητές έλαβαν μέρος στη μελέτη. 51.5% του δείγματος (N = 211) ήταν κάτοικοι Κύπρου και 48.5% ήταν κάτοικοι της Μεγάλης Βρεττανίας. 57.8% των συμμετασχόντων ήταν θηλυκού γένους και το 42.2% ήταν αρσενικού γένους. Οι ηλικίες τους εκτείνονταν από 12 μέχρι 19 ετών και η μέση ηλικία ήταν 15.33. Όλοι οι μαθητές, κατά το χρόνο της συλλογής των στοιχείων, φοιτούσαν σε ωδεία ή / και ορχήστρες νέων. Τα πρώτα (κύρια) όργανα που έπαιζαν οι μαθητές παρουσιάζονται στον πίνακα 1 πιο κάτω:

	Ποσοστό συνολικού δείγματος (N = 410)	Κύπριοι μαθητές (N =211)	Βρεττανοί μαθητές (N = 199)
Πιάνο/πληκτροειδή	39.3	53.4	24.5
Έγχορδα	26.2	13.0	40.3
Ξύλινα πνευστά	13.1	7.7	18.9
Χάλκινα πνευστά	5.2	1.4	9.2
Κιθάρα	9.2	16.8	1.0
Κρουστά	2.5	1.9	3.1
Φωνή	2.5	2.9	2.0
Μπουζούκι	1.5	2.9	0
Άρπα	.5	0	1.0
Σύνολο	100.0	100.0	100.0

Πίνακας 1: Τα πρώτα (κύρια) όργανα που έπαιζαν οι συμμετασχόντες

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται σε αυτή την εισήγηση αποτελούν μέρος μιας μεγαλύτερης μελέτης η οποία διερευνούσε το άγχος της εκτέλεσης σε έφηβους μουσικούς (Papageorgi, 2007). Η εισήγηση που παρουσιάζεται εδω πραγματεύεται διαφορές στη διαβάθμιση του άγχους μεταξύ κατοίκων Κύπρου και κατοίκων Βρεττανίας, όπως μετρήθηκε με βάση τη βαθμολογία τους στην Adolescent Musicians' Performance Anxiety Scale (κλίμακα AMPAS), καθώς και διαφορές στις μαθησιακές προσεγγίσεις και στους μαθησιακούς τύπους των δύο εθνικοτήτων.

Σύγκριση των βαθμολογιών στην Adolescent Musicians' Performance Anxiety Scale (κλίμακα AMPAS)

Η Adolescent Musicians' Performance Anxiety Scale (κλίμακα AMPAS) (Papageorgi, 2007) περιλάμβανε είκοσι προτάσεις οι οποίες ασχολούνταν με διάφορα θέματα σχετικά με το άγχος που έχει αρνητική επίδραση στην ποιότητα της εκτέλεσης (maladaptive performance anxiety), όπως αρνητικές προσδοκίες, αρνητικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης, ένδειξη άγχους προ-αξιολόγησης, εμπειρία φυσιολογικών συμπτωμάτων του άγχους, ανησυχία για την κρίση άλλων και αρνητική αντίληψη του άγχους (βλέπε Παράρτημα Α). Κατά την ανάπτυξη της Adolescent Musicians' Performance Anxiety Scale (κλίμακας AMPAS) ακολουθήθηκαν αναγνωρισμένα κριτήρια για τη δημιουργία ψυχομετρικών τεστ (για λεπτομέρειες, δες Papageorgi 2007). Μετρήσεις του δείκτη εσωτερικής συνοχής μετά την κύρια φάση της συλλογής στοιχείων έδειξαν το Cronbach alpha να έχει τιμή.86, κάτι το οποίο απέδειξε ότι οι προτάσεις που συμπεριλήφθηκαν ασχολούνταν με πολύ σχετικές έννοιες.

Οι μαθητές τοποθετήθηκαν σε μια από τρεις πιθανές κατηγορίες άγχους (πολύ αγχώδεις, μέτρια αγχώδεις, λίγο αγχώδεις), με βάση τη βαθμολογία τους στην κλίμακα AMPAS. Τα ποσοστά των μαθητών σε κάθε κατηγορία παρουσιάζονται στον πίνακα 2 πιο κάτω:

	Διακύμανση Βαθμολογίας	Ποσοστό συνολικού δείγματος (N = 410)	Κύπριοι μαθητές (N = 211)	Βρεττανοί μαθητές (N = 199)
Πολύ αγχώδεις μαθητές	74-100	10.8	15.0	6.3
Μέτρια αγχώδεις μαθητές	47-73	69.3	70.0	68.4
Λίγο αγχώδεις μαθητές	20-46	19.9	15.0	25.3
Σύνολο		100.0	100	100

Πίνακας 2: Περιγραφικές στατιστικές για τις κατηγορίες άγχους

Η τρισδιάστατη ανάλυση διακύμανσης (3-way ANOVA) έγινε ούτως ώστε να εκτιμηθούν οι επιδράσεις της εθνικότητας, του γένους και της ηλικίας στη συνολική βαθμολογία των μαθητών στην κλίμακα AMPAS[1]. Τα αποτελέσματα για την παραγοντική ανάλυση έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της εθνικότητα [$F (1, 349) = 14.44$, $p < .0001$, partial $\eta^2 = .04$], καθώς οι Κύπριοι μαθητές είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα AMPAS σε σχέση με τους Βρεττανούς μαθητές [Κύπριοι ($\underline{M} = 60.06$, $SD = 13.46$), Βρεττανοί ($\underline{M} = 54.63$, $SD = 11.17$)]. Σημαντική αλληλεπίδραση παρατηρήθηκε μεταξύ εθνικότητας και ηλικιακής ομάδας [$F (1, 349) = 8.45$, $p = .004$, partial $\eta^2 = .024$]. Οι Βρεττανοί μαθητές καθίσταντο πιο αγχώδεις όσο μεγάλωναν σε ηλικία [12-15 χρόνων ($\underline{M} = 51.95$, $SD = 10.01$), 16-19 χρόνων ($\underline{M} = 57.43$, $SD = 11.69$)], ενώ το αντίθετο ίσχυε για τους Κύπριους μαθητές[12-15 χρόνων ($\underline{M} = 61.18$, $SD = 14.19$), 16-19 χρόνων ($\underline{M} = 58.88$, $SD = 12.61$)].

Σύγκριση των προσεγγίσεων για την εκμάθηση μουσικού οργάνου και τη μουσική εκτέλεση

Οι προσεγγίσεις των μαθητών όσον αφορά την εκμάθηση μουσικού οργάνου και τη μουσική εκτέλεση διερευνήθηκαν με παραγοντική ανάλυση (factor analysis) πάνω σε διάφορες προτάσεις σχετικές με θέματα που αφορούν την εκμάθηση μουσικού οργάνου και την εκτέλεση, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Προτάσεις που σχετίζοντο με ένα κοινό θέμα συγχωνεύθηκαν σε μια καινούργια μεταβλητή (variable) η οποία αντιπροσώπευε το εν λόγω θέμα.

Ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO measure of sampling adequacy) είχε τιμή .801 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός ($p < .0001$), τα οποία έδειξαν οτι τα δεδομένα πληρούσαν τα κριτήρια παραγοντοποίησης. Εξέταση των συνιστωσών (eigenvalues) και το γράφημα των κύριων συνιστωσών (screeplot) υπέδειξαν να κρατηθούν τέσσερις παράγοντες για μετέπειτα ανάλυση. Μια ορθογώνια περιστροφική μέθοδος, η Varimax, χρησιμοποιήθηκε για να διευκολυνθεί η ερμηνεία των τεσσάρων παραγόντων, οι οποίοι συνολικά εξήγησαν το 45.1% της διακύμανσης (variance):

1. ‘Ευπάθεια σε άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση’
2. ‘Επίτευξη, θετική μουσική ταυτότητα και εργώδης προσπάθεια’
3. ‘Αρνητικές αντιλήψεις για την επίπτωση του άγχους, χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη κινήτρου’
4. ‘Αυτοπεποίθηση και εσωτερικό κίνητρο’

[1] Για το σκοπό της συγκεκριμένης εισήγησης, μόνο τα αποτελέσματα που έχουν σχέση με την εθνικότητα θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν.

Οι μεταβλητές που βρέθηκε ότι ανήκουν σε κάθε παράγοντα και η σχετική τους βαρύτητα (weighting) παρουσιάζονται στον πίνακα 3 πιο κάτω[2]:

	Παράγοντας			
	Ευπάθεια σε άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση	Επίτευξη, θετική μουσική ταυτότητα και εργώδης προσπάθεια	Αρνητικές αντιλήψεις για την επίπτωση του άγχους, χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη κινήτρου	Αυτοπεποίθηση και εσωτερικό κίνητρο
	1	2	3	4
Ένδειξη άγχους προ-αξιολόγησης	.775			
Περιγραφή αρνητικών εμπειριών κατά την εκτέλεση	.764			
Εμπειρία φυσιολογικών συμπτωμάτων του άγχους	.756			
Εμπειρία αυξημένου άγχους κατά την παρουσία ακροατηρίου	.746			
Ευαισθησία στο βαθμό της προσωπικής έκθεσης κατά την εκτέλεση	.562			
Αρνητικές προσδοκίες	.559			
Αναφορά σε αρνητικές επιδράσεις του άγχους	.548			.330
Θετική αυτοεικόνα στη μουσική	-.442	.401		.398
Επίδραση της ποιότητας του χώρου της εκτέλεσης στο επίπεδο του άγχους	.421			
Αντίληψη ύπαρξης θετικών αντιδράσεων από το δάσκαλο	-.308	.674		
Ανάπτυξη μουσικής ταυτότητας		.617		
Αντίληψη άσκησης πίεσης για συνέχιση των μουσικών μαθημάτων		.474		
Παραχώρηση προσπάθειας στη μελέτη		.448	-.407	
Τελειομανία	.338	.399		
Αρνητική αντίληψη του άγχους			.695	
Χαμηλή εμπιστοσύνη στην προσωπική αποτελεσματικότητα (αυτοποεποίηθηση) στη μουσική	.434		.550	
Εσωτερική παρακίνηση για την εκμάθηση μουσικού οργάνου			-.515	.326
Αυτοτελής (entity) θεωρία για τη μουσική ικανότητα		.430	.475	
Αυξητική (incremental) θεωρία για τη μουσική ικανότητα			-.435	
Ανησυχία για επίκριση από άλλους				-.559
Ανησυχία για τις αντιδράσεις των άλλων σχετικά με την εκτέλεση	.386			-.514
Αντίληψη για ύπαρξη επικριτικών γονιών με υψηλές προσδοκίες				.506
Αντίληψη για ύπαρξη γονιών που στηρίζουν και ενθαρρύνουν			-.332	.476

Πίνακας 3: Επίλυση με τέσσερις παράγοντες μετά από περιστροφή με τη μέθοδο Varimax

[2] Σημειώστε ότι στον πίνακα όπου παρουσιάζεται η περιστρεφόμενη επίλυση της παραγοντικής ανάλυσης, οι επιβαρύνσεις (loadings) με τιμή κάτω από .3 έχουν παραλειφθεί.

Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι επιδράσεις της εθνικότητας, γένους και ηλικίας και των αλληλεπιδράσεών τους στους τέσσερις παράγοντες[3]. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση για την εθνικότητα [$F (4, 289) = 24.95$, $p < .0001$, Wilks' $\Lambda = .743$, partial $\eta^2 = .257$]. Υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο εθνικοτήτων στις βαθμολογίες τους για 'ευπάθεια σε άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση' [Κύπριοι ($\underline{M} = .16$, $SD = 1.08$), Βρεττανοί ($\underline{M} = -.17$, $SD = .88$), $p = .011$, partial $\eta^2 = .022$]. Οι Κύπριοι μαθητές φάνηκαν να είναι πιο ευπαθείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση σε σχέση με τους Βρεττανούς μαθητές. Επίσης υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο εθνικοτήτων στις βαθμολογίες τους για 'αυτοπεποίθηση και εσωτερικό κίνητρο' [Κύπριοι ($\underline{M} = .53$, $SD = .94$), Βρεττανοί ($\underline{M} = -.48$, $SD = .77$), $p < .0001$, partial $\eta^2 = .231$]. Οι Κύπριοι μαθητές φάνηκαν να είναι πιο αυτόνομοι και να έχουν μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης. Οι Βρεττανοί μαθητές φάνηκαν να είναι πιο εξαρτημένοι σε άλλους και να έχουν πιο λίγη εσωτερική παρακίνηση. Επίσης υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ εθνικότητας και ηλικιακής ομάδας [$F (4, 289) = 2.78$, $p = .027$, Wilks' $\Lambda = .963$, partial $\eta^2 = .037$] στην 'ευπάθεια σε άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση'. Οι Βρεττανοί μαθητές έτειναν να γίνονται πιο αγχώδεις όσο μεγάλωναν σε ηλικία [12-15 χρονών ($\underline{M} = -.38$, $SD = .78$), 16-19 χρονών ($\underline{M} = .05$, $SD = .94$)]. Το αντίθετο ίσχυε για τους Κύπριους μαθητές, καθώς έτειναν να γίνονται λιγότερο επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση όσο μεγάλωναν σε ηλικία [12-15 χρόνων ($\underline{M} = .25$, $SD = 1.13$), 16-19 χρόνων ($\underline{M} = .07$, $SD = 1.02$)].

Σύγκριση μαθητικών τυπολογιών

Ανάλυση κατά συστάδες με τη μέθοδο K-Means (K-Means cluster analysis) χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί η παρουσία διαφορετικών μαθησιακών τυπολογιών. Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε να αναλυθούν οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο κατηγοριοποιώντας τους κατά συστάδες με βάση την ομοιότητα των απαντήσεων τους και, κατά συνέπεια, την εύρεση διαφορετικών τύπων μαθητών.

Λύση τριών συστάδων/ομάδων θεωρήθηκε ικανοποιητική στο διαχωρισμό διαφορετικών τύπων μαθητών. Οι τρείς συστάδες/ομάδες ερμηνεύθηκαν ως εξής:

- Ομάδα 1: Μαθητές που δεν δείχουν κίνητρο για μάθηση και οι οποίοι νιώθουν αποτυχημένοι αλλά προσπαθούν να διαφυλάξουν την αυτοεκτίμησή τους
- Ομάδα 2: Μαθητές που είναι επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση (maladaptive performance anxiety)
- Ομάδα 3: Μαθητές με αυτοπεποίθηση που έχουν εμπειρία με άγχος που έχει θετική επίδραση στην εκτέλεση (adaptive performance anxiety[4])

Ο πίνακας 4 πιο κάτω δείχνει τις μέσες τιμές των κέντρων των συστάδων για τις μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση. Σημειώστε ότι κάθε μεταβλητή έχει μέση τιμή (mean) το 0 και τυπική απόκλιση (standard deviation) το 1:

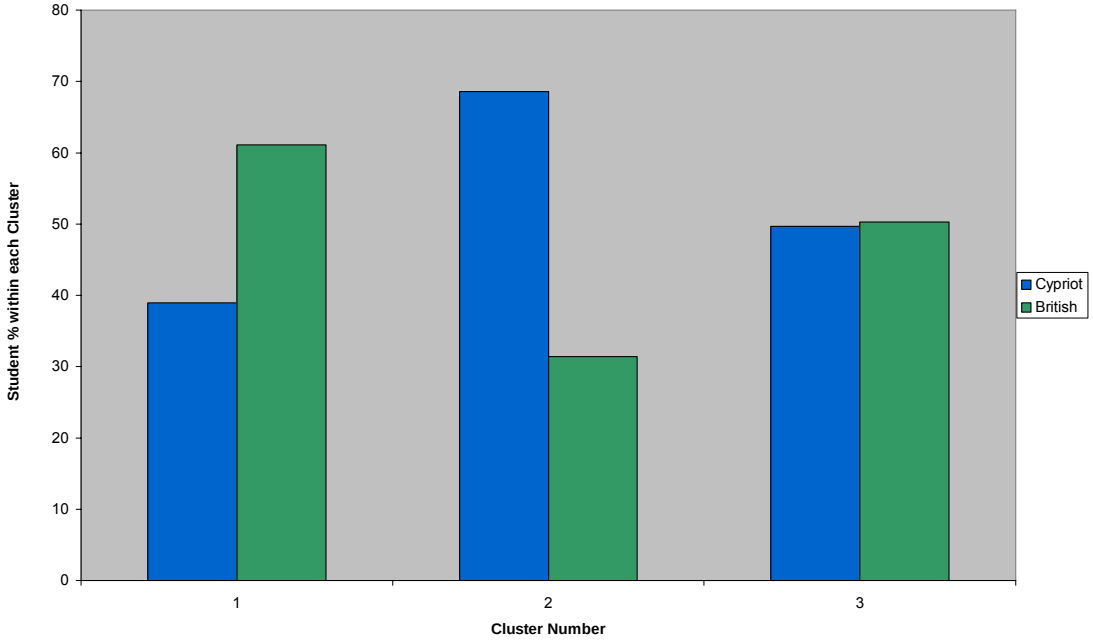
[3] Για το σκοπό της συγκεκριμένης εισήγησης, μόνο τα αποτελέσματα που έχουν σχέση με την εθνικότητα θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν.

[4] Άγχος το οποίο έχει θετική επίδραση στην ποιότητα της εκτέλεσης διεγείροντας την εγρήγορση και αυξάνοντας τη συγκέντρωση.

	Συστάδα/ομάδα		
	1 Μαθητές που δεν δείχουν κίνητρο για μάθηση και οι οποίοι νιώθουν αποτυχημένοι αλλά προσπαθούν να διαφυλάξουν την αυτοεκτίμησή τους **(N = 144)**	**2** Μαθητές που είναι επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση **(N = 121)**	**3** Μαθητές με αυτοπεποίθηση που έχουν εμπειρία με άγχος που έχει θετική επίδραση στην εκτέλεση **(N = 145)**
Αυτοτελής (entity) θεωρία για τη μουσική ικανότητα	-.13	.12	.03
Ανησυχία για τις αντιδράσεις των άλλων σχετικά με την εκτέλεση	-.01	.40	-.33
Αυξητική (incremental) θεωρία για τη μουσική ικανότητα	-.28	.00	.27
Αντίληψη για ύπαρξη γονιών που στηρίζουν και ενθαρρύνουν	-.48	.22	.29
Αντίληψη για ύπαρξη επικριτικών γονιών με υψηλές προσδοκίες	-.27	.20	.10
Αντίληψη ύπαρξης θετικών αντιδράσεων από το δάσκαλο	-.45	-.29	.70
Αντίληψη άσκησης πίεσης για συνέχιση των μουσικών μαθημάτων	-.01	-.02	.03
Ανάπτυξη μουσικής ταυτότητας	-.34	-.13	.42
Αρνητική αντίληψη του άγχους	.17	-.01	-.15
Θετική αυτοεικόνα στη μουσική	-.27	-.51	.70
Τελειομανία	-.02	.29	-.22
Παραχώρηση προσπάθειας στη μελέτη	-.45	-.27	.66
Χαμηλή εμπιστοσύνη στην προσωπική αποτελεσματικότητα (αυτοποεποίηθηση) στη μουσική	.30	.42	-.64
Εσωτερική παρακίνηση για την εκμάθηση μουσικού οργάνου	-.65	.14	.52
Εμπειρία αυξημένου άγχους κατά την παρουσία ακροατηρίου	.02	.87	-.74
Ευαισθησία στο βαθμό της προσωπικής έκθεσης κατά την εκτέλεση	-.09	.74	-.54
Επίδραση της ποιότητας του χώρου της εκτέλεσης στο επίπεδο του άγχους	-.21	.38	-.11
Αρνητικές προσδοκίες	.05	.68	-.60
Περιγραφή αρνητικών εμπειριών κατά την εκτέλεση	-.07	.95	-.71
Ένδειξη άγχους προ-αξιολόγησης	-.16	.83	-.52
Εμπειρία φυσιολογικών συμπτωμάτων του άγχους	-.27	.90	-.48
Ανησυχία για επίκριση από άλλους	.25	-.02	-.23
Αναφορά σε αρνητικές επιδράσεις του άγχους	-.14	.66	-.40

Πίνακας 4: Τελικές μέσες τιμές στα κέντρα κάθε συστάδας των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση

Το χ^2 τεστ χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ εθνικότητας και ιδιότητας μέλους στην ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική στατιστική σχέση μεταξύ ιδιότητας μέλους στην ομάδα και εθνικότητας ($\chi^2 = 23.52$, $p < .0001$). Το γράφημα 1 δείχνει ότι παρόλο που το ποσοστό των Κύπρίων και Βρεττανών μαθητών είναι πολύ κοντά στην ομάδα 3 (μαθητές με αυτοπεποίθηση που έχουν εμπειρία με άγχος που έχει θετική επίδραση στην εκτέλεση), υπήρχαν περισσότεροι Βρεττανοί μαθητές στην ομάδα 1 (μαθητές που δεν δείχουν κίνητρο για μάθηση και οι οποίοι νιώθουν αποτυχημένοι αλλά προσπαθούν να διαφυλάξουν την αυτοεκτίμησή τους), και περισσότεροι Κύπριοι μαθητές στην ομάδα 2 (μαθητές που είναι επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση).



Γράφημα 1: Ραβδοδιάγραμμα που δείχνει το ποσοστό των μαθητών σε κάθε ομάδα με βάση την εθνικότητα

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν σε αυτή τη μελέτη υποδεικύουν ότι το ευρύτερο πολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο άγχους των νεαρών μουσικών, καθώς και τις μαθησιακές τους προσεγγίσεις και το μαθησιακό τύπο που αντιπροσωπεύουν. Οι Κύπριοι μαθητές είχαν ψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα AMPAS, κάτι το οποίο έδειξε ότι γενικά ήταν πιο αγχώδεις εκτελεστές.

Διαφορές μεταξύ Κυπρίων και Βρεττανών μουσικών παρουσιάστηκαν επίσης και στις προσεγγίσεις που είχαν όσον αφορά την εκμάθηση μουσικού οργάνου και την εκτέλεση. Οι Κύπριοι μαθητές έδειξαν να είναι πιο επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση σε σύγκριση με τους Βρεττανούς. Επίσης, οι Κύπριοι μαθητές φάνηκαν να είναι πιο αυτόνομοι και να έχουν μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικού κινήτρου για μάθηση, ενώ οι Βρεττανοί μαθητές φάνηκαν να είναι πιο εξαρτημένοι από άλλους και να έχουν λιγότερη εσωτερική παρακίνηση για μάθηση.

Το χ^2 τεστ το οποίο έδειξε τη σχέση μεταξύ εθνικότητας και ιδιότητας μέλους στην ομάδα έδειξε ότι περισσότεροι Κύπριοι μαθητές συμπεριλαμβάνονταν στην ομάδα 2 (μαθητές που είναι επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση), κάτι το οποίο ενίσχυσε τον ισχυρισμό ότι οι Κύπριοι μαθητές ήταν πιο αγχώδεις ως εκτελεστές και πιο επιρρεπείς στο να έχουν εμπειρία άγχους με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση.

Σε γενικές γραμμές, η μελέτη αυτή δείχνει ότι οι Κύπριοι μαθητές φαίνονται να είναι πιο αγχώδεις και πιο επιρρεπείς στο αρνητικό για την εκτέλεση άγχος σε σύγκριση με τους Βρεττανούς μαθητές. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με την κουλτούρα της Κυπριακής κοινωνίας, η οποία δίνει μεγάλη έμφαση στις ακαδημαϊκές επιτεύξεις και στην απόκτηση προσόντων. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι το ποσοστό Κυπρίων μεταξύ 25-64 ετών που φοιτούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2004 ήταν 29%, ενώ το αντίστοιχο στην Ευρωπαική Ένωση των 25 ήταν αρκετά πιο χαμηλό, στο 20% (Korelli, 2006). Το 2002, περίπου το 69% των αποφοίτων Λυκείου στην Κύπρο επέλεξαν να φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Papanicolas, 2003), ενώ, το ίδιο χρόνο, η φοίτηση από

Άγγλους νεοεισερχόμενους σε τριτοβάθμια ιδρύματα στη Μεγάλη Βρεττανία ήταν 43% (DfES, 2006). Αυτά τα ποσοστά δείχνουν καθαρά την προσπάθεια του Κυπριακού πληθυσμού για ακαδημαϊκές επιτεύξεις. Η αξιολόγηση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος από την Unesco το 1997 επισήμανε το κίνητρο του Κυπριακού λαού για ακαδημαϊκές επιτεύξεις και επιτυχίες (Unesco, 1997). Οι ερευνητές της Unesco εξήγησαν ότι αυτό το φαινόμενο έχει τις ρίζες του στο τραύμα από την Τουρκική εισβολή του 1974, η οποία προκάλεσε ένα αίσθημα ανασφάλειας και εξαιτίας του οποίου η εκπαίδευση άρχισε να θεωρείται ως ένα απόκτημα το οποίο δε μπορεί να κλαπεί (Unesco, 1997). Σύμφωνα με τον Toner, 'σε κοινωνίες που εστιάζουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον στην επιτυχία, όπου υπάρχει έμφαση στην παραγωγικότητα και την επιτυχία, τα άτομα συχνά χρειάζεται να επιδείξουν αυξημένο αυτοέλεγχο για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να εκπληρώσουν τις προσδοκίες της κουλτούρας και του άμεσου κοινωνικού συνόλου' (Toner, 1984, p. 17). Η προσαρμογή στις απαιτήσεις της κουλτούρας και του άμεσου κοινωνικού συνόλου μπορεί συχνά να είναι μη αγχώδης διαδικασία, κατα την οποία ένα άτομο πρέπει συνέχεια να αξιολογεί και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του για να εκπληρώσει τις απαιτούμενες απαιτήσεις. Αυτός μπορεί να είναι ένας συντελεστικός παράγοντας στο γιατί οι Κύπριοι μαθητές επέδειξαν περισσότερο άγχος της μουσικής εκτέλεσης. Ακόμα ένας συντελεστικός παράγοντας μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα δημογραφικά στοιχεία που λήφθηκαν από το ερωτηματολόγιο έδειξαν ότι οι Κύπριοι μαθητές έπαιζαν σόλο λιγότερο συχνά από τους Βρεττανούς μαθητές, κάτι το οποίο δείχνει ότι πιθανώς ήταν λιγότερο έμπειροι ως σολίστες (για λεπτομέρειες, δές Papageorgi, 2007). Από την άλλη, οι Βρεττανοί μαθητές φάνηκαν να είναι πιο έμπειροι και λιγότερο αγχώδεις, κάτι το οποίο υποδεικνύει ότι η εμπειρία της εκτέλεσης μπορεί να βοηθήσει στον πιο αποτελεσματικό έλεγχο του άγχους. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι Κύπριοι μαθητές πιθανώς έχουν λιγότερη αίσθηση του να ανήκουν σε μια αλληλοστηρικτική μουσική κοινότητα σε σύγκριση με τους Βρεττανούς, κάτι το οποίο φάνηκε από την αυτονομία που είχαν ως εκτελεστές. Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτό μπορεί να σχετίζεται και με το γεγονός ότι η πλειονότητα των Κυπρίων συμμετασχόντων στην έρευνα έπαιζαν πιάνο (που είναι κυρίως σόλο όργανο), ενώ η πλεινότητα των Βρεττανών έπαιζαν έγχορδα όργανα (που είναι κυρίως ορχηστρικά όργανα). Αυτή η ανεξαρτησία μπορεί λοιπόν να είναι αποτέλεσμα ενός αισθήματος απομόνωσης εκ μέρους των Κυπρίων ως μουσικών και τη μη δημιουργία αίσθησης μέλους σε μια αλληλοστηρικτική κοινότητα. Αυτή η απομόνωση μπορεί να σημαίνει ότι οι Κύπριοι μουσικοί δεν λάμβαναν αρκετή υποστήριξη από την κοινότητα ούτως ώστε να βοηθηθούν στο να αντιμετωπίσουν το άγχος πιο αποτελεσματικά. Οι Βρεττανοί μαθητές, καθώς φάνηκαν να είναι πιο εξαρτημένοι από το σύνολο, μπορεί να ανέπτυξαν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια μουσική κοινότητα, πράγμα που μπορεί να τους βοήθησε στο να αντιμετωπίσουν το άγχος πιο αποτελεσματικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι Κύπριοι μαθητές έτειναν να γίνονται λιγότερο αγχώδεις και λιγότερο επιρρεπείς στο άγχος με αρνητική επίδραση στην εκτέλεση όσο μεγάλωναν σε ηλικία, ενώ οι Βρεττανοί μαθητές έτειναν να γίνονται πιο αγχώδεις και επιρρεπείς στο αρνητικό άγχος. Φαίνεται ότι καθώς οι Κύπριοι μαθητές αποκτούσαν εμπειρία, κατάφερναν να ξεπεράσουν και να αντιμετωπίσουν το άγχος της εκτέλεσης. Παρόλα αυτά, το ίδιο δεν ίσχυε για τους Βρεττανούς μαθητές, παρόλο που λογικά και αυτοί αποκτούσαν περισσότερη εμπειρία με το πέρασμα του χρόνου. Μια πιθανή εξήγηση γι'αυτό είναι το γεγονός ότι, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, οι Βρεττανοί μαθητές είχαν γενικά φτάσει σε πιο μεγάλες τάξεις (Grades) στις εξετάσεις οργάνου. Καθώς μεγάλωναν σε ηλικία, ο συναγωνισμός και οι απαιτήσεις λογικά θα αυξάνονταν, κάτι το οποίο ίσως αύξανε την πίεση που ένιωθαν. Οι Κύπριοι μαθητές, ίσως επειδή ήταν σε πιο μικρές τάξεις, μπορεί να μην ένιωθαν την ίδια πίεση. Επίσης, είναι πιθανόν ότι οι πολύ αγχώδεις

Κύπριοι μαθητές παρατούν την εκμάθηση οργάνου και άρα λιγότεροι από αυτούς φτάνουν σε ψηλές τάξεις, κάτι το οποίο επίσης θα μπορούσε να εξηγήσει το αποτέλεσμα που βρέθηκε.

Η μελέτη αυτή έχει δείξει ότι το ευρύτερο πολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει το πώς οι νεαροί μουσικοί αντιμετωπίζουν το άγχος της εκτέλεσης. Το περιβάλλον και η κουλτούρα της Κύπρου φάνηκε να διεγείρει περισσότερο το άγχος της εκτέλεσης σε νεαρούς μουσικούς και να τους καθιστά πιο επιρρεπείς στο να αισθάνονται άγχος που είναι αρνητικό για την εκτέλεση. Οι καθηγητές της μουσικής στην Κύπρο ιδιαίτερα πρέπει να βοηθήσουν τους νεαρούς μουσικούς να αισθάνονται πιο άνετα στο να παίζουν δημόσια με το να προσπαθούν να φέρνουν τους μαθητές συχνά σε επαφή με συναυλίες και άλλα παρόμοια γεγονότα. Πρέπει επίσης να προσπαθήσουν να αφαιρέσουν λίγη από την πίεση που μπορεί να δημιουργήσει η μουσική εκτέλεση με το να τονίζουν συχνά στους μαθητές τους ότι πρέπει να βλέπουν κάθε μουσική εκτέλεσή τους ως μια ευκαιρία για περαιτέρω εκμάθηση, παρά σαν ένα γεγονός κατά το οποίο θα κριθεί η ικανότητά τους στη μουσική. Μεταγενέστερες έρευνες θα μπορούσαν να ερευνήσουν εκτένέστερα την επίδραση του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος στο άγχος, καθώς η επίδραση της κουλτούρας και της ευρύτερης κοινωνίας στην εμπειρία του άγχους της μουσικής εκτέλεσης δεν έχει διερευνηθεί ακόμη σε συστηματικό επίπεδο. Κάτι τέτοιο θα προσέδιδε περισσότερες και σε βάθος πληροφορίες για το πώς αναπτύσσεται το άγχος, την αιτιολογία στην οποία οφείλει την εμφάνισή του, καθώς και τους πιθανούς τρόπους εμφάνισής του κατά τη μουσική εκτέλεση.

Αναφορές

Dews, C. L. B. and Williams, M. S. (1989). Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. *Psychology of Music*, *17*, 37-47.

DfES (2006). *Participation in Higher Education*. Retrieved February 24, 2006, from http://www.dfes.gov.uk/trends/index.cfm?fuseaction=home.showIndicator&cid=4&iid=23

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Strauss, S. and Ellis, A. (1988). Medical problems among ISCOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, *3*, 1-8.

Gustafson, E. and Rawson, D. (1983) *Rambfeber hos strakmusiker* (Stage fright in string players). Unpublished Masters Thesis, Uppsala University, Uppsala, Sweden.

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

Havas, K. (1995). The release from tension and anxiety in string playing. In C. Grindea (Ed.), *Tensions in the performance of music* (pp. 13-27). London: Kahn & Averill.

Kenny, D. and Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, *2*(2-3), 103-112.

Korelli, Y. (2006). *The vocational education and training system of Cyprus: A thematic overview*. Nicosia, Cyprus: Human Resources Development Authority of Cyprus.

LeBlanc, A. (1994). A theory of music performance anxiety. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, *5*, 60-68.

Marchant-Haycox, S. E. and Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, *13*, 1061-1068.

Papageorgi, I. (2007). *Understanding performance anxiety in the adolescent musician*. Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London.

Papageorgi, I., Hallam, S. and Welch, G. F. (in press). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*.

Papanicolas, C. N. (2003). *Assessment of the feasibility of establishing a research University in Cyprus*. Nicosia: The Cyprus Institute.

Rae, G. and McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, *32*(4), 432-439.

Ryan, C. (2004). Gender differences in children's' experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, *32*(1), 89-103.

Schulz, W. (1981). Analysis of a symphony orchestra. In M. Piperek (Ed.), *Stress and music: Medical, psychological, sociological, and legal strain factors in a symphony orchestra musicians profession* (pp. 35-56). Vienna: Wilhelm Braumuller.

Steptoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In P. N. Juslin and J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291-307). Oxford: Oxford University Press.

Toner, I. J. (1984). Self-imposed delay of gratification in children: The development of self-regulatory behavior in stressful situations. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress and depression* (pp. 17-30). Amsterdam: North-Holland.

UNESCO (1997.) *Appraisal study on the Cyprus educational system.* Paris: International Institute for Educational Planning.

Wesner, R. B., Noyes, R. and Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, *18*, 177-185.

Βιογραφικό

Η **Ιουλία Παπαγεώργη** είναι Coordinating Research Officer στο Institute of Education, University of London, όπου εργάζεται ως ερευνήτρια σε χρηματοδοτημένα ερευνητικά προγράμματα σε διάφορους τομείς της μουσικής ψυχολογίας και της μουσικής εκπαίδευσης. Η Ιουλία τελειώνει σύντομα το διδακτορικό της στο Institute of Education, University of London, όπου μελετά το άγχος της μουσικής εκτέλεσης σε έφηβους μουσικούς. Έχει BA (Hons) in Music από το University of Leeds και MA in Music Education από το Institute of Education, University of London. Κατέχει επίσης Πτυχίο Πιάνου (Άριστα Παμψηφεί) και Πτυχίο Αρμονίας (Άριστα Παμψηφεί) από το Εθνικό Ωδείο Αθηνών. Είναι ενεργός εκτελεστής και είναι η πιανίστα της χορωδίας Λέανδρος Σίταρος (Κύπρος), με την οποία κάνει τακτικές συναυλίες ως πιανίστα και χορωδός σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες. Έχει παρουσιάσει τη δουλειά της σε διεθνή ερευνητικά συνέδρια και σεμινάρια και έχει δώσει διαλέξεις σε μεταπτυχιακούς φοιτητές από το Ηνωμένο Βασίλειο και διάφορες άλλες χώρες.

Curriculum Vitae

Ioulia Papageorgi is a Coordinating Research Officer at the Institute of Education, University of London, involved in several funded research projects in various fields of music psychology and music education. Ioulia is currently finishing her PhD investigating performance anxiety in adolescent musicians. She holds a BA (Hons) in Music from the University of Leeds and an MA in Music Education from the Institute of Education, University of London. She also holds a Piano Diploma (Distinction) and a Harmony Diploma (Distinction) from the National Conservatoire of Athens. Ioulia is an active performer and is the appointed pianist of Leandros Sitaros Choir (Cyprus), with which she regularly performs both as a pianist and a chorister in concerts and festivals held at various European countries. Ioulia has presented her work at international research conferences and seminars and has also lectured to graduate students from the UK and overseas.

Παράρτημα Α: Η κλίμακα AMPAS

Γ. ΔΙΑΒΑΣΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΒΑΛΕ ΣΕ ΚΥΚΛΟ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΑΙΣΘΑΝΕΣΑΙ Ή ΚΑΝΕΙΣ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ.

Κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει τα εξής:
1=Πάντα, 2=Συχνά, 3=Κάποτε, 4=Σπάνια, 5=Ποτέ

		Πάντα	Συχνά	Κάποτε	Σπάνια	Ποτέ
1.	Κάποιες φορές, πριν από μια σημαντική μουσική μου εκτέλεση (εξέταση, ακρόαση, συναυλία), πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται: 'Θα τα καταφέρω. Έχω μελετήσει σκληρά και θα πάω πολύ καλά'.	1	2	3	4	5
2.	Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν παίζω μπροστά σε άλλους.	1	2	3	4	5
3.	Αρχίζω να ανησυχώ πολλές μέρες πριν παρακαθήσω σε μια εξέταση μπροστά από κριτές / εξεταστές.	1	2	3	4	5
4.	Κατά τη διάρκεια μιας συναυλίας είμαι τόσο νευρικός/ή που σταματά το μυαλό μου να λειτουργεί σωστά.	1	2	3	4	5
5.	Κάποιες φορές, κυρίως όταν πάρω χαμηλό βαθμό σε μια εξέταση / ακρόαση, δε λέω σε κανένα τον ακριβή μου βαθμό.	1	2	3	4	5
6.	Πιστεύω ότι το άγχος δεν είναι πάντοτε αρνητικό για την εκτέλεσή μου.	1	2	3	4	5
7.	Πιστεύω ότι το άγχος έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εκτέλεσή μου.	1	2	3	4	5
8.	Κάποιες φορές, πριν από μια σημαντική μουσική μου εκτέλεση (εξέταση, ακρόαση, συναυλία), πιάνω τον εαυτό να σκέφτεται: 'Αυτό είναι πολύ δύσκολο για μένα. Δε θα τα πάω καλά', παρόλο που μπορεί να έχω εργαστεί σκληρά στην προετοιμασία μου για την περίπτωση.	1	2	3	4	5
9.	Νιώθω ήρεμος όταν παίζω μπροστά από άλλους.	1	2	3	4	5
10.	Ακριβώς πριν από μια εξέταση, ακρόαση ή συναυλία νιώθω πολύ άγχος, ανησυχώ οτι κάτι θα πάει λάθος και εύχομαι να είχε ήδη τελειώσει το γεγονός.	1	2	3	4	5
11.	Όταν παίζω σε συναυλίες / εξετάσεις η καρδιά μου κτυπά πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
12.	Κάποιες φορές, κυρίως όταν πάρω ψηλό βαθμό σε μια εξέταση / ακρόαση, δεν λέω σε κανένα τον ακριβή μου βαθμό.	1	2	3	4	5
13.	Πιστεύω ότι το άγχος με βοηθά να είμαι σε εγρήγορση και τελικά έχει θετικό αποτέλεσμα στην εκτέλεσή μου.	1	2	3	4	5
14.	Πιστεύω ότι το άγχος με κάνει να ξεχνάω μέρη του κομματιού μου, με δύσκολεύει στο να συγκεντρωθώ στο παίξιμό μου και τελικά έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εκτέλεσή μου.	1	2	3	4	5
15.	Μου αρέσουν οι συναυλίες γιατί είναι μια ευκαιρία να δείξω στους άλλους τη σκληρή προσπάθεια που έχω κάνει.	1	2	3	4	5
16.	Όταν παίζω σε συναυλίες / εξετάσεις τα χέρια μου είναι κρύα.	1	2	3	4	5
17.	Ακριβώς πριν ακούσω σχόλια για μια εκτέλεσή μου ή πάρω τα αποτελέσματα μιας εξέτασης, αγχώνομαι και είμαι νευρικός/η.	1	2	3	4	5
18.	Κατά τη διάρκεια μιας συναυλίας στην οποία παίρνω μέρος νιώθω θαυμάσια.	1	2	3	4	5
19.	Όταν παίζω σε συναυλίες / εξετάσεις τα χέρια μου ιδρώνουν.	1	2	3	4	5
20.	Μου αρέσει να λαμβάνω μέρος σε συναυλίες, γιατί μπορώ να μοιραστώ τη μουσική μου με άλλους.	1	2	3	4	5

Γύρω – γύρω όλοι … Παίζουμε, Μαθαίνουμε και Δημιουργούμε. Μια μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία μέσα από επιλεγμένα παραδοσιακά παιχνίδια

Εργαστήριο

Σταυρίδη Αργυρώ
ierg@her.forthnet.gr
Τζανάκης Πέτρος
tzanakispetros@yahoo.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Σ' ένα πολιπολιτισμικό περιβάλλον όπως το σχολείο, η μουσική αγωγή χρειάζεται ολοένα και περισσότερο ελκυστικούς τρόπους έκφρασης και δημιουργίας.

Ένας από αυτούς είναι και το παραδοσιακό παιχνίδι, ελληνικό και ξένο, το οποίο μέσα από μία διαδικασία βίωσης, ανάλυσης και επεξεργασίας, μπορεί να οδηγήσει το δάσκαλο – μουσικό να αναδείξει μουσικές έννοιες με τρόπο εύκολο και δημιουργικό, βασιζόμενος πάντα στη φαντασία και δημιουργικότητα της ομάδας του, καθιστώντας έτσι το ίδιο το παιχνίδι πολύτιμο εργαλείο.

Αυτό επιχειρεί να παρουσιάσει το συγκεκριμένο εργαστήρι, εισάγοντας τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία παιχνιδιού και δημιουργίας με γνωστά ίσως και άγνωστα παραδοσιακά παιχνίδια από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Έτσι το εργαστήρι πραγματώνει τους στόχους του όπως περιγράφεται παρακάτω:

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ (Η ομάδα λειτουργεί υπό καθοδήγηση)

Στάδιο α΄

Το στάδιο αυτό (εισαγωγή) στόχο έχει την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, τη λειτουργία της ομάδας και την επικοινωνία των μελών της. Κλείνει με το παιχνίδι «Περνά – περνά η μέλισσα» όπου η ομάδα βιώνει το παιχνίδι ως παιχνίδι καθαρά διασκέδασης και μόνο.

Στάδιο β΄

Στο δεύτερο στάδιο οι διαδοχικές επαναλήψεις του παραπάνω παιχνιδιού οδηγούν την ομάδα αλληλεπιδραστικά να αναδείξει και να επεξεργαστεί όλα τα μουσικά στοιχεία που προκύπτουν.

Στάδιο γ΄

Εδώ η ομάδα δημιουργεί προεκτάσεις με αισθητικές παρεμβάσεις στο παιχνίδι, παραλλαγές και επεκτάσεις.

Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με διαδικασίες αξιολόγησης και αναθεώρησης

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ (η ομάδα αυτενεργεί)

Είναι η ώρα όπου η ομάδα θα εφαρμόσει την αποκτηθείσα γνώση. Θα της παρουσιαστούν παραδοσιακά παιχνίδια όπως: «Ο βάτραχος», «Η γατούλα», «Το πατητό» κ.α. Η ομάδα αφού ορίσει διδακτικούς στόχους και εργαστεί σύμφωνα με τα τρία παραπάνω στάδια, θα παρουσιάσει το αποτέλεσμα.

Ring around the rosie… we all play, learn and create together. A music pedagogic process using selected traditional games

Workshop Description

In a multicultural environment like a school, music education needs an ever-growing number of ways of expression and creation. The traditional playful activity, Greek or foreign, is such a way. Through experiencing, analyzing and processing it, it can help the teacher-musician highlight musical elements in a simple and creative way, always based on the imagination and the creativity of his/her team. In this manner, the activity itself becomes a valuable tool.

This is exactly what this workshop is trying to present, by introducing the participants into an activity and creation process, with known and perhaps unknown traditional games from Greece and abroad.

Therefore, the workshop accomplishes its goals as described below:

FIRST PART (the team works under guidance)

Stage a

This stage (introduction) aims at activating the participants, at the operation of the team and the communication of its members. Its ends with the game "Patty cake patty cake" when the team experiences the game purely for entertainment.

Stage b

During the second stage, the successive repetitions of the above game lead the team to interactively highlight and process all musical elements that arise.

Stage c

At this stage, the team uses the playful activity to work on the musical elements by intervening esthetically on it, leading to variations and transitions.

The first part concludes with a process of evaluation and review.

SECOND PART (the team acts on its own)

This is the time when the team will apply the knowledge gained. It will be presented with traditional games such as: "The frog", "The cat", etc. After determining didactic objectives and working according to the above three stages, the team will present the outcome.

Βιογραφικά

Αργυρώ Σταυρίδη: Καθηγήτρια μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Οικονομικών Επιστημών της σχολής ΝΟΕ του ΑΠΘ και διπλωματούχος πιάνου, τσέμπαλου και ανωτέρων θεωρητικών (Αρμονία, Ωδική, Αντίστιξη, Φούγκα). Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια πιάνου, τσέμπαλου, ερμηνείας μουσικής Μπαρόκ και 20^{ου} Αιώνα καθώς και σεμινάρια διεύθυνσης χορωδίας με διακεκριμένου Έλληνες και ξένους μουσικούς και μαέστρους (Παπαδάτος Ιωσήφ, Αδάμ Παναγιώτης, Mark Kroll, Αγραφιώτη Έφη, Adriana Blagoeva, Anelia Stefanova, Gunnar Eriksson, Μιράντα Καλδή). Επίσης, έχει παρακολουθήσει σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικής και έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε επιμορφωτικά σεμινάρια για δασκάλους και νηπιαγωγούς. Έχει πραγματοποιήσει εμφανίσεις ως σολίστ και σε σύνολα μουσικής δωματίου σε Ελλάδα και Ιταλία και έχει ηχογραφήσει για το Γ΄

Πρόγραμμα της Ελληνικής Ραδιοφωνίας. Έχει γράψει μουσική για θέατρο και είναι Μαέστρος της χορωδίας των Εκπ/κων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου. Είναι μέλος του Μπαρόκ μουσικού συνόλου «FIGURALIS».
Πέτρος Μιχ. Τζανάκης: Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ηρακλείου, του Παιδαγωγικού τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και θεωρητικών Μουσικής. Εργάζεται ως δάσκαλος από το 1985 και παράλληλα ασχολείται συστηματικά και κατά καιρούς αποκλειστικά με τη μουσική προπαιδεία και τη μουσική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει διδάξει σε σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δημιουργικής απασχόλησης των σχολείων διευρυμένου ωραρίου και σε προγράμματα του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ) Κρήτης. Έχει συγγράψει το βιβλίο για το μαθητή Μουσικό αλφαβητάρι «*Στο ζουζουνοχωριό*» *1 & 2*, το βιβλίο για το δάσκαλο «*Ανοικτό Σχέδιο Μαθημάτων Μουσικής Αγωγής*» καθώς και το Φάκελο-υλικό Μουσικών Δραστηριοτήτων «*Ο Μιχάλης, ο Τοπ κι εμείς ... οι μουσικόφιλοι*» για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Είναι δημιουργός του Εργαστηρίου Μουσικής 24^{ου} Σχ. Ηρακλείου και λειτουργός του με στόχο την επιμόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών του Νομού Ηρακλείου σε θέματα Μουσικής Αγωγής. Υπεύθυνος και εμψυχωτής της Μουσικοπαιδαγωγικής ομάδας του Συλλόγου Εκπ/κών Α/θμιας Ηρακλείου. Είναι υπεύθυνος καθηγητής των τμημάτων προπαιδείας και πρώτης μουσικής παιδείας του Παγκρήτιου Ωδείου Ηρακλείου. Είναι δάσκαλος του 5ου Δημ. Σχ. Ηρακλείου και μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Curriculum Vitae

Argyro Stavridi is a music teacher in Primary school. She is a graduate of Economics of Aristotelion University of Thessaloniki. She is also a piano, harpsichord and Theory of music graduate. She has attended master classes of piano, harpsichord and interpretation of Baroque music and of the 20th century and master classes of choir conduct with distinguished Greek and foreign musicians and conductors (Papadatos Iosif, Adam Panagiotis, Agrafioti Efi, Mark Kroll, Adriana Blagoeva, Anelia Stefanova, Gunnar Eriksson, Miranda Kaldi). She has also attended master classes of educational music and has taken part as an introducer in training master classes for primary and infant school teachers. She performed as a soloist or in a chamber music formation in Greece and Italy. She has recorded music for the 3rd Program of the Greek Radio. She has composed music for theatre and is also a conductor of the choir of the association of Primary Education teachers in Heraklion. She is a member of the Baroque assemble "*FIGURALIS*".
Peter Tzanakis is a graduate of the Teacher's Training College of the Heraklion, the Teacher's training department of Ioannina University, as well as of Music Theoritics. He has been working as a teacher since 1985 and at the same time he has worked systematically and occasionally with musical pre-education and education in primary schools. He has taught in seminars of further education for teachers working in creative occupation programmes of extended schedule schools and in programmes of Regional training centre of Crete. He has written the Musical Alphabet Book "*Bugs' village - Zouzounohorio*" 1 & 2 for the student, "*The Open Layout of Musical Education Lessons*" for the teacher, as well as the *File-stuff of Musical activities "Micheal, Top and we… the music friends*" for pre-school and primary education. He is the establisher, as well as the teacher of Musical workshop in 24th Primary school, which has as its aim the Further education of primary and nursery teachers in Iraklion, as far as musical education matters are concerned. Responsible and the animating spirit of Music training group of the primary school teachers Union of Heraklion. He is one of the teachers in Pangrition Conservatory of Iraklion, responsible for pre-education and first musical education classes. He's also a teacher of 5th Primary School in Iraklion and a member of G.S.M.E.

Αρμονία και Ανάλυση στα Προγράμματα Διδασκαλίας των Μουσικών Σχολείων. Μια πρόταση μέσω εργαστηρίου

Εργαστήριο

Μαρόπουλος Θωμάς
remundu@otenet.gr

*'Η αρμονική πτώση… μοιάζει με ζωντανό οργανισμό…
Επιβάλλει περισσότερο την εικόνα του θερμού αίματος που πάλλεται μέσα στις φλέβες.'*
Θρασύβουλος Γεωργιάδης

Περιγραφή Εργαστηρίου

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, καθώς και αυτή του αποκαλούμενου «Δυτικού Μουσικού Πολιτισμού», είναι μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στη χώρα μας. Εκτός από τις θετικές του προεκτάσεις πρέπει να τονισθεί ότι είναι απολύτως ρεαλιστικό κάτι τέτοιο γιατί ασφαλώς ο ισχυρισμός ότι 'ως λαός ανήκουμε και στους δυο αυτούς πολιτισμούς' είναι μια σθεναρά επικρατούσα, αν και πολλές φορές αμφιλεγόμενη, άποψη.

Στόχος όμως του παρόντος εργαστηρίου, είναι να δείξει ότι η διδασκαλία της Αρμονίας, μιας σημαντικής παραμέτρου της Ευρωπαϊκής Μουσικής, όπως αυτή διδάσκεται σήμερα στα Μουσικά Σχολεία, *βρίσκεται σε κρίση* και είναι απαραίτητο να αντιμετωπισθεί με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, το μοντέλο διδασκαλίας της Δυτικής μουσικής παράδοσης, όσον αφορά το συγκεκριμένο μάθημα, εφόσον κρίνεται κατάλληλο να αναπαράγεται και να προσαρμόζεται στον ευαίσθητο αυτό τομέα της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, είναι πρωταρχικής σημασίας να ειδωθεί με σαφώς ορισμένο τρόπο και να αναδιαρθρωθεί ριζικά.

Θεωρητικό μέρος

Η βασική προβληματική αυτού του εργαστηρίου θα εκταθεί στο να τονίσει την αξία της διδασκαλίας της Αρμονίας, όχι ως ενός απομονωμένου γεγονότος από το έργο τέχνης, αλλά ως ουσιαστικής παραμέτρου δόμησής του, μάλιστα ως ιδιοσύστατο χαρακτηριστικό του. Μέσα από το μουσικό γίγνεσθαι μπορεί ο μαθητής να αντιληφθεί την αξία της αρμονίας όχι απλώς ως μαθήματος τύπου «*θεμάτων Αρμονίας*» αλλά ως διαδικασίας σκιαγράφησης και ανάδειξης ιδιαίτερων μουσικών χαρακτηριστικών. Είναι σημαντικό για τους νέους που σπουδάζουν τη μουσική κάτω από τις ιδιαίτερα ευαίσθητες συνθήκες ενός Μουσικού Σχολείου, να έχουν σαφή κατανόηση και ολοκληρωμένη εικόνα της μέσω εποπτείας, που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης και εκτίμησης όχι μόνο της μουσικής αξίας, αλλά και του πολιτισμού που αυτή αντιπροσωπεύει. Εφόσον το ζήτημα της αναπαραγωγής του δυτικού μοντέλου διδακτικής είναι κεντρικός θεματικός άξονας του Συνεδρίου, στο εργαστήριο θα τονισθεί ότι αυτό θα πρέπει να γίνεται, όχι όμως μονόπλευρα ούτε στερεότυπα. Το μάθημα της Αρμονίας βρίσκεται σε κρίση επειδή τα λεγόμενα *«θέματα αρμονίας»* δεν έχουν την απαραίτητη δυναμική για να αντεπεξέλθουν σε υψηλές διδακτικές απαιτήσεις, ούτε να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας σύγχρονης πολιτισμικής πραγματικότητας. Εκτός από μια μεθοδολογία σύνδεσης συγχορδιών, υποχρεωτικών

κινήσεων και 'λύσεων', δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα στην θεώρηση και κατανόηση των μουσικών διεργασιών όπως αυτές αναπτύσσονται και χαρακτηρίζουν τη μοναδικότητα ενός έργου τέχνης. Εκτός αυτού, ελάχιστη συμβολή μπορεί να έχουν στον προσδιορισμό και στην καλλιέργεια πολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης των νέων, λόγω των αδρανοποιημένων οντολογικών τους χαρακτηριστικών, αλλά και στην ανάπτυξη μουσικού αισθητηρίου, εφόσον δεν σχετίζονται με καμιά από τις παραμέτρους ενός «ζωντανού οργανισμού».

Έτσι, στο εργαστήριό μας θα προταθεί η περιθωριοποίησή τους εν' όψει ουσιαστικότερων πεδίων που θα αναπτυχθούν εδώ.

Πρακτικό μέρος

Το υλικό που θα μοιρασθεί στους συμμετέχοντες θα έχει δύο άξονες: Ο πρώτος σχετίζεται με την ανακάλυψη και ανάδυση της αρμονικής πλοκής και δυναμικής ενός θέματος συγκεκριμένου έργου από τη φιλολογία. Πεδία που θα συζητηθούν μπορεί να είναι: Πώς χαρακτηρίζεται αρμονικά το θέμα σε συνάρτηση με τη μορφή του και ποιες συγχορδίες υποκρύπτονται στην εναρμόνισή του; 'Επανεναρμόνιση' άγνωστου θέματος και ύφος της συνοδείας. Δοσμένη εναρμόνιση θέματος- ανάλυση. Εναρμόνιση του συνθέτη- πάντα είναι η «σωστή»; Πώς μπορεί η διαδικασία να αποβεί δημιουργική και να μην υποπέσει σε μια ανεπιθύμητη, στεγνή παράθεση «θεμάτων-λύσεων»;

Ο δεύτερος άξονας θα περιλαμβάνει συζήτηση πάνω σε αρμονικά φαινόμενα και τομείς της 'παραδοσιακής' διδασκαλίας της Αρμονίας- πτώσεις, μετατροπίες, εγκαθιδρύσεις τονικοτήτων, παρενθετικές συγχορδίες, κ.ά.-, που θα προβληθούν μέσα από *τα ίδια τα αριστουργήματα της μουσικής*. Επίσης, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συγκρότηση, διατύπωση και έκφραση του Αναλυτικού Λόγου, όπως αυτός είναι δυνατόν να εκφέρεται από τους μαθητές. Ακόμη: είναι δυνατή η σύνδεση του μαθήματος με τη γενικότερη Ιστορία της Τέχνης, αλλά και του Πολιτισμού στον οποίο αναπτύχθηκαν τα διάφορα αρμονικά φαινόμενα, έτσι ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί την 'Αρμονία' ως έκφανση ενός γενικότερου πολιτισμικού γίγνεσθαι;

Εν τέλει το εργαστήριο θα ολοκληρωθεί επεκτεινόμενο σε ένα γόνιμο διάλογο και μια ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες σχετικά με τις δυνατότητες αξιολόγησης της ανωτέρω προσέγγισης μέσα στο δεδομένο πολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας.

Harmony and Music Analysis in Music Schools' teaching programs – A proposition through a workshop.

Workshop Description

Abstract

Teaching of Greek traditional music as well as of the so called "Western Music Culture" is an indisputable reality for every level of education in our country. Besides its positive extensions, it should be emphasized that it is absolutely realistic since the allegation that "as people we belong to both these cultures" is a resolutely prevalent, even though many times controversial, point of view.

The scope of this workshop is to show that the teaching of Harmony, an important parameter of European Music, as it is performed in our days in Music Schools, goes through a crisis and it is essential to be handled in a different way. So, the teaching model of Western Music tradition, provided that it is considered suitable for the specific course to be reproduced and adapted to this sensitive sector of Greek school education, is of prime importance to be seen in a distinctly defined way and to be radically restructured.

Βιογραφικό

Θωμάς Μαρόπουλος: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1963. Έκανε σπουδές πιάνου, κλασσικού τραγουδιού και θεωρίας της Μουσικής στο Ελληνικό Ωδείο και στο πρότυπο Πειραματικό Ωδείο, αποκτώντας πτυχία ανωτέρων θεωρητικών μαθημάτων και ολοκλήρωσε τις εγκύκλιες σπουδές του, λαμβάνοντας Δίπλωμα Σύνθεσης με καθηγητή τον Β. Φόστερ. Παράλληλα, παρακολουθεί για τρία έτη μαθήματα Μουσικής Ανάλυσης και Μουσικής του 20ού αιώνα, υπό την επίβλεψη του μουσικολόγου Γιώργου Ζερβού. Παρακολούθησε επίσης μαθήματα Ανάλυσης και Σύγχρονης Μουσικής με τον Θεόδωρο Αντωνίου και τον Χάρη Ξανθουδάκη, ενώ σε σεμινάρια μελέτησε το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodaly. Επί σειρά ετών δίδαξε μουσική θεωρία, Μορφολογία, Ανάλυση και Σύνθεση στην Ωδειακή εκπ/ση. Είναι καθηγητής μουσικής στην Α/βάθμια δημόσια εκπ/ση. Τα Παν/μιακά έτη 1996-97 και 1997-98, δίδαξε το μάθημα 'Μουσική Ανάγνωση και Υπαγόρευση' στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Έχει γράψει μουσική για διάφορα σύνολα, χορωδία, ορχήστρα, μερικά έχουν παιχθεί σε διάφορες συναυλίες, ενώ έχει πάρει μέρος σε διεθνείς διαγωνισμούς σύνθεσης (Franco Evangellisti της Ρώμης, Δημήτρη Μητρόπουλου του ΟΜΜΑ, Γιάννη Παπαιωάννου του ΥΠ.ΠΟ., κ.α.). Έχει διδάξει στα Π.Ε.Κ., και σε άλλα σεμινάρια επιμόρφωσης, ενώ έχει πάρει μέρος σε συνέδρια ως εισηγητής και έχει δημοσιεύσει διάφορα άρθρα μουσικής παιδαγωγικής. Είναι τακτικό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Curriculum Vitae

Thomas Maropoulos is music teacher, composer, music analyst, member of G.S.M.E. He worked at several Conservatories, at Athens University, and he is now teaching at Primary School level. He has also taken part at conferences and he has published several articles on subjects to musical education.

Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι: Ερευνώντας τις αξίες του Περιεχομένου και της Έκφρασης μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος

Εργαστήριο

Καραβόλτσου Αθηνά
akaravol@yahoo.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Εισαγωγή στο χώρο. Μετά την ακρόαση του τραγουδιού (« Στέργιους επισμάνιψι», Θράκη), η ομάδα σχεδιάζει τον περιβάλλοντα χώρο όπως περιγράφεται στο τραγούδι. Εισαγωγή στο ρόλο – Παγωμένη εικόνα. Υποομάδες των 5 ατόμων καλούνται να δημιουργήσουν «παγωμένες εικόνες» (ή φωτογραφίες) που να αναπαριστούν τη δράση. Ανάπτυξη της πλοκής - δέσμευση στο ρόλο. Η κάθε υποομάδα παρακολουθεί τις υπόλοιπες, δίνει μία λεζάντα-σχόλιο στις φωτογραφίες και ύστερα εθελοντές καλούνται να αγγίξουν στον ώμο κάποιον από τη φωτογραφία και να πουν φωναχτά τις σκέψεις του. Κατόπιν, ένα ένα, τα πρόσωπα στις φωτογραφίες ζωντανεύουν και απευθύνουν μία φράση στους υπόλοιπους. Αυτοσχεδιασμός – θέατρο της αγοράς - δραματική ένταση. Τα μέλη κάθε φωτογραφίας αυτοσχεδιάζουν μέσα στους ρόλους τους (σύγκρουση ανάμεσα στο νέο και στο παλιό, στην ανάγκη για αυτοδιάθεση απ'τη μια και για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο απ'την άλλη). Έπειτα, δίνεται η δυνατότητα στους υπόλοιπους να διακόψουν όποτε θέλουν τον αυτοσχεδιασμό, να πάρουν τη θέση ενός από τους ήρωες και να δώσουν μία διαφορετική τροπή στην εξέλιξη της κατάστασης. Αναστοχασμός – διάδρομος της συνείδησης – «λύση» του δράματος. Η ομάδα σχηματίζει, με τα σώματα σε δύο παράλληλες σειρές, ένα διάδρομο, στον οποίο τα μέλη της καλούνται ένα ένα να περπατήσουν, σαν να ήταν ο ήρωας, καθώς οι υπόλοιποι ψιθυρίζουν τις σκέψεις που συνιστούν το δίλημμά του. Έπειτα όλα τα μέλη της ομάδας δίνουν τη δική τους εκδοχή για το τέλος της ιστορίας, γράφοντας μία σελίδα στο ημερόλογιό του. Αναλογία – ενεργητική χρήση της μελωδίας. Μέσα από ερωτήσεις, ο εμψυχωτής καλεί την ομάδα να διερευνήσει ανάλογες συγκρουσιακές καταστάσεις στη σύγχρονη κοινωνία. Κατόπιν, η ομάδα καλείται να γράψει σε στίχους, μία σύγχρονη ιστορία πάνω στη μελωδία του τραγουδιού. Ρυθμός – χορογραφία. Αφού ακουστεί το τραγούδι, ο εμψυχωτής καλεί την ομάδα σε κύκλο να χτυπήσει παλαμάκια με το ρυθμό και κατόπιν να δομήσει το δικό της χορό, προοδευτικά, με τη χρήση πολύ απλών κινήσεων. Ο εμψυχωτής ζητάει από την ομάδα να κάνει τη δική της χορογραφία, χωρισμένη σε υποομάδες των τεσσάρων. Τελικά, συνδυάζονται οι ακολουθίες ήχων με τις ακολουθίες των κινήσεων για τη δημιουργία μουσικοχορευτικού δρώμενου.

Greek demotic songs: Seeking the values of content and expression through educative drama techniques

Workshop Description

Map making. After listening to the song (Stergios, Thrace), the group is invited to draw the space and the environment described in it (the village, the wedding preparations). Building the role– Still images. In groups of five, the participants are asked to create 'still images' representing the

action. Building the dramatic context-creating role commitment. The groups watch each other, create a caption for each image and then volunteers are invited to touch somebody in the image and speak for them, trying to trace their thoughts. After that, the heroes of the images 'get alive' and they can now speak for themselves, by addressing the others in the image and using only one phrase. Improvisation-forum theatre-dramatic tension. The members of each group improvise into role, exploring the tension between the old and the new, between the need for self-determination and the need for social acceptance. The audience can now intervene, take the place of the heroes (one at a time) and change the situation to another direction. Reflection-Conscience alley-resolution. The group forms, with its bodies, an alley, where the hero (one member of the group at a time) walks, while at the same time listens to the voices in his head, which in fact are the words of the rest of the group. The whole group, later, discusses their preferences on the ending of the story. Analogy-energetic use of melody. The group is invited to discuss similar situations between children and their parents in modern society. After the discussion, the group is asked to write new lyrics for the song, that will describe a modern situation. Rhythm-choreography. The group is asked to listen to the song and at the same time clap hands following the rhythm. They are, then, invited to create their own dance, by adding a different movement each time. In groups of four, the participants try and perform their dances. The same rhythm can also be followed by using percussion instruments. Finally, the groups are invited to combine sounds and movements in a musical performance.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Heathcote D., Bolton G., (1995), Drama for learning, Portsmouth: Heinemann.

Heathcote D., (1984), Collected Writings on Education and Drama, London: Hutchinson.

Kitson N., Spiby I., (1997), Drama 7-11. Developing primary teaching skills, London: Routledge.

Morgan N., Saxton J., (1987), Teaching Drama. A mind of many wonders, London: Hutchinson.

Neelands J., Goode T., (1990), Structuring Drama Work, Cambridge: University Press.

Σέργη Λ., (1995), Προσχολική μουσική αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, Αθήνα: Gutenberg.

Wheway D., Thomson Sh., (2001), Εξερευνώντας τη μουσική, Αθήνα: Νήσος.

Βιογραφικό

Αθηνά Καραβόλτσου: Γεννήθηκε στην Αλεξανδρούπολη το 1973. Σπούδασε Μαθηματικά στο Πανεπιστήμιο Πατρών και Θεατρολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παράλληλα ολοκλήρωσε σπουδές εμψυχωτή στο Εργαστήριο Ελευθέρων Σπουδών ΑΝΙΜΑ (δύο έτη, με τους: Ρ.Καραγεωργίου, Ν.Ζούκα, Μ. Σωτηροπούλου, Σ. Αβιγαδόρ, Δ. Ζορμπαλάς) και παρακολούθησε σεμινάριο εκπαιδευτικού δράματος του ΠΑ.Σ.Ε.Δ. (80 ώρες με τους: David Davis, Brian Woolland, κ.ά.). Είναι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για το Θέατρο στην Εκπαίδευση στο Δουβλίνο (Trinity College). Τέλος, έχει παρακολουθήσει σεμινάρια δραματοποίησης παραμυθιού ('Θέατρο των Αλλαγών'), κινηματογράφου, υποκριτικής και σωματικής έκφρασης. Εμφανίστηκε σε παραγωγές θεατρικών παραστάσεων των Πολιτιστικών Ομάδων του Πανεπιστημίου Πατρών, σε παραστάσεις παιδικού θεάτρου σε νηπιαγωγεία και δημοτικά και οργάνωσε παραστάσεις με παιδιά σε συνεργασία με Συλλόγους Γονέων. Οργανώνει Πολιτιστικά προγράμματα Εκπαιδευτικού Δράματος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι μέλος του Δ.Σ. του Πανελληνίου Συλλόγου Εκπαιδευτικού Δράματος.

Curriculum Vitae

Athina Karavoltsou. She was born in Alexandroupolis, in 1973. She has a degree in Mathematics (University of Patras) and in Theatre Studies (University of Athens). She has also studied creative dramatics (ANIMA, private institution,) and followed an eighty-hour course in Educational Drama. She is now a post-graduate student in Drama and Theatre in Education, at Trinity College (University of Dublin, Ireland). She has followed courses in acting, dance and cinema. She has participated in students' performances (University of Patras) and children's theatre groups, as an actor. She has also directed children's performances in public schools. She is now organizing Drama in Education projects for the curriculum of primary education. She is the vice-president of P.AS.E.D. (the Panhellenic Association of Educational Drama).

«Του Βασίλη»: Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση στο πλαίσιο του εορτασμού της 25ης Μαρτίου

Εργαστήριο

Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα: ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ
ugenius@otenet.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Τα δέκα δημιουργικά βήματα αποτελούν μια πρόταση για την προετοιμασία και δημιουργία μουσικο-θεατρικών παραστάσεων με παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνουν μεθοδολογικές οδηγίες που μπορούν να βοηθήσουν τόσο τους δασκάλους μουσικής όσο και τους δασκάλους γενικής παιδείας να λειτουργήσουν εμψυχωτικά ως προς την ομάδα των μαθητών, να προωθήσουν ιδιαίτερες επιλογές ως προς την θεματολογία και να επιμεληθούν την πορεία για την οργάνωση και την αποτελεσματική στήριξη της παράστασης όσον αφορά την κίνηση, το λόγο, τη μουσική καθώς και τα εικαστικά της στοιχεία (σκηνικά και κοστούμια).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιχειρεί να συμβάλλει στην οργάνωση των επιμέρους στοιχείων και να διασφαλίσει το στοιχείο της δημιουργικότητας μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, σ' όλα τα στάδια, στην πορεία της προετοιμασίας για μια παράσταση –πάντα μέσα στο σχολικό χώρο- λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα αλλά και τις αντιξοότητες αυτού του χώρου.

«Του Βασίλη»: Το γνωστό δημοτικό ποίημα θα αποτελέσει έμπνευση για ένα δρώμενο βασισμένο στο λόγο και τη μουσική. Στο προτεινόμενο εργαστήριο οι συμμετέχοντες μέσα από παιχνίδια έκφρασης μουσικά, χορευτικά, θεατρικά και εικαστικά θα βιώσουν έννοιες, «λέξεις κλειδιά», βασισμένες σε κώδικες και κανόνες που είναι κοινοί στις τέχνες, ώστε να μπορούν να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα νοήματα και να προετοιμαστούν σωματικά και συναισθηματικά για την απόδοσή τους. Τέλος, θα επιχειρηθεί η οργανική σύνδεση της συγκεκριμένης εργασίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Το εργαστήριο θα αναπτυχθεί σε τρία μέρη.

Α. Θεωρητική εισαγωγή όπου θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές και οι άξονες του προγράμματος (ολιστική θεώρηση στη διδασκαλία των τεχνών, διαπλοκή των γνωστικών αντικειμένων των καλλιτεχνικών μαθημάτων).

Β. Βιωματική προσέγγιση, όπου οι συμμετέχοντες μέσα από δράσεις θα γνωρίσουν τις προτεινόμενες έννοιες και τη λειτουργία τους στις τέχνες.

Γ. Ομάδες εργασίας, όπου οι συμμετέχοντες θα δράσουν αλληλεπιδραστικά, θα οργανώσουν την παρουσίασή τους και θα κάνουν τις δικές τους προτάσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του ποιήματος και με προεκτάσεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Κάθε τέχνη είναι και μια γλώσσα. Κάθε γλώσσα έχει το δικό της λεξιλόγιο, τους δικούς της κανόνες και τη δικιά της γραμματική, αλλά βασική της μέριμνα είναι να εξυπηρετήσει την έκφραση και την επικοινωνία.

Η αισθητική αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο, υπάρχει σε όλα τα προγράμματα του ελληνικού σχολείου και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι ουσιαστικό ότι σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών η αγωγή της κάθε τέχνης εξυπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της αισθητικής

αγωγής και δεν περιορίζεται στην διδασκαλία της κάθε τέχνης ως ένα διαφοροποιημένο γνωστικό αντικείμενο. Η διδασκαλία της τέχνης άλλωστε δεν αφορά μόνο την άριστη γνώση των τεχνικών αλλά αφορά και προσεγγίζει το φαινόμενο της τέχνης ως ολότητα.

Ένας από τους σκοπούς της αισθητικής αγωγής είναι η θεμελίωση της καλής σχέσης παιδιού τέχνης η οποία ως αυθύπαρκτη και μόνιμη ανάγκη του παιδιού θα έχει κάθε λόγο να εξελίσσεται πέρα από το σχολικό χώρο και τα όποια μαθήματα αισθητικής αγωγής. Αυτό που ενδιαφέρει είναι τα παιδιά να μπορούν να αντιλαμβάνονται, να δέχονται αλλά και να στέλνουν μηνύματα με την ευαισθησία που τα διακρίνει και η οποία δεν πρέπει να αλλοιώνεται με την πάροδο του χρόνου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Βασική εκπαιδευτική μέθοδος είναι η βιωματική προσέγγιση των εννοιών της έντασης, του ρυθμού και της φόρμας, με έμφαση στη διαδικασία και όχι στην παραγωγή καλλιτεχνικών προϊόντων. Ακολουθούνται δε οι παρακάτω φάσεις:

- εξερεύνηση των πρωτογενών «υλικών» της κάθε τέχνης
- παρατήρηση των ευρημάτων
- αναπαράσταση και δημιουργία νέων μορφών

Το αρχικό παιχνίδι των παιδιών με το χρώμα, τις γραμμές, τους ήχους και την κίνηση, μέσα στο χώρο και το χρόνο, εμπλουτισμένο και οπλισμένο με την καινούρια γνώση, εξελίσσεται σε έντεχνες και συνθετότερες μορφές δημιουργίας.

Στην προσπάθειά μας να ολοκληρώσουμε την τεχνική κατάρτιση των παιδιών, αλλά κυρίως να στηρίξουμε και να προάγουμε την ικανότητα έκφρασής τους μέσα από ατομικές και συλλογικές δημιουργίες, επισημάναμε τους εξής κώδικες – κανόνες: Παύση, ρυθμός, ένταση, φόρμα.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στόχος του προγράμματος σε πρώτη φάση είναι η αυθόρμητη έκφραση της ομάδας – τάξης μέσα σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης, χαράς και δημιουργίας, καθώς και η επαφή με τα εκφραστικά της μέσα, σώμα, λόγο, ήχο, χρώμα, γραμμή.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου είναι η επαφή και η επικοινωνία των μελών της ομάδας – τάξης, ώστε τελικά να αποτελέσουν συστατικά ενός δυναμικού συνόλου και όχι απλώς να συνλειτουργούν ως μεμονωμένες μονάδες που απλά βρίσκονται στον ίδιο χώρο και ασχολούνται με κοινές δραστηριότητες.

Σε δεύτερη φάση επιδιώκεται η γνωριμία της ομάδας με τους κοινούς κώδικες κανόνες οι οποίοι διέπουν τις τέσσερις τέχνες.

Οι στόχοι του προγράμματος ολοκληρώνονται με τη γνωριμία της ομάδας με επιλεγμένα έργα τέχνης και τους δημιουργούς τους, από αντιπροσωπευτικές περιόδους της Ιστορίας της τέχνης, καθώς και με τη σύνθεση και εφαρμογή των γνώσεων και εμπειριών που θα αποκτήσουν τα παιδιά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής μέσα από δημιουργικές διαδικασίες.

Vassili's: Ten creative steps for a school music-theatrical performance for the 25th of March commemoration

"Ten Creative Steps" constitute a proposal for preparation and creation of school music-theatrical performances in Primary Education, with children of school and preschool age. They comprise a methodological tool for music teachers and general education teachers and can help

them to organize the process for the performance formation so that to ensure the quality of the outcome with regard to text, movement, music, stage sets and costumes.

The particular methodology attempts to contribute in the organization of specific points, providing the ax of creativity via the energetic participation of children, in all stages, taking into consideration the advantages but also the reverses of school.

"Vassili's": This piece of Greek folk poetry (demotiké) underlie as inspiration for musical and theatrical action. In this workshop, the participants will work out values and ideas ("key-words") through music, dance, theatrical and drawing activities/games, based on codes and rules common in the arts, so that they will be ready to deepen to particular meanings and to prepare themselves bodily and affectively for ascription. Finally, we shall attempt the functional connection of these activities to other subjects of curriculum.

The workshop will be developed in three parts.

A. Theoretical introduction: main principles and axes of the program (holistic methodology in arts education, curriculum integration.

V. Experiential method for teaching and learning: participants through action will know the proposed significances and their function in the arts.

G. Peer-work, where participants will work interactively and urge about their personal view in regard to the content of the poem and to extensions to other curricular subject areas.

Each art is a language. And as every language, it has its own vocabulary, its own rules and grammar, but the basic concern is to serve the expression and the communication.

The aesthetic education as a cognitive object exists in all the programs of Greek school and educational levels. It is substantive that in every analytic program the study of each art serves the general aims of aesthetic education and is not limited in the teaching of each art as a differentiated cognitive object. The teaching of art, besides, does not only concern the deepest knowledge of techniques but concerns and approaches the phenomenon of art as a whole.

One of the aims of aesthetic education is the foundation of good relation between child and art. This relation, as an independent and permanent need of the child, will have every reason to develop beyond school and courses of aesthetic education. What is of interest, is that the children become able to conceive, accept but also send messages with the sensitivity they have and which should not be degraded as time goes by.

METHODOLOGY

Basic educational method is the experiential approach of the meanings of intensity, rhythm and form, with emphasis in the process and not in the creation of artistic products. The following phases are followed:

- exploration of primary "material" of every art
- observation of discoveries
- expression and creation of new forms

The initial game of the children with the colour, the lines, the sounds and movement, in space and time, is enriched with the new knowledge and leads to more advanced and complex forms of creation.

In our effort to complete the technical training of children, as well as to support and promote their efficiency of expression through individual and group creations, we point out the following codes, rules: παύση, ρυθμός, ένταση, φόρμα.

OBJECTIVES OF THE PROGRAM

The objective of our program is, at first, the spontaneous expression of the class as a group with confidence, satisfaction and also creativity, and, secondly, the contact with the primary expressive "materials" , body, speech, sound, colors, lines.

One essential condition to reach these objectives is the contact and the communication between the members of the group, in order to act as a whole and not simply individual units found in the same place and doing common activities.

On the other hand, the acquaintance of the group with the codes - rules which are common in all the four arts is basic.

The objectives of our program are fullfilled with the acquaintance of the group with selected works of art and their authors from particular periods of the History of art. As a result, with the application of the knowledge and experience that the children will have acquired, they will be able to create their own "works of art" through creative processes, both as individuals and as a group.

Βιβλιογραφία

Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., Χατζηκαμάρη, Π.,. (1998). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση.* Αθήνα: Καστανιώτης,

Γκάνα, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., Χατζηκαμάρη. Π.,. (1994). *Το σχολείο εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας,* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Kandinsky, W. (1981). *Για τον πνευματικό στη τέχνη*. Αθήνα:Νεφέλη

Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (επιμ). (2004). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπανδρέου, Ν. (1989). *Περί θεάτρου*. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.

Ρώτας, Β. *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις*. Αθήνα: Χ. Μπούρας

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων.* Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (1993). *Θεατρική Αγωγή.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (2006). *Θεατρική Αγωγή.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Βιογραφικό

«ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ» Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα: Η Ομάδα δραστηριοποιείται από το 1986 στο χώρο της αισθητικής αγωγής, έχει αναδείξει το παιχνίδι ως βασική μέθοδο προσέγγισης των τεχνών και προτείνει τη σύμπλεξη των τεχνών στα προγράμματα αισθητικής αγωγής. Οργανώνει: α) εργαστήρια και σεμινάρια τέχνης, β) γιορτές εμψύχωσης με παιδιά, γ) ημερίδες και συνέδρια για την προώθηση του διεπιστημονικού διαλόγου, δ) προγράμματα αισθητικής αγωγής. Έχει εκδώσει: «*Το σχολείο εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας*» (1994), Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. «*Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση*» (1998), Αθήνα: Καστανιώτης. «*Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*» (2004). Θεσσαλονίκη:

University Studio Press. Μέλη της ομάδας: Γεωργία Γκανά: μουσικός, μουσικοπαιδαγωγός, εμψυχώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού. Ελένη Ζησοπούλου: Νηπιαγωγός , μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τ.Ε.Π.Α.Ε του Α.Π.Θ. Μαρία Κοκκίδου: Μουσικός, Νηπιαγωγός, Ειδική Επιστήμων και Διδάκτορας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Παναγιώτα Χατζηκαμάρη: Εκπαιδευτικός, εμψυχώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού.

Curriculum Vitae

"Elate na Paiksoume" Artistic-Pedagogic Group: The group was formed in 1986 and, taking action in aesthetic education, has chosen the game as their basic method to approach the arts and proposes the combination of arts in the aesthetic education curricula. It plans and organises: a) workshops and seminars, b) art festivals to animate children, c) meetings and conferences for the promotion of inter-scientific dialogue, d) programs of aesthetic education. Publications: "*The school as a workshop of art and creativity*" (1994), Thessaloniki: Institute of Modern Greek Study - Manolis Triantafyllidis Foundation.·"*Ten creative steps for performances at school*" (1998), Athens: Kastaniotis. "*The Play at the educational process*" (2004) Thessaloniki: University Studio Press. Members: Georgia Gana, musician, music educator, dramatic game animator. Heleni Zisopoulou, kindergarten teacher, postgraduate student in the T.E.P.A.E of Aristotle University of Thessaloniki. May Kokkidou, Musician, music educator, kindergarten teacher, special scientist and PhD at Department of Elementary Education, in University of Western Macedonia. Panayjota Hajyikamari, Teacher, dramatic game animator.

Ρυθμοί του σώματος, ρυθμοί της κοινότητας, ρυθμοί της γης. (Οργανικός χρόνος και η γέννηση της ρυθμομελωδίας με την μέθοδο drum and flow)

Εργαστήριο

Παπανικολαου Αριστείδης
aris@drum-and-flow.de

Περιγραφή Εργαστηρίου

Οι κρυφές δυνάμεις της αφρικανικής πολυρυθμικής μουσικής και η συνεισφορά τους στη πρωτογενή επικοινωνία. Διαπολιτιστική Μουσική σαν στοιχειό διαπολιτιστικής επικοινωνίας και ταυτότητας. Επινόηση της αυτοδίδακτης μουσικής διδασκαλίας και προσέγγισης με την μέθοδο drum and flow.

Drum-and-Flow.concept www.drum-and-flow.de

Ο ρυθμός, ο χορός, το τραγούδι είναι μια ενότητα στην αφρικανική μουσική και προσανατολίζονται πρωταρχικά στην φύση και στα φυσικά στοιχεία σε συνδυασμό με το θρησκευτικό φυσιολατρικό υπόβαθρο. Υπάρχουν ακόμη περιοχές στη γη που λειτουργούν σαν μουσικές πηγές. Σε αυτές της περιοχές επαναλαμβάνουν αυτή την στάση και την πραγμάτωση της μουσικής όπου η ενότητα μεταδίδεται από γενιά σε γενιά.

Το drum and flow concept είναι η ανακάλυψη της ελαφρότητας διαπολιτιστικών μουσικών δρόμων και της πρόσβασης σε οργανικούς σωματικούς τόπους και πεδία, που είναι κοινοί, απλοί και ανθρώπινοι.

Πρόκειται για τον ταυτόχρονο συνδυασμό χορού τραγουδιού και αναπνευστικής χαλάρωσης που μας επιτρέπει πλέον μέσω της εσωτερικής ροής, του ξεράσματος να μπούμε στην αθώα στάση παραγωγής καλών τόνων και δονήσεων. Με αυτήν την διαδικασία ανοίγουν σωματικοί χώροι οι οποίοι είναι κλειστοί και απρόσβατοι. Το αποτέλεσμα είναι ότι μέσω του ενδόμυχου τραγουδιστού χορού που επικοινωνεί με την κοιλιακή αναπνοή δεν μαθαίνουμε πλέον συγκεκριμένα μουσική, αφού ακινητοποιείται η σκέψη. Η διαδικασία αντιστρέφεται, μας μαθαίνει η μουσική. Εμείς είμαστε απλώς παρατηρητές. Πρόκειται για την εμπειρία μεταμόρφωσης του ρυθμού σε μελωδία, της μετάβασης από τον ορθολογικό στον οργανικό χρόνο. Σε προχωρημένο τρόπο ρυθμικής εξάσκησης και μουσικού παιγνιδιού εξαφανίζονται πονοκέφαλοι, στρες, κακοθυμίες και επέρχεται συναισθηματική ευελιξία, ισορροπία και ικανοποίηση.

Στη δυτική εθνολογική μουσική έρευνα αναφέρονται σε δυνατές δονήσεις που παράγονται από συγκεκριμένες ορχηστρικές μελορυθμίες. Πρόκειται για συγκεκριμένες οργανικές μουσικές ροές (Grooves), που βασίζονται σε εσωτερικές ρυθμικές αρχιτεκτονικές στάσεις (ρυθμικά αρχέτυπα). Έτσι είναι βιώσιμα από τους περισσότερους ανθρώπους, χωρίς την ακαδημαϊκή μουσική προσέγγιση. Ο χορός, η έξαψη, η συλλογικός ολοφυρμός, η άφεση, η μοναξιά δεν χρειάζεται μετάφραση αφού είναι συναισθηματική έκφραση. Η συλλογική ταυτόχρονη εμπειρία αυτών των συναισθημάτων παράγει κίνηση, παρακίνηση, συγκίνηση, σύνθλιψη, μετάβαση και ενορχήστρωση στο τώρα. Είναι η μόνη στιγμή που μας ανήκει.

Είναι η στιγμή που παίζοντας θα ξεχασθούμε και η γη θα γίνει τύμπανο. Ο κάθε τόνος είναι επιθυμία, συναίσθημα, προτροπή και αλλαγή χορού. Από αυτό το σημείο και μετά αρχίζει να αναδύει όλος ο πλούτος μας η υπαρξιακή μας γύμνια. Η ανέγγιχτη ανθρώπινη απεραντοσύνη

ταυτίζεται και εκφράζεται με μουσικές διαστάσεις. Όσο τις πλησιάζουμε τόσο μεγαλώνει ο ορίζοντας της σιγής.

Σας ετοιμάσαμε τρία μουσικά παραδείγματα ρυθμικών δονήσεων

- Κπανλογγο, ρυθμός και χορός στην Γκάνα
- Υανκαντί, ρυθμός και χορός στην Γουινέα
- Σάμπα, ρυθμός και χορός στην Βραζιλία

Body rhythms, community rhythms, earth rhythms. (Organic time and the birth of rhythmomelody through the drum and flow method)[1]

Workshop Description

The hidden potential of African polyrhythmic music and their contribution to primary communication. Intercultural music as an element of intercultural communication and identity. The invention of the autodidactic music teaching approach through the drum and flow method. I have prepared for you three musical examples of rhythmic pulse settings: (a) Kpangolo, rhythme and dance from Ghana, (b) Yankandi, rhythme and dance from Guinea, and (c) Shamba, rhythme and dance from Brazil.

Βιογραφικό

Αριστείδης Παπανικολάου: Αυτοδίδακτες σπουδές στα αφρικάνικα (Djembe) και αφροκουβανέζικα κρουστά (Congas) με ερεθίσματα από τους δασκάλους Aja Addy (Ghana), Famoudou Konate (Guinea), Adama Drame (Ivory Coast) και Milian Gali (Cuba). Παράλληλα από το 1987 έχει διδάξει σε πολλά μουσικά διαπολιτισμικά σεμινάρια σε συνεργασία με σχολεία, θέατρα, λαϊκά πανεπιστήμια και μουσικές σχολές με θέμα την αφρικάνικη και λατινοαμερικάνικη πολυρυθμική μουσική. Επίσης, καλλιτεχνικές εμφανίσεις στην ελληνική και γερμανική ραδιοφωνία και τηλεόραση. 20 χρόνια εμπειρία και διδασκαλία σε ομάδες για μουσική επιμόρφωση, προσωπική ανάπτυξη και δημιουργική έκφραση.

Curriculum Vitae

Aristides Papanikolaou is self taught in African (Djembe) and Afro-Cuban percussion (Congas), inspired by such teachers as Aja Addy (Ghana), Famoudou Konate (Guinea), Adama Drame (Ivory Coast) and Milian Gali (Cuba). At the same time and since 1987, he has been giving intercultural seminars in collaboration with schools, theatres, open universities, and music schools on issues that pertain to the field of African and Latin-American polyrhythmic music. He has also been an active performer, performing for Greek and German radio and TV stations, as well as an experienced teacher for 20 years, teaching music education, self growth and creative expression in group settings.

[1] Η αγγλικη μετάφραση του τίτλου και της περιγραφής του εργαστηρίου έγινε από την Κόνιαρη Δήμητρα

Οι δεξιότητες σκέψης και η διδασκαλία των Μουσικών του Κόσμου Σκέφτομαι…Οργανώνω…Διδάσκω…Αξιολογώ

Εργαστήριο

Περακάκη Ελισσάβετ
perakaki1@yahoo.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Η ενασχόληση της πλειοψηφίας των καθηγητών μουσικής με θεματικές ενότητες που αφορούν στις Μουσικές του Κόσμου (World Musics), φαίνεται να είναι περιορισμένη. Εξαιτίας αυτού, οι μαθητές δε γνωρίζουν ένα σημαντικό και ενδιαφέρον κομμάτι της μουσικής, κομμάτι που λόγω της παγκοσμιοποίησης καθίσταται επίκαιρο και αναγκαίο. Στόχος του εργαστηρίου είναι να εισαγάγει τους συμμετέχοντες στις μουσικές αυτές, να τους προτείνει τρόπους διδασκαλίας και να τους «οικειοποιήσει» με τις δεξιότητες σκέψης. Με το τέλος του εργαστηρίου θα είναι σε θέση να οργανώνουν τις ιδέες τους και να εμπλουτίζουν τις δραστηριότητές τους με αυτές. Η εισαγωγή των δεξιοτήτων σκέψης στη διδακτική πράξη ενεργοποιεί και οργανώνει τη σκέψη των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να παρουσιάσουν με τέτοιο τρόπο τις δράσεις τους που να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών τους, ώστε και με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας να διατηρήσουν την επαφή τους με την ενότητα.

Οι δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή των ενδιαφερομένων και θα περιλαμβάνουν:

α) Το σχολιασμό ανάλογου φωτογραφικού υλικού (για την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη βοήθεια των υποθέσεων και την υπέρβαση των δεδομένων)

β) Μουσικές ακροάσεις (με ποικίλα παραδείγματα από διαφορετικές περιοχές του κόσμου), οι οποίες αποτελούν και αφόρμηση για δράσεις

γ) Μουσικά δρώμενα που θα περιλαμβάνουν τραγούδι και χορό και

δ) Μουσικά παιχνίδια με ρυθμούς.

Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τόσο τη μουσική, όσο το λόγο και την κίνηση, στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται η παραδοσιακή μουσική όλων των χωρών του κόσμου.

Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη μεταγνώση, στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», στοιχείο σημαντικό κατά την καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης, και στην καθ' ομάδας εργασία (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα οφέλη της διδασκαλίας αυτής.

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου πιστεύεται ότι οι συμμετέχοντες, θα έχουν ανακαλύψει νέους τρόπους διδακτικής προσέγγισης των Μουσικών του Κόσμου, εμπλουτίζοντας τις ιδέες τους.

Teaching World Musics and Thinking skills. Think…Organize…Teach…Evaluate

Workshop Description

World Musics is a topic, not "favorite" to the majority of music teachers, because their studies may focus on classical or other kind of music, such as Greek traditional music. The result is that

pupils lose the opportunity to learn about World Musics and express themselves through them. On the other hand, this topic is important in the frame of globalization and the contact with people all over the world. The aim of this workshop is to introduce the participants in various World Musics, to present the thinking skills as a useful tool in teaching and to encourage them to organize a variety of activities and actions.

The activities of the workshop will contain:

1. Comments on many photographs (in order participants to make conclusions)
2. Listening in a variety of musics all over the world
3. Music actions with singing and dancing
4. Playing with rhythms.

The participants may take part in many activities, which will include music, songs and dance. Co-operative learning will be main teaching tool. At the end of the workshop participants will hopefully discover new ways of teaching World Musics and will enhance their ideas.

Βιογραφικό

Ελισσάβετ Περακάκη: Πτυχιούχος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποψήφια διδάκτωρ στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Έχει διδάξει στην πρωτοβάθμια (πρόγραμμα «Μελίνα») και από το 1998 μέχρι σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει συνεργαστεί με το Κέντρο Μουσικών Σπουδών του Δήμου Άμφισσας (1998-2003) και το Δημοτικό Ωδείο Ιτέας (2000-2003), στη διδασκαλία κιθάρας και θεωρητικών. Την περίοδο 1997-2003 συνεργάστηκε με τη «Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος Λίλιαν Βουδούρη» στις περιγραφές βιβλίων. Είναι πτυχιούχος κιθάρας του Εθνικού Ωδείου και έχει σπουδάσει ανώτερα θεωρητικά. Ήταν μέλος της χορωδίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (1992-1997) με συμμετοχές σε πολλές συναυλίες στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει πάρει μέρος σε πλήθος σεμιναρίων, συνεδρίων και ημερίδων μουσικοπαιδαγωγικού, κιθαριστικού και θεατρικού περιεχομένου. Συμμετέχει με εισηγήσεις σε συνέδρια της Ελλάδας (Βέροια:2002, Πειραιάς:2002, Σύρος: 2004, Αθήνα: 2005, Χαλκίδα:2005, Λαμία: 2005) και του εξωτερικού (Exeter: 2003), ενώ άρθρα της μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά περιοδικά (Μουσική Εκπαίδευση και Πολυφωνία).

Curriculum Vitae

Elissavet Perakaki has a degree in Musical Studies from the University of Athens, and is a Doctoral Candidate in the field of Music Education at the same University. She has worked in primary (1998-2000) and secondary schools (1998-onwards) and in conservatories. She wrote book reviews for the Music Library of Greece "Lilian Boudouri" (1997-2003). She has actively participated in a number of seminars and conferences in Greece and abroad.

Ο Γύρος του κόσμου σε…3 ώρες

Εργαστήριο

Ματθαιοπούλου Δέσποινα
sif-hellas@winweb.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Από τα παλιά χρόνια μέχρι και σήμερα η μουσική παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε κάθε πολιτισμό. Σε όλο τον κόσμο, οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μεγαλώνουν και μορφώνουν τα παιδιά τους, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από τη μουσική. Παρόλο αυτά, η μουσική δεν είναι μια παγκοσμίως κοινή γλώσσα. Κάθε πολιτισμός την προσεγγίζει διαφορετικά σύμφωνα με τη γεωγραφική της περιοχή, τη θρησκεία, την ιστορία, τις πολιτικές και κοινωνιολογικές της καταστάσεις, την οικονομία, τα ήθη και τα έθιμα της. Έτσι, κάθε πολιτισμός έχει τις δικές της μελωδίες, ρυθμούς, τραγούδια, μουσικά όργανα κ. α Γι' αυτό το λόγο η μουσική έχει μια ξεχωριστή λειτουργία σε κάθε πολιτισμό.

Είναι κοινώς αποδεχτό ότι η μουσική είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι στην εκπαίδευση των παιδιών. Όμως, τι είδους μουσική πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά σε πολυπολιτισμικές χώρες; Θα μπορούσαμε να πούμε πως η μουσική από όλο τον κόσμο θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται στο μουσικό αναλυτικό πρόγραμμα κάθε χώρας. Αυτό θα έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλύψουν, να μάθουν, να συγκρίνουν και να πειραματιστούν με τα διάφορα είδη της μουσικής και να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις μουσικές τους ικανότητες.

Το ερώτημα όμως είναι: μπορούν οι δάσκαλοι της μουσικής να διδάξουν μουσική απ' όλο τον κόσμο; Πόσες διδακτικές ώρες θα διαθέσουν για να διδάξει σωστά μουσική απ' όλο τον κόσμο; Τι γνώσεις πρέπει να έχει ο/η δάσκαλος/α για να διδάξει τον πολιτισμό της κάθε χώρας σωστά;

Είναι αδύνατο για τους περισσότερους δασκάλους να είναι γνώστες της μουσικής όλου του κόσμου. Παρόλο αυτά όπως ο Swanwick (1988) επισημάνει, οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν ευαισθησία προς τη μουσική του κόσμου και να εξειδικευτούν σε τουλάχιστον μία από αυτές.

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να γνωστοποιήσει στους συμμετέχοντες τρόπους διδασκαλίας της μουσικής απ' όλο τον κόσμο. Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η μουσική είναι κινητήρια δύναμη για δημιουργικότητα που δίνει ερεθίσματα και καθοδηγεί την ανθρώπινη φαντασία. Στο Α.Π.Σ. επιδιώκεται μεταξύ άλλων η έκφραση ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων, αλλά και η γνώση της μουσικής μας παράδοσης και άλλων μουσικών ειδών (στυλ) από διάφορους μουσικούς πολιτισμούς, ώστε να γίνει η τέχνη σύμβολο και μέσο συναδέλφωσης των λαών. Έτσι, με επικεφαλής την Ελληνική πολιτισμική παράδοση οι συμμετέχοντες καλούνται να προσεγγίσουν τον πολιτισμό άλλων λαών και να το συγκρίνουν με τον Ελληνικό, με βάση πάντα τη μουσική. Θα γνωρίσουν παραδοσιακά τραγούδια, παιχνίδια και χορούς από διάφορες χώρες των πέντε ηπείρων. Οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν με κίνηση, τραγούδι, αυτοσχεδιασμούς και παίξιμο στα κρουστά όργανα του Orff το μουσικό ταξίδι μας στον κόσμο. Έτσι, μέσα σε τέσσερις δημιουργικές ώρες και μέσα από την εξέλιξη ενός παραμυθιού θα βιώσουν κοινωνιολογικές, θρησκευτικές, ιστορικές καταστάσεις και κάποια από τα ήθη και έθιμα των λαών που θα συναντήσουμε στο μουσικό μας ταξίδι. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από το πολυπολιτισμικό περιβάλλον του εργαστηρίου, παρουσιάζονται νέες διδακτικές μέθοδοι και εφαρμογές για την εισαγωγή της διδασκαλίας της μουσικής από όλο τον κόσμο στο σχέδιο μαθήματος των δασκάλων της μουσικής εκπαίδευσης.

Around the world in…3 hours

Workshop Description

From very early times up to and including the present, music has played a significant role in every culture. All over the world, people express their feelings, grow up and educate their children, cultivate and develop themselves through music. However, music is not a universal common language. Each culture approaches it differently according to their geographical area, religion, history, political and social situation, economy, traditions and spiritual needs. Hence, each culture has its own melodies, rhythms, forms, songs, notation, instruments etc. In addition, music has a particular function and use in every culture.

It is commonly accepted that music is an integral part of children's education. However, what kind of music should children be taught in multicultural countries? It could be argued that music from all over the world should be included in every country's music curriculum. This would give children the opportunity to explore, learn, compare and experiment with different kinds of music, and to develop and cultivate their musical abilities.

The questions that now arise are: Is it possible for a music teacher to teach music from all over the world? How many teaching hours have to be spent in order to teach world music appropriately? What knowledge does a music teacher have to possess about each country/culture whose music s/he teaches

It is impossible for most teachers to be experts in all world music. However, as Swanwick (1988) points out, teachers must be sensitive to much of world music and should be skilled in at least one branch of it.

The aim of the workshop is to present its participants with teaching methods of music from around the world. According to the Greek Music Curriculum (GMC), music is a driving force for stimulating our creativity and guiding our imagination. The GMC promotes the expression of ideas, thoughts and feelings through the study of Greek music heritage and other foreign music styles, in order to make music the means of bringing different cultures closer together.

Within the context of a fairy tale, participants will compare Greek folklore songs, games, and dances to those of other cultures from all five continents, with the use of movement, singing, and improvisation on Orff's percussion instruments. Additionally, we will also see how music can affect and be affected by religion, customs and other social factors.

In this highly productive four hour workshop, we will explore new teaching methods for incorporating music from around the world into the lesson plan and ultimately the classroom.

Βιβλιογραφία

Αντωνακάκης Δημήτρης, Ηράκλειο 1996, Carl Orff 1895-1982, Orfefs.

Λιάτσου –Καραδήμου Παυλίνα, Αθήνα 2001, Από την Ακοή στην Ακρόαση, Edition Orpheus.

Kwami, R, (1996). "Music Education in and for a Multicultural Society", *Music Education: Trends and Issues*, Edited by Plummeridge, C, (1996), Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.

Ματθαιοπούλου Δέσποινα, Αθήνα 1998,Το πρώτο μου βιβλίο Θεωρία της μουσικής, Φίλιππος Νάκας.

Ματθαιοπούλου Δέσποινα, Αθήνα 2004, Μουσικοπονηριές 1,2, Φίλιππος Νάκας.

Ματθαιοπούλου Δέσποινα, Αθήνα 2006, Η κυρα- Μάρω πάει στο Μέγαρο Μουσικής,Φίλλιπος Νάκας.

Ματέυ Πολυξένη, Orff Schulwerk, Ελληνικά παιδικά Τραγούδια και Χοροί I, II,B Schoffs Johne, Mainz, 1963.

Ματέυ Πολυξένη και Αγγελική Παναγοπούλου- Σλάβικ, 1993, Ποίηση, Μουσική και Χοροί της Ελλάδας, Schott.

Meyer Gertrud –Denkmann, Πειραματισμοί στον Ήχο, Ηχορρώματα, απόδοση Επιμέλεια Μιχάλης Τόμπλερ, Edition Oepheous, Σ.&Μ. Νικολαϊδης ΟΕ.

Orff-Schulwerk, Ελληνικά Παιδικά Τραγούδια και χοροί (I, II), B.Schott's Sohne-Mainz.

Σέργη Λένια, Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας, Gutenberg.

Σέργη Λένια, Αθήνα 1995,Προσχολική Μουσική Αγωγή Η Επίδραση της μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών, Gutenberg.

Small, C, (1977). *Music-Society-Education*, First published in Great Britain by Calder, J (Publishers) Ltd.

Swanwick, K, (1988). Music Mind, and, Education, Routledge, London and New York.

Vulliamy, G and Lee, E, (1982). *Pop, Rock and Ethnic Music in School*, Cambridge University Press.

Βιογραφικό

Δέσποινα Ματθαιοπούλου: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Μουσική Παιδαγωγική από το University of London, Institute of Education με υποτροφία του ιδρύματος Λίλιαν Βουδούρη. Είναι πτυχιούχος και αριστούχος στο τμήμα του Ειδικού Αρμονίας, Αντίστιξης, Ενοργάνωσης και Φούγκας του Μακεδονικού Ωδείου Θεσσαλονίκης. Είναι απόφοιτος του ετήσιου μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος επιμόρφωσης του Ωδείου «Μουσικό Κολλέγιο» Θεσσαλονίκης. Δίδαξε Μουσικοκινητική Αγωγή βασισμένη σε σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και ωδεία της Πτολεμαΐδας και της Κοζάνης, και στο Ωδείο «Μουσικό Κολλέγιο» της Θεσσαλονίκης. Δίδαξε, στο Παιδαγωγικό τμήμα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για το πρόγραμμα της «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης», το γνωστικό αντικείμενο της «Μουσικής Αγωγής». Δίδαξε Μουσικοκινητική Αγωγή στο Ι.Ε.Κ. του Αγίου Δημητρίου στην Αθήνα. Σήμερα διδάσκει στο Ελληνικό Ωδείο Αθηνών. Έχει συγγράψει τα βιβλία με τίτλο «*Το Πρώτο μου Βιβλίο - Θεωρία της Μουσικής*» (Οκτώβριος 1998), «*Μουσικοπονηριές 1*» (Δεκέμβριος 2004), «*Μουσικοπονηριές 2*» (Νοέμβριος 2005) και «*Η Κυρα Μάρω πάει στο Μέγαρο Μουσικής*» (Ιούνιος 2006) τα οποία έχουν εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Φ. Νάκας.

Curriculum Vitae

Despina Mattheopoulou was born in Thessaloniki-Greece. She holds a Master of Arts in Music Education from the University of London, Institute of Education, with scholarship from the Lillian Voudouri foundation. She also holds with honors the degree in Harmony, Counterpoint, Orchestration and Fuga from the "Macedonian" Conservatory in Thessalloniki. She attended the one year course of Music Education at the "Music College" Conservatory in Thessaloniki. She has taught music to children, following contemporary music education methods in private kindergartens and Conservatories in Ptolemaida, in Kozani and at the "Music College" Conservatory in Thessaloniki. She has taught in the Aristotle University of Thessaloniki, for the "Academic and Professional Improvement of Primary Education" the lesson of Music Education. She has taught music education in the Institute of Education (I.E.K) of St. Dimitrious in Athens. Now she is working in the Hellenic Conservatory in Athens. She is the author of "*My first book, theory of music*", published in October 1998, "*Mousikoponiries 1*" published in December 2004, "*Mousikoponiries 2*" published in November 2005 and "*Maro the fox goes to the Athens Concert Hall*" published in June 2006. All the books have been published from F. Nakas editions.

Αρχαίοι Ελληνικοί Μετρικοί πόδες και παράλληλη εφαρμογή τους σε κίνηση (χορευτική – ρυθμική) και λόγου

Εργαστήριο

Κυνηγού Φλάμπουρα Μαρία

Περιγραφή Εργαστηρίου

Στο εργαστήρι θα παρουσιαστούν κινητικά και ρυθμικά στοιχεία που βρίσκουμε στους δημοτικούς χορούς, την ελεύθερη κίνηση και τον λόγο, σύμφωνα με τον τονισμό τους. Μόνο από το μουσικό κείμενο δεν μπορεί να υπάρξει ένα ερέθισμα ώστε η κίνηση να ακολουθήσει το φυσικό ρυθμό (σε ισόχρονα ή ανισόχρονα διαστήματα). Χρειάζεται η ρυθμική επανάληψη για να μπορέσει ο μυικός τόνος του σώματος να βρει τη σωστή αντίδραση και να κινηθεί αληθινά και σωστά στις ρυθμικές ποικιλλίες για τη χαρά της κίνησης.

Ancient Greek metrical feet and their application in movement (dance-rhythmic) and logos

Workshop Description

The aim of the workshop is to present movement and rhythmic elements from traditional dance, free movement and logos.

Βιογραφικό

Μαρία Κυνηγού Φλάμπουρα: Ειδικεύθηκε στη μελέτη των προβλημάτων της Ρυθμικής αγωγής, της κίνησης και της μουσικής των μικρών παιδιών (προσχολικής και σχολικής ηλικίας). Ανήκε στην ομάδα εργασίας για τον καταρτισμό του Νόμου 1158/81 περί οργανώσεως και διοικήσεως σχολών Ανωτέρας Καλλιτεχνικής Εκπαιδεύσεως και τον καταρτισμό Προεδρικού Διατάγματος 372/83. Ανήκε στην ομάδα εργασίας για τα μουσικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, στην ομάδα που αφορούν στον Ελληνικό χορό και ήταν ειδική σύμβουλος για τον καταρτισμό του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής και δραστηριοτήτων της προσχολικής ηλικίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Δϊδαξε στη Σχολή Πράτσικα, στη Μετεκπαίδευση Νηπιαγωγών της μαρασλείου Παιδαγωγικής Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, στη Σχολή Μωραϊτη, στη Σχολή ΧΙΛΑ, στη Σχολή Αναβρύτων, στη Σχολή Νυπιοβρεφοκομίας των ΤΕΙ, στην Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, στις Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές χορού, στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας καιτ ης Πάτρας και στη Δραματική Σχολή του Θεάτρου Τέχνης. Έχει τιμηθεί με δύο βραβεία χορογραφίας, από το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας του Ελληνικού Θεάτρου και από το σωματείο Ελλήνων Χορογράφων.

Curriculum Vitae

Kinigou-Flamboura Maria. She has specialized in the study of issues that relate to the field of Rhythmic Training, as well as to the field of Music and Movement for young children (preschool and school age). She has participated in the workgroup that drafted Law 1158/81 on the organization and administration of Schools of Higher Artistic Education, as well as the Presidential Decree 372/83. She has participated in the workgroup that drafted the music programs on behalf of the Ministry of Culture and the workgroup that drafted the programs on Greek dances. She has also served as a special consultant in the organization of the Psychomotor Training Program for pre-schoolers for the Pedagogical Institute. She has taught in Pratsika School, in the Pre-school Teachers Training program of Marasleio Pedagogy School for Elementary School Teachers, in Moraitis School, in Hill School, in Anavriton School.

Brazilian Music and Hullabaloo

Workshop

Cordeiro Pinheiro Kadna
kadnac@hotmail.com

Workshop Description

I would like to propose Brazilian music and Hullabaloo workshops for the 5th Conference of the Greek Society for Music Education. In these workshops, participants will have the opportunity to address issues common to any National Curriculum regarding music learning objectives related to rhythm, melody and ensemble skills; concentration and thinking skills; aural skills; social and cultural awareness

For my master degree with the title of *Music and Education: Being Distinct in a Multicultural Society*, music teachers from mainstream schools in the North of London were interviewed. It was revealed that the problems of lack of time and financial resources faced by them were the same as the Brazilian teachers and many others around the world. The solution to these difficulties could be to create our own repertoire and instruments.

The method of music education, Hullabaloo, was developed as a parallel project to flute lessons with English students. The insight came to us when exploring the flute as a percussive instrument (opening and closing the keys without blowing). We realized that it was possible to carry out many experiments with sound effects by making our own instruments. We started then producing a repertoire and sound design for stories of different themes created by the students.

Hullabaloo means the pedagogy of sound, in other words, a learning process that uses music as a vehicle to: educate the ear, gain knowledge about different cultures, and learn to respect them with a possibility of awakening ones vocation and interest. Hullabaloo uses three key elements found in the Brazilian culture, creativity, experimentation and improvisation, and has an objective to promote music education through the composition of songs and instrument making.

Being a constant work of imagination and creativity, Hullabaloo workshops can include everyone in the process of making music. Even those who consider themselves as being out of tune and rhythm. Consequently, any theme of any subject can be used as a spring board for composing, thus allowing teachers to take advantaged of a transdisciplinarity approach.

In these workshops the participants will also have the opportunity to:

- make instruments from recycling material
- try out Brazilian instruments made by craftsmen such as berimbal
- learn about Brazilian rhythms such as maracatu, coco and baião
- compose using Brazilian rhythms
- have an overall understanding of and interest in music from around the world, particularly Brazilian music
- gain cultural, geographical and historical knowledge of Brazil

Curriculum Vitae

Kadna Pinheiro Cordeiro started her music studies at the age of 5. With a Bachelor degree in Music and only 19 years old, she won a competition to teach flute in one of the most prestigious music courses in Brazil at the Federal University of SantaMaria. She moved to London in 1986 where she spent 15 years. Kadna studied at the Guildhall School of Music and Drama, did a Masters degree in music education at Middlesex University, lectured in five schools, gave private lessons, was a resident musician at the Brazilian Embassy and developed a music education project called Hullabaloo. At present she teaches music at the American School of Recife, Brazil, conducts the flute and percussion orchestra *Sons da Vila*, runs Brazilian music and Hullabaloo workshops. She has articles published in cultural magazines and newspapers and has presented works in the conferences of the Brazilian Music Education Association.

Γνωριμία με τα μουσικά όργανα Μπάντας μέσα από το Παραμύθι και τη χρήση Πολυμεσικών Εφαρμογών

Εργαστήριο

Βετουλάκη Έφη
vetoulaki@hotmail.com

Περιγραφή Εργαστηρίου

Το συγκεκριμένο εργαστήριο έχει στόχο την όσο το δυνατό πιο ευχάριστη παρουσίαση των μουσικών οργάνων μπάντας. Κάθε μουσικό όργανο παρουσιάζεται μεμονωμένα με χρήση αστείων διαλόγων και θεατρική αφήγηση. Η χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων του ακροατή (ακοή & όραση) και η παρότρυνσή του να συμμετέχει σε πολλά σημεία της αφήγησης, μέσα από μουσικά παιχνίδια, δίνουν την αίσθηση ότι ο χρόνος κυλάει πολύ γρήγορα.

Η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών στην παρουσίαση των μουσικών οργάνων, δίνει την άνεση στον αφηγητή να δώσει μια σαφή εικόνα για το αντικείμενο που πραγματεύεται. Ο ακροατής έχει δυνατότητα να κατανοήσει περισσότερες έννοιες και να συμμετέχει με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στόχοι του εργαστηρίου είναι:

- Τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα όργανα της μπάντας
- Να ξεχωρίζουν τα ηχοχρώματα των μουσικών οργάνων μπάντας
- Να θυμούνται τα ονόματα των οργάνων
- Να αναγνωρίζουν τις μορφολογικές διαφορές
- Να μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν τα όργανα σε πνευστά, κρουστά και έγχορδα (κατανοούν γιατί δεν υπάρχουν έγχορδα σε μια μπάντα)
- Να αναγνωρίζουν υποκατηγορίες
- Να κατανοούν τι σημαίνει μαέστρος και ποιος είναι ο ρόλος του στο μουσικό σύνολο
- Να μαθαίνουν ποιος είναι ο ρόλος του κάθε μουσικού οργάνου στο μουσικό σύνολο
- Να καλλιεργούν τη φαντασία τους
- Να καλλιεργούν την ακουστική τους μνήμη μέσα από τα μουσικά παιχνίδια
- Να μαθαίνουν να ακούν προσεκτικά
- Να ξεχωρίζουν μουσικά μοτίβα
- Να κρίνουν ποιο μουσικό όργανο μπορεί να ταιριάζει με ένα ζώο ή έναν τρόπο περπατήματος ή μια κίνηση

Meeting the musical instruments of a band through a fairy-tale and using multimedia applications

Workshop Description

This laboratory intents to present this band musical instruments in the most pleasant way. Each musical instrument is presented by funny dialogues and theatre narrating. Using more and more the audience's senses (listening and seeing) and motivation to participate in many narrating points through musical games, gives the sense that time passes very quickly.

Using multimedia application to present the musical instruments, gives narrator the comfort to show a clear picture about the subject he/she is occupying with.

The listener has got the ability to understand more meanings and to participate to the educational process with much greater interest.

The purposes of this laboratory are the following:

- To make the children able to recognize the band musical instruments
- To separate the sound colours of the musical instruments in a band
- To memorize the instrument names
- To recognize the morphological differences
- To learn how to put the musical instruments in categories of: wind instruments, timpani end strings and to understand why there are no strings in a band
- To recognize the sub-categories
- To understand what a contactor is, his/her role in the music group
- To learn which is each musician's role in the music group
- To improve their imagination
- To use their listening memory through musical games
- To learn how to listen carefully
- To distinguish several musical motifs
- To justify which the musical instruments are
- To justify which musical instrument can match to an animalal or a way of walking or a movement

Βιβλιογραφία:

Μοντεσσόρι Μαρία, 1981, **«Εκπαίδευση για έναν καινούργιο κόσμο»**, (μετάφραση Μαρίνα Λώμη), Αθήνα, εκδόσεις «Γλάρος»,

R. Murray Schafer, 1975, **«The Rhinoceros in the classroom»,** Toronto Canada, Universal Edition

R. Murray Schafer, 1969, **«Ear cleaning»**, Toronto Canada, Berandol music ltd

R. Murray Schafer, 1969, **«The Composer in the Classroom»**, Toronto Canada, Berandol Music LTD

Σακελλαρίδης Γιώργος, 1994, **«Παίζοντας με τη Μουσική»** (β΄ έκδοση), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Σέργη Λένια, 1987, **«Δραματική Έκφραση και Αγωγή του παιδιού»**, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg

Ulrich Michels, 1994, **«Άτλας της Μουσικής»**, τόμος Ι, (μετάφραση από τα γερμανικά ΙΕΜΑ), Αθήνα, Εκδόσεις Φίλιππος Νάκας

Ulrich Michels, 1995, **«Άτλας της Μουσικής»,** τόμος ΙΙ, (μετάφραση από τα γερμανικά ΙΕΜΑ), Αθήνα, Εκδόσεις Φίλιππος Νάκας

Βιογραφικό

Έφη Βετουλάκη: Σπούδασα πιάνο, ανώτερα θεωρητικά, τραγούδι και Μουσική Προπαιδεία. Είμαι πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Παίζω πιάνο και σαξόφωνο. Έχω εργαστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην Ε.Ρα., στην Δημοτική Φιλαρμονική Ηρακλείου. Τα τελευταία 2 χρόνια διευθύνω την Δημοτική Χορωδία Χερσονήσου. Έχω 6 δισκογραφικές εργασίες, 2 από τις οποίες βρίσκονται στην Εθνική βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη» του Μεγάρου Μουσικής. Έχω πραγματοποιήσει παραστάσεις μιούζικαλ σε μουσική και κείμενά μου και βραβεύτηκα από το Δήμο Ηρακλείου στην λογοτεχνία. Έχω μιλήσει σε διημερίδες και σεμινάρια για την μουσική αγωγή στην εκπαίδευση καθώς και στο 1^{ο} συνέδριο της ΕΕΜΑΠΕ. Είμαι ιδρυτικό μέλος της ομάδας «Ιατρική της Μουσικής». Έχω πραγματοποιήσει 2 μουσικές εκδόσεις και 2 εκδόσεις βιβλίων μου με το Κέντρο Τεχνολογικής Έρευνας Κρήτης (ΚΤΕ Κρήτης). Εργάζομαι ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων του ΤΕΙ Ηρακλείου.

Curriculum Vitae

Efi Vetoulaki: I've studied the piano, advanced theory, song and musical pedagogy and Music Sciences at the music department in the Ionian University. I play the piano and the saxophone. I've worked at all the grades of the educational system. I've also worked in the National Greek Radio and the public band in the town hall of Heraclion. I've been conducting the public choir of the town hall in Hersonisos in Crete, for 2 years now. I've got 6 record works and 2 of them are in the National Library "Lilian Voudouri" in the music hall "Megaro" in Athens. I've performed musicals with scripts and music of my own. I've won literature award by the town hall of Heraclion. I have spoken in seminars and conferences about music education at the education system as well at the 1st conference of EEMAPE. I am foundational member of the team "Music medicine". I've done 2 music editions with the centre of Technological Research of Crete. I've been teaching at the department of Multimedia Applications of T.E.I. in Heraclion.

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Η αξιοποίηση πολιτισμικής ύλης μέσα από τη μουσική

Εργαστήριο

Κουρκουρίκα Μαρία
Μωραΐτη Τζένη
kathrin9@otenet.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Το δίωρο εργαστήριο φιλοδοξεί να παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τρόπους διδασκαλίας και υλικό για δραστηριότητες μουσικής που υλοποιούν τους μαθησιακούς στόχους του **ΔΕΠΠΣ** μέσα από **ακρόαση μουσικής, τραγούδι, ρυθμική έκφραση με λόγο και κίνηση, εκτέλεση με κρουστά μουσικά όργανα τραγουδιών και παραδοσιακών ρυθμών, κατασκευή μουσικών οργάνων, μουσική γραφή και ανάγνωση, αυτοσχεδιασμό και σύνθεση.**

Παροιμίες, αινίγματα, γλωσσοδέτες, παραμύθια, μύθοι, λαϊκά δρώμενα, λαχνίσματα, παραδοσιακά παιχνίδια, λαϊκά παιδικά τραγούδια, καθώς και αγαπημένα παραδοσιακά τραγούδια, αποτελούν το περιεχόμενο ενός πρωτότυπου και ευχάριστου παιχνιδιού που συσχετίζεται με καθένα από τα γνωστικά αντικείμενα: **Ανάγνωση, Γραφή, Προφορική επικοινωνία, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, Βιολογία, Δραματική Τέχνη, Εικαστικά, Φυσική Αγωγή και Πληροφορική.**

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες θα βιώσουν μουσικές έννοιες, μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, χρησιμοποιώντας ως περιεχόμενο των δραστηριοτήτων μια **πολιτισμική ύλη**: τα είδη του **λαϊκού πολιτισμού**, υλοποιώντας τους στόχους του προγράμματος σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Μουσικής του Δ.Ε.Π.Π.Σ, στους τρεις άξονές του: **Εκτέλεση, Σύνθεση-Δημιουργία και Αξιολόγηση.**

Interdisciplinary approach of knowledge: exploitation of cultural content through music

Workshop Description

The present two-hour workshop aims at introducing teachers of pre-school and earlyschool children to teaching strategies and material for music activities in accordance with the educational targets of the Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education through music listening, singing, rhythmic expression with speech and movement, percussion performance, musical instrument making, music reading and writing, improvisation and composition. Proverbs, fables, tales, myths, traditional children games, traditional children songs, popular traditional songs will be used in the context of an original and pleasant game that draws from such fields as reading, writing, oral communication, mathematics, geography, history, natural sciences, biology, drama, art, physical training and informatics. During the workshop, participants will come to experience musical concepts by approaching them from different disciplinary perspectives, while utilizing cultural material as content of the activities they will be asked to participate in. Through the use of a variety of different elements of traditional and popular culture, the aims of the program for the

organization and development of music activities along the three axes of the Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education (Performance, Composition-Creativity, and Evaluation) will be accomplished.

Βιογραφικά

Μαρία Κουρκουρίκα: Σπούδασε πιάνο και ανώτερα θεωρητικά στο Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης, καθώς και Οικονομικές Επιστήμες στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παρακολούθησε τη σχολή Μουσικοπαιδαγωγικής Επιμόρφωσης στο Ωδείο «Μουσικό Κολέγιο» Θεσσαλονίκης. Διδάσκει Μουσική Αγωγή σε νηπιαγωγεία, παιδικούς σταθμούς, σχολεία και ωδεία του νομού Θεσσαλονίκης. Δίδαξε στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στο Α.Π.Θ. καθώς και επί σειρά ετών στα Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης καθώς και σε άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια. Είναι Γραμματέας του Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε. και αρωγό μέλος της ΕΣΜΑ. Έχει συγγράψει με την Τζένη Μωραΐτη το βιβλίο: 2007. *Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης στην Προσχολική Εκπαίδευση, Το μουσικό Γιασεμάκι. Διαθεματικές δραστηριότητες Μουσικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζένη Μωραΐτη: Είναι απόφοιτος της Σχολής Νηπιαγωγών Χανίων, της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο λαϊκό παραμύθι, στο *Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών* του *Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*. Εργάστηκε για πολλά χρόνια ως νηπιαγωγός και το 2003 εκλέχτηκε Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Ν. Μαγνησίας. Από το 2002 μέχρι και σήμερα είναι διδάσκουσα, στο *Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης* του *Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Υπήρξε εισηγήτρια σε πολλά εκπαιδευτικά σεμινάρια, στα ΠΕΚ και έχει συμμετάσχει σε συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Δημοσιεύσεις της βρίσκονται σε σχετικά επιστημονικά περιοδικά. Έχει γράψει μεταξύ άλλων και τα βιβλία : 2006. *Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τι θέμα να διαλέξω στο χρόνο για να τρέξω. 40 θεματικές προσεγγίσεις από το Σεπτέμβριο ως τον Ιούνιο για το Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο, μαζί με την Γλυκερία Διανέλλου, και 2007. *Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης στην Προσχολική Εκπαίδευση, Το μουσικό Γιασεμάκι. Διαθεματικές δραστηριότητες Μουσικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, μαζί με την Μαρία Κουρκουρίκα. Τέλος, επιμελήθηκε γλωσσικά και παιδαγωγικά την έκδοση της σειράς λαϊκών παραμυθιών για παιδιά: *Να σου πω ένα παραμύθι*, που κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Ταξιδευτής.

Curriculum Vitae

Maria Kourkourika: She has studied the piano, music theory and harmony at the Macedonian Conservatory of Thessaloniki. She has also studied Economics at the Aristotle University of Thessaloniki. She has specialized in music pedagogy at the "Music College Conservatory" and is currently teaching music at the kindergarten level in schools and conservatories in Thessaloniki. She has also taught at the pre-school teacher training school of the Aristotle University of Thessaloniki as well as in various teacher education seminars organized by the Peripheral Education Centers of Thessaloniki. She is the secretary of the Greek Society for Music Education and member of the Greek Carl Orff Association. She is the co-author of the book *Interdisciplinary approach to knowledge in preschool education, To mousiko yiasemaki. Music interdisciplinary activities*. (Athens: Metaihmio, 2007) along with Tzeni Moraiti.

Tzeni Moraiti has graduated from the Pre-school Education School of Chania, the Pedagogy Academy in Thessaloniki, and the Pedagogy Department of Pre-school Education of the Aristotle University of Thessaloniki. She has completed her doctoral dissertation on popular story tales at the Pedagogy Department of Pre-school Education of the Democritian University of Thrace. She has worked for many years as a kindergarten teacher and in 2003 she was elected School Advisor for Pre-school Training for the prefecture of Magnesia. Since 2002, she has been teaching at the Pedagogy Department of Pre-school Education of the University of Thessaly. She has worked as a seminar lecturer for many years for the Peripheral Education Centers and has participated in conferences in both Greece and abroad. Publications of hers can be found in related scientific journals. Among others, she is the co-author of the book *Interdisciplinary approach to knowledge in preschool education: Which topic should I pick to rush the clock to tick? 40 interdisciplinary approaches from September to June for the kindergarten* (Athens: Metaihmio, 2006) along with Glykeria Dianellou and *Interdisciplinary approach to knowledge in preschool education, To mousiko yiasemaki. Music interdisciplinary activities* (Athens: Metaihmio, 2007) along with Maria Kourkourika. She is also the editor for the series of popular story tales for children *Let me tell you a story*, that has been published by Taksideftis.

Μουσικοθεραπεία: Εναρμόνιση βασικών διαπολιτισμικών στοιχείων

Εργαστήριο

Ψαλτοπούλου Ντόρα
doraps@panafonet.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Α΄: Φιλοσοφία (30΄)

Το σύμπαν, όπως γνωρίζουμε, βασίζεται στις αρχές της δόνησης. Η δόνηση σχετίζεται με σχηματικές διακυμάνσεις κάθε αναγνωρίσιμης μορφής ενέργειας. Ο ήχος αποτελεί την ακουστική γκάμα της δόνησης και, επομένως, είναι ακουστική ενέργεια. Η μουσική περιλαμβάνει τη δομημένη διασκευή του ήχου, με τρόπο ώστε να παρέχει το πλαίσιο για βιωματική εμπειρία. Το ανθρώπινο σώμα αποτελεί το υλικό για την εμπειρία και μοιάζει με μουσικό όργανο. Δηλαδή ο άνθρωπος ενσωματώνει τη μουσική που ακούει. Αλλά και το ανθρώπινο σώμα έχει τη δική του μουσική, καθώς και κάθε κοινότητα και έθνος.

Έχουμε την εντύπωση ότι τα ποικίλα είδη της μουσικής αποτελούν έκβαση και έκφραση των διαφόρων πολιτισμών και εθνικών συναισθημάτων. Δηλαδή φαίνεται σα να προϋπάρχει ο πολιτισμός και τα χαρακτηριστικά είδη της μουσικής του να προκύπτουν μετά. Αν όμως παρακολουθήσει κανείς την ιστορία της μουσικής των εθνών, αποδεικνύεται ακριβώς το αντίθετο: μια καινοτομία σε μουσικό στυλ έχει οπωσδήποτε προηγηθεί μιας καινοτομίας στην πολιτική, καθώς και στα ήθη και έθιμα του τόπου.

Ο κινέζος αυτοκράτορας Shu, προκειμένου να ελέγξει την αχανή αυτοκρατορία του, καλούσε αντιπροσωπίες μουσικών από τα πολυπληθή καντόνια και, αν άκουγε στη μουσική τους επιρροές από τη μουσική γειτονικών εχθρικών χωρών, επισκεπτόταν το συγκεκριμένο καντόνι προκειμένου να αποκαταστήσει την τάξη. Ο Αγιατολαχ Χομεϊνί, όταν ανέλαβε την εξουσία στο Ιράν, μια από τις πρώτες αλλαγές που επέβαλε στη χώρα του ήταν να απαγορέψει όλα τα είδη μουσικής εκτός από την παραδοσιακή τους. Αντίστοιχα έπραξαν και άλλοι ηγέτες εθνών.

Οι θεωρίες του Ιπποκράτη σχετικά με τις τέσσερις διαθέσεις ψυχοπαθολογίας βασίζονταν στις θεωρίες του Πυθαγόρα για τον αριθμό τέσσερα και τη θεωρία κοσμογονίας του Εμπεδοκλή: κάθε ύπαρξη ύλης, έμψυχης και άψυχης, οφείλεται στις ποικίλες μορφές σύνθεσης των τεσσάρων στοιχείων της φύσης: γη, νερό αέρας, φωτιά. Η μουσική αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους παράγοντες στη διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας καθώς συνδέεται άμεσα με το ανθρώπινο σώμα και τα τέσσερα στοιχεία της φύσης, τα οποία μαζί με τον αιθέρα γίνονται πέντε:

Ενδεικτική αντιστοιχία κάποιων βασικών συνθετικών στοιχείων πολιτισμικής ταυτότητας

Στοιχεία της φύσης	**Διαθέσεις ψυχοπαθο-λογίας (16^{ο} αι. μχ)**	**Σώμα-όργανα**	**Σώμα-περιοχές**	**Καιρικά φαινόμενα**	**Σώμα-φωνή**	**Μουσικά-όργανα**	**Tempi**	**Μουσικά διαστή-ματα**
γη	φλεγματικός	Φλέγμα	γεννητική περιοχή	κρύο	μπάσο	κρουστά	largo	Ταυτο-φωνία
νερό	μελαγχολικός	Μαύρη χολή	κάτω κοιλιακή χώρα	υγρασία	τενόρο	χάλκινα	adaggio moderato	$2^{ες}$ –$7^{ες}$-
φωτιά	αιματώδης	Αίμα	ηλιακό πλέγμα	ζέστη	σοπράνο	έγχορδα	allegro	$3^{ες}$-$6^{ες}$
αέρας	χολερικός	Κίτρινη χολή	στήθος	ξηρασία	άλτο	πνευστά	presto	$4^{ες}$-$5^{ες}$
αιθέρας	Έλλειψη προηγού-μενων χαρα-κτηριστικών		λαιμός				μη συγκεκριμένο-παύσεις-καντέντσες	οκτάβα

Η μουσική του κάθε ανθρώπου δέχεται επιρροές από τον πολιτισμό στον οποίο ζει, αλλά και προσθέτει ή ενσωματώνει σ' αυτόν και το μοναδικό της τόνο.

Η μουσικοθεραπεία ενδιαφέρεται για την εναρμόνιση διαφορετικών μεταξύ τους στοιχείων, όπως στη φύση, στο ανθρώπινο σώμα, στους διάφορους πολιτισμούς, έτσι και στη μουσική.

Β΄: Βιωματική εμπειρία (210΄)

Εστιάζεται στην αναγνώριση, ταυτοποίηση και επεξεργασία των πέντε στοιχείων της φύσης στο ανθρώπινο σώμα, στις διαπροσωπικές σχέσεις, σε ακρόαση μουσικής διαφορετικών εποχών και στυλ (90΄) και σε αυτοσχεδιασμό με ομιλία, φωνητικά, τραγούδι και μουσικά όργανα σε ομάδες, τριάδες και δυάδες (120΄), με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών κοινωνικών διαπολιτισμικών δεσμών.

Music Therapy: Harmonizing essential transcultural elements

Workshop Description

A΄. Philosophy

The universe, as we know it, is based on the principle vibration. Vibration refers to the fluctuating patterns of any discernable form of energy. Sound refers to the audible range of vibration; therefore, sound is audible energy. Music involves the structural arrangement of sound to provide a context for an experience. The body is a context for experience. The body has musical design. We embody music. And the body has its own music, as well as every community and nation.

We have the impression that styles of music are merely the outcome and expression of civilizations and national feelings. As if the civilization comes first and its characteristic species of music afterwards. But history proves exactly the reverse: an innovation in musical style has invariably been followed by an innovation in politics and morals.

The chinese emperor Shu, in order to control his vast empire, he was inviting musicians, representing their own regions. If he listened to their music influences from the neighbour enemy countries, he would then visited those regions to reestablish order. When Ayatollah Khomeini became the leader of Iran one of his first acts was to outlaw all forms of music other than traditional Iranian.

The theory of the four humors, the corresponding four qualities of matter, and the resultant humoral pathology began with Hippocrates and prevailed for over 2000 years. It was based on the Pythagorean emphasis on the number four, consisting of 2 pairs of opposites, and the cosmogony of Empedocles stating that: all material existence, animate and inanimate, ascribed to the various mixtures of the 4 elements: earth, water, air, fire.

Music is one of the essential factors in the process of forming a cultural identity, since it is directly connected with the human body and the 4 elements of nature, which along with the element of ether, become 5:

Interelation of some coresponding basic elements which compose a cultural identity

Elements of nature	**Humoral psycopathologies (16th century)**	**Body-humors**	**Body-areas**	**Weather**	**Body-voice**	**Musical instruments**	**Tempi**	**Musical intervals**
Earth	Phlegmatic	phlegm	bladder	cold	bass	percussion	largo	unison
Water	melancholic	black bile	pelvic organs	humidity	tenor	brass	adaggio moderato	2nd –7th
Fire	Sanguine	blood	solar plexus	Heat	soprano	strings	allegro	3rd-6th
Air	Choleric	yellow bile	chest	Dryness	alto	woodwinds	presto	4th -5th
Ether	lack of revious characteristics		throat				no specific-pauses-cadences	octave

The individual's music is influenced by culture. And the individual's culture embodies his/her unique music.

Music therapy stands for the harmonization of the transcultural elements of nature, in the body and in the music.

B΄: Experiencial (210΄)

Focus on the recognition, identification and process of the 5 nature elements through the body and iterpersonal relationships, aiming the creation of healthy transcultural social bondings. The experiencial involves:

- listening to various styles of music (90΄)
- improvising: speech, vocals, singing, instuments in groups, dyads and triads(120΄)

Βιβλιογραφία – Bibliografy

Beaulieu, J.: *Music and sound in the healing arts.* (1987). Station hill press, NY

Bosco, F.: *Sensing and resonating with pain: A process oriented approachto focusing the body/mind using music therapy.* In *Music Therapy and pedriatic pain* (1997). Jeffry books. NJ

Bosco, F.: *Presentation notes for elemental music alignment intro: the music of life enrgy.* (2006) unpublished articles

Bruscia, E. A.: *Defining Music Therapy*. (1989). Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.

Bruscia, K. E.: *Differences between Quantitative and Qualitative Research Paradigms: Implications for Music Therapy.* (1995). In Wheeler L. Barbara (Ed.) Music Therapy Research: Qualitative and Quantitative Perspectives (pp. 65-76). Barcelona Publishers, PA

Bruscia, K. E.: *Improvisational models of music therapy.* (1987). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Bruscia, K.: *Professional Identity Issues In Music Therapy Education*. (1987). In C. D. Maranto & K. Bruscia, (Eds.), Perspective in Music Therapy Education and Training.(pp. 17-29). Philadelphia: Temple University, Esther Boyer College of Music.

Bruscia, K. (Ed.): *The Dynamics of Music Psychotherapy*. (1998). Gilsum, NH: Barcelona Publishers

Davies, J.B.: *The psychology of music. (1978).* University press, Ca: Stanford

Jenny, H.: *Cymatics*. (1974). Basilious press AG, Basel, Switzerland

Steiner, R.: *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*. (1987). Anthroposophic Press, New York.

Stone, R: *polarity therapy: the complete collected works, (vol. I&II).* (1986). CRCS publications, Ca

Βιογραφικό

Ντόρα Ψαλτοπούλου: Διδάκτωρ του Α.Π.Θ., απόφοιτη του μεταπτυχιακού προγράμματος μουσικοθεραπείας του New York University (Master of Arts), διπλωματούχος πιάνου του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης και απόφοιτος Γαλλικής Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Από το 1992 εργάζεται στη Θεσσαλονίκη ως μουσικοθεραπεύτρια. Σε συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών του New York University πραγματοποιεί στην Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα εκπαιδευτικά προγράμματα Μουσικοθεραπείας. Εποπτεύει εκπαιδευόμενους και επαγγελματίες Μουσικοθεραπευτές. Διδάσκει μουσικοθεραπεία (ΠΔ/407) στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ως επισκέπτρια διδάσκουσα στο New York University. Συμμετέχει ως εισηγήτρια σε πανελλήνια και παγκόσμια συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Φιλανθρωπικού Σωματείου "Βοήθεια Ζωής" του Ψ. Κ. Β. Ε., ιδρυτικό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. και του ΕΣΚΕΜ., εκπρόσωπος των "Music Therapists for Peace", OHE, professional member, Αμερικανική Ένωση Μουσικοθεραπείας (AMTA), με τον τίτλο: Certified Music Therapist (CMT), μέλος της Φροϋδικής Εταιρίας Β.Ε.

Curriculum Vitae

Dora Psaltopoulou: music therapist Ph.D (Aristoteles University of Thessaloniki), MA (New York University), CMT (Certified Music Therapist from American Music Therapy Association), private practice, tutor (Music Studies: Aristoteles University of Thessaloniki, Special Education: University of Thessalia).

Δραστηριότητες με κρουστά – Αφρικάνικοι ρυθμοί

Εργαστήριο

Ερκέκογλου Χρήστος
kroustophono@otenet.gr

Περιγραφή Εργαστηρίου

Γνωριμία με μεγάλη ποικιλία κρουστών οργάνων (ελληνικά, αφρικάνικα, latin κ.α.). Η γοητεία των αφρικάνικων ρυθμών και της βραζιλιάνικης σάμπας γίνεται το εργαλείο για τη διδασκαλία απλών μουσικών εννοιών, για καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, για συνεργασία , σεβασμό της διαφορετικότητας κλπ.

Activities with percussion instruments - African rhythms

Workshop Description

Getting to know a wide variety of percussion instruments (Greek, African, Latin, etc). The charm of the African rhythms and percussions is becoming the tool for teaching simple musical concepts, for cultivating group spirit, cooperation, respect for being different as well as gives the opportunity for students in schools to enjoy musical praxis from the first moment.

Βιογραφικό

Χρήστος Ερκέκογλου: σπούδασε κλασική Αρμονία, μουσικοπαιδαγωγικά, κρουστά καθώς και μαθηματικά στη Θεσσαλονίκη. Διδάχθηκε παραδοσιακούς ελληνικούς ρυθμούς και τουμπελέκι από τον Γιώργο Μαυρομμάτη, ενώ παρακολούθησε πολλά σεμινάρια για αφρικάνικα και latin κρουστά στην Ελλάδα και την Αυστρία. Διδάσκει μουσικοκινητική αγωγή σε σχολεία, ωδεία, νηπιαγωγεία, εργαστήρια κ.α. καθώς και κρουστά σε παιδιά και ενήλικες. Υπήρξε εισηγητής σε πολλά σεμινάρια για τη διδασκαλία ελληνικών και ξένων παραδοσιακών ρυθμών και τεχνικής των κρουστών. Έχει δημοσιεύσει άρθρα για τη μουσική εκπαίδευση. Είναι ιδρυτικό μέλος του εργαστηρίου κρουστών ΚΡΟΥΣΤΟΦΩΝΟ και τέως μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Curriculum Vitae

Christos Erkekoglou studied tonal harmony, music pedagogy, percussion as well mathematics in Thessaloniki Greece. He studied traditional Greek rhythms and toumbelek with Giorgos Maurommatis and attended numerous seminars on African and Latin percussion in Greece and Austria. He is teaching music and movement education in schools, music schools, nursery schools and workshops and percussion to children and adults. He presented numerous seminars on the teaching of traditional rhythms from Greece and around the world, as well as percussion technique. He has published articles on music education. He is a founding member of *Kroustophono* percussion studio and ex-member of the General Assembly of the Greek Society for Music Education.